



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva

Alumno: Esther Molina Tamayo

Tutor: Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández

Dpto: Departamento de Pedagogía

Junio, 2014

Índice

1. INTRODUCCIÓN.	5
2. JUSTIFICACIÓN.	5
3. MARCO TEÓRICO.	6
3.1. Inteligencia Emocional.	6
3.2. Programas de Educación Emocional.	10
3.3. De la Educación Especial a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (N.E.A.E.).	12
3.3.1. ¿Qué es la Educación Especial?	12
3.3.2. Educación inclusiva.	13
3.3.3. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (N.E.A.E.)?	16
3.4. Inteligencia Emocional en la educación inclusiva.	17
4. MARCO EMPÍRICO.	22
4.1. Problema: objetivo general y objetivos específicos.	22
4.2. Variables e hipótesis.	22
4.3. Metodología.	23
4.4. Contexto de investigación.	24
4.5. Población y muestra.	24
4.6. Paradigma.	25
4.7. Tipo de investigación.	25
4.8. Diseño de investigación.	26
4.9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	26
4.10. Validación.	27
4.11. Método de recolección de datos.	27

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS.	28
6. CONCLUSIÓN.	33
6.1. Limitaciones de la investigación.	34
6.2. Recomendaciones para el maestro de primaria.	35
7. IMPACTO.	35
8. BIBLIOGRAFÍA.	36
9. WEBGRAFÍA.	38
10. ANEXOS.	41

RESUMEN.

En este trabajo vamos a analizar la Inteligencia Emocional de los niños con y sin discapacidad. Creemos que ésta cobra importancia en el desarrollo de vida de cualquier persona, lo cual hace necesaria la educación emocional en la escuela. Por lo tanto, empezaremos conceptualizando el término de Inteligencia Emocional y las distintas aportaciones que han hecho algunos autores a lo largo de la historia. Por otro lado, haremos un acercamiento a las principales discapacidades y su relación con la Inteligencia Emocional. Especialmente, el problema que pretendemos descubrir en este trabajo es si la Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad. Para ello, utilizaremos una escala Likert como instrumento de recolección de datos para que, basándonos en las respuestas de alumnos del aula de apoyo a la integración y aula ordinaria, nos aporten los resultados necesarios para verificar una de las hipótesis establecidas.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, educación inclusiva, discapacidad, primaria, programas.

ABSTRACT.

In this assignment, we are going to analyze the Emotional Intelligence of children with or without disabilities, both learning and physical. It is believed that it plays an important role in the development of any person, hence making emotional education necessary in schools. We will start by conceptualizing Emotional Intelligence and the different theories and definitions expressed by many authors throughout history. On the other hand, we will cover the principal disabilities and their relationship with Emotional Intelligence. First and foremost, the focus of this assignment is; if the Emotional Intelligence of students with disabilities is different to students without disabilities. In order to arrive at a conclusion, we are applying the Likert scale as a recollective instrument to compile data using the answers of students from extra help classes and ordinary classes, they provide the necessary results to conclude and corroborate one of the established hypothesis covered in this text.

Key words: Emotional Intelligence, inclusive education, disability, primary, programs.

1. INTRODUCCIÓN.

Hoy en día, no cabe duda de la existencia de situaciones en la vida de una persona en las que la Inteligencia Emocional está implicada. Por lo tanto, el problema a seguir en este trabajo de investigación es descubrir si la Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad.

Primeramente, necesitamos conocer los orígenes de la Inteligencia Emocional y lo que algunos autores han ido aportando a lo largo de la historia. Como es a través de la educación emocional como los alumnos pueden aprender a manejar y controlar sus emociones, presentamos algunos programas ya realizados a alumnos de distintas edades. Por otro lado, tratando el tema de la discapacidad, determinaremos los aspectos más importantes que le conciernen. La Educación Especial tiene un largo recorrido, puesto que siempre se ha mantenido en continuo movimiento de cambios, pero aún queda mucho camino por recorrer, ya que aún no podemos afirmar que en las aulas actuales se viva la educación inclusiva. Por lo tanto, hablaremos también de la diferencia entre las Necesidades Educativas Especiales y las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y lo que supone cada una. En cuanto a la investigación del problema, utilizaremos una escala Likert como instrumento de recolección de datos para que, basándonos en las respuestas de alumnos del aula de apoyo a la integración y aula ordinaria, nos aporten los resultados necesarios para verificar una de las hipótesis establecidas.

2. JUSTIFICACIÓN.

La presencia de la Inteligencia Emocional en la escuela es de importancia para la educación de los alumnos. Tiene un factor tanto útil como humano, el cual nos permite conocer a cada uno de nuestros alumnos, con o sin discapacidad, para descubrir la forma más adecuada de enseñar y de atender a sus necesidades particulares. Cada ser humano es un mundo y tiene una serie de necesidades, intereses y sentimientos distintos al resto, por lo que no podemos incluir a todos los alumnos en un mismo grupo. Para ello, es necesario saber si las emociones difieren, de forma general, entre un alumno con discapacidad y otro sin ella, si reaccionan de la misma manera ante una determinada situación, si sienten lo mismo, la intensidad de las emociones, etc. Por otro lado, cobra importancia educar las emociones de los alumnos para el desarrollo integral de su vida cotidiana, para conseguir el éxito personal y social y para ser felices con lo que son y tienen.

3. MARCO TEÓRICO.

Hasta no hace mucho tiempo la educación se centraba principalmente en la asimilación de contenidos, pero poco a poco se le ha ido entendiendo como un proceso más amplio y continuo, con una orientación hacia la educación para la vida. A continuación, vamos a presentar un resumen de las aportaciones de distintos autores sobre la Inteligencia Emocional y ejemplos de algunos programas de educación emocional propuestos. Por otro lado, introduciremos el tema de la Educación Especial, dando a conocer algunos aspectos que la conforman y trataremos el tema de la Inteligencia Emocional en la educación inclusiva.

3.1. Inteligencia Emocional.

Como consecuencia de las insuficiencias que presenta el Cociente Intelectual, utilizado como indicador de comportamientos exitosos desde inicios del siglo XX, muchos autores, como Thorndike (1920), Wechsler (1940), Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Olguín (2012), identifican la importancia de ocuparse del desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Thorndike (1920), utilizó el término “inteligencia social” para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Más tarde, Wechsler (1940) describió la influencia de factores no intelectuales sobre el comportamiento inteligente, y defendió, además, que nuestros modelos de inteligencia no estarían completos hasta que no pudieran describir adecuadamente estos factores, (Villanueva, 2012).

Durante la década de los noventa, dos psicólogos norteamericanos, Salovey y Mayer (1990), acuñaron por primera vez el término de ‘Inteligencia Emocional’ al darse cuenta de que los modelos tradicionales no eran suficientes para captar todas las destrezas y habilidades de la inteligencia humana (Villanueva, 2012).

Según Madrid (2000), hoy, pocas personas de los ambientes culturales, académicos o empresariales ignoran el término o su significado. Fundamentalmente, esto es así gracias al trabajo de Goleman (1995), investigador y periodista del *New York Times*, quien llevó el tema al centro de la atención en todo el mundo, a través de su

obra *“La Inteligencia Emocional”* (1995). En esta obra se realiza un compendio de las investigaciones y enfoques existentes, ampliando la definición con nuevos rasgos y cualidades que dieron lugar a distintos modelos. Por lo tanto, este nuevo concepto, ha sido investigado a fondo y hace tambalear las categorías establecidas a propósito de interpretar la conducta humana y las ciencias que durante siglos se han dedicado a desentrañarla, como la Psicología, la Educación, la Sociología, la Antropología, etc.

En cuanto a la definición de Inteligencia Emocional, son muchos los autores que encontramos proponiendo una conceptualización del término.

Siguiendo a Goleman (1995:43-44), la Inteligencia Emocional es *“la capacidad de comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados”*.

Salovey y Mayer (1997: 5) definen el concepto de Inteligencia Emocional como la *“capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción”*.

Por otro lado, Olguín (2012) nos plantea que el concepto de Inteligencia Emocional tiene un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social de Thorndike (1920) quien la definió como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas.

De acuerdo a Tineo (2013), la Inteligencia Emocional podría definirse como la capacidad que tiene una persona de manejar, entender, seleccionar y trabajar sus emociones y las de los demás, con eficiencia y generando resultados positivos.

Podríamos decir que la conceptualización de Inteligencia Emocional ha recibido muchas aportaciones teóricas en cuanto a sus características, teorías y modelos de desarrollo. A continuación, vamos a resumir algunas de esas aportaciones por parte de distintos autores.

➤ La Inteligencia Emocional según Thorndike (1920):

Para Thorndike (1920), además de la inteligencia social, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta, habilidad para manejar ideas, y la mecánica, habilidad para entender y manejar objetos.

➤ La Inteligencia Emocional propuesta por Gardner (1983):

Un ilustre antecedente cercano de la Inteligencia Emocional lo constituye la teoría de ‘las inteligencias múltiples’ de Gardner ("*Frames of Mind*", 1983), quien plantea que las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo. A grandes rasgos, estas inteligencias son:

- *Inteligencia Lingüística*: Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.
- *Inteligencia Lógica*: Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.
- *Inteligencia Musical*: Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.
- *Inteligencia Visual - Espacial*: La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.
- *Inteligencia Kinestésica*: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.
- *Inteligencia Interpersonal*: Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.
- *Inteligencia Intrapersonal*: Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación.

Gardner (1983), indica que esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner definió a ambas como sigue:

- La *Inteligencia Interpersonal* se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.

- Y a la *Inteligencia Intrapersonal* como el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

➤ La Inteligencia Emocional siguiendo a Goleman (1995):

Daniel Goleman (1995) propone la Inteligencia Emocional como una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc., que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. Velasco (2012) nos transmite que las obras de Goleman (1995) intentan recuperar el prestigio de las emociones como objeto digno de estudio. Goleman (1995) trató en su primer libro, "*La Inteligencia Emocional*" (1995), las habilidades de conciencia de sí mismo, autorregulación, controlar los impulsos, optimismo, empatía, confianza en los demás y artes sociales. En su libro "*La práctica de la Inteligencia Emocional*" (1998), Goleman analiza en profundidad las implicaciones de la inteligencia emocional en el mundo laboral y en la vida de las organizaciones, y entre los temas centrales destacan la distinción entre habilidades fuertes (capacidades analítica y la formación técnica, requerida en ocupaciones cualificadas) y débiles (habilidades emocionales y sociales), la valoración de Inteligencia Emocional y sus habilidades asociadas, como criterio diferenciador entre los empleados estrella y otros, o el tema de la eficacia de la formación en Inteligencia Emocional y los requisitos para su éxito. Por otro lado, Goleman (1998) defiende la idea de que los tradicionales test de inteligencia (para saber el coeficiente intelectual) miden una serie de habilidades intelectuales no adecuadas para afrontar los "problemas de la vida". Es decir, un coeficiente intelectual elevado no garantiza felicidad y prosperidad. El coeficiente intelectual resulta positivo para obtener buenas calificaciones en la escuela, pero no para responder con eficiencia frente a los distintos trastornos que se presentan en la vida diaria. Por lo tanto, Goleman (1998) introduce el concepto de coeficiente emocional, para complementar el coeficiente intelectual y plantea que el rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos, aprender a aprender, siendo los aspectos a reeducar como clave fundamental la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la relación, la capacidad de comunicar y la cooperación.

➤ La Inteligencia Emocional siguiendo a Olguín (2012):

Aristóteles defiende que la inteligencia emocional determina la manera en que nos relacionamos y entendemos el mundo; tiene en cuenta las actitudes, los sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la automotivación, la confianza, el entusiasmo, la empatía, por lo que es el recurso necesario para ofrecer nuestras mayores prestaciones profesionales. Olguín (2012) interpreta que la noción de inteligencia, tradicionalmente ceñida a una serie de habilidades racionales y lógicas, es ampliada por el concepto de la Inteligencia Emocional, incorporando una serie de habilidades emocionales como la conciencia de las propias emociones, la capacidad de automotivación, la empatía y el control de las emociones y relaciones.

Podríamos concluir diciendo que el concepto de Inteligencia Emocional surge como la confluencia de, por una parte, décadas de investigación sobre las habilidades emocionales y sociales y su aplicación terapia y la educación, y por otra, de la reformulación científica del concepto de inteligencia en el ámbito de la psicología, como lo son los trabajos de Gardner (1983) y Goleman (1995, 1998).

3.2. Programas de Educación Emocional.

En cuanto a los programas de Educación Emocional, podríamos decir que hay una gran cantidad de propuestas, cada una de las cuales surgieron con distintos objetivos e intereses destinados a atender las diferentes situaciones y demandas sociales. Algunos de los programas propuestos hasta el momento son:

➤ Programa *Ulises* (Comas, Moreno & Moreno, 2002).

Según Miñaca y Laprida (2013), este programa se basa en la necesidad actual existente sobre la prevención de las conductas problema, las cuales deben estar fundamentadas en el conocimiento científico sobre el origen y desarrollo de los comportamientos que han dado lugar a la conducta desviada o problemática.

➤ Programa *Construyendo Salud* (Luengo, Gómez-Fraguela, Garra & Romero, 2002).

Dicho programa ha sido elaborado a partir del programa “Entrenamiento de Habilidades de la vida” y es un largo proceso de ampliación y adaptación. Está dirigido a niños de entre 12 y 14 años, a impartir en la educación formal.

➤ Programa *Educación Emocional* (Segura & Arcas, 2003).

Este programa se basa en el concepto de “Analfabetismo Emocional”, entendido como la carencia o inadecuada Inteligencia Emocional y todo lo que ella implica, y en los dos tipos de “Inteligencias Personales” acuñadas por Gardner (1983): Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal, (Miñaca y Laprida, 2013).

➤ *Educación Emocional en las aulas: el Programa INTEMO II* (Castillo y Rueda, 2011).

Este programa es implementado tanto por miembros del Laboratorio de Emociones de la UMA, como por personal externo, al que se le forma en Inteligencia Emocional, dotándole de las competencias necesarias para llevar a cabo el programa. El objetivo de las sesiones en las que se trabaja la *Facilitación Emocional*, mediante música o con vídeos, es que los chicos y chicas se den cuenta de qué manera las emociones afectan al pensamiento.

➤ *Cultivando emociones* (Caruana y Tercero, 2012).

El equipo de orientadores y maestros coordinado desde el CEFIRE de Elda, siguiendo la línea de investigación-acción, propone un nuevo recurso dirigido a las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria. Este programa está llamado a prevenir problemas y disfunciones en las aulas desde los primeros años en la escuela que podrían desembocar en futuras conductas violentas o desadaptadas, (Catalá, 2012).

➤ *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools* (Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, 2013)

Mediante el trabajo y la investigación de este programa, se ha desarrollado un lenguaje común y bases comunes para la Inteligencia Social y Emocional. El fundamento de éste está centrado en una caja metafórica de herramientas, que ofrece muchas medidas que ayudan a enseñar Inteligencia Emocional a los estudiantes.

3.3. De la Educación Especial a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (N.E.A.E.).

En los últimos años, la Educación Especial ha logrado una gran relevancia tanto teórica como práctica, desde diversos puntos de vista: pedagógico, médico, psicológico y social. Desde siempre, y a partir de diversas aportaciones de autores, esta disciplina se ha situado en un continuo gran movimiento, en cuanto a su saber práctico y aplicaciones en el aula. Por lo tanto, trataremos las fases por las que ha pasado la Educación Especial, los conceptos que la conforman y la necesidad del cambio continuo orientado a la inclusión total en el aula.

3.3.1. ¿Qué es la Educación Especial?

A continuación, vamos a presentar las aportaciones que distintos autores han ofrecido al concepto de Educación Especial.

Según Pinto (2008), la educación especial puede definirse cómo el conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos ellos. Ante el problema semántico fundamental en la Educación Especial de definir el término “especial” y los términos derivados como especialista, especializado, etc., Rodríguez (2010) propone delimitar el término Educación Especial en base a dos dimensiones: precisando el significado de especial y delimitando el conjunto sujetos a los que se dirige tal Educación; y precisando el cambio no sólo conceptual del término sino también el práctico y el actitudinal.

Oporto (2009) nos dice que la educación especial se articula según una serie de principios básicos:

- La *normalización* implica que en lo posible la persona con discapacidad debe tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad, tendiendo al desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto y

recibiendo atención particular a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad.

- La *individualización* que responde a criterios particulares en cuanto a la intervención profesional y terapéutica (adaptación curricular, metodología especial, etc.).
- La *sectorización* responde a que los servicios educativos especiales sean brindados en el lugar donde el alumno con discapacidad vive y se desarrolla.
- La *integración* que se desprende del principio de normalización, en cuanto a que en la utilización de los dispositivos de la técnica y de la organización de los servicios sociales.

Siguiendo a Sierra (2014), existen distintos niveles de discapacidad: leve, moderada o severa. Según el tipo de discapacidad, habrá un profesional o varios profesionales que evalúen a través de distintas pruebas específicas, el nivel que presenta. Por lo que los distintos tipos de discapacidad son:

- *Discapacidad Psíquica* (Discapacidad Mental, discapacidad intelectual, discapacidad cognitiva), que es una disminución en las habilidades cognitivas e intelectuales del individuo. Aquí encontraríamos discapacidades como el Retraso Mental, Síndrome de Down...
- *Discapacidad Física* (Discapacidad motora). Quienes la padecen ven afectadas sus habilidades motrices. Algún ejemplo sería la Parálisis Cerebral, Espina Bífida....
- *Discapacidad Sensorial*. Aquí se encuentran aquellas discapacidades relacionadas con la disminución de uno o varios sentidos. Dentro de esta clasificación, diferenciamos entre Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual y Discapacidad Multisensorial.

3.3.2. Educación inclusiva.

Podríamos decir que los orígenes de la educación inclusiva están marcados por dos Conferencias claves:

- Jomtien (1990) en Tailandia: Educación para Todos

Se reunieron delegados de ciento cincuenta y cinco Estados. Según el documento de la UNESCO (1990) esta Conferencia constituye un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países. En la Conferencia partieron de unas premisas que demostraban que no existía inclusión en la educación mundial, dando datos acerca de la falta de escolarización o acceso a una buena educación. Por tanto, según la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), entre otros:

- Cada persona deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
- La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos.
- Acepta la posibilidad de la escolarización en otras modalidades en caso de que el acceso a la escolaridad formal es limitado, pero añade que deben cubrir los mismos niveles de aprendizaje.
- Rechaza con autoridad el aprendizaje desde el aislamiento y promueve todas las ayudas posibles para obtener el máximo apoyo físico y afectivo.

➤ Declaración de Salamanca (1994):

Se reunieron más de trescientos participantes representando noventa y dos gobiernos. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1994) tiene como objetivo favorecer el enfoque de educación integradora e inclusiva, dando a las escuelas los recursos necesarios para poder educar a los alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Explica el documento redactado por la UNESCO (1994) que existe la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Añadiendo después un punto que marca claramente el objetivo de conseguir la inclusión: los sistemas educativos deben estar diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias.

Tras la breve explicación de las dos Conferencias (1990, 1994) que dieron paso a la inclusión, pasamos a profundizar un poco más en el concepto.

Según Sebba (1996), la inclusión es un proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individuales reconsiderando la organización de su currículo y su impartición.

Por otro lado, Stainback y Stainback (1999) nos dice que inclusión significa acoger a todos con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades.

Acorde con la UNESCO (2008), la inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades singulares de las personas, a través de fomentar una mayor y abierta participación en todas las actividades de la vida; e involucra cambios o modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, partiendo de una visión común. A tales fines, la inclusión plantea el reconocimiento y valorización de la diversidad como una realidad y derecho humano y propone un modelo común en el que implícitamente se vayan incorporando adaptaciones para uno y otros según aplique. No obstante, tal postulado no debe entenderse como la posibilidad de que cada cual aprende o hace algo, sino más bien que lo aprende o hace de manera distinta, alcanzando similares resultados. Como características principales que deben tener las aulas inclusivas señalamos las que serían según Stainback y Stainback (1999):

- Aula como unidad básica de atención en la que las clases están organizadas para que todos los alumnos colaboren.
- La diversidad es tomada como un privilegio dentro de la clase, puesto que es algo que puede enriquecer a todos.
- Se deben poner por explícito los derechos de cada alumno, ya que ayuda al trato justo e igualitario entre compañeros.
- Se adapta la enseñanza a lo necesario para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Las ayudas o apoyos se reciben en clase ordinaria.
- Se favorecen las “redes naturales de apoyo”, es decir, la tutela entre compañeros.
- Aprovechar los recursos que tiene el alumno con necesidades para toda la clase, que no sea algo exclusivo suyo, sino que se generalice a todo aquel que se pueda aprovechar de ello.
- Cambia la función del profesor ya que deja de ser simple fuente de conocimientos y solucionador de problemas, y pasa a ser formador de alumnos y alumnas capaces de ayudarse entre sí para ir construyendo el aprendizaje.

- Se realizan proyectos y actividades enfocados a la comprensión de la diversidad. Esto aumentará el trato justo, la autoestima, el apoyo...
- Se favorece la creatividad ya que no se puede fomentar el hecho de que solo exista una respuesta a las cosas.

En cuanto a los efectos que tiene la inclusión sobre el alumnado, profesorado y familia, expondremos los propuestos por Cardona (2006) a raíz de un estudio realizado. Diversos estudios como Odom (1984), Sharpe, York y Knight (1994) y Hollowood (1994) demuestran que los compañeros de clase de un alumno o alumna con necesidades no se ven afectados. Estas investigaciones han concluido que no bajan su rendimiento, no se les atiende menos y, por tanto, mantienen el ritmo normal. Añaden estos estudios que salen beneficiados de la interacción con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ya que mejoran en diferentes capacidades como el autoconcepto y la aceptación de las diferencias, (Cardona, 2006). En el profesorado se han encontrado diversos efectos, tanto positivos como negativos. El tutor de clase mejora su autoconfianza al tratar una mayor diversidad y poder educar al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, aumenta la colaboración entre profesores y profesoras, puesto que los grupos de trabajo son claves para las diversas propuestas. Por otra parte, al conllevar un trabajo mucho más elaborado, existe miedo de no disponer de los recursos o conocimientos suficientes, de no gozar del tiempo requerido para dar los contenidos con la profundidad requerida para todos, (Cardona, 2006). Por último, en las familias también surgen otros efectos distintos. Desde el principio, la familia quiere que se trate al alumno o alumna igual que a los demás, ofreciéndole las oportunidades necesarias, dándole importancia dentro de la “micro-sociedad” que es una escuela. Por lo tanto, también tienen miedo a que se le deje de lado por estar en una clase, a que sus compañeros le rechacen y que, finalmente, sea algo más negativo que positivo, (Cardona, 2006).

3.3.3. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (N.E.A.E.)?

Una las modificaciones en la organización de la atención a la diversidad que ha traído consigo la aprobación y posterior publicación en el Boletín Oficial del Estado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE 2006), concierne al concepto de Necesidades Educativas Especiales, redefinido en el Título III: Equidad en la

Educación, de la citada ley y ratificado, aunque aceptando un enfoque más amplio del concepto, en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, (en adelante LEA 2007). Estas modificaciones se deben, por un lado, a la aparición de un nuevo concepto más general (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y, por otro, a las modificaciones intrínsecas del mismo. Desde el punto de vista de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), el concepto Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se refiere al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja. La Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), sin embargo, amplía dicho concepto, incluyendo, además de lo referido en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la compensación de desigualdades sociales. En relación con las necesidades educativas especiales, tanto la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) como la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) coinciden en articular que el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

3.4. Inteligencia Emocional en la educación inclusiva.

Hoy en día, el concepto de Inteligencia Emocional nos hace referencia a un bloque que complementa el concepto tradicional de inteligencia, enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales dentro de la conducta inteligente. Podríamos decir que la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de nuestros propios impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc., que forman rasgos de carácter, como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, necesarios para una buena y creativa adaptación social, (López y Caballero, 1999).

El preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) dice que trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que

necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Por tanto, la dimensión emocional se considera de manera global, dentro del desarrollo integral del individuo que persigue la educación formal. Sin embargo, sobre la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también conocida como Ley Wert, se están escribiendo y difundiendo muchas críticas por razones muy diversas. Desde el punto que nos concierne, la educación emocional no se tiene en absoluto en cuenta, puesto que no aparece ni una sola vez la palabra emoción ni ninguno de sus derivados (educación emocional, competencias emocionales, Inteligencia Emocional). Bisquerra (2013) considera la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) como un claro indicador de retroceso educativo, como una ley innecesaria que no toma en consideración las nuevas tendencias educativas ni las necesidades sociales. Además, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) están presentes unos principios en total contraposición con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Es decir, el anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2012) dice:

"La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global", (LOMCE, 2012:1).

En el fondo está el dilema de educar para integrar en el sistema productivo (competitivo) y solamente esto, o si hay que educar para el desarrollo integral que permita la construcción del bienestar, lógicamente con la participación de todas las personas al bien común a través del desarrollo profesional, (Bisquerra, 2013).

En cuanto a la diversidad en el aula, el hecho de atender al principio de equidad permite una atención a la diversidad y una escuela inclusiva con mayor sensibilidad y calidad. Entender y atender a la profunda relación entre igualdad, diversidad y equidad supone incorporar al mismo tiempo procesos focalizados (que atienden a la diversidad) y procesos generalizadores (iguales para todos). Por lo tanto, el reto está en descubrir por dónde ha de avanzar la educación para atender equitativamente a todos los alumnos, con o sin discapacidad. Y uno de los retos en este sentido es la educación emocional, (Bisquerra, 2011).

Según Aranda (2002), los niños con algún tipo de discapacidad o patología, ante el contexto en el que se encuentran, suelen presentar algunos problemas emocionales, como el sentimiento de fracaso ante sí mismo por la dificultad de realización de tareas, que le provoca estar pasivo, solitario, hipersensible, independiente, inseguro, triste, etc. Purkey (1970: 56) dice *“el alumno ante el fracaso alimenta actitudes negativas hacia sí mismo y hacia sus condiciones intelectuales, se siente incómodo, no integrado en el grupo de iguales y resulta inadaptado”*. Por lo tanto, la respuesta que debe dar el educador ante esta situación es revisar cómo hacer para que el alumno, con o sin discapacidad, se sienta feliz en el medio escolar y no sufra experiencias negativas traumáticas. La autoimagen y la autoestima del alumno van a depender de los métodos que se empleen, el clima de aula, la seguridad que tiene el alumno. Felker (1974:56), también hace una recomendación a los maestros: *“Alábese a sí mismo y ayude a los alumnos a realizar una valoración objetiva, enséñese a fijar metas alcanzables, elogiarse y elogiar a los demás cuando se consiguen”*, (Aranda, 2002).

De acuerdo a Aranda (2002), un buen clima de aula es aquel donde el niño se siente seguro, dueño de la situación, donde juega y trabaja, donde el juego consiste esencialmente en observar, descubrir y aprender jugando. En este clima, el educador debe tener en cuenta aspectos físicos y aspectos metodológicos como la organización de espacios y rincones, la libertad, la actividad, el respeto al ritmo personal del niño, el control, el afecto y la alegría. Con estas características el niño es capaz de aprender a aprender. Por lo tanto, podemos afirmar que la escuela, el educador y la familia son artífices y responsables de la construcción del autoconcepto y autoestima en el niño.

Siguiendo las aportaciones de Bisquerra (2011), la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. La educación afectiva hasta ahora se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Pero ahora se propone educar ese afecto. Es decir, impartir directamente conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. Descubrir el buen funcionamiento de una persona en sus encuentros potencialmente emocionales implica un currículum de educación emocional. Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos (Bisquerra, 2011):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.

- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir, etc.

Cortese (2012) está convencido de que la aplicación de la Inteligencia Emocional en el aula crea mejor clima, los alumnos están más contentos, más relajados, y eso aumenta su rendimiento académico. Destaca por tanto, la gran importancia que presenta la educación emocional en la escuela para que los alumnos sean capaces de afrontar cada una de las experiencias de la realidad en la que viven: el momento de crisis es “interesante” desde el punto de vista educativo para que niños y adolescentes reflexionen sobre el hecho de que el estado de bienestar en que viven “no es una realidad inamovible” y pueden venir “tiempos adversos”, aprendiendo a valorar lo que tienen y la necesidad de luchar por ello.

Siguiendo a Fernández (2011), hacemos énfasis en la necesidad de mantener como objetivo educativo el desarrollo de la Inteligencia Emocional de nuestros alumnos. Las principales razones son:

- Importancia de una formación integral que incluya el desarrollo de los aspectos emocionales y de relación interpersonal junto a los motrices, cognitivos y de inserción social.
- Rendimiento académico íntimamente relacionado con los aspectos emocionales tratados, manteniendo relaciones de dependencia e influencia mutua.
- Como destaca Shapiro (1997), el denominado Efecto Flynn supone la comprobación de cómo mientras que el Cociente Intelectual ha aumentado unos 20 puntos en la población en general en lo que va de siglo, el coeficiente emocional parece estar disminuyendo vertiginosamente (fracaso escolar, violencia, delitos, embarazos no deseados, etc.).
- Los profesionales de educación tienen una gran repercusión en el desarrollo de las habilidades emocionales de los alumnos, contribuyendo a crear un clima institucional emocionalmente saludable.

Para finalizar este apartado, podríamos mencionar a Rank (1938), quien explicó una Conferencia en la Universidad de Minnesota que había aprendido de su propia experiencia que el proceso terapéutico es, básicamente, una experiencia emocional, que tiene lugar con independencia de los conceptos teóricos del analista. Esta es la definición de la relación personal, expresada en términos sencillos: una persona ayuda a la otra a desarrollarse y a crecer, sin manipular demasiado la personalidad del otro individuo, (Martín, 2013).

4. MARCO EMPÍRICO.

A continuación, presentamos el marco empírico donde se encuadra este trabajo de investigación, determinando el problema a seguir, el objetivo general, los objetivos específicos, las variables relacionadas y las hipótesis propuestas. Por otro lado, analizamos el fondo del problema planteado y describimos de forma detallada cómo hemos realizado el estudio, determinando los procedimientos específicos escogidos para la recolección de datos y la manera en la que hemos realizado esta investigación.

4.1. Problema: objetivo general y objetivos específicos.

Seguidamente, explicamos el problema en el que se enmarca el trabajo, junto con los objetivos generales y específicos que los sostiene:

- **PROBLEMA:**

La presencia de la Inteligencia Emocional en la escuela nos permite conocer a cada uno de nuestros alumnos, con o sin discapacidad, para descubrir la mejor forma de enseñar y de atender a sus necesidades particulares. Para ello, es necesario saber si las emociones difieren entre un alumno con discapacidad y otro sin ella. Además, requiere una gran relevancia y esfuerzo educar las emociones de los alumnos para su desarrollo integral y felicidad. Por lo tanto, el problema a seguir en este trabajo sería: *¿La Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad?*

- **OBJETIVO GENERAL:**

1. Analizar si la Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Conceptualizar la Inteligencia Emocional.
2. Describir las principales discapacidades y su relación con la Inteligencia Emocional.
3. Conocer si la Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad.

4.2. Variables e hipótesis.

a) VARIABLES.

“Las variables son condiciones o características que manipula, controla y observa el experimentador”, (Best, 1982:116).

- Como *variables independientes* de esta investigación señalamos:
 - Discapacidad: Como fundamento de este trabajo, creemos imprescindible destacar las posibles diferencias emocionales que haya entre los alumnos con discapacidad y los alumnos sin discapacidad.
 - Sexo: Tratándose la investigación de la Inteligencia Emocional, creemos que existe una gran diferencia entre las emociones sentidas y expresadas por los chicos y las chicas.
- En cuanto a la *variable dependiente* destacamos:
 - Inteligencia Emocional: Puesto que será influida por las variables independientes, discapacidad y sexo, dependiendo de estas su medida.

b) HIPÓTESIS.

- 1.-La Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad.
- 2.-La Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad no difiere de los alumnos sin discapacidad.

4.3. Metodología.

Nuestra metodología es cualitativa y cuantitativa. Acerca de la investigación cualitativa, Mendoza (2006) defiende que ésta busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad y que no se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. En cuanto a la investigación cuantitativa, Hurtado y Toro (1998) dice que ésta tiene una concepción lineal, es decir que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tenga definición, limitarlos, saber con exactitud donde se inicia el problema y saber qué tipo de incidencia existe entre sus elementos.

Por lo tanto, podríamos afirmar que la metodología que seguimos en este trabajo de investigación es tanto cualitativa como cuantitativa. Por un lado, es cuantitativa porque estudiamos la asociación o relación entre variables cuantificadas a través de una escala Likert y, por otro, la metodología es cualitativa desde el punto en el que el estudio de las emociones de los alumnos lo hacemos en contextos estructurales y situacionales, teniendo como objetivo la descripción de las cualidades de dicho fenómeno.

4.4. Contexto de investigación.

Sobre el centro educativo escogido para la realización de cuestionarios, a partir de los cuales extrajimos la información para investigar en este trabajo, podemos decir:

- Es un centro educativo público.
- En él se escolarizan a alumnos de Educación Infantil y Primaria, con o sin discapacidad, y Educación Especial, por lo que está dotado de aulas ordinarias, aula de apoyo a la integración y aula específica.
- Está muy actualizado a los nuevos tiempos, puesto que trabajan el bilingüismo, las Tics, diversidad, etc.

Hemos de señalar que la elección de dicho colegio fue aleatoria, no sin antes asegurarnos de la existencia de alumnos de Educación Especial. Por lo tanto, para esta investigación, escogimos una clase de 1º de Primaria (6-7 años) y algunos alumnos del aula de apoyo a la integración de diversas edades (4-9 años). Destacamos también que no nos fue posible realizar la escala a alumnos del aula específica, debido a su dificultad de respuesta. Por otro lado, es importante decir que todos los alumnos que realizaron la escala asisten a clase en el aula ordinaria, a excepción de las horas que asisten al aula de apoyo a la integración los alumnos de Educación Especial. Por lo tanto, haciendo referencia a un aspecto cercano a la educación emocional, la educación en valores que reciben dichos alumnos es similar.

4.5. Población y muestra.

Actualmente, la población con la que cuenta el colegio es de cuatrocientos alumnos. Específicamente, la muestra a la que se alude en este trabajo está constituida por diecinueve alumnos, tanto del aula de apoyo a la integración como del aula ordinaria, a los cuales se les pasó, bajo nuestra supervisión, una escala Likert como instrumento de

investigación, el día 22 de mayo de 2014. Nuestro caso se refiere a una muestra no probabilística de carácter intencional, puesto que los alumnos sobre los que se hace el estudio no han sido seleccionados de forma aleatoria, si no en función de unos criterios (con discapacidad o sin discapacidad; chico o chica). Por lo tanto, con el muestreo no probabilístico hemos dividido toda la población de alumnos en dos subgrupos: Alumnos/as pertenecientes al aula de apoyo a la integración y alumnos/as pertenecientes al aula ordinaria. No podemos obtener un tamaño muestral, debido a que el número de la muestra corresponde al número de padres que aceptaron la autorización de pasar la escala a sus hijos. Por otro lado, hemos de señalar que dentro de cada subgrupo, la elección de alumnos sí fue aleatoria (dependió de la aceptación de los padres), pero al ser la muestra inicial de carácter intencional, no podemos asegurar al 100% que los resultados de la muestra sean una representación real de la población total.

4.6. Paradigma.

El paradigma en el que se enmarca esta investigación es el interpretativo. Según García (2013), algunas características que definen al paradigma interpretativo y que identificamos, a su vez, con la base de este trabajo, son:

- El interés del paradigma interpretativo va dirigido a las acciones humanas y a la práctica social: Investigamos y analizamos la Inteligencia Emocional de los alumnos con y sin discapacidad.
- La entrevista, escala, observación y estudio de casos son métodos de producción de conocimientos: Utilizamos una escala de Likert como recogida de información acerca de las emociones de los alumnos ante distintas situaciones de su realidad más cercana.
- Predomina la práctica a la teoría: La escala está basada en situaciones prácticas de su vida cotidiana.
- Procura desarrollar conocimiento ideográfico: Las respuestas de la escala van acompañadas de iconos emocionales.

En resumen, optamos por el paradigma interpretativo porque lo que pretendemos es comprender una realidad.

4.7. Tipo de investigación.

Este trabajo sigue una investigación de tipo descriptiva, puesto que estudia una situación que ocurre en condiciones naturales. El estudio tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en los que se manifiestan cada una de las variables y proporcionar una visión sobre la posible distinción entre la Inteligencia Emocional de alumnos con y sin discapacidad. Por otro lado, podríamos decir que es un estudio transversal, puesto que implica una interacción en una sola ocasión con grupo de alumnos, involucrando a estos en la realización de una escala Likert realizada el 22 de mayo de 2014.

4.8. Diseño de investigación.

Antes de especificar el diseño de investigación que hemos seguido en este trabajo, es importante determinar el concepto:

“Un diseño de investigación describe los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuando, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. En otras palabras, el diseño indica cómo se prepara la investigación, qué le pasa a los sujetos y qué métodos de recogida de datos se utilizan”. (McMillan y Schumacher 200, p. 39).

El diseño de esta investigación es no-experimental descriptivo, ya que no existe manipulación alguna y la información obtenida proviene de un contexto natural. Por lo tanto, esta investigación se limita a describir circunstancias y examinar relaciones entre aspectos emocionales de los alumnos con y sin discapacidad.

4.9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Tras la búsqueda de posibles test y escalas para medir la Inteligencia Emocional en los niños, llegamos a la conclusión de que lo más adecuado para este trabajo de investigación era elaborar una escala pensada específicamente para ello. Según un artículo de Antz Research (2009), la Escala Likert es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el entrevistado aprenda rápidamente el sistema de respuestas. Por lo tanto, hemos elaborado nuestro propio instrumento de recolección de datos, el cual es una escala Likert donde aparecen distintos ítems, elaborados en función de los objetivos específicos, (véase anexo I). Todos los ítems están totalmente relacionados con posibles situaciones de la vida cotidiana de los alumnos. En ellos, dichos alumnos tuvieron que señalar con un aspa la emoción que sentían ante cada una de las situaciones presentadas.

Con objeto de facilitar lo máximo posible la comprensión de las respuestas, estas medidas están expresadas en número (1-5), verbalmente (muy feliz, contento/a, regular, triste, cabreado) y pictóricamente (iconos correspondientes a cada emoción), (véase anexo II).

4.10. Validación.

La validación de este estudio fue realizada por dos procedimientos:

1) Se envió la escala a seis profesores doctores, especialista en la materia, para su validación: cuatro profesores de la Universidad de Granada, uno de la Universidad de Sevilla y uno de la Universidad de Jaén. Después de esto, se aportaron algunos cambios en la redacción de los ítems, los cuales se han incorporado a la escala final.

2) Prueba piloto: Se les pasó la escala a 7 alumnos para comprobar si las preguntas eran las más adecuadas, si estaban bien adaptadas a ellos y si había algún tipo de confusión. Hemos de decir, que no hubo que hacer cambio alguno.

4.11. Método de recolección de datos.

En esta investigación, el procedimiento que hemos seguido para la recolección de datos y posterior extracción de resultados fue el siguiente:

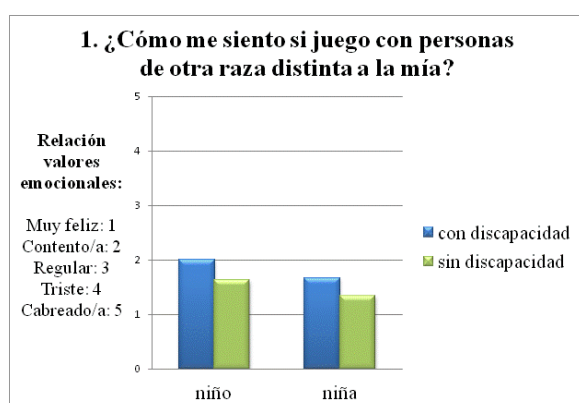
1. Tras conocer el tema a investigar, pensamos cuál era la mejor forma de conocer el problema a seguir, que nos sirviera a su vez para corroborar una de las hipótesis.
2. Buscamos el instrumento más adecuado para evaluar a los alumnos y recolectar los datos de forma válida.
3. Escogimos la escala Likert como la mejor opción y buscamos información sobre ésta y sobre posibles escalas estándar ya elaboradas.
4. Tras no encontrar nada por ningún medio, nos limitamos a elaborar nuestra propia escala Likert, pensada para alumnos de primer ciclo de Primaria y, a su vez, del aula de apoyo a la integración.
5. Realizamos el proceso de validación, explicada anteriormente (envío de la escala a seis profesores doctores y prueba piloto).
6. Pedimos los permisos necesarios al director del colegio y elaboramos una autorización para los padres/madres/tutores de los alumnos que realizarían dicha escala.
7. El día 22 de mayo de 2014, pasamos las escalas a los alumnos, bajo nuestra supervisión y con las ayudas requeridas.

8. Analizamos los datos y elaboramos un gráfico por cada ítem de la escala, para mayor exactitud de los resultados.
9. Finalmente, interpretamos los datos obtenidos, concluyendo y verificando la hipótesis resultante.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS.

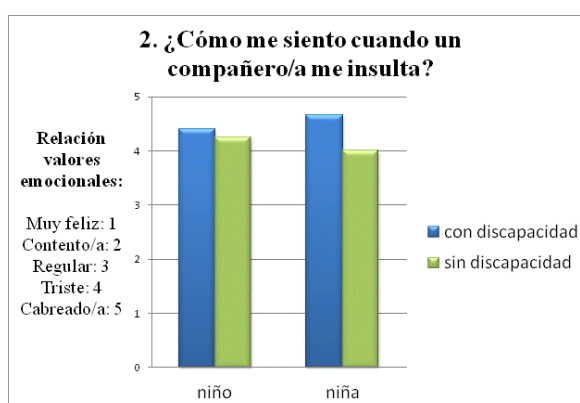
A partir de las escalas Likert realizadas a los diecinueve alumnos, mostramos las gráficas que hemos obtenido para la interpretación de los resultados.

Gráfico 1. Ítem 1.



Fuente: propia.

Gráfico 2. Ítem 2.



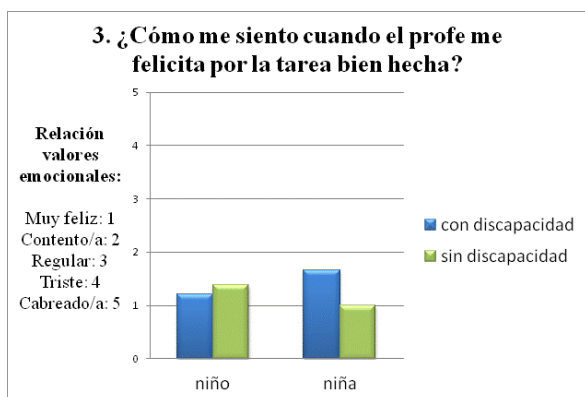
Fuente: propia.

Según los resultados, a los alumnos con discapacidad les agrada menos jugar con personas de otra raza.

En cuanto al sexo, parece que las niñas se sienten más felices jugando con dichas personas.

En general, todos los alumnos se sienten tristes o cabreados, pero especialmente, los alumnos con discapacidad se ven más afectados en este caso.

Gráfico 3. Ítem 3.

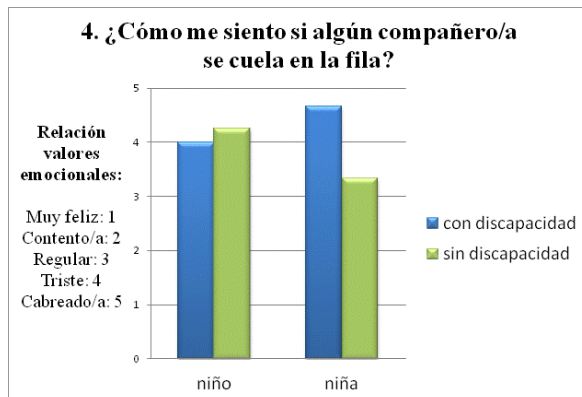


Fuente: propia.

Podemos apreciar que las niñas sin discapacidad son las que muestran más ilusión ante esta situación.

El resto de resultados no muestran una diferencia significativa.

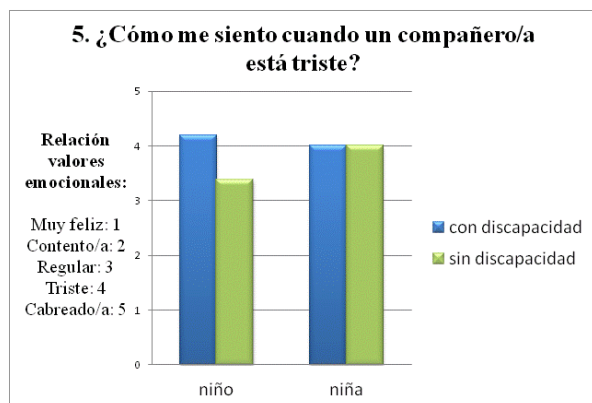
Gráfico 4. Ítem 4.



Fuente: propia.

En general, esta situación no resulta muy agradable, pero existe una gran diferencia entre las niñas con y sin discapacidad, resultando las primeras más sensibles.

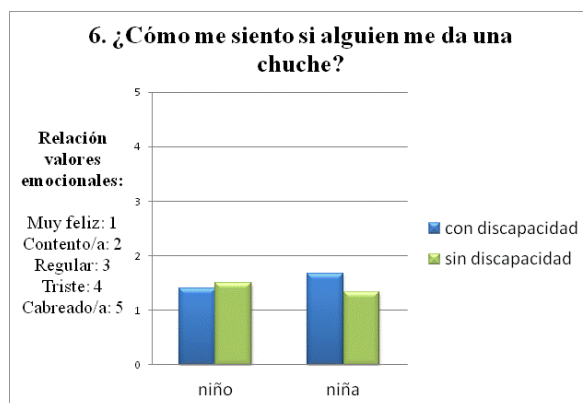
Gráfico 5. Ítem 5.



Fuente: propia.

Los alumnos con y sin discapacidad sienten empatía hacia la tristeza de su compañero, pero quizás, los niños con discapacidad se sientan algo más cabreados.

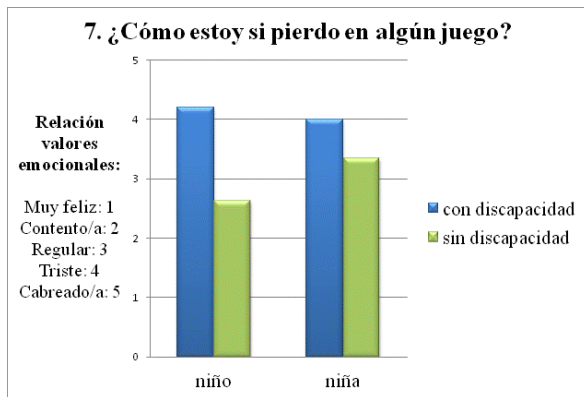
Gráfico 6. Ítem 6.



Fuente: propia.

Esta situación genera alegría en la mayoría de los alumnos, señalando una pequeña diferencia de las niñas con discapacidad.

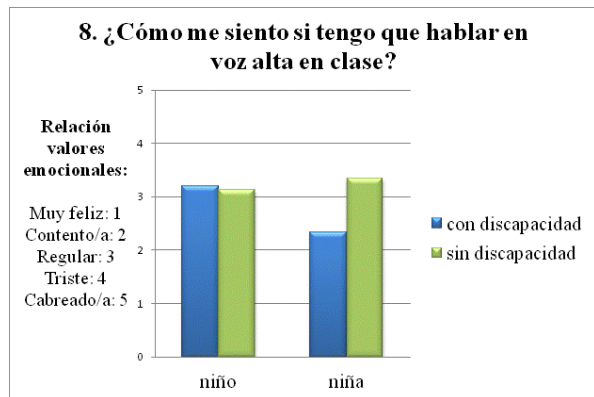
Gráfico 7. Ítem 7.



Fuente: propia.

Claramente, podemos apreciar cómo los alumnos con discapacidad se ven bastante más afectados por esta situación.

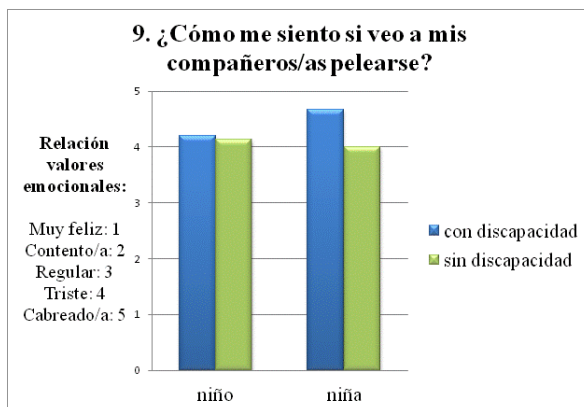
Gráfico 8. Ítem 8.



Fuente: propia.

La diferencia más significativa la podemos encontrar en las niñas, a aquellas que no tienen discapacidad les agrada menos hablar en voz alta en clase.

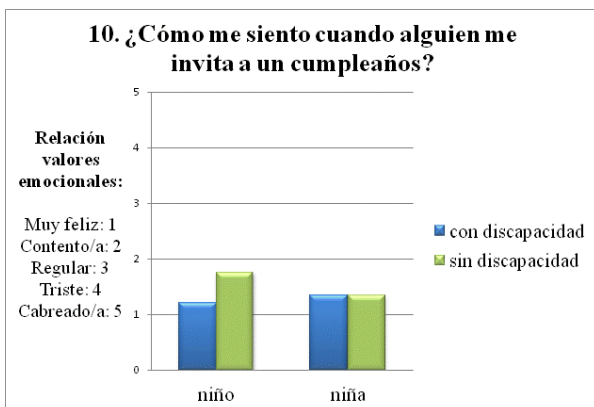
Gráfico 9. Ítem 9.



Fuente: propia.

Los resultados son similares, exceptuando a las niñas con discapacidad, quienes parecen más sensibles a empatizar con las peleas entre compañeros.

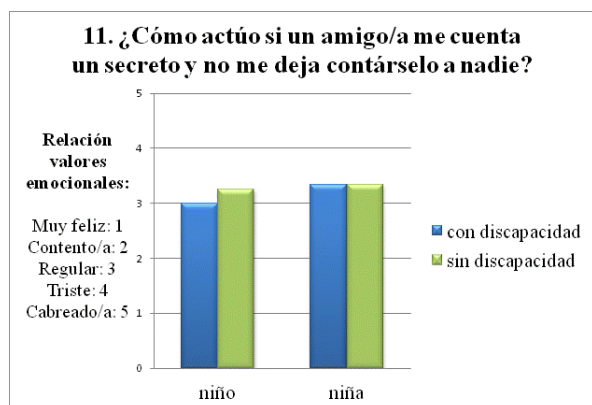
Gráfico 10. Ítem 10.



Fuente: propia.

En general, la invitación a un cumpleaños genera felicidad, señalando a los niños sin discapacidad por mostrar, quizás, una ilusión algo menor.

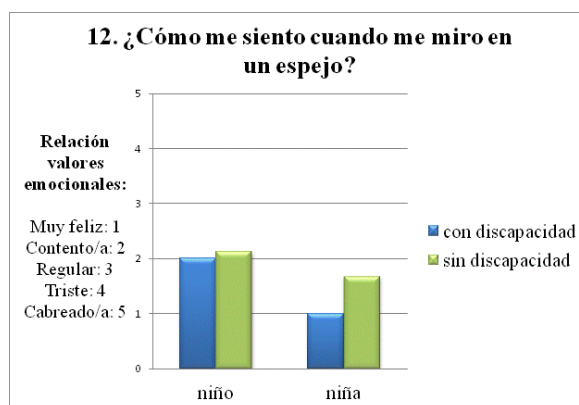
Gráfico 11. Ítem 11.



Fuente: propia.

Los resultados son similares, señalando una pequeña diferencia de los niños con discapacidad. En este caso, en lugar de estar contentos por tener un amigo que confía en ellos, los alumnos tienden a estar regular por no poder contárselo a nadie.

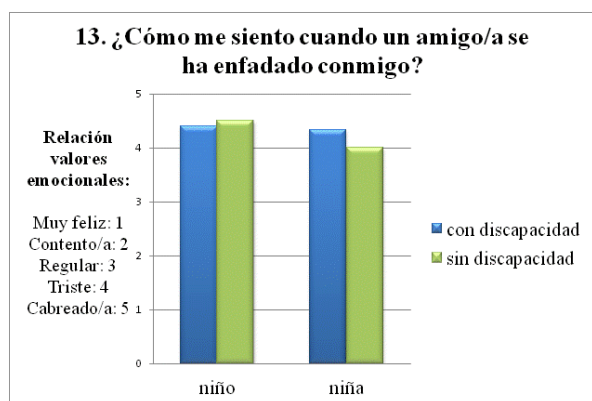
Gráfico 12. Ítem 12.



Fuente: propia

En este caso, es curioso señalar que los alumnos con discapacidad se sienten mejor mirándose en un espejo, especialmente, las chicas.

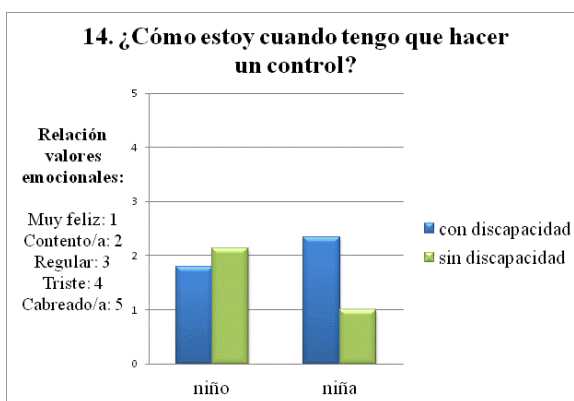
Gráfico 13. Ítem 13.



Fuente: propia.

A grandes rasgos, no apreciamos una diferencia significativa en esta situación, puestos que a todos los alumnos

Gráfico 14. Ítem 14.



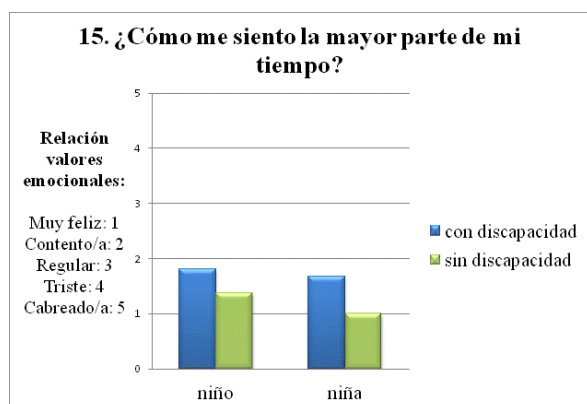
Fuente: propia.

La realización de un control no parece desagradar mucho a los alumnos, pero destaca la niña con discapacidad, que se

les hace sentirse tristes o algo cabreados.

muestra más reacia a esta situación.

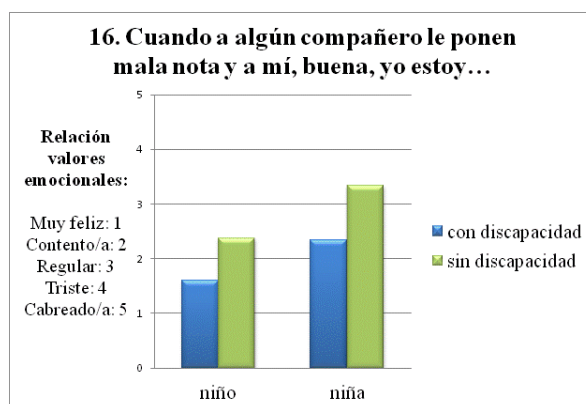
Gráfico 15. Ítem 15.



Fuente: propia.

Es curioso observar que los alumnos sin discapacidad, aparentemente, parecen estar más felices la mayor parte de su tiempo.

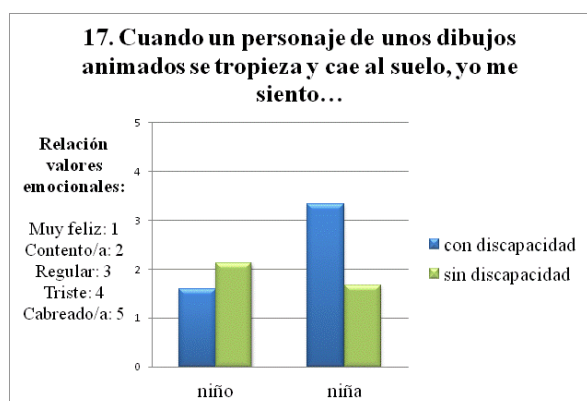
Gráfico 16. Ítem 16.



Fuente: propia.

Los alumnos con discapacidad quizás tiendan a estar más contentos por su logro conseguido. Sin embargo, los alumnos sin discapacidad, parecen pensar algo más en el compañero.

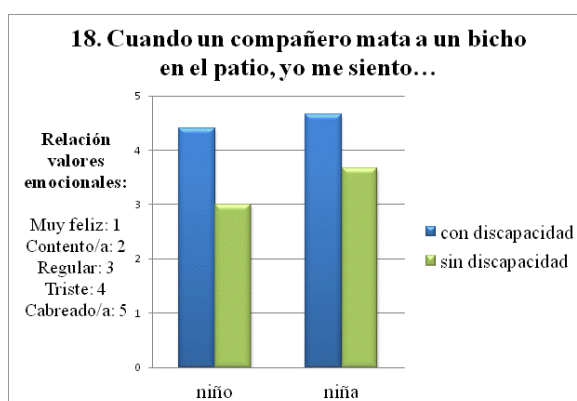
Gráfico 17. Ítem 17.



Fuente: propia.

Resulta relevante señalar que, mientras al resto de alumnos les hace gracia esta situación, las niñas con

Gráfico 18. Ítem 18.



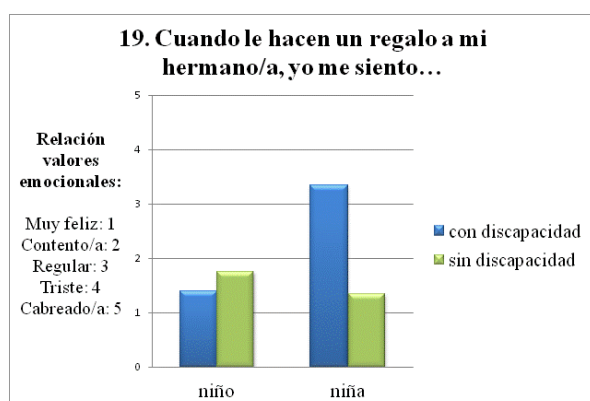
Fuente: propia.

A pesar de ser una situación que no agrada en general, destaca notablemente la gran diferencia entre alumnos sin y con

discapacidad muestran más sensibilidad a este tipo de escenas dramáticas.

discapacidad. Los últimos, parecen empatizar más con esta situación, resultándole bastante desagradable presenciarla.

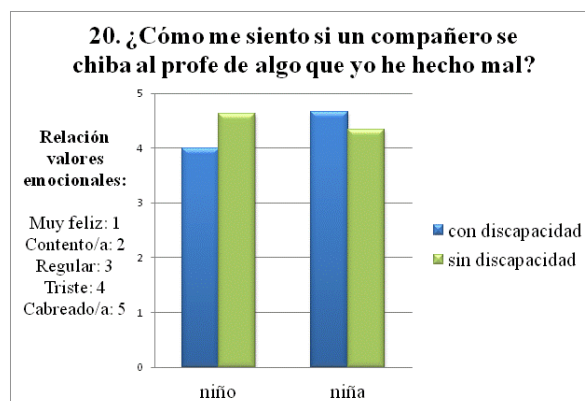
Gráfico 19. Ítem 19.



Fuente: propia.

Mientras que casi todos los alumnos se sienten felices por el bien ajeno, llama la atención el resultado de las alumnas con discapacidad, que parecen sentirse regular, quizás por no recibir ellas también algo similar.

Gráfico 20. Ítem 20.



Fuente: propia.

En este caso, no apreciamos diferencias significativas, puesto que, en general, a ningún alumno le agrada que alguien le comente al profesor sobre sus errores, en especial a los niños sin discapacidad y a las niñas con discapacidad.

6. CONCLUSIÓN.

En este trabajo hemos investigado sobre la Inteligencia Emocional en los alumnos con y sin discapacidad. Especialmente, hemos centrado nuestra atención en las posibles diferencias que puedan surgir entre ellos, por lo que el **objetivo general** supone el análisis de la posible distinción entre la Inteligencia Emocional de alumnos con y sin discapacidad.

Puesto que el **primer objetivo específico** señalado es la conceptualización de Inteligencia Emocional, podemos decir que, tras las distintas aportaciones de los autores al concepto, es una manera peculiar de interactuar con el mundo que nos rodea, anteponiendo los sentimientos e implicando las habilidades personales y sociales, las cuales son vitales

para la completa adaptación social. Por lo tanto, todo ser humano es digno de ser educado emocionalmente, con objeto de alcanzar el máximo posible de su propio bienestar y el de quienes le rodean. El **segundo objetivo específico** es describir las principales discapacidades y su relación con la Inteligencia Emocional, por lo que defendemos que el maestro como educador debe atender todas las necesidades, intereses y sentimientos de los alumnos, con o sin discapacidad (psíquica, física o sensorial), y velar por su felicidad, en la medida de lo posible, tanto dentro como fuera del aula. Como **último objetivo** señalado, podemos afirmar que, con el estudio realizado y tras la interpretación de datos proporcionados por la escala Likert, pudimos conocer que la Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad verdaderamente difiere de los alumnos sin discapacidad.

Tal y como hemos comentado con anterioridad, podemos afirmar la **hipótesis** de que la Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad sí difiere de los alumnos sin discapacidad. Centrándonos en el **problema** planteado en este trabajo, *¿La Inteligencia Emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad?*, podemos responder ciertamente que sí, puesto que los resultados del análisis de datos de esta investigación así lo denotan. Los alumnos con discapacidad tienden a experimentar una Inteligencia Emocional más intensa y diferente al resto de alumnos sin discapacidad, por lo que el educador debe responder pedagógicamente a todo aquello que demanden las necesidades de estos alumnos.

6.1. Limitaciones de la investigación.

La primera limitación que hemos encontrado en este trabajo de investigación ha sido la selección del alumnado para pasar la escala Likert, con la que hicimos la recolección de datos. Es decir, escogimos a una clase de 1º de Primaria y algunos alumnos del aula de apoyo a la integración, pero no nos fue posible pasar las escalas a alumnos del aula específica, a causa de la dificultad de respuesta de estos alumnos. Por otro lado, debido a la gran población en el centro educativo y la dificultad que conlleva realizar una escala a alumnos de tan corta edad, no conseguimos obtener el 100% de las respuestas a las escalas. Una vez seleccionados los posibles alumnos sobre los que se extraería la información necesaria, tampoco pudimos contar con todos ellos. En un principio, se escogió como muestra a cuarenta alumnos, puesto que la escala fue entregada a veinticinco del aula ordinaria y quince del aula de apoyo a la integración, evidentemente, bajo la autorización previa del padre/ madre/ tutor legal. El obstáculo que encontramos fue el

número tan elevado de autorizaciones no firmadas, por lo que solo nos fue posible pasar las escalas a una muestra de 19 alumnos, los cuales sí estaban autorizados, (48% de la muestra inicial establecida).

6.2. Recomendaciones para el maestro de primaria.

La gran complejidad que supone el mundo de la Inteligencia Emocional y, por tanto, de los sentimientos, provoca que la educación emocional siga la misma línea. Resulta muy fácil hablar de la necesidad que hay de que los alumnos sean educados emocionalmente desde pequeños, pero también resulta que llevarlo a la práctica es realmente complicado, pero no imposible. Tras los resultados obtenidos en esta investigación, hemos comprendido que no podemos introducir la objetividad en las emociones de nuestros alumnos, puesto que cada uno es, vive y siente de una forma particular. Especialmente, si tenemos en cuenta que los alumnos con discapacidad difieren emocionalmente de los alumnos sin discapacidad. Son muchos los programas de educación emocional que se han creado y llevado a cabo en las aulas, pero lo importante no es tener recursos, sino la manera de utilizarlos. Es decir, para nosotros, la educación emocional no solo supone hacer en el aula un programa o una serie de actividades para alumnos con y sin discapacidad, sino que va más allá: supone ser consciente en todo momento de que los sentimientos de los alumnos están ahí y que ellos necesitan que nosotros respondamos, entre otras cosas, a sus necesidades e intereses emocionales. Muchas veces, no somos conscientes de que se educa con el ejemplo y, en este caso, también el profesorado debe promover y desarrollar su propia Inteligencia Emocional. Al fin y al cabo, se trata de que el/la maestro/a vele por la educación individualizada, global e íntegral de cada uno de sus alumnos, evitando posibles experiencias negativas y traumáticas, para aportar lo máximo posible a la felicidad de todos ellos.

7. IMPACTO.

A pesar de ser conscientes de que los resultados de los gráficos, obtenidos a partir de la realización de una escala Likert a una muestra de alumnos, no representan el total de la población, el análisis de datos nos permite reconocer que, a grandes rasgos, sí existe una diferencia entre los alumnos con y sin discapacidad en lo referente a la Inteligencia Emocional. Dicho esto, es evidente afirmar la necesidad que existe de que la Inteligencia Emocional sea educada en cualquier niño, con o sin discapacidad.

Paul Tough (2013) nos cuenta en su libro, “*How Children Succeed*”, que la fuerza del carácter se basa en la química del cerebro y se moldea en formas medibles y predecibles, por el entorno en el que crecen los niños. Eso significa que el resto de nosotros —la sociedad en su conjunto— puede hacer mucho para influir en su desarrollo. Educar las emociones no supone un conjunto más de conceptos teóricos que memorizar, sino una forma de aprender a vivir y sentir de forma inteligente y satisfactoria para el propio alumno. Por lo tanto, Elsa Punset (2014), nos transmite en su libro, “El mundo en tus manos”, que tenemos el reto pendiente, y urgente, de cerrar el abismo entre cómo pensamos y cómo vivimos. Como venimos de una etapa de supervivencia física, hemos aprendido a sobreprotegernos en lo físico, pero nos abandonamos en lo emocional. Sin embargo, lo físico y lo emocional y mental van unidos. Punset (2014) nos revela las razones principales por las que necesitamos el amor y la aceptación de los demás para sentirnos bien y cómo en la niñez se esconden muchas claves acerca de cómo nos relacionamos con los que nos rodean.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- Thorndik, E. (1920:227-235). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. New York.
- Wechsler, D. (1940:444-445). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. New York: Bantam.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). *What is the emotional intelligence?* New York: Basic Books, in P. Salovey & D. Sluyter (Eds).
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. New York: Bantam.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor, S.A.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Stainback, S. y Stainback, W (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues, en *Cambridge Journal of Education*, 26.

- Vilela, M. (2011). *El papel de la comisión propia de evaluación (CPA) en la gestión académica de los coordinadores de la facultad integrada de Pernambuco (FACIPE) y la formación continuada de sus profesores*. Granada: Ediciones Adeo.
- Boletín Oficial del Estado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE 2006).
- Boletín Oficial del Estado de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, (en adelante LEA 2007).
- Boletín Oficial del Estado, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2012:1).
- Aranda, R. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Aranda, R. (2002:56). *Educación Especial*. Aportaciones de Purkey (1970) y Felker (1974). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Bisquerra, R. (2011). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Artículo publicado originalmente en: Juan Navarro (Coord.) (2011). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Estudios de Odom S.L. (1984), Sharpe, M.N. (1994), York, J.L. (1994), Knight, J. (1994), Hollowood, T.M. (1994) citados por Cardona, C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estratégicos para la enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- BEST, J. W. (1982:116). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2007:39). *Investigación educativa: una introducción intelectual*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Hurtado, I. y Toro, G. (1998). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Valencia: Consultores asociados C. A.
- López, E. y Caballero, P.A. (1999). *La inteligencia emocional y el posible estilo de ser padres: estudio en un grupo de alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*. Málaga: CEDMA.
- Punset, E. (2014). *El mundo en tus manos*. Barcelona: Ediciones Destino S.L.
- Tough, P. (2013). *How Children Succeed*. Chicago: Mariner Books.

9. WEBGRAFÍA.

- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Recuperado el 26 de abril de 2014.
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Villanueva, P. (2012). Inteligencia Emocional – Definición y utilidad. Recuperado el 10 de mayo de 2014.
<http://www.eclosioncoaching.com/blog/2012/03/inteligencia-emocional-definicion-y-utilidad/>
- Madrid, R.I. (2000). La Adicción a Internet. Psicología Online. La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. Recuperado el 11 de mayo de 2014.
<http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Tineo, A. (2013). ¿Qué es la Inteligencia Emocional? Recuperado el 20 de mayo de 2014.
<http://www.alvarotineo.com/articulos/inteligencia-emocional>
- Cortese, A. y Gaynor, E. (2012). Inteligencia Emocional. Recuperado el 27 de abril de 2014.
<http://www.inteligencia-emocional.org/articulos/elorigendela inteligencia.htm>
- Olguín, J.R. (2012). Inteligencia Emocional - El origen de la Inteligencia Emocional. Recuperado el 8 de mayo de 2014.
<http://www.grupoelron.org/autoconocimientoysalud/inteligenciaemocional.htm>
- Velasco, J.J. (2012). La Inteligencia Emocional. Recuperado el 20 de abril de 2014.
<http://www.grupoelron.org/autoconocimientoysalud/inteligenciaemocional.htm>
- Miñaca, M.I. y Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer: Programa *Ulises* (Comas, Moreno & Moreno, 2002). Programa *Construyendo Salud* (Luengo, Gómez-Fraguela, Garra & Romero, 2002). Programa *Educación Emocional* (Segura & Arcas, 2003). Recuperado el 11 de mayo de 2014.
http://www.eduso.net/res/pdf/17/emo_res_17.pdf
- Catalá, M.J. (2012). Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años. (Caruana, A. y Tercero, M.P., 2012). Recuperado el 11 de mayo de 2014.
http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2012/06/adjuntos_fichero_695712_f85eecff7d7e5afb.pdf

- Pinto, J. (2008). Educación Especial. Necesidades Educativas Especiales. Recuperado el 18 de mayo de 2014.
<http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf>
- Rodríguez, L. (2010). Concepto de Educación Especial: ¿Qué entendemos por Educación Especial? Recuperado el 17 de mayo de 2014.
<http://liviarodriguez.wordpress.com/la-educacion-especial/concepto-de-educacion-especial/>
- Oporto, M. (2009). Educación Especial, concepto y características. Recuperado el 13 de mayo de 2014.
<http://moporto.wordpress.com/la-educacion-especial/concepto/>
- Sierra, O. (2014). Discapacidad: tipos y características. Recuperado el 13 de mayo de 2014.
<http://atendiendonecesidades.blogspot.com.es/2012/11/distintos-tipos-de-discapacidad-y-sus-caracteristicas.html>
- UNESCO, Jomtien, Tailandia (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado el 21 de mayo de 2014.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO, Salamanca (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para Necesidades Educativas Especiales. Recuperado el 21 de mayo de 2014.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir. Recuperado el 21 de mayo de 2014.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710_PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Antz, full service research company (2009). Escala Likert. Recuperado el 9 de junio de 2014.
http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf
- Explorable.com (2009). Muestreo no probabilístico. Recuperado el 10 de junio de 2014.
<https://explorable.com/es/muestreo-no-probabilistico>
- Hernández, R. (2012). Diseño de investigación transversal y longitudinal. Recuperado el 10 de junio de 2014.
<http://www.slideshare.net/Spaceeeboy/diseo-de-investigacion-transversal-y-longitudinal>

- Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa: diferencias y limitaciones. Recuperado el 11 de junio de 2014.
<http://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa2.shtml>
- García, R. (2013). Paradigma interpretativo y sociocrítico. Recuperado el 11 de junio de 2014.
<http://www.slideshare.net/rociogarciarr/paradigmas-interpretativo-y-sociocrítico>
- Bisquerra, R. (2013). ¿Cómo está contemplada la educación emocional en el anteproyecto de LOMCE? Recuperado el 3 de junio de 2014.
<http://www.educaweb.com/noticia/2013/01/28/como-esta-contemplada-educacion-emocional-anteproyecto-lomce-5957/>
- Rank, O. (1938), citado por Martín, B. (2013). Desarrollo Emocional. Recuperado el 20 de mayo de 2014.
<http://www.slideshare.net/bmartinpalacios/desarrollo-emocional-28298331>
- Castillo, R. y Rueda, P. (2011). Educación Emocional en las aulas: el Programa INTEMO II. Revista digital *El Observador*. Málaga: Airon Sesenta S.L. Recuperado el 11 de mayo de 2014.
<http://www.revistaelobservador.com/suplementos/i-d-i-uma/5160-educacion-emocional-en-las-aulas-el-programa-intemo-ii>
- Fernández, C. I. (2011). La Inteligencia Emocional como estrategia educativa inclusiva. Revista digital *Innovación educativa*. Recuperado el 22 de mayo de 2014.
<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/29>
- Civic Enterprises., Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, (2013). The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Chicago: Author. Recuperado el 13 de junio de 2014.
<http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a2589e4b01768fee91a6a/1382688137983/the-missing-piece.pdf>

10. ANEXOS.

ANEXO I

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	RELACIÓN
1. Conceptualizar la inteligencia emocional.	Este objetivo lo desarrollamos a través del marco teórico.
2. Describir las principales discapacidades y su relación con la inteligencia emocional.	Este objetivo lo desarrollamos a través del marco teórico.
3. Conocer si la inteligencia emocional en alumnos con discapacidad difiere de los alumnos sin discapacidad.	ÍTEMES DE LA ESCALA
	1. ¿Cómo me siento si juego con personas de otra raza distinta a la mía?
	2. ¿Cómo me siento cuando un compañero/a me insulta?
	3. ¿Cómo me siento cuando el profe me felicita por la tarea bien hecha?
	4. ¿Cómo me siento si algún compañero/a se cuela en la fila?
	5. ¿Cómo me siento cuando un compañero/a está triste?
	6. ¿Cómo me siento si alguien me da una chuche?
	7. ¿Cómo estoy si pierdo en algún juego?
	8. ¿Cómo me siento si tengo que hablar en voz alta en clase?
	9. ¿Cómo me siento si veo a mis compañeros/as pelearse?
	10. ¿Cómo me siento cuando alguien me invita a su

	cumpleaños?
	11. ¿Cómo me siento si un amigo/a me cuenta un secreto y no me deja contárselo a nadie?
	12. ¿Cómo me siento cuando me miro en un espejo?
	13. ¿Cómo me siento cuando un amigo/a se ha enfadado conmigo?
	14. ¿Cómo estoy cuando tengo que hacer un control?
	15. ¿Cómo me siento la mayor parte de mi tiempo?
	16. Cuando a algún compañero le ponen mala nota y a mí, buena, yo estoy...
	17. Cuando un personaje de unos dibujos animados se tropieza y cae al suelo, yo me siento...
	18. Cuando un compañero mata a un bicho en el patio, yo me siento...
	19. Cuando le hacen un regalo a mi hermano/a, yo me siento...
	20. ¿Cómo me siento si un compañero se chiba al profe de algo que yo he hecho mal?

ANEXO II

ESCALA INTELIGENCIA EMOCIONAL



¡Hola, soy Pepón! Estoy investigando sobre los sentimientos de los niños...
¿Puedes ayudarme? Solo tienes que tachar la casilla de las emociones que tú sientas en cada una de las situaciones.

CURSO.....

NIÑO..... NIÑA.....

 SITUACIONES	EMOCIONES				
	1	2	3	4	5
1. ¿Cómo me siento si juego con personas de otra raza distinta a la mía?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
2. ¿Cómo me siento cuando un compañero/a me insulta?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
3. ¿Cómo me siento cuando el profe me felicita por la tarea bien hecha?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
4. ¿Cómo me siento si algún compañero/a se cuele en la fila?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
5. ¿Cómo me siento cuando un compañero/a está triste?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
6. ¿Cómo me siento si alguien me da una chuche?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
7. ¿Cómo estoy si pierdo en algún juego?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
8. ¿Cómo me siento si tengo que hablar en voz alta en clase?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
9. ¿Cómo me siento si veo a mis compañeros/as pelearse?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
10. ¿Cómo me siento cuando alguien me invita a su cumpleaños?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
11. ¿Cómo me siento si un					

amigo/a me cuenta un secreto y no me deja contárselo a nadie?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
12. ¿Cómo me siento cuando me miro en un espejo?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
13. ¿Cómo me siento cuando un amigo/a se ha enfadado conmigo?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
14. ¿Cómo estoy cuando tengo que hacer un control?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
15. ¿Cómo me siento la mayor parte de mi tiempo?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
16. Cuando a algún compañero le ponen mala nota y a mí, buena, yo estoy...	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
17. Cuando un personaje de unos dibujos animados se tropieza y cae al suelo, yo me siento...	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
18. Cuando un compañero mata a un bicho en el patio, yo me siento...	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
19. Cuando le hacen un regalo a mi hermano/a, yo me siento...	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A
20. ¿Cómo me siento si un compañero se chiba al profe de algo que yo he hecho mal?	MUY FELIZ	CONTENTO/A	REGULAR	TRISTE	CABREADO/A



¡Muchas gracias!
¡Que seas muy feliz!

