



TECNOLOGICO DE MONTERREY

**EGE**

Escuela de Graduados en Educación

**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**El conocimiento de la Inteligencia emocional en profesores de educación primaria como un elemento que mejora la atención brindada a sus alumnos con necesidades educativas especiales**

**Tesis que para obtener el grado de:  
Maestría en Tecnología Educativa**

Presenta:

**Erick Karlo Sánchez Patiño**

Asesor tutor:

**Maestra Adriana Arias Arciniegas**

Asesor titular:

**Doctora Ana Bertha Ibarra Gómez**

**Ciudad Juárez Chihuahua México.**

**Mayo de 2012**

# **El conocimiento de la Inteligencia Emocional en profesores de educación primaria como un elemento que mejora la atención brindada a sus alumnos con necesidades educativas especiales.**

## ***Resumen***

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en edad escolar integrados en escuelas regulares genera en los docentes que los atienden sentimientos inadecuados que serían mejor manejados si estos tuvieran mayores conocimientos sobre su inteligencia emocional y la de sus alumnos, es por ello que la presente investigación pretende reconocer el valor que le dan estos maestros al desarrollo emocional de todos su educandos. A través de un enfoque mixto de investigación se logró identificar que el total de los docentes investigados “cuya característica principal es la de atender en sus grupos a alumnos con necesidades educativas especiales” desconocían su nivel de percepción emocional el cual fue determinado a través de la aplicación del inventario TMMS-24 que brinda información sobre tres aspectos del desarrollo de su inteligencia emocional, y de una entrevista en la que se solicitó a los docentes exponer su perspectiva sobre la aplicación del inventario. Los docentes pudieron identificar la importancia de desarrollar actividades áulicas y colectivas que propicien un mejor desempeño en los niveles de inteligencia emocional, ya que en las instituciones en las que se llevó a cabo el presente ejercicio no se han tomado aún acciones institucionales que permitan la atención de las situaciones emocionales a las que se enfrentan tanto los maestros como los alumnos con necesidades educativas especiales. Lo explicado genera dudas significativas respecto de lo que los docentes deben hacer cuando se enfrentan a situaciones adversas en el cumplimiento de su labor tales como frustración y enojo. Es necesario seguir llevando a

cabo investigaciones sobre la atención que se brinda a la población con necesidades educativas especiales por parte de los docentes regulares.

# Índice

## Capítulo 1 Planteamiento del Problema

1.1.	Marco contextual	1
1.2.	Antecedentes del problema	3
1.3.	Planteamiento del problema	5
1.4.	Objetivos de la Investigación	8
1.4.1.	Objetivo general	8
1.4.2.	Objetivos específicos	8
1.5.	Hipótesis	9
1.6.	Justificación de la investigación	9
1.7.	Limitaciones y delimitaciones	10

## Capítulo 2. Marco Teórico

2.1.	Definición de términos	12
2.2.	La educación especial en México	14
2.3.	Reestructuración del modelo de atención	15
2.4.	Acciones para la Integración Educativa	17
2.5.	Sugerencias Internacionales sobre la atención a la diversidad	18
2.6.	Un nuevo tipo de aula un nuevo tipo de escuela	19
2.7.	Concepto de enseñanza y aprendizaje	24
2.8.	Las competencias docentes del maestro de hoy	27
2.9.	Que es la Inteligencia	32

## Capítulo 3 Metodología

3.1.	Enfoque Metodológico	46
------	----------------------	----

3.2.	Método de recolección de datos	48
3.2.1.	Inventario TMMS-24	49
3.2.2.	El cuestionario	50
3.2.3.	La entrevista	50
3.3.	Definición del Universo de Investigación	51
3.3.1.	Sujetos de investigación	53
3.3.2.	Escenario de participación	53
<b>Capítulo 4. Análisis de resultados</b>		
4.1.	Presentación de resultados	55
4.1.1.	El cuestionario de datos personales	55
4.1.2.	El inventario TMMS-24	61
4.1.3.	La entrevista	67
4.2.	Análisis de datos	77
4.3.	Confiabilidad y validez	83
<b>Capítulo 5. Conclusiones</b>		
5.1.	Resumen de hallazgos	87
5.2.	Formulación de recomendaciones	92
	Referencias	96
	Apéndices	99

## **Introducción**

Desde 1997 se ha venido reestructurando en México la atención que se brinda a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE); esto se llevó a cabo a razón de un decreto emitido por la dirección general de educación básica. La reestructuración radica en la integración de esos alumnos a las escuelas regulares de los niveles de preescolar y primaria.

Sin embargo, al comienzo la mayoría de los maestros regulares no tenían experiencias previas para la atención de la población con diversas discapacidades, por otro lado los maestros de educación especial no tenían claro aún de qué manera deberían de transmitir los elementos técnicos y pedagógicos a sus homólogos.

La presente investigación trata de encontrar una solución a través del desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes de grupo de escuela primaria que atienden a alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Se plantea qué factores podrían afectar ese desarrollo, entre ellos el género de los docentes, su formación profesional, los años de servicio, el nivel de percepción sobre su propia Inteligencia Emocional y las experiencias previas.

Para mejorar las condiciones emocionales, tanto en alumnos como en docentes, es necesario establecer mecanismos de evaluación que permitan dar una idea de la situación actual, así como también del grado de sensibilidad que tienen los actores involucrados en los procesos de integración educativa y social de los alumnos atendidos.

El compromiso por parte de las instituciones es un factor de mucha importancia para que el proceso de integración educativa y social dé frutos positivos; este

compromiso comúnmente puede llegar a arraigarse en los docentes inscritos en ellas y finalmente en los alumnos y no sólo en los que tengan Necesidades Educativas Especiales.

Así, el presente trabajo se realizó para investigar lo que los maestros regulares (maestros de educación primaria que atienden en sus grupos a alumnos con Necesidades Educativas Especiales) y maestros especiales (maestros de educación especial que apoyan el proceso de Integración Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales inscritos en las escuelas primarias regulares) conocen de la inteligencia emocional y su posible utilización en la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Para esto fue necesario en primer lugar identificar los conocimientos de los maestros regulares y maestros especiales sobre la inteligencia emocional mediante la aplicación de encuestas y entrevistas e identificar qué nivel de inteligencia emocional presentan los maestros investigados. Se hace necesario también concientizar a los maestros regulares y especiales sobre la importancia que tiene la inteligencia emocional a través de la aplicación de una evaluación del nivel de percepción sobre su inteligencia emocional y la de sus alumnos.

Las bases teóricas, en las que se basa la presente investigación están limitadas a La educación especial en México. Partiendo de esta realidad se hizo necesario estudiar las bases de la reestructuración del modelo de atención y qué acciones se han realizado para la Integración educativa. Sin embargo, para tener una idea holística con relación a la atención de alumnos con NEE, se estudiaron sugerencias internacionales sobre la atención a la diversidad.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo de la investigación se desarrollan las ideas principales que permiten dilucidar la necesidad de llevar a cabo la misma, debido a las distintas problemáticas a las que se enfrentan los maestros regulares y especiales en el cumplimiento de su función se fundamentan tanto los contextos como las implicaciones derivadas de las acciones de integración y atención a la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad de sus grupos de alumnos, tal situación genera en estos profesionales diferentes necesidades de atención para ellos y sus alumnos.

### *1.1. Marco contextual*

Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) son atendidos en escuelas regulares de educación básica por medio de acciones de integración social y educativa en los grupos de las mismas, a través de lo que los maestros regulares acompañados de un grupo de especialistas miembros de las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) determinan que es lo que los alumnos deben de aprender. Dichas unidades trabajan en las mismas escuelas que cuentan con el servicio de uno o dos maestros de apoyo, un psicólogo, un maestro de comunicación, un trabajador social y un director de la unidad.

El objetivo de las USAER es el de “apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades” (Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, 2006, p. 37). Dichos servicios



tienden a brindar elementos técnico pedagógicos a los maestros de las escuelas regulares que les permita atender a la población de manera autónoma.

La USAER 199Y con clave de centro de trabajo 08FUA0199Y, en la que se llevó a cabo el estudio, es un servicio de reciente creación con personal de entre los 7 y 12 años de experiencia laboral que se encuentra ubicada en Ciudad Juárez en el estado de Chihuahua, México, este servicio brinda atención a tres escuelas regulares de educación primaria que tienen inscritos a alumnos con NEE, los nombres de estas son: Escuela Primaria Federal Fernando Ahuatzin Reyes, Escuela Primaria Federal Doctor Profesor Pablo Gómez Ramírez, Escuela Primaria Federal Francisco Villa; estas son escuelas que cuentan con maestro de educación física, plantilla de maestros completa, director y subdirector, están ubicadas en zonas urbanas con todos los servicios básicos, cuentan con canchas deportivas, clima artificial, equipos de enciclomedia en los salones de quinto y sexto grado, baños y bebederos que no están adecuados para personas con discapacidad, además dos de las mismas tienen biblioteca y centro de cómputo.

La USAER 199Y tiene dos maestros de apoyo en la escuela Fernando Ahuatzin y uno en cada una de las otras dos escuelas, cuenta con un psicólogo, un maestro de comunicación y un director de la unidad y no se cuenta con trabajador social, los miembros de la unidad visitan dichas escuelas de manera separada durante la semana y una vez al mes de manera conjunta los días lunes de acuerdo a un rol de visita. En dichas escuelas se atiende a un total de 36 alumnos con NEE asociadas a discapacidades auditivas, intelectuales, motoras y visuales, aptitudes sobresalientes, problemas de conducta, problemas de comunicación y problemas de aprendizaje de primer a sexto grados. Entre las tres escuelas se brindan elementos técnico pedagógicos a un total de 23

maestros regulares, tres directores y un subdirector, además se calendarizan mensualmente capacitaciones para el total del personal de las mismas en las reuniones de consejo técnico.

Los contextos sociales y económicos en los que las escuelas se localizan son diversos, la primera y segunda escuelas se encuentran en condiciones aceptables debido a que las colonias en las que se encuentran cuentan con todos los servicios tales como alcantarillado, luz, agua potable y alumbrado público, los padres de familia de estas escuelas van desde empleados de maquiladora hasta supervisores y jefes de línea de producción del mismo tipo de empresas, así como maestros, pequeños empresarios y prestadores de servicios diversos. En la tercera escuela las condiciones son completamente distintas ya que la colonia en la que se encuentra la misma es característica de conflictos de pandillerismo y vandalismo, además la mayoría de la comunidad de padres de familia son empleados eventuales de albañilería, fontanería y de trabajos temporales.

### *1.2. Antecedentes del problema*

La integración educativa de alumnos con (NEE) se llevó a cabo en México a razón de un decreto emitido por la dirección general de educación básica en el año de 1997 en el que se insta a los gobiernos estatales a reestructurar la atención que brindaban a la población con NEE y generar a partir de este momento la integración de los mismos a las escuelas regulares de los niveles de preescolar y primaria, dicho decreto se fundamentó en la Declaración de Salamanca que señala: “Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán

integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, 1994).

Estas acciones llevadas a cabo por las instancias gubernamentales a nivel federal o estatal generaron en los maestros regulares y especiales una incertidumbre respecto del tipo de atención y la estructura bajo la cual se regiría la misma, los maestros de escuelas regulares no tenían en ese momento experiencias previas para la atención de la población con diversas discapacidades tales como ceguera, sordera, discapacidad motora o discapacidad intelectual, estaban acostumbrados a enviar a los servicios de educación especial a la población “diferente” y a los alumnos con posibilidades de integración a los centros psicopedagógicos de educación especial en los que se “normalizaba” su situación para seguir formando parte del resto de la población.

Muchos maestros regulares generaron ambientes nocivos de interacción tales como el rechazo, el abandono, el maltrato y la etiquetación hacia los alumnos con NEE debido a la negativa de integrarlos a los grupos en los que estaban acostumbrados a trabajar, pero también muchos otros se dieron a la tarea de informarse o hasta especializarse para poder cumplir con el reto planteado, al mismo tiempo que se llevó a cabo la reestructuración de los servicios de educación especial. Se reestructuraron los programas de licenciatura de las Escuelas Normales y Universidades para las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria, incluyendo en los mismos la asignatura de necesidades educativas especiales, lo que dejó en un “limbo” formativo a aquellos que por su edad y formación profesional no habían recibido hasta el momento información sobre la atención a esta población ya que los planes y programas de los

estudios de normal básica o de licenciatura en educación aún no vislumbraban este tipo de acciones integradoras y por consiguiente solo llevaban a cabo procesos de formación para grupos “homogéneos” que no incluían alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta serie de acciones implementadas por las instancias gubernamentales se fueron acompañando de documentos normativos y de orientaciones para ir delimitando las acciones y responsabilidades de los distintos actores del proceso de integración educativa de los alumnos con NEE, hasta que los diferentes departamentos de educación especial en los estados de la república diseñaron e implementaron a su vez las normas de control interno que delimitan dichas responsabilidades y relaciones de interacción entre niveles y programas de atención.

A pesar de los esfuerzos llevados a cabo para la reestructuración de los servicios y de la formación docente de profesores regulares y especiales se tienen aún serias problemáticas para poder brindar atención tanto a maestros regulares como a sus alumnos con NEE por lo que es necesario encontrar elementos novedosos que mejoren la calidad educativa de la atención que brindan maestros, especialistas, padres de familia y los propios alumnos con NEE a sus problemáticas.

### *1.3. Planteamiento del problema*

La implementación de las acciones de integración educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas regulares de educación básica se llevó a cabo sin tomar en consideración el punto de vista de maestros regulares y especiales, situación que ha propiciado que no todos hayan hecho lo que los documentos normativos

y de orientación plantean que debe de llevarse a cabo, aunque estas circunstancias no se justifican tal situación se ha ido mejorando a lo largo del tiempo en las instituciones que trabajan bajo esta modalidad, sin embargo una gran cantidad de profesores regulares sigue pensando que no son los indicados para ser los responsables de que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales se integren social y educativamente, al mismo tiempo a los maestros de educación especial no les queda claro aún de qué manera deberán de transmitir los elementos técnicos y pedagógicos a sus homólogos regulares, esta situación genera prácticas diversas que van desde la atención individualizada fuera del contexto áulico de los alumnos hasta la falta de atención de los mismos generando que solo sean como “adornos” dentro del salón.

Según las Normas de Control Escolar para Educación Primaria (2009) “la educación especial está destinada a individuos con discapacidades definitivas o transitorias así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Tratándose de menores con discapacidades esta educación –especial- propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos”, es ahí donde se tienen las mayores problemáticas pues cada alumno es diferente y aprende de manera distinta aún si presenta alguna discapacidad, puesto que lo que para unos funciona puede no ser factible para otro aunque las características sean semejantes. Según Ormrod (2005) el aprendizaje se genera cuando se observan cambios permanentes en las conductas de los individuos como resultado de la experiencia, pero qué sucede con el maestro que sin una formación específica sobre atención a la discapacidad tiene en su salón a un alumno que no aprende todo lo que los demás aprenden, o por el contrario qué sentimientos genera en un maestro de educación especial

el que un maestro regular adquiriera o no los elementos necesarios para atender al alumno que tiene en su grupo con alguna discapacidad ya sea porque el propio maestro especialista no sepa cómo transmitir dichos conocimientos a su homólogo o por que el maestro regular esté en desacuerdo por tener en su grupo a un alumno con estas características.

Tal y como lo plantea Perrenoud (2004) los maestros deberán estar dispuestos a seguir aprendiendo a lo largo de su historia como docentes, debido a que el mundo al que se refiere la práctica docente es un mundo cambiante, sin embargo ¿Cómo puede hacerlo un maestro cuando se siente frustrado por no haber sido tomado en cuenta cuando se tomó la decisión de integrar a los alumnos con NEE en sus grupos hasta antes “homogéneos”?, o en su defecto ¿cómo poder manejar lo que siente cuando hace lo que desde su punto de vista es necesario para que el alumno aprenda y no lo logra?, y no por la falta de “ganas” o de elementos sino porque las NEE del propio alumno no le permiten acceder a los conocimientos del grado en el que se encuentra. A partir de lo explicado, se plantea la necesidad de que los docentes regulares y especiales conozcan su propia inteligencia emocional e identifiquen elementos que les permitan manejar adecuadamente sus percepciones y sentimientos con relación al aprendizaje de sus alumnos presenten o no alguna discapacidad. Fernández y Extremera (2005) señalan que la inteligencia emocional es una habilidad que se centra en el manejo de las emociones para facilitar un razonamiento y pensamiento más efectivo que nos permita reaccionar de una forma más inteligente sobre nuestra vida emocional, de ser así los maestros regulares y especiales tendrán más herramientas para llevar a cabo de mejor manera su trabajo.

A partir de lo que se ha descrito, se presentan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el conocimiento que tienen los maestros regulares y especiales sobre su propia inteligencia emocional y sobre la inteligencia emocional de sus alumnos?

¿Qué implicaciones tiene el que los maestros regulares y especiales conozcan sobre la inteligencia emocional con relación al apoyo que ellos pueden brindar a sus alumnos con necesidades educativas especiales?

¿La formación profesional de los docentes regulares y especiales es adecuada para la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos?

#### *1.4. Objetivos de la investigación*

##### *1.4.1. Objetivo general*

Indagar acerca del conocimiento que los maestros regulares y especiales tienen sobre el concepto de inteligencia emocional y el efecto de este conocimiento en la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

##### *1.4.2. Objetivos específicos*

Identificar la percepción que tienen los maestros regulares y especiales sobre el concepto y sobre ciertos elementos de la inteligencia emocional propia y de sus alumnos mediante la aplicación de encuestas y entrevistas.

Establecer el nivel de percepción de la inteligencia emocional de los maestros regulares y especiales mediante la aplicación del inventario TMMS-24.

Verificar si existen indicios de Concientización en los maestros regulares y especiales a través de la dotación de información sobre la importancia que tiene la inteligencia emocional en el desarrollo integral de sus alumnos.

Indagar la formación profesional y los años de servicio docente de los profesores investigados mediante la aplicación de una encuesta de datos personales con la finalidad de identificar si cuentan con elementos para la atención de las Necesidades Educativas Especiales.

### *1.5 Hipótesis*

El reconocimiento personal sobre el concepto de inteligencia emocional de los maestros regulares y especiales propicia un manejo más adecuado de los sentimientos de frustración y angustia generados en ellos y en sus alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de su integración educativa y social en las aulas regulares.

### *1.6. Justificación de la investigación*

Los alumnos con NEE integrados en las aulas regulares generan en el maestro regular que los atiende una incertidumbre natural por saber si lo que hace cotidianamente servirá para que el alumno aprenda los contenidos referentes al grado en el que se encuentra. La incertidumbre se amplía cuando los resultados no son los óptimos y se tiene que reestructurar la práctica constantemente, esta situación genera en el maestro regular, el maestro especial, el padre de familia y el propio alumno (siempre que las NEE permitan la conciencia) sentimientos inadecuados sobre esta situación.



Investigaciones en torno a esta problemática permitirán a todos los actores del proceso educativo el reconocer la inteligencia emocional que los docentes regulares y especiales presentan en determinado momento y trabajar adecuadamente en el desarrollo de un nivel aceptable de manejo de los sentimientos generados, además por ende beneficiará el tipo de atención que se brinda a los alumnos con o sin NEE, puesto que el maestro estará susceptible de llevar a cabo un manejo de las acciones y conductas que impliquen la mejora y el desarrollo de una inteligencia emocional positiva de sus alumnos.

Fue muy importante rescatar el punto de vista de los maestros regulares sobre el manejo del concepto de inteligencia emocional pues en el proceso de atención a sus problemáticas docentes solo se ha centrado hasta el momento en responder a las necesidades técnicas, pedagógicas y didácticas que se presentan en la labor que realiza, sin embargo pocas han sido las ocasiones en que se le ha preguntado si está de acuerdo en tener en su grupo alumnos con NEE, o lo que siente cuando no logra los objetivos que se han planteado para su desarrollo académico y social.

Los resultados de la presente investigación crearán una conciencia en docentes regulares y especiales de la necesidad de trabajar el manejo de los sentimientos como base de un mejor desempeño y comportamiento ante los retos no solo educativos o laborales, sino ante cualquier situación que genere niveles de angustia o frustración en su vida laboral cotidiana.

### *1.7. Limitaciones y delimitaciones*

Algunas de las limitaciones a las que se enfrentó la presente investigación tienen que ver con la disponibilidad tanto de maestros regulares y especiales de mostrar una apertura adecuada ante el manejo de los términos referentes a la inteligencia emocional y sus implicaciones de búsqueda de datos, es importante establecer un ambiente de empatía y armonía con los mismos para obtener la información a través de la aplicación de entrevistas, encuestas y el inventario TMMS-24 que permitan conocer lo que los maestros saben sobre el tema, asegurando a los mismos que el manejo de los resultados será discreto y solo para los fines de la investigación siendo muy cuidadosos de que esta no rebase o trasgreda los derechos de sus datos personales y resultados.

Otra limitación que se encontró durante el desarrollo de la investigación fue la poca información existente hasta el momento acerca de la relación que se puede establecer entre la inteligencia emocional y la atención a las necesidades educativas especiales, puesto que el manejo y desarrollo de la primera requiere del individuo sujeto de estudio ciertas características de autocontrol, conciencia y determinación, que en el alumno con NEE es muy difícil de desarrollar.

En lo referente a la delimitación, el estudio se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2010- 2011 y el primer semestre del ciclo escolar 2011-2012 en la USAER 199Y y las tres escuelas primarias que son atendidas por este servicio que se encuentran ubicadas en distintas colonias de Ciudad Juárez Chihuahua, totalizando en las mismas 27 maestros regulares, 4 maestros especiales, un psicólogo y un maestro de comunicación que atienden en sus grupos a 36 alumnos con NEE, de los cuales 15 presentan problemas de aprendizaje, 2 aptitudes sobresalientes, 6 discapacidad intelectual, 5 discapacidad visual, 4 discapacidad motora, 3 autismo y un alumno con discapacidad auditiva.

## Capítulo 2. Marco teórico.

En el presente capítulo de la investigación se buscó fundamentar teóricamente los conceptos referentes a la atención que se brinda a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad, para ello se utilizan como referencia de la misma los documentos normativos, de consulta y procedimentales en los que se basa la propuesta metodológica de atención de esta población de niños que se encuentra integrada en escuelas regulares de nivel básico del sistema educativo nacional mexicano.

### 2.1. Definición de términos

*Alumnos con necesidades educativas especiales.* Aquellos que presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. SEP (2009).

*Discapacidad.* Deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal que limita la capacidad de las personas para ejercer una o más de las actividades esenciales de la vida diaria, y puede ser causada o agravada por el contexto social, familiar o educativo. SEP (2009).

*Discapacidad intelectual.* Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. SEP (2009).

*Discapacidad auditiva.* Pérdida auditiva que va desde los 10 hasta los 90 decibeles y se caracteriza en hipoacusia o sordera de acuerdo al nivel de pérdida. SEP (2009).

*Discapacidad motora.* Se presentan dificultades en el control del movimiento y la postura de la persona, en determinados grupos musculares y en diferentes niveles. SEP (2009).

*Discapacidad visual.* Se asocia a un nivel visual que aún con corrección común (lentes o anteojos) impide a la persona la planificación o ejecución visual de una tarea pudiendo caracterizarse desde la baja visión hasta la ceguera. SEP (2009).

*Aptitudes sobresalientes.* Conjunto de características que permiten que los alumnos puedan destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz. SEP (2002)

*Unidad de servicios de apoyo a la escuela regular (USAER).* Servicio de apoyo de educación especial encargado de apoyar el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación inicial y básica de los diferentes niveles y modalidades educativas. SEP (2006).

*Maestro especial.* Profesional de la educación que se dedica a atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales a través de la dotación al maestro regular de los recursos técnicos, metodológicos y didácticos referentes a las

problemáticas de los alumnos, también se le llama maestro de apoyo o maestro especialista.

*Maestro regular.* Profesional de la educación cuya responsabilidad es la de atender los grupos de educación preescolar, primaria y secundaria en los que se encuentran integrados alumnos con necesidades educativas especiales, es el responsable de que los mismos accedan al currículo regular establecido para cada grado.

## *2.2. La educación especial en México.*

La educación especial en México inició sus labores a finales de 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial a razón de un decreto presidencial que instaba a dicha Dirección a regular, organizar, dirigir, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y su formación de especialistas, prestando sus servicios a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Dichas acciones se llevaron a cabo en dos modalidades: los servicios indispensables y los servicios complementarios, en los primeros estaban considerados los servicios que se brindaban en los centros de intervención temprana, las escuelas de educación especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial, y en los complementarios a los centros psicopedagógicos y los grupos integrados A y B que se implementaron para integrar a alumnos con discapacidad intelectual en escuelas regulares pero en grupos “aparte” del resto de la población escolar.

La población mayormente comprometida de acuerdo a su condición particular era atendida en los servicios indispensables por ser los centros “especializados” y no existía relación directa con la educación regular que se brindaba en las escuelas primarias, aunque en la modalidad de grupos integrados se llevaban grupos de alumnos con deficiencia mental a los espacios de las escuelas regulares estos eran atendidos por un maestro especialista que se hacía cargo del grupo, e inclusive se tenía para ellos espacios de esparcimiento distintos del que disfrutaba el resto de la población, por lo que la convivencia se presentaba solo en los espacios de entrada y salida de la escuela.

En el caso de los servicios complementarios se brindaba atención a alumnos que se encontraban inscritos en las escuelas regulares y que presentaban ciertas problemáticas en el aprendizaje, en la conducta, en el aprovechamiento o el lenguaje y que eran llevados a dichos centros a recibir en un turno distinto del que se presentaba a la escuela en ciertos días de la semana la atención a estas situaciones llamadas “no graves” por no estar comprometidas con la presencia de alguna discapacidad, por lo que los maestros regulares tenían la posibilidad de elegir entre su población a aquellos alumnos que fueran diferentes del resto, que presentaran ritmos de aprendizaje distintos o que de acuerdo a su característica cumplieran con el requisito de estar por debajo de los resultados esperados para su grupo de edad.

Fue hasta el año de 1993 cuando debido a la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa que se impulsó una reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que pasarían de brindar la atención a una población a través de servicios alternos o complementarios a formar parte del subsistema de

educación básica en todas sus modalidades hasta ese momento obligatorias, a través de “un cambio en las concepciones respecto de la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento” Programa Nacional de Fortalecimiento de la Integración Educativa y de la Educación Especial (2002).

### *2.3. Reestructuración del modelo de atención*

Tomando como referencia la necesidad de abatir la discriminación, la segregación y la etiquetación provocada por las acciones llevadas a cabo hasta ese momento respecto de la atención que se brindaba a la población con necesidades educativas especiales al ofrecer servicios separados del resto de la población escolar es que se transformaron los servicios indispensables en Centros de Atención Múltiple (CAM) y los servicios complementarios en Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Los CAM ofrecerían atención en los diferentes niveles de educación básica, a la población que presentara discapacidad, trastornos generales del desarrollo o discapacidad múltiple que de acuerdo a su problemática no pudieran ser fácilmente integrados a los grupos regulares de educación preescolar, primaria y secundaria, además de brindar apoyos complementarios a la población que de acuerdo a sus características requirieran de acudir en turnos alternos a recibir apoyos que les permitieran integrarse educativa y laboralmente.

Las USAER por su parte se crearon con el propósito de promover la integración educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las aulas de

educación inicial y básica regular, bajo la responsabilidad del propio maestro de grupo en acompañamiento de un grupo de especialistas que antes trabajaban en los servicios complementarios de educación especial.

Este movimiento o reestructuración de los servicios fue visto de diferentes puntos de vista por parte de los implicados en el proceso, para algunos fue una acción necesaria de acuerdo con los tiempos de modernidad educativa para ese año, para otros fue un desacierto pues se dejaría de atender de manera específica a la población que presentaba discapacidad, por lo que los profesionales de ambos tipos de servicios especiales y regulares requerían de acciones específicas de capacitación.

#### *2.4. Acciones para la integración educativa*

En el año de 1998 la dirección general de formación continua tomó la decisión de implementar el taller general de actualización (TGA) en todo el país con el tema de la integración educativa para poder cubrir con la temática de la integración educativa a la población docente que se encontraba en servicio y que recibiría en sus grupos a los alumnos con necesidades educativas especiales, además de la propia incorporación de los maestros especiales a los centros educativos de educación básica.

A la par de las acciones llevadas a cabo por las diferentes instancias de formación y directivas de educación básica se tomó la decisión de reformar los planes y programas de Educación Normal y de formación de docentes en las Universidades para incluir la materia de Necesidades educativas especiales en los planes y programas de estudio de educación normal a partir del plan 1997 para licenciaturas en educación con lo cual se



cubre de manera inmediata a la población docente que egresa de estas instituciones y que tiene por ende un concepto distinto del tipo de población que atenderá en los grupos educativos de los diferentes niveles de educación básica.

Sin embargo el grueso de la comunidad docente se encuentra en la condición de docentes en servicio que no fueron formados para la atención educativa de una población tan diversa, es decir, maestros que por los años de servicio docente no tuvieron la oportunidad de llevar este tipo de asignaturas en la escuela de formación docente de la que egresaron, y que no se encuentran preparados profesionalmente para atender grupos cuyas características se refieren a la presencia de distintas necesidades educativas especiales, que se encuentran en una situación de desventaja respecto del resto de sus compañeros, tanto de alumnos como de los propios docentes por lo que es necesario re direccionar las acciones que se llevan a cabo en las escuelas tanto como las que se determinan desde la política educativa, pues el docente que se encuentra ante el problema de enseñar a esta población escolar se enfrenta a diferentes retos que no siempre son solventados de manera adecuada pues no todos los alumnos que son sujetos de integración pueden aprender las cosas que se enseñan en la escuela regular.

#### *2.5. Sugerencias internacionales sobre la atención a la diversidad en los centros escolares*

Los objetivos educativos a nivel internacional buscan cada vez más satisfacer las necesidades de los que menos tienen, de los que cuentan con menos posibilidades de acuerdo a sus características particulares, de etnia, origen cultural y social presentan tales

características, por lo que los acuerdos internacionales en materia educativa como social buscan disminuir dichas diferencias.

En el marco de los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia celebrada en 1990 en la que se insta a las naciones a brindar oportunidades educativas a todos los individuos para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, en donde las acciones de integración educativa en nuestro país buscan generar las condiciones básicas para dar cumplimiento a dichos acuerdos desde 1993, o de la declaratoria de Salamanca de 1994 sobre la satisfacción de las necesidades educativas especiales en las que se establecen de manera general las acciones con respecto de la atención de las necesidades educativas especiales, sin embargo, hemos de pasar de la idea de la integración educativa a la de la inclusión educativa de acuerdo a la satisfacción no solo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sino de toda la amplia gama de características y necesidades que presenta cualquier alumno de acuerdo a su propia característica particular, tal y como lo plantea González (2008) “La inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a todos los alumnos: conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia.”

Es entonces y de acuerdo a esta necesidad de satisfacer a las necesidades de “todos” los alumnos que es necesario preguntarse ¿Están preparados los maestros para responder a este reto? ¿se ha logrado integrar educativamente a los alumnos con necesidades educativas especiales?, las respuestas pueden no ser exactamente lo que esperamos, se puede decir que en nuestro país se han llevado a cabo esfuerzos que van

desde la inserción educativa en la que se llevaron a los niños con necesidades educativas especiales a las aulas regulares a formar parte del alumnado de las instituciones de educación básica, hasta la integración educativa de algunos de los mismos alumnos que presentan la posibilidad de aprender algunos de los contenidos esperados para su grupo de edad.

### *2.6. Un nuevo tipo de aula un nuevo tipo de escuela*

La escuela integradora llamada así a la institución que cuenta con salones de clase que tienen en los mismos a alumnos que presentan características distintas de acuerdo a sus condiciones particulares por presentar necesidades educativas especiales, es un espacio heterogéneo por excelencia en el que se puede interactuar con distintos objetos del aprendizaje de acuerdo a la propia diversidad de los alumnos que las integran, requiere de un alto índice de aceptación de las diferencias, tanto de los alumnos como de los docentes responsables de las mismas, es decir, no solo se refiere a la escuela que modifica su infraestructura arquitectónica para crear accesos para personas con diferentes impedimentos, sino que lleva a cabo decisiones en cuanto a las formas en las que atiende y trata a dichas personas, según Fernández (2011) “La escuela debe aprender a valorar, y convivir con el conflicto de intereses, de necesidades, de valores; entender este conflicto que conlleva la diferencia, lo diverso como una de las fuentes de su actuación docente”, por lo que es necesario reeducarse, re concebirse, reestructurarse para poder responder a las necesidades de todos sus alumnos.

Por ende la escuela integradora debe tener en sus filas a docentes, padres de familia, directivos y alumnos integradores que convivan en ambientes propicios para la

satisfacción de las necesidades de la población escolar, a esta situación deben de aunarse la respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, centrados en la realidad de que estas necesidades educativas se presentan en diversos contextos y son relativas de acuerdo a esta propia interacción, se puede decir que la escuela integradora debe tratar de modificar los contextos en los que se desarrollan las acciones educativas áulicas o escolares, eliminando las barreras que para la participación y el aprendizaje que se presentan en la misma.

Estas barreras pueden presentarse en distintos niveles y contextos, según Echeita (2004) cuando las condiciones de acceso, de trato y de respeto del alumno con discapacidad son favorables la discapacidad se “diluye” y se presenta la persona como tal ante el que presta el servicio que la misma brinda, es decir, la dilución de esta condición permite ver al individuo como un ser humano, una persona como cualquier otra, que requiere de apoyos de acuerdo a la condición cualquiera que presente, por lo que la institución en la que se encuentra piensa en los apoyos que requiere brindar más que en la problemática que presentan sus alumnos.

Las barreras más frecuentes que se presentan en las instituciones son:

- Las de la actitud de las personas que forman parte de la misma, demostrada por acciones de rechazo a sus miembros y sus características.
- Las de acceso a los servicios que brinda la institución y que no permiten la presencia, el acceso y la permanencia de los individuos a la misma.

- Las de la participación en todas las actividades planeadas por la misma y que de acuerdo a sus características no permite que se participe activamente debido a las condiciones particulares de la persona.

La escuela inclusiva, conceptualizada como la institución que lleva a cabo todos los esfuerzos necesarios para brindar la oportunidad del acceso, la permanencia y la eliminación de todas las barreras para el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes sin menoscabo de sus diferencias particulares, busca cumplir con ello a través de la participación de todos sus miembros, tal y como lo plantean Booth y Ainscow (2000) en el Index for Inclusion al trabajar al interior de las instituciones en tres dimensiones:

Crear Culturas inclusivas orientadas a la creación de comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras con las necesidades de todos sus alumnos.

Elaborar políticas Inclusivas centradas en la perspectiva del alumnado más que de la visión de la institución y sus necesidades o problemáticas generando las acciones que enmarquen y regulen las acciones.

Desarrollar prácticas inclusivas que conlleven el seguimiento de la cultura y la política inclusiva en las acciones y la participación de todos los alumnos y sus profesores.

Estas acciones específicas pueden convertirse en una guía de seguimiento para el diseño de los planes de mejora de la institución no solo en cuanto a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales sino de toda su comunidad escolar sin menoscabo de sus características particulares.

La escuela integradora es en sí un espacio abierto, con un currículo igualmente flexible que enseña a sus alumnos lo que requieren saber para enfrentar los retos cotidianos de la vida en sociedad, de acuerdo con las normas de control escolar (2009) los alumnos con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir de sus profesores una evaluación parcial, que refleje el avance de sus aprendizajes respecto de una propuesta curricular adaptada emanada del currículo regular, que permita el avance de acuerdo a sus características particulares y en referencia a los contenidos necesarios para su aprendizaje y avance.

Los conceptos manejados anteriormente responden a diferentes percepciones para el mejor manejo del proceso enseñanza-aprendizaje en el marco de la atención a las necesidades educativas especiales y según las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006):

Principio de normalización que consiste en lograr que los alumnos aprendan los contenidos que les permitan desempeñarse en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, a través de un trabajo específico que permite al alumno llegar al mismo nivel que el resto en ambientes lo más normalizados posibles.

Principio de accesibilidad y diseño universal consistente en generar las condiciones para lograr que no existan barreras para la accesibilidad y la participación.

Principio de respeto a las diferencias aceptándolas y poniendo al alcance de todas las personas los mismos beneficios y las oportunidades que le permitan desarrollar su potencial.

Principio de equiparación de oportunidades reconociendo que los servicios físicos, culturales y sociales estén al alcance de todas las personas.

Principio de autodeterminación y vida independiente a través de la posibilidad que tienen las personas de elegir y participar en la toma de decisiones para la vida independiente.

Principio de participación ciudadana para permitir que las personas con discapacidad participen en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas y servicios sociales.

Principio de calidad de vida como resultado de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Principio de educabilidad que se refiere al reconocimiento de que todas las personas son en un grado educables, pues es un derecho que beneficia a todos.

Principio de derechos humanos e igualdad de oportunidades: que reconoce a todas las personas como tales y con la posibilidad de ingresar a la escuela o a cualquier servicio necesario.

Principio de escuela para todos que permite el ingreso y permanencia de todos los alumnos sin menoscabo de su condición en el marco de un currículo flexible que responde a las necesidades de todos.

El espíritu de todos estos principios fundamenta el trabajo que se realiza en las escuelas regulares por parte de maestros de grupo y de apoyo, tomando en consideración

la necesidad de los alumnos de tener espacios de participación en igualdad de condiciones tanto para la participación en las actividades como para el acceso a la propia institución.

### *2.7. Concepto de enseñanza y aprendizaje*

La enseñanza es para algunos un arte, para otros es más una ciencia, sin importar desde cual perspectiva se le conceptualice lo que es cierto es que enseñar es una práctica plagada de una infinidad de acciones muchas determinadas por el sentido común del que enseña, y otras fundamentadas en teorías didácticas y metodológicas que tienen un sustento en el concepto de la inteligencia, según Ormrod (2005), las prácticas de los docentes están reguladas por el concepto que se tiene de la inteligencia, si se piensa que el alumno aprende de manera mecánica, por ende la práctica docente de ese maestro con ese tipo de pensamiento estará plagada de acciones conductistas que permitan ir guiando mecánicamente las conductas que se pretenden lograr.

En el caso de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, a problemas de aprendizaje, problemas de comunicación y problema de conducta el proceso de adquisición de los aprendizajes también tiene las mismas características del que no las presenta, es decir, su condición no determina una forma específica de aprender, y por consecuencia tampoco de “enseñarle”, el proceso enseñanza aprendizaje se da igualmente en un ambiente que es determinado por la complejidad de los aprendizajes, Gallardo (2010) considera que el aprendizaje se va desarrollando de mejor manera de acuerdo con el nivel de familiaridad que se tiene con el mismo, aun y que el nivel de complejidad sea cercano o parecido, la práctica y la cercanía con el objeto es lo que permite un desempeño más rápido del individuo.



El maestro de grupo tiene la responsabilidad de lograr que sus alumnos aprendan, él es un facilitador de los procesos de aprendizaje de sus discípulos, que debe identificar las cosas que hay que aprender y la manera en la que se debe de acercarse a dicho conocimiento, en la escuela primaria se vive hoy en día un proceso de reestructuración de los conceptos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con un enfoque basado en competencias, en el marco de la reforma integral en la educación básica que empata el concepto que ya se había manejado en los niveles de primaria y secundaria, esta situación permite darle un mayor énfasis a la atención que se brinda a los alumnos con necesidades educativas especiales ya que el enfoque basado en competencias es más cercano de manera natural al desempeño que presenta el individuo de acuerdo a sus limitaciones y posibilidades, por lo que se buscará el desarrollo de las habilidades de acuerdo a sus condiciones particulares (Presencia de discapacidad o de Necesidades educativas Especiales), según el plan de estudios de educación primaria (2009) “las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada, poseer solo conocimientos o habilidades no significa ser competente”, por lo cual los maestros regulares y especiales deberán determinar las competencias de los alumnos de acuerdo con su desempeño en situaciones cotidianas más que en el nivel de adquisición de conocimientos para resolver exámenes por mencionar alguno de los objetivos educativos trabajados con anterioridad en nuestro país a lo largo de las diferentes reformas y enfoques que se han implementado.

El proceso de enseñanza aprendizaje si puede seguir llamándose así es un constructo que se encuentra en constante cambio, lo que implicaba antes enseñar no es lo mismo ahora en estos tiempos de cercanía y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, no se puede pensar que los alumnos aprenden de igual manera que hace

treinta años, o que lo hacen bajo las mismas pautas de comportamiento esperado para su grupo de edad, aun y que el alumno del que se esté hablando presente alguna condición particular diferente del resto de sus compañeros, enseñar ahora es más bien guiar, conducir, permitir encontrar el aprendizaje, maravillarse por su descubrimiento, compararlo de manera autónoma con lo que se tiene preconcebido al respecto, el educador ahora deberá de cambiar sus pautas de comportamiento y desempeño, por unas más cercanas a las verdaderas necesidades de sus alumnos, que los lleven a aplicar lo aprendido y a seguir aprendiendo a lo largo de su vida, el proceso de enseñanza aprendizaje deberá evolucionar a un concepto más abierto y flexible en el que los roles de los participantes del mismo puedan ser intercambiados sin detrimento de sus logros.

En este sentido se puede decir que la inteligencia emocional puede convertirse en una de las herramientas que de trabajarse con los maestros, padres de familia y alumnos permitirá el desarrollo de distintas actitudes y aptitudes positivas que mejoren el desempeño tanto académico como social de todos los involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje.

### *2.8. Las competencias docentes del maestro de hoy*

De acuerdo con Perrenoud (2004) existen diez competencias para enseñar en el mundo de hoy, a continuación se desarrollan estos conceptos:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

Enseñar implica “enamorar” al que aprende, llamar su atención, mantenerlo al filo de la butaca, pues cuanto más interesado esté el individuo en lo que se le presenta más

logra aprender, Ormrod (2005) considera que la motivación en la enseñanza es la base para el logro de aprendizajes significativos, que permiten al individuo estar en condiciones de aprender, de estar atento, y de seguir queriendo aprender. En el caso del papel del docente ante este reto es necesario que se esté en la condición de buscar diversas y variadas formas de presentar el objeto de conocimiento, de hacer su clase amena, de generar ambientes de participación adecuados, libres y flexibles diseñados para que todos participen, en igualdad de condiciones y sin detrimento de sus posibilidades.

En los ambientes amenos por supuesto que se hace necesaria la utilización de recursos lúdicos, de materiales llamativos y diversos, de referentes manipulables, de aplicación de lo que se aprende y del uso de los aprendizajes previos de los alumnos.

- Gestionar la progresión de los aprendizajes.

Encontrar referentes de lo que se aprende en las clases con respecto de lo que se sabe con antelación es difícil en ocasiones, y a veces más cuando lo que se pretende “enseñar” no tiene referencia no solo con los conocimientos previos, sino con otros contenidos nunca antes trabajados, es decir, los aprendizajes deberán de establecerse dependiendo de un cierto grado de complejidad, que lleve al alumno a ir descubriendo mayores aprendizajes a partir de los ya asimilados, no se puede pensar en correr sin antes hacer caminado, el esfuerzo de los diferentes niveles educativos es ahora bien recompensado con la reforma integral a la educación básica, ya no se puede decir que lo que se aprende en la primaria no se utiliza en la secundaria, o que lo que se pretende lograr en el preescolar no sirve para la primaria, los programas ahora tienen un mismo

enfoque, los aprendizajes tienen una secuencia jerárquica, por lo que la progresión de los aprendizajes es ahora una realidad.

- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

Generar situaciones en las que los alumnos participen activamente con sus iguales, sin distinción de su condición, haciendo uso de sus capacidades, de sus limitaciones, a través del respeto de las diferencias que pueden presentar los alumnos dentro de un grupo regular (discapacidad, necesidades educativas especiales, etnia, color, etc.), y de la práctica de los valores de convivencia en sociedad, gestionando la dotación de los recursos necesarios, de las estrategias más adecuadas de acuerdo a las características del grupo, implica el diseño de actividades, materiales y situaciones que permitan la participación de todos.

- Implicar a los alumnos en los aprendizajes y en su trabajo.

La meta es llegar, pero es importante crear conciencia de la forma más adecuada de hacerlo, el alumno puede encontrar mayor participación en lo que se diseña para el si está consciente de lo que se pretende lograr, para ello la autoevaluación de los aprendizajes juega un papel importante, según Castillo (2002) “la autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonomía personal y en la responsabilidad de sus propias actuaciones escolares”, implicarlo en el proceso de adquisición de sus aprendizajes y de la evaluación de los mismos pretende hacerlo consciente de lo que puede lograr y lo compromete a hacerlo de la mejor manera posible.

- Trabajar en equipo.

Bien sabemos de los aspectos positivos que desencadenan las relaciones entre los iguales, cuando se habla de la relación entre coetáneos (individuos del mismo grupo de edad), entre individuos que buscan el mismo fin, se potencian las posibilidades, los conceptos de aprendizaje por relación (el que se lleva a cabo en relación a un concepto o aprendizaje previo cercano al individuo), de andamiaje (concepto manejado por Vigotsky en el que son considerados los conceptos de la sucesión de los aprendizajes por grado de complejidad), de socialización de los aprendizajes, cobran auge en el trabajo en equipo, la colaboración en el interior de las organizaciones grupales rinde mejores frutos que los del discurso unidireccional, el lenguaje entre los mismos es más cercano a sus realidades, los conceptos se socializan, se desmenuzan, se humanizan al grado del entendimiento coloquial, el trabajo en equipo se convierte en la base de la socialización de los aprendizajes.

- Participar en la gestión de la escuela.

Las instituciones deben ser concebidas como complejos de relaciones entre individuos con el mismo fin, el maestro que solo cumple con lo que su labor áulica le confiere no puede ser considerado un miembro de la organización y de sus problemáticas institucionales, es necesario que los docente se comprometan con los objetivos macro de la institución en la que laboran, que los problemas de unos sean concebidos como problemas de todos, las labores de gestión escolar no solo son responsabilidad de los directivos, o las de aula solamente de los maestros de grupo, para lograrlo es necesario que la institución tenga proyecto y que esté formada por equipos de trabajo, según la Antología de Gestión Escolar (2009) “ la toma de decisiones en el nivel local y escolar es

una tarea que implica a una gran cantidad de personas”, por lo que es necesario hacer uso de las capacidades de todos para el logro de los objetivos de todos.

- Informar e implicar a los padres.

Implica no solo llamarles cuando se necesita su presencia (por cuestiones administrativas, económicas, conductuales etc.), sino hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos, reconociendo su capacidad de participación activa en el mismo, re concebir al padre como un sujeto que puede participar en actividades de enseñanza, que puede saber y aplicar distintas y diversas formas de interacción con el objeto de aprendizaje, de las necesidades de sus hijos y de la institución en la que están inscritos, informar al padre implica hacerlo consciente de lo que se pretende lograr y de lo que puede hacer el para mejorar las condiciones en las que se desarrolla su hijo, implicándole en todas las acciones áulicas, institucionales y extraescolares.

- Utilizar las nuevas tecnologías.

En las vísperas del inicio del siglo XXI era difícil pensar en que la tecnología cobraría el auge que ahora tiene en todos los ámbitos de la vida cotidiana, más aún en el ámbito educativo ya que las nuevas tecnologías tienen una relación directa con la información y la comunicación, y la escuela es por ende un espacio comunicativo por excelencia, sin embargo son todavía pocos los maestros que están a la vanguardia en el uso de los recursos tecnológicos, a veces es más seguro que sea el alumno de cualquier grado el que “sepa cómo moverle” al equipo de computo de la escuela o al teléfono celular o la lap top de su maestro, por eso es que es necesario acercar al maestro a la

tecnología obligándole de manera tácita en el cumplimiento de su labor, solicitándole cada vez más el uso de algún recurso tecnológico para el cumplimiento de la misma.

- Afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión.

En la práctica de los valores que se refieren a la labor docente se encuentran implícitas una serie de responsabilidades sociales de los que enseñan, es decir, hay que saber ser, saber y saber hacer, más aún cuando se habla de aspectos educativos, pues no solo se enseña con los contenidos, sino con las acciones, con el ejemplo, con la modelación, el ser maestro implica portarse como tal, actuar dentro de los cánones que la labor requiere, ser maestro implica estar consciente de que la sociedad está “mirando”, que se encuentra juzgando constantemente lo que los docentes hacemos, afrontar estos dilemas es labor no solo necesaria sino obligatoria.

- Organizar la propia formación continua.

Si en los ámbitos de profesionalización y formación de ingenieros, abogados, licenciados, doctores, etc. La actualización es una labor indispensable en el educativo no deja de ser igualmente o más importante, aunque la actualización no solo se refiere a esperar lo que el sistema educativo oferta para seguir aprendiendo, también es importante y necesario ser consciente y comprometido con llevar a cabo la búsqueda de programas de especialización o de avance en los niveles de formación, el maestro hoy en día requiere de participar activamente de los avances didácticos, metodológicos y de enfoques, para ello existen una gran cantidad de apoyos en todas las instituciones

formadoras y no formadoras de docentes, y de los distintos programas educativos que ofertan.

### *2.9. Qué es la inteligencia*

Hablar de inteligencia en términos coloquiales supone el uso de la razón para la resolución de problemas de diversa índole, dejando la responsabilidad a lo que algunos autores llaman raciocinio, sin embargo existen infinidad de ejemplos de problemas que tienen que ser resueltos no solo con lo que el cerebro piensa, sino con el uso de una amplia gama de herramientas sociales, culturales, psicomotrices, matemáticas etc. Según Howard Gardner, existen al menos siete categorías en las que puede clasificarse a eso que llamamos inteligencia de los seres humanos y que les permite resolver de distinta manera los problemas cotidianos a los que nos enfrentamos.

Responder inteligentemente supone hacer uso de los elementos inherentes al individuo y de los recursos a la mano para poder salir avante ante el reto que se presente, demostrando la capacidad para “aplicar lo que se ha aprendido” en los distintos contextos en los que se hace necesaria su aplicación, pero, ¿existen situaciones ante las que hay que responder aun sin haber aprendido de manera específica en la escuela o en cualquier otro escenario de acción?, esta situación se puede explicar con el siguiente ejemplo:

Juan y José son dos alumnos de tercer grado de primaria que han demostrado un desempeño académico muy distinto entre ellos, Juan es un alumno que responde adecuadamente ante los retos académicos que se le plantean, por lo regular obtiene las mejores calificaciones del grupo, sabe muchas cosas respecto de los contenidos y se



preocupa por investigar más a profundidad sobre los temas trabajados en clase, a José por el contrario, se le dificulta enormemente responder a los exámenes, si acaso logra obtener calificaciones aprobatorias y muestra un desdén por los trabajos académicos por lo que prefiere llevar a cabo actividades en las que no se implican respuestas referentes a los contenidos académicos. Juan a pesar de “saber” resolver problemas diversos en clase con el uso de los algoritmos esperados para su grado y grupo de edad por lo regular no gasta en la escuela y lleva su refrigerio que fue preparado en su casa, rara vez lleva dinero para gastar pues en alguna ocasión estando en primero o segundo grado perdió el dinero antes de poder comprar por lo que se quedó sin lonche, a lo que prefirió desde entonces pedir a su mamá le prepare alimentos en casa para poder llevar a la escuela, José por el contrario trabaja por las tardes de paquetero en una tienda de la colonia, actividad por la cual recibe propinas que junta semanalmente y de las que desglosa una parte para gastar en la escuela y otra para ahorrar para comprar una patineta nueva.

El ejemplo descrito anteriormente explica claramente que los aprendizajes académicos no necesariamente son la respuesta a los problemas cotidianos de la vida diaria, el que un alumno conozca sobre los contenidos académicos no necesariamente lo sitúa en la posibilidad de resolver con este conocimiento las situaciones que se le presenten, y por otro lado la posibilidad de que las personas logren resolver situaciones aun y que su desempeño académico no sea el esperado, tal y como lo plantea el programa de estudio primaria (2009) al señalar que las competencias de los alumnos tendrán que establecer criterios de desempeño de acuerdo con la aplicación de estas competencias ante situaciones cotidianas y retos generalizados para la convivencia en sociedad.

Ante esta situación la teoría de las inteligencias múltiples plantea que los alumnos de cualquier nivel educativo presentan distintas formas de desempeño a las que se llaman inteligencias, entre las cuales podemos clasificar las siguientes:

- **Inteligencia Lingüística:** Consiste en la capacidad de los individuos para hacer uso del lenguaje y la comunicación para resolver situaciones, es decir, el alumno con este tipo de inteligencia puede a través del uso de estrategias comunicativas de lectura, escritura, habla y escucha resolver situaciones o problemáticas diversas, implica la capacidad de entender y hacerse entender a través de los elementos lingüísticos comunicativos.
- **Inteligencia musical:** Es la capacidad y sensibilidad que presentan algunas personas para pensar en términos de ritmo, tonos o timbres de los sonidos, inclinando a las personas que presentan este tipo de inteligencia a tocar instrumentos musicales, cantar, silbar, escuchar música, componer melodías o atender e identificar sonidos ambientales o instrumentos en una melodía, demuestran capacidad para identificar el ritmo o el sonido específico en una melodía e inclusive el tono desafinado en la misma.
- **Inteligencia espacial:** Se aplica a la resolución de problemas o situaciones a través de la aplicación de la navegación o del uso de mapas, son personas que por lo regular saben ubicarse adecuadamente en el plano de lo práctico sin “perder el norte” de donde se encuentran situados, también demuestran una capacidad para observar los objetos y las cosas desde una perspectiva o ángulo diferente al del resto de la población.
- **Inteligencia lógico matemática:** En las personas cuya inteligencia les permite resolver rápidamente problemas que implican la aplicación de conocimientos sobre cálculos matemáticos, pensamiento numérico, problemas de lógica, capacidad para

comprender procesos abstractos y la comprensión de relaciones entre variables, dicha inteligencia tiene una naturaleza no verbal y ha servido para determinar los niveles de CI de las personas a lo largo de la historia.

- **Inteligencia corporal-kinestésica:** Son individuos que tiene la capacidad de resolver problemas o situaciones con el uso adecuado de los movimientos de su cuerpo, entre los que están los deportistas, los cirujanos, los bailarines, etc. El manejo del cuerpo implica la posibilidad de adecuarse a las circunstancias en las que se necesita aplicar dicho movimiento.

- **Inteligencia interpersonal:** Es la capacidad de las personas que permite comprender a los demás y comunicarse con ellos, demostrando empatía con sus situaciones, estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y habilidades, implica la capacidad de establecer y mantener relaciones en el cumplimiento de distintos roles dentro de grupos o sociedades ya sea como miembro o líder.

- **Inteligencia Intrapersonal:** Es el conocimiento de los aspectos internos que determinan los estados de ánimo de una persona, implica el reconocer lo que se siente y se piensa y orientar la propia conducta de manera adecuada, no se trata de una forma de “desnudar” lo que se siente sino de demostrar congruencia entre lo que se siente y como se actúa.

De acuerdo con las inteligencias descritas se puede clarificar que no consisten en una forma de clasificar a las personas dentro de los parámetros de funcionamiento de acuerdo a cada una de ellas, sino reconocer que todas las personas demuestran un determinado desempeño que les permite destacar en una o más pero no en todas, a la vez

que permite reconocer la naturaleza biológica de éstas, pues cuando se presenta cierto daño cerebral por lo regular interfiere con el funcionamiento de un área y no de todas.

Otro autor que habla sobre los diferentes tipos de inteligencia reconocidas como las capacidades de las personas para demostrar cierto nivel de desempeño es Daniel Goleman, quien crea un término entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal llamado Inteligencia emocional; y de la cual es necesario desglosar sus características y fundamentaciones con el objeto de identificarla en los maestros regulares y especiales tanto como de sus alumnos con necesidades educativas especiales. Según Goleman (1998) “En la actualidad no se nos juzga por lo más o menos inteligente que podamos ser, ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás”. Tomando en consideración esta aseveración cada vez más cercana a la realidad de las empresas y las instituciones se puede decir que los maestros regulares o especiales están a la luz de una necesidad imperante de poderse relacionar los unos con los otros, y con los alumnos y los padres de familia, para poder brindar a sus alumnos tengan o no necesidades educativas especiales la posibilidad de recibir un trato digno y cercano a las necesidades particulares.

La inteligencia emocional antes considerada como aquellas habilidades catalogadas con una diversidad de términos como carácter, personalidad, competencias sociales o habilidades “blandas” han ido cobrando fuerza laboral hasta ser consideradas como lo menciona Goleman (1998) en las “habilidades portátiles” que permiten a los trabajadores el adaptarse a los tiempos cambiantes del nuevo mercado laboral (pudiendo

llamar así a las nuevas aulas y escuelas integradoras), estas habilidades portátiles son lo que el autor llama inteligencia emocional.

Implica entonces reconocer que el Coeficiente Intelectual (CI) no lo es todo, el número que se obtiene no significa nada a la luz de la aplicación de los conocimientos que se supone respalda dicho resultado nominal, CI no es significado de desempeño, entonces, ¿Cómo podemos diferenciar lo que significa obtener un CI elevado y no saber resolver problemas de índole relacional?, esto es lo que Goleman (1995) explica al señalar que “la inteligencia puede no tener la menor importancia cuando dominan las emociones”, es decir, que se puede tener muchas posibilidades de acuerdo a las experiencias laborales, de formación, académicas, sin embargo un acto de pasión, de emoción, de amor puede pasar por encima de la razón.

¿Cómo puede reaccionar un maestro que está en desacuerdo con el grupo que le “toco” atender?, ¿Estará en condiciones de reconocer que a pesar de que él no lo pidió, su responsabilidad es brindar a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje?, es ahí donde la inteligencia emocional de la persona cobra fuerza, donde el individuo debe saber reconocer que lo asalta el enojo, la desesperación o el miedo al fracaso, y poder ante este reconocimiento responder con un desempeño adecuado ante lo que siente.

La inteligencia emocional consiste según Goleman (1998) en no cometer dos errores respecto de su significado:

- No significa solo ser amable, puesto que hay ocasiones en las que es necesario responder y afrontar una realidad incómoda que no debe eludirse por más tiempo aunque esto implique estar en conflicto con los otros.

- No significa dejar al descubierto todas nuestras intimidades, sino saber identificar lo que sentimos y demostrar la capacidad de expresarlo de la manera más adecuada.

Siendo capaces de no cometer lo mencionado por el autor, lo que corresponde al desarrollo de estrategias para una inteligencia emocional adecuada asienta la posibilidad de trabajar en colectivos el manejo de las emociones como base del desempeño docente de acuerdo a las necesidades de sus alumnos y los padres de familia, es decir, que es más adecuado para los alumnos y sus padres de familia que el docente que los atiende se encuentre en condiciones adecuadas de manejo de sus propias emociones y de las que pueden presentar sus alumnos con o sin necesidades educativas especiales.

Goleman (1998) señala que la inteligencia emocional a diferencia del CI que apenas varía después de los 10 años, constituye un proceso más lento que no termina de desarrollarse a lo largo de la vida de la persona, y que permite seguir aprendiendo conforme se tiene una mayor experiencia, lo que cada vez insta más a las instituciones y a las empresas a desarrollar en sus trabajadores las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional a razón de generar en los mismos un mejor desempeño laboral y social.

Las instituciones y las empresas según Goleman (1998) deberán buscar ante todo que sus trabajadores se sientan a gusto con lo que hacen, el término “burnout” manejado por diversas empresas a nivel mundial al encontrar en sus miembros cierto nivel de sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por las labores cotidianas de su función, encuentran en las relaciones humanas y en la comunicación asertiva la respuesta

adecuada a sus necesidades, un trabajador que se siente escuchado, que encuentra empatía en su jefe o que puede decir lo que siente sin pensar en que será juzgado por hacerlo, responderá con un mejor nivel de compromiso ante sus responsabilidades.

Las capacidades de las personas para responder adecuadamente en el marco del control de sus emociones es llamado competencia emocional, que consiste según Goleman (1998) en una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente, que puede ser explicado con el siguiente ejemplo: El maestro de un niño con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual cuenta con 28 años de servicio, está próximo a su jubilación y trabaja en los dos turnos, en la mañana es maestro de grupo y en la tarde es director de la misma escuela, su formación docente data de los planes y programas de licenciatura de educación normal en los que la integración educativa no era una realidad y las materias con las que el estudió nunca hicieron referencia de alumnos con necesidades educativas especiales. El maestro al que se hace referencia podría responder de las dos siguientes formas:

- Solicitar a su director que se le asigne otro grupo o que le cambien a su alumno con necesidades educativas especiales por otro niño de otro maestro que no las presente, al fin que él ya va de “salida” y no hay necesidad de que se enfrente a esta situación que le genera varios conflictos al no saber qué hacer o como tratar a un niño al que no está acostumbrado a atender.
- Establecer acuerdos con el personal de apoyo que tiene la escuela para planear las acciones áulicas y extraescolares que se llevarán a cabo durante el ciclo

escolar, ponerse de acuerdo con otros compañeros que han atendido a su alumno con necesidades educativas especiales para informarse cómo le han hecho anteriormente, además solicitará asesoría al otro equipo del turno vespertino donde es director para que le brinden material e información respecto de la discapacidad intelectual, pues quiere “terminar” su labor docente antes de jubilarse con la satisfacción de ver avances en todos sus alumnos.

Los dos ejemplos de respuestas o acciones demostrados anteriormente permiten identificar dos habilidades señaladas por Goleman (1998) como núcleo de la competencia emocional: La empatía que supone la capacidad de interpretar los sentimientos ajenos, y las habilidades sociales que nos permiten manejar adecuadamente esos sentimientos. Es necesario situarnos en lo que nuestros alumnos sienten, que siente el alumno si su maestro pide que lo cambien a otro grupo, o que mejor le den otro grupo porque en este se encuentra inscrito determinado niño con ciertas características especiales, o por el contrario como se sentirá al ver que su profesor lleva a cabo acciones en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades.

La inteligencia emocional de las personas constantemente se encuentra en una lucha con la inteligencia racional, se establece una dicotomía entre lo emocional y lo racional, Goleman (1995) plantea que en un sentido tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente, estas dos formas de pensar o de sentir interactúan entre sí para construir de alguna manera nuestra vida mental, es una relación simbiótica entre lo que la mente considera adecuado y lo que el corazón cree conveniente, la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional en la búsqueda de respuestas o solución de conflictos



y en la que la mente racional depura y a veces veta lo que las emociones hacen sentir, esta dicotomía genera el constante flujo de energía entre lo que se debe hacer de acuerdo a lo que se sabe o lo que se siente.

Según Goleman (1995) Salovey incluye a las inteligencias personales señaladas por Gardner y en el que se amplían las capacidades personales a cinco esferas principales:

**Conocer las propias emociones:** Que consiste en reconocer un sentimiento mientras este ocurre, logrando guiar de alguna manera lo que se siente y las decisiones que se toman mientras este está palpable en uno mismo.

**Manejar las emociones:** Es manejar lo que se siente con la capacidad de responder de acuerdo a lo que la situación amerita, siendo consciente de uno mismo y de los demás.

**La propia motivación:** Ordenando las emociones hacia un objetivo que se quiera lograr.

**Reconocer emociones en los demás:** Ser empáticos con el resto estar atento a las necesidades de los demás.

**Manejar las relaciones:** Es decir manejar las emociones de los demás, a conveniencia de establecer buenas relaciones entre los miembros de un grupo.

La inteligencia emocional desde el punto de vista de Salovey y Mayer (1990) incluye la capacidad de regular y alterar las reacciones efectivas de uno mismo y de los otros, a través de dos niveles de desempeño de las emociones: las emociones internas que consisten en demostrar respuestas o comportamientos más adecuados de acuerdo con lo

que se siente y las emociones de los otros que permite ponerse en el lugar de la persona y de sus necesidades.

Una vez que se logra identificar la necesidad de reconocer que se tiene una inteligencia emocional, y que la misma puede desarrollarse a través del manejo de las emociones, se puede aplicar o utilizar en beneficio del desempeño individual y grupal del que la maneja, Salovey y Mayer (1990) menciona cuatro herramientas o estrategias para utilizar la inteligencia emocional.

**Planeación flexible:** Un aspecto central de la personalidad es el buen estado de ánimo que las personas presentan ante las situaciones diversas o los problemas por resolver, el individuo que se muestra positivo ante los retos tiende a generar una mayor cantidad de planes futuros y por consecuencia estar mayormente preparado para afrontarlos.

**Pensamiento creativo:** Por lo regular las personas que se muestran felices o de buen humor ante los retos, encuentran más fácilmente las respuestas o las acciones que permiten resolver las situaciones problemáticas.

**Redirección de la atención y el estado de ánimo:** Este principio menciona que la atención es re direccionada a nuevas problemáticas y soluciones cuando un estado de ánimo cambia, por lo tanto cuando una persona atiende a sus estados de ánimo generalmente centra su atención a los problemas realmente importantes.

Motivar las emociones: Individuos con actitudes positivas hacia la vida generalmente construyen experiencias interpersonales que los llevan a visualizar mejores recompensas para ellos y para los demás.

Aunque pareciera que el CI y la inteligencia emocional son conceptos opuestos en realidad son solamente diferentes, desde el punto de vista de Goleman (1995) las personas que presentan un elevado CI pero una inteligencia emocional escasa o lo contrario son relativamente pocas, por lo que se puede pensar en que existe una relación entre CI y la inteligencia emocional, aunque lo suficientemente baja para pensar en que son entidades totalmente independientes. La inteligencia emocional es entonces a la luz de la razón una relación inequívoca del reflejo de las emociones reguladas por la misma.

Según Goleman (1995) existen ciertas habilidades demostradas en el desarrollo de la inteligencia emocional:

Control del impulso: Que consiste en saber esperar, dominar el asalto de la emoción, ser recatado con respecto de lo que se siente en la búsqueda de una mejor recompensa, dar a cada situación su propio lugar de desarrollo, permitir la interacción entre lo que se siente de manera inmediata y lo que se obtiene después del análisis.

Mal humor, pensamiento retorcido: Establece la relación entre el estado de ánimo y la capacidad de las respuestas ante situaciones problemáticas, considera que la persona en un estado de ánimo inadecuado como la ira, el enojo o la desesperación responderá de igual manera de una plagada de esos sentimientos y por ende estará más cercana a hacer sentir a los otros lo mismo que ella siente.

Optimismo: Radica en la relación que tiene la buena actitud y la esperanza de resultados positivos con las reacciones de las personas ante los resultados adversos, si se espera algo bueno de lo que sucede es probable que se encuentre una manera más adecuada ante resultados no esperados y por consiguiente un nuevo plan de respuesta ante esta situación.

Flujo: Considerado el momento en el que la persona se reconoce con un desempeño óptimo en las relaciones entre lo que siente y la manera en que lo expresa, en la inteligencia emocional estar en estado de flujo significa desempeño por encima de lo que uno mismo espera, es estar en un estado de trance emocional en el que las emociones y las reacciones son totalmente adecuadas de acuerdo con lo que se espera de sí mismo.

Aprendizaje y flujo: Refiere la posibilidad de desarrollar actividades y actitudes en los individuos que los lleven a dar lo mejor de sí en un nivel de desempeño óptimo, ante retos asequibles, de distinto orden de acuerdo a las propias capacidades de las personas y de acuerdo a sus características personales.

Por último podemos decir que la inteligencia emocional es la capacidad de las personas de controlar sus emociones, de desarrollar estrategias de desenvolvimiento que les permita transcurrir por la vida sin generar problemas a los demás y sin permitir que los demás se los generen, significa saber cómo se deben sentir en determinados momentos de la vida y cómo reaccionar ante estos sentimientos, ser una persona inteligentemente emocional implica saber hacer grupo, dirigir los esfuerzos cuando es necesario y participar activamente de las decisiones que atañen a todos, un maestro con una adecuada inteligencia emocional es el que se pone en lugar de los alumnos y sus

padres de familia, el que se siente orgulloso del reto que representa su labor, el que se compromete con los objetivos de su grupo y de la institución de la que forma parte, el que demuestra con su actitud que quiere y puede mejorar las condiciones de vida de sus alumnos con necesidades educativas especiales o de las de cualquiera de sus alumnos.

## Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se aborda el enfoque metodológico en donde se especifica el método de recolección de datos, así como el universo de la investigación, los participantes, instrumentos, pasos que se siguieron para coleccionar los datos y transformarlos en información que permita responder al problema planteado.

### *3.1. Enfoque metodológico*

Después de haber llevado a cabo una revisión exhaustiva de la bibliografía referente a la metodología de la investigación de situaciones problema, derivadas de sucesos educativos, en esta investigación en particular se aplicó un enfoque mixto, llamado así por la dualidad en la utilización de los diversos instrumentos para recabar la información, ya que se utilizó un inventario y un cuestionario que arrojaron datos duros que fueron analizados desde la perspectiva cuantitativa porque los mismos arrojaron una referencia exacta de los distintos niveles de inteligencia emocional presentada por los sujetos de investigación y sus características demográficas. Por otro lado, la aplicación de éstos instrumentos establecieron la pauta para que las personas evaluadas externaran su punto de vista respecto de sus resultados obtenidos, por lo que esta parte de la investigación se refiere inequívocamente a un enfoque más cercano a lo cualitativo. Según Hernández, et. al. (2006) la utilización de un enfoque u otro, debe ser más determinado por el rumbo mismo de la investigación que por las preferencias del propio investigador, en esencia explica el autor que ninguno de los enfoques es mejor que el otro, ambos sirven a la causa para la cual son requeridos.

Hablar de un enfoque mixto plantea el surgimiento de un nuevo paradigma de investigación en el que se puede llevar a cabo no solo la utilización de los diversos instrumentos para recabar la información, sino también de la forma en que se manejará la misma y se reportarán los resultados. El enfoque mixto de la presente investigación contribuyó a determinar el nivel de inteligencia emocional de los participantes y demostrar qué tanto sabían los maestros respecto a su nivel de inteligencia emocional. Un enfoque mixto es desde el punto de vista del investigador la pauta más adecuada cuando es necesario conocer sobre situaciones en las que los datos duros y los que surgen a lo largo de la investigación deben ser conjuntados para demostrar la hipótesis, es decir cuando no solo se pueden despejar las dudas que se tienen a través de la utilización de cierto tipo de instrumentos.

La utilización del enfoque mixto del presente estudio pretendió responder a las siguientes variables de la investigación:

**Sociodemográficas:** Se escogieron unos indicadores para comparar datos de sexo, edad, años de servicio docente y nivel de formación.

**Nivel de Inteligencia emocional:** El cual se recolectó a través de la aplicación del inventario TMMS-24.

**Concepciones:** Se recolectó información que permitió conocer el punto de vista de los investigados referente a los niveles obtenidos en la aplicación del inventario y de su percepción del uso y desarrollo de la inteligencia emocional en su labor docente.

En la Tabla 1 se puede apreciar la relación existente entre el Enfoque metodológico y las variables de estudio: indicadores, fuentes, técnicas e instrumentos que explican el diseño metodológico.

### 3.2 Método de recolección de datos

Esta investigación aborda la recolección de datos a través de tres instrumentos en su proceso metodológico: la aplicación del inventario TMMS-24, el cuestionario y la entrevista.

Tabla 1

Relación del Enfoque metodológico con las variables de investigación (Datos recabados por el autor)

Variabes	Indicadores	Fuentes	Técnicas	Instrumentos
1. Socio demográficos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Edad</li> <li>• Años de servicio docente</li> <li>• Formación Docente</li> </ul>	Docentes frente a grupo. Directivos de escuela. Docentes de apoyo.	Encuesta	Cuestionario
2. Nivel de Inteligencia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción</li> <li>• Comprensión</li> <li>• Regulación</li> </ul>	Docentes frente a grupo. Directivos de escuela. Docentes de apoyo.	Inventario	Cuestionario auto administrado
3. Concepciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre el nivel de inteligencia emocional</li> <li>• Sobre el concepto de inteligencia emocional</li> <li>• Acerca del uso de la información sobre la inteligencia emocional</li> <li>• Sobre la labor docente en la aplicación de la Inteligencia emocional.</li> </ul>	Docentes frente a grupo Docentes de apoyo	Encuesta	Entrevista



### 3.2.1 Inventario TMMS-24

A través del instrumento Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24) los sujetos participantes en el estudio evaluaron su percepción de la inteligencia emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales (Yañez, Arévalo, Fernández, Miranda & Soto, 2008). Este instrumento permitió al evaluado conocer cuál es su nivel de inteligencia emocional y de acuerdo al resultado saber qué se debe implementar para obtener un desarrollo adecuado de las habilidades emocionales personales. Los rangos obtenidos se aplicaron con base en los parámetros de percepción, comprensión y regulación que se explican a continuación:

- **Percepción:** Establece el punto de vista del evaluado sobre el manejo de las emociones y la necesidad de ir desarrollando habilidades para mejorar el desempeño propio.
- **Comprensión:** Permite a los sujetos identificar las “emociones sentidas”, es decir, saber exactamente qué es lo que se siente respecto de algunas situaciones cotidianas de la vida social, personal o laboral del individuo.
- **Regulación:** Es el nivel más elevado del manejo de las emociones en el que los sujetos logran establecer la forma más adecuada de responder ante los “embates” positivos y negativos que las situaciones le hacen “sentir”.

En los apéndices 1 y 2 se presenta el inventario TMMS-24 aplicado a toda la población sujeta de estudio y los componentes de evaluación del mismo. Este instrumento mide el nivel de percepción de la inteligencia emocional de los encuestados, la versión en español tiene una validez demostrada a través de su estudio con individuos de habla

hispana. Los resultados de esta validación pudieron demostrar que en este grupo de individuos el instrumento podía medir adecuadamente el nivel de percepción tal y como lo hace su versión en inglés.

### *3.2.2 El cuestionario*

Probablemente el instrumento más utilizado para la recolección de datos en las investigaciones cuantitativas es el uso del cuestionario, en el caso de esta investigación se utilizó con preguntas cerradas para la variable de los aspectos socio demográficos de la muestra, según Hernández, et. al. (2006) “las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas”, por lo que el cuestionario del presente estudio obtendrá información exacta sobre la escuela, el sexo, la edad, los años de servicio docente y la formación de los mismos, tales datos son importantes para la presente investigación debido a que en el caso de la formación docente de los maestros en cuestión tiene una referencia directa con el tipo de población para la que fueron preparados a atender, así como la edad de los investigados ya que entre más jóvenes son es más probable que hayan sido formados bajo planes de estudio que ya consideraban las asignaturas de necesidades educativas especiales e integración educativa.

### *3.2.3 La entrevista*

El instrumento del enfoque cualitativo que le da un toque mixto al presente estudio es la utilización de una entrevista para la población sujeta de análisis, según Hernández, et. al. (2006), las entrevistas cualitativas son más una reunión entre personas (entrevistador y entrevistado) para intercambiar información, que permite una

comunicación y la construcción conjunta de significados sobre un tema en específico, por lo cual la entrevista desde el enfoque cualitativo no solo contiene lo que el entrevistado responde, sino también lo que el propio entrevistador lleva a responder a través del curso de la entrevista. Las preguntas de la entrevista fueron desarrolladas a través de una guía estructurada, es decir, se llevó a cabo con preguntas específicas y en referencia a una serie de ítems establecidos en la variable de concepciones.

En el apéndice 4 se presenta una guía sobre la cual se llevó a cabo la entrevista para recabar la información de la variable concepciones.

### *3.3 Definición del Universo de Investigación*

En el presente apartado se define la población y los escenarios participantes de la presente investigación. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de la población docente de las tres escuelas primarias regulares que atienden en sus grupos a alumnos que presentan diferentes Necesidades Educativas Especiales y de una de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular perteneciente a la región Zona Norte del Estado de Chihuahua. El muestreo, según Hernández et. al. (2006) hace referencia a una población elegida por el investigador de acuerdo con elementos característicos de la propia investigación, cuyo caso, en esta ocasión hace referencia a maestros cuyo requisito indispensable es contar con alumnos con NEE en sus aulas o ámbitos de trabajo.

Las características de las cuatro instituciones estudiadas son las siguientes:

Institución No.1 Escuela Primaria Federal Fernando Ahuatzin Reyes: Es una escuela de organización completa por contar con 21 maestros de grupo, maestro de

educación física, subdirector y director. De los 21 maestros pertenecientes a esta institución 12 tienen en sus aulas alumnos con diferentes NEE asociadas o no a alguna discapacidad, además en el caso de tres maestros de grupo de dicha escuela, cuentan entre sus alumnos a más de uno con esta característica particular.

Institución No. 2 Escuela Primaria Federal Dr. Prof. Pablo Gómez Ramírez: Institución de organización completa con 12 docentes de grupo, maestro de educación física y director. De los 12 maestros de grupo 7 cuentan en su grupo con alumnos con NEE asociadas o no a alguna discapacidad y dos de los mismos tienen a más de uno de estos alumnos en sus aulas.

Institución No. 3 Escuela Primaria Federal Francisco Villa: Escuela que a diferencia de las dos anteriores está ubicada en una colonia que no cuenta con todos los servicios urbanos característicos de la ciudad, falta pavimentación, alumbrado y en un gran número de casas habitación de la colonia están “colgados” de la luz y el agua. La escuela es de organización completa con un total de 8 maestros de grupo y director de plantel, de los 8 maestros de grupo 5 cuentan con alumnos con NEE asociados a distintas problemáticas no referentes a la presencia de discapacidad y tres de los cinco tienen a más de uno de estos alumnos con esta característica particular en su grupo.

Institución No. 4 La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular 199: es una de las 24 que hay en la región, es de reciente creación con una combinación de 3 docentes con entre 12 y 15 años de servicio docente y 4 que recién se incorporaron al sistema educativo por haber terminado sus estudios de licenciatura.

### *3.3.1 Sujetos de investigación*

La población docente a la que se aplicaron los diversos instrumentos de investigación es una población heterogénea que desempeña su labor en grupos de por lo menos 35 alumnos en instituciones de turno matutino con un horario de 8:00 am a 1:00 pm, sus responsabilidades son las de lograr que los alumnos, sin menoscabo de sus características particulares avancen adecuadamente en el cumplimiento de los contenidos, propósitos y objetivos de los distintos grados de educación primaria que atienden. Existe un número de docentes que trabajan con el programa y enfoque educativo del plan 1993 y otro porcentaje de la población con el enfoque por competencias del plan 2009 para la educación primaria.

A la mayoría de los profesores escogidos se les fue asignado el grupo que atienden de acuerdo a las características de su labor, de sus habilidades docentes, de sus derechos laborales por antigüedad, de sus aptitudes didácticas e inclusive (podría darse el caso), como represalia a acciones previas desempeñadas en la institución a la que pertenecen.

### *3.3.2 Escenario de participación*

La investigación se realizó en el marco de la atención a la diversidad educativa, cultural y social de las personas que presentan ciertas características que ponen en riesgo su participación activa en las actividades educativas cotidianas, bajo el enfoque de la integración educativa de esta población. Dicho enfoque ha sido acogido cada vez con mayor naturalidad por la población docente de todas las escuelas de educación básica, sin

embargo aún existe cierto número de docentes e instituciones que no han llevado a cabo acciones adecuadas para el cumplimiento de dicha responsabilidad tanto de los docentes regulares como especiales.

## Capítulo 4. Presentación de resultados

En el presente capítulo se lleva a cabo el análisis de los resultados de la investigación que se obtuvieron a través de la aplicación de los instrumentos diseñados para la misma y el cual consiste en la interpretación de los datos socio demográficos que permiten establecer distintos parámetros en cuanto a la edad, los años de servicio y la formación de los docentes investigados, de los niveles de inteligencia emocional obtenidos y de las percepciones que tienen los sujetos de investigación con respecto de estos mismos.

### *4.1. Presentación de resultados*

En el presente apartado se desglosarán los resultados obtenidos a través de la aplicación de los distintos instrumentos de investigación utilizados, apoyados en la utilización de figuras y gráficas de información.

*4.1.1. El cuestionario de datos personales:* Este instrumento fue aplicado a un total de 32 participantes de los cuales 26 son maestros regulares y 6 son maestros especiales, todos estos maestros brindan apoyo en el proceso de integración educativa de alumnos con NEE.

Las edades de los maestros especiales oscilan entre los 23 hasta los 51 años, dato que se presenta en la Figura 1.

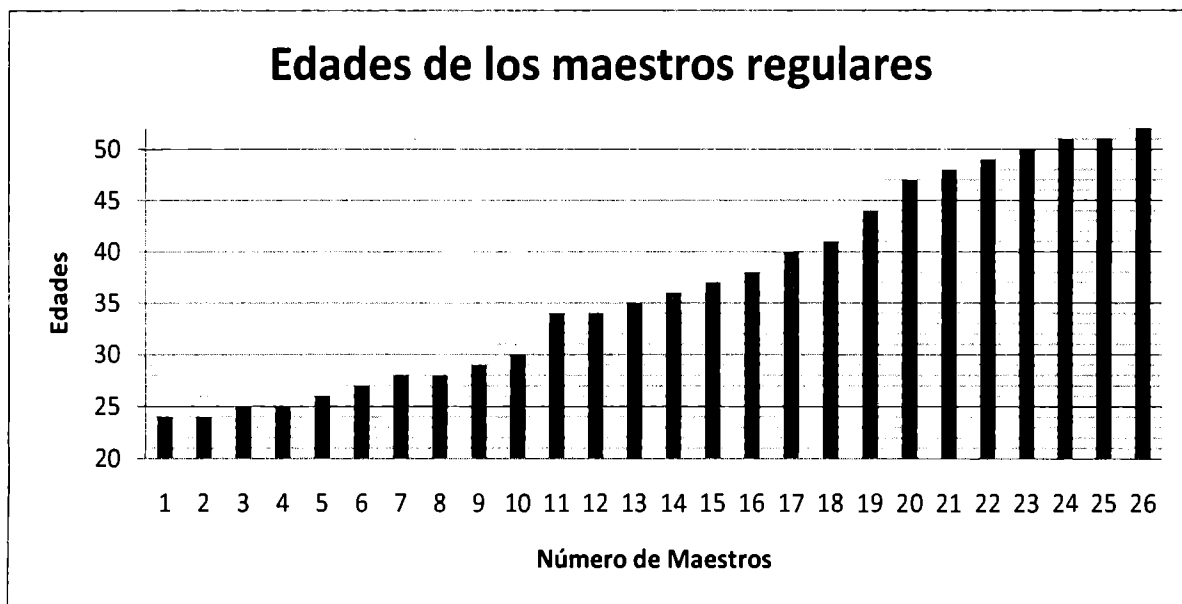


*Figura 1.* Edades de los maestros especiales (Datos recabados por el autor).

En la Figura 1 se identifica que hay una amplia gama de edades de los docentes que va desde los que van iniciando su carrera docente hasta los que por la edad con la que cuentan están próximos a jubilarse o pensionarse. La edad promedio de los maestros especiales es de 38 años, dicha información permite afirmar que los docentes especiales presentan una edad que puede permitir el intercambio de experiencias de diversa índole además del de distintas formas de pensar, que se acompañan con la distinta formación docente que presentan dichos sujetos de investigación y que se detallará más adelante en la revisión del tipo de estudios obtenidos, para establecer si corresponden las edades de los mismos con el grado máximo obtenido hasta el momento.

En el caso de los maestros regulares el rango de las edades oscila desde los 24 hasta los 52 años de edad y se detalla a continuación en la Figura 2.





*Figura 2.* Edades de los maestros regulares (Datos recabados por el autor).

La información de las edades de los maestros regulares hace referencia a un promedio de edad de los 37 años por lo que se puede afirmar que ambos participantes (maestros especiales y regulares) se encuentran en un rango de edad muy parecido que se puede reflejar en una adecuada relación entre las instituciones ya que por tener edades similares se pueden compartir intereses laborales, sociales y/o personales que pudieran permitir establecer acuerdos, generar distintos niveles de relaciones laborales y personales y por ende una mejor atención a la población con NEE, ya que de acuerdo con las normas de control escolar 2010, los docentes regulares y especiales deben establecer compromisos para llevar a cabo las prácticas del trabajo colaborativo que permitan diseñar las acciones y actividades docentes más pertinentes para la atención de la población con NEE de acuerdo con sus características particulares.

Otro de los aspectos a considerar para la encuesta de datos personales es el de años de servicio docente de todos los maestros que participan en la investigación, en el que se tiene una relación directamente proporcional con la edad de los encuestados, es

decir, a mayor edad, mas años de servicio, esta situación también tiene una relación directa con el tipo de formación que han recibido los maestros encuestados y por lo tanto es importante para la investigación, se puede asegurar que entre más años de servicio se tienen es muy seguro que la formación profesional no haya contenido la atención a las necesidades educativas especiales, esta información se detalla a continuación en la Figura 3.

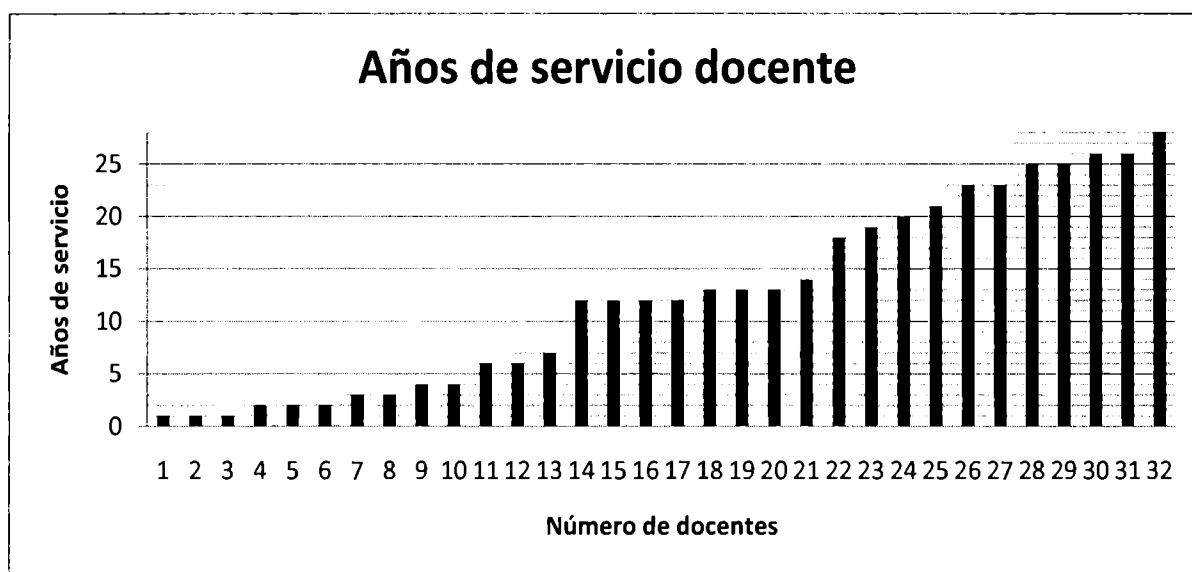


Figura 3. Años de servicio docente (Datos recabados por el investigador)

En el análisis de la figura 3 se observa que el 31% de los encuestados se encuentran en un rango de 1 a 5 años de servicio docente, de 6 a 10 años de servicio corresponde al 9% del total, en el rango de los 11 a los 15 años de servicio docente encontramos al 25% del total de encuestados, de los 16 a los 20 años se ubica al 9% de la población, el 16% corresponde a una antigüedad en el servicio de los 21 a los 25 años y por último un 9% tiene más de 26 años trabajando en educación como maestro regular o especial.

Se puede argumentar que la mayoría de los encuestados, es decir, el 65% aún no rebasa los 15 años de servicio y por lo tanto su formación y desempeño son adecuados para la atención de grupos en los que se encuentran inscritos alumnos con NEE debido a que en las escuelas normales o universidades de las que egresaron ya estaban circunscritas al plan y programas de educación normal de 1997, según la Dirección General de Educación Normal (2011), en el que la asignatura de Necesidades Educativas Especiales ya fue considerada dentro del mapa curricular. Sin embargo, no se debe descartar que en este porcentaje de la población existan docentes a los que el reto de la atención a este tipo de alumnado pudiera generar sentimientos difíciles de manejar en virtud de los resultados en el aprendizaje académico que los mismos alumnos obtienen.

Del resto de la población que corresponde al 35% y que considera a maestros desde los 16 hasta los 28 años de antigüedad se puede decir que es mucho más frecuente encontrar que por su formación y años de servicio, la integración educativa sea más que un reto una actividad cotidianamente difícil de sobrellevar y por consiguiente sea generadora de situaciones conflictivas y frustrantes ya que los momentos formativos correspondientes a esta población no consideraban en ninguno de los planes de licenciatura en educación de las escuelas normales y/o universidades correspondientes a este periodo la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en sus planes curriculares (Arnaut, 2004).

El siguiente dato a analizar es el de la formación docente de los encuestados, este dato nos permite detallar el grado máximo de estudios de los profesores investigados, que a su vez pormenoriza si los maestros que estudiaron en planes de educación normal como

el de 1984 se han superado académicamente o si su formación docente sigue siendo la de maestros normalistas, además de corroborar si el dato de antigüedad en el servicio corresponde al número de profesores con licenciatura. En el siguiente análisis por lo tanto encontramos desde los maestros normalistas, hasta los que han estudiado alguna maestría afín a la función que desempeñan, dicha información se detalla a continuación en la Figura 4.

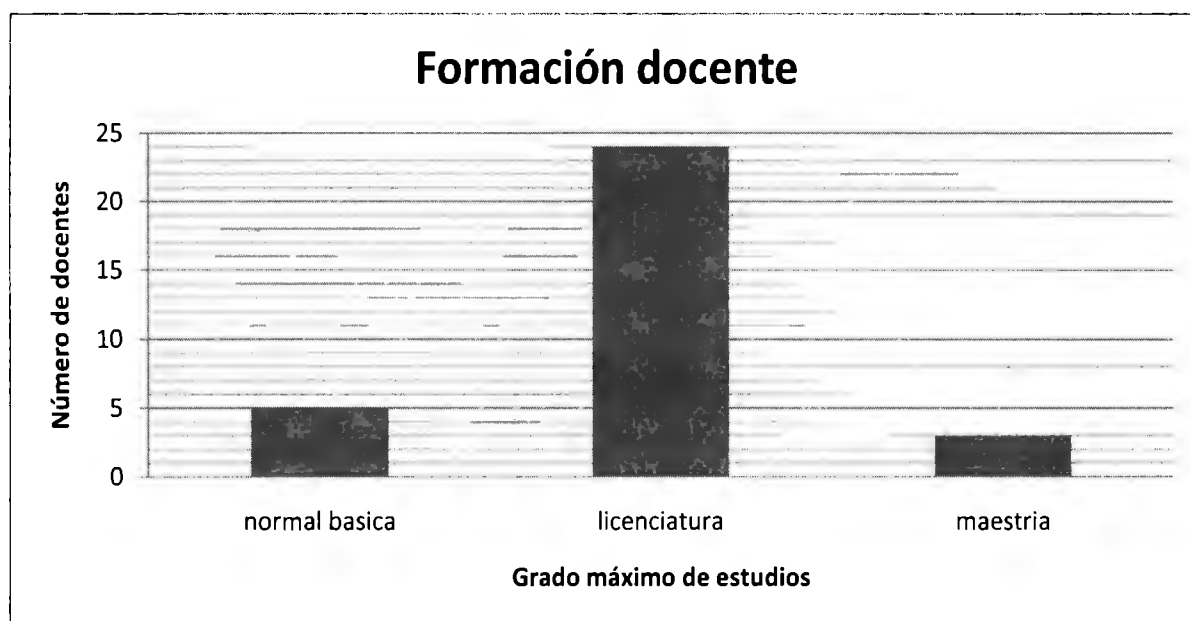


Figura 4. Formación Docente (Datos recabados por el investigador)

En la figura 4 se puede observar que el 9% de la población total ha culminado algún estudio de maestría, el 75% tiene estudios de licenciatura y el 16% cuenta aún con estudios de normal básica. Esta situación permite corroborar información contenida en la Figura 3 ya que del total de profesores encuestados en el rango de antigüedad docente de los 19 años en adelante que son 14 docentes y a los que corresponde haber estudiado en el plan de educación normal de 1984 hasta 1992 según los datos de la Arnaut (2004), solo cinco de estos aún continúan con estudios de normal básica siendo que el resto de esta población han culminado estudios de nivel licenciatura o maestría.

La formación docente en el ámbito de la atención a la diversidad es muy importante, seguir estudiando permite seguir a la vanguardia, conocer más y mejores formas de enseñar, de manejar a los grupos, de controlar su disciplina, etc. donde se encuentra el grueso y el promedio de edad de la población encuestada desde el primero hasta los dieciocho años de servicio docente en donde de acuerdo a este dato la formación deberá de ser de nivel licenciatura solo 3 de los 23 docentes que se encuentran en este rango han emprendido algún estudio de posgrado de nivel maestría siendo estos solo el 14% de este grupo de edad y el 9% de la población total.

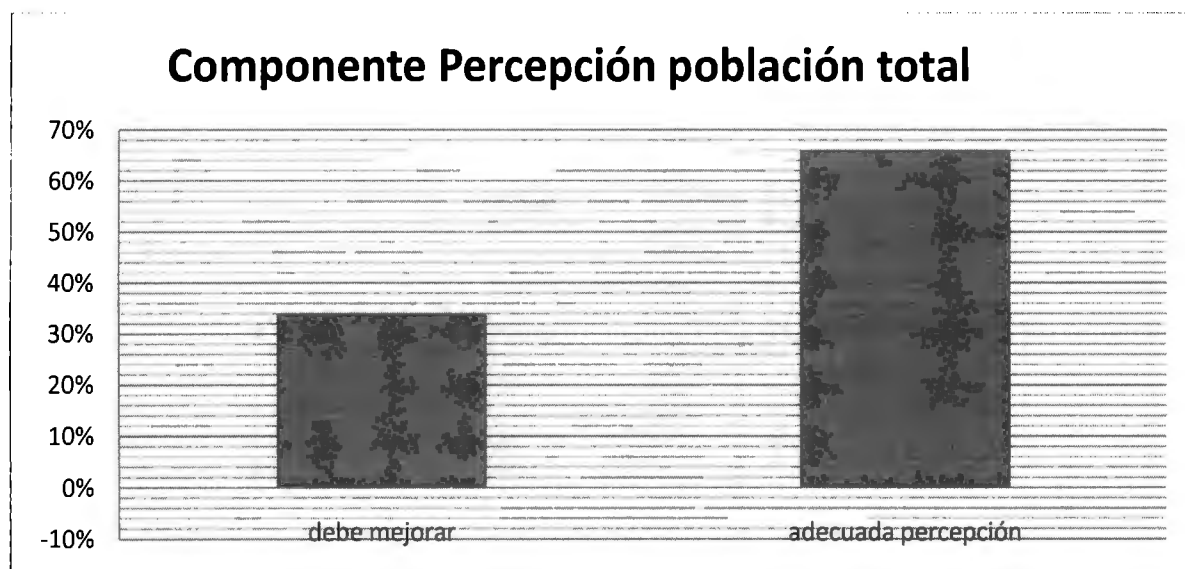
#### *4.1.2. Inventario TMMS-24*

Para la evaluación del nivel de percepción de la inteligencia emocional se utilizó el instrumento TMMS-24 en una adaptación al castellano, esta escala evalúa destrezas conscientes para: atender, discriminar y regular estados de ánimo y emociones personales y de otros, es una escala Likert que cuenta con cinco opciones donde el número 1 corresponde a nada de acuerdo y el número 5 a totalmente de acuerdo, se le administró a todos los participantes de manera individual y se solicitó a los mismos que respondieran de manera abierta a los diferentes cuestionamientos, este instrumento permitió establecer el nivel de percepción de la inteligencia emocional de los sujetos participantes de esta investigación y para ello fue necesario marcar la diferencia en el sexo de los mismos pues los niveles de inteligencia emocional varían debido a que la percepción de cada género es distinta y se corrobora en la aplicación del inventario ya que dicho instrumento cuenta con diferentes baremos para cada género, el ejercicio de aplicación de este instrumento consistió en proporcionar a los participantes la información referente a su utilización,

seguido de esto se solicitó a los mismos que respondieran a los cuestionamientos que el propio inventario contiene y por último se puntualizaron los resultados de las respuestas para obtener el nivel de percepción de cada uno de los maestros investigados. También es necesario especificar que de los 32 participantes solo 29 diligenciaron el inventario debido a que tres de los docentes no estuvieron dispuestos a llevar a cabo el ejercicio.

Del total de encuestados 10 son hombres y corresponden al 32% del total de la población investigada y 2 de los mismos no quisieron responder al inventario lo que hace un total de 8 maestros. En el caso de las docentes con un total de 22 participantes forman parte del 68% de la población total investigada y una de ellas no quiso responder al inventario lo que hace un total de 21 maestras. Sumando los totales de los dos géneros se aplicó el inventario a 29 docentes donde el 27% son del género masculino y 73% del género femenino, tales datos son importantes para la investigación ya que los niveles de inteligencia emocional varían entre.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del inventario TMMS-24, a través de un análisis dividido en las figuras 5 a la 7 donde se desglosa la información de los diversos componentes desde el estudio de la población total:

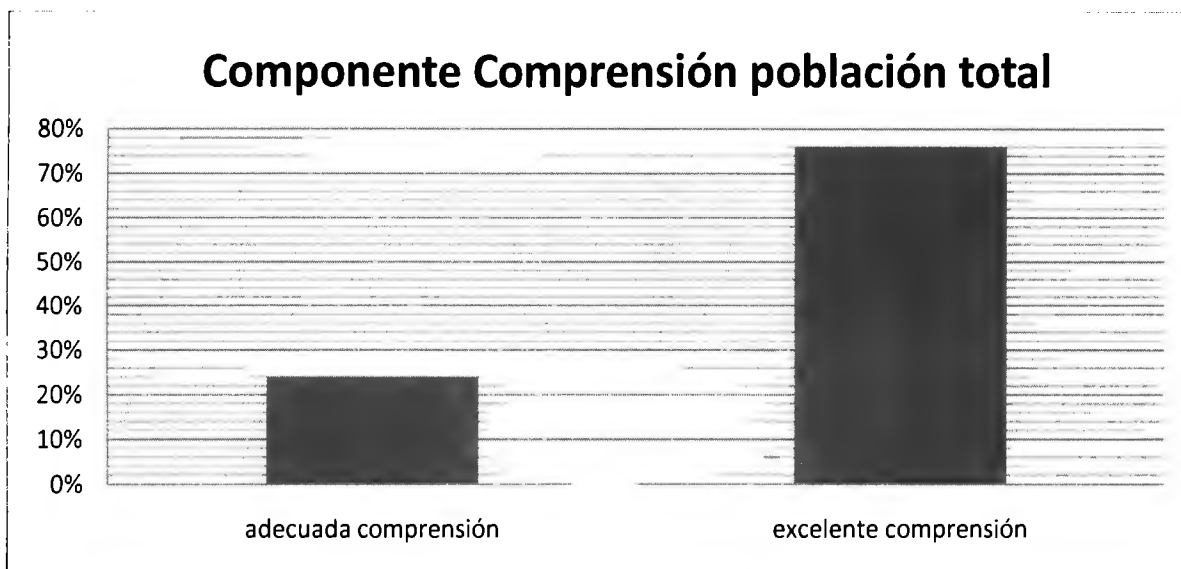


*Figura 5.* Componente Percepción de la población total (datos recabados por el autor).

Con resultado “Debe mejorar su percepción presta poca atención” se ubicó a 4 docentes hombres que significan el 50% del total de este género y 6 docentes mujeres que significan el 28% del total de su género y que en conjunto corresponden al 34% de la población que respondió al inventario.

Con resultado “Adecuada percepción” lo obtuvieron 4 docentes hombres el 50% de este género y 15 docentes mujeres que son el 71% de este género y que en conjunto los ubica en el 66% de la población que respondió al inventario.

No se obtuvo ningún resultado “Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención”.



*Figura 6.* Componente Comprensión población total (Datos recabados por el autor).

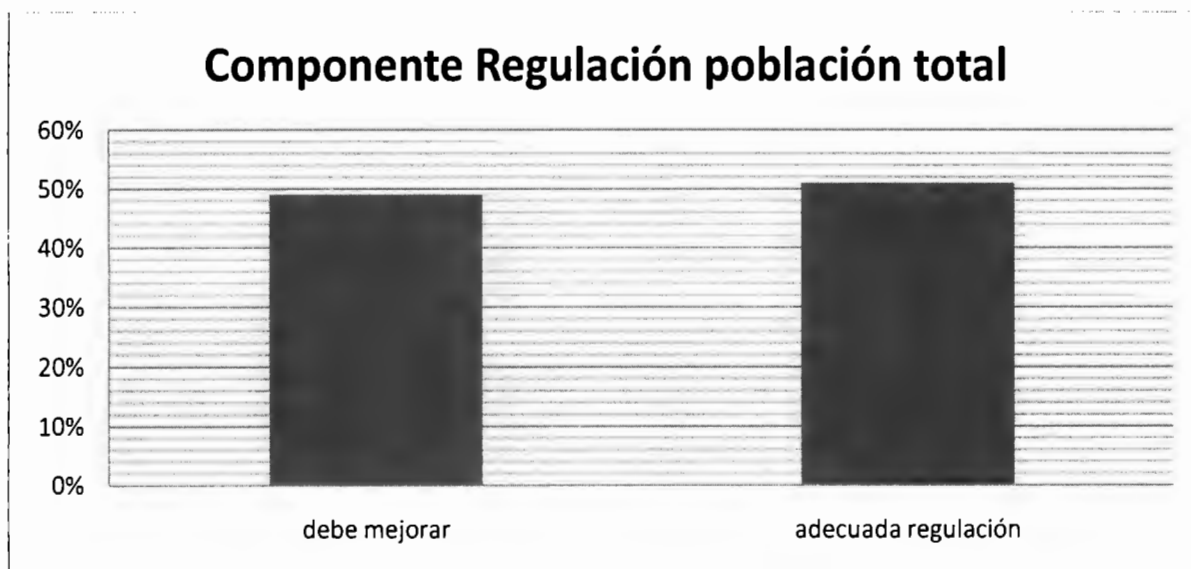
Un total de 4 docentes hombres el 50% de su género y 3 docentes mujeres el 14% de su género se ubicaron en el resultado “Adecuada comprensión” lo que ubica en dicho nivel al 24% de la población a la que se aplicó el inventario.

Un total de 4 docentes hombres el 50% de su género y 18 docentes mujeres el 86% de su género obtuvieron el resultado “excelente comprensión” lo que los ubica en conjunto en el 76% de la población a la que se aplicó el inventario.

El 76% de la población muestra un excelente grado de comprensión sobre la inteligencia emocional, mientras que el 24% una adecuada comprensión. En términos de género el 50% de los hombres presenta excelente comprensión y el otro 50% una adecuada comprensión. En el género femenino se identifica que el 86% muestra una excelente comprensión mientras que el 14% restante muestra una adecuada comprensión.



Ninguno de los docentes participantes obtuvo el resultado “Debe mejorar su comprensión”.



*Figura 7.* Componente Regulación población total (Datos Recabados por el autor)

Los 8 docentes hombres obtuvieron como resultado “Debe mejorar su regulación” lo que significa el 100% de los docentes de ese género y el 28% de la población que respondió el inventario.

En el nivel “Debe mejorar su Regulación” se ubicó a 6 docentes mujeres lo que significa el 21% del total de docentes que respondieron el inventario y al 28% de este género.

Con un resultado “Adecuada Regulación” se encontró a 15 docentes mujeres lo que corresponde al 72% del total de ese género y al 51% de la población total investigada.

Ningún docente hombre o mujer obtuvo el nivel “Excelente regulación”.

Según el nivel de percepción obtenido y que se refiere al reconocimiento de los sentimientos que lleva a cualquier individuo a identificar los propios y los de los demás, en el caso de los resultados de los docentes investigados podemos encontrar una diferencia significativa entre la percepción de hombres y mujeres, ya que del total aplicados en el género masculino la mitad de los mismos se encuentran en un nivel que los conmina a mejorar la percepción y la otra mitad los ubica en niveles adecuados, en caso contrario el nivel que conlleva a pensar en mejorar en las docentes mujeres es significativamente menor ya que solo el 27% de las mismas se encuentra en dicho nivel, por lo que se puede aseverar que las docentes mujeres tienen un nivel más elevado de percepción de sus emociones.

Además del análisis de este nivel debemos recalcar que ninguno de los docentes a los que se les aplicó dicho inventario tiene un nivel que los ubique en prestar demasiada atención a los sentimientos propios y extraños.

En el nivel de comprensión referente no solo al reconocimiento de los sentimientos sino a saber si el estado emocional es el adecuado, de acuerdo a la situación en la que se encuentra cualquier individuo, encontramos que los docentes hombres obtuvieron un mejor nivel de desempeño ya que la mitad de los mismos se ubicó en una adecuada comprensión de sus sentimientos y la otra mitad obtuvo un excelente nivel de comprensión. Las docentes igualmente se ubicaron en el nivel de comprensión adecuado y excelente con un 13 y 81% respectivamente además de ubicar a ambos géneros combinados en un nivel del 76% excelente comprensión y un 24% en adecuada

comprensión. Estos resultados nos permiten reconocer que los docentes “comprenden” lo que sienten ellos mismos y los demás, por lo que sus resultados contrastan con su nivel de percepción ya que ninguno de los docentes obtuvo como resultado que debía mejorar su comprensión, es decir, los docentes obtienen resultados bajos en el nivel de percepción de su inteligencia emocional, pero logran obtener un adecuado nivel de comprensión de la misma.

Por último en los niveles de regulación obtenidos encontramos que el 100% de los docentes hombres debe mejorar dicho nivel debido a que sus resultados los ubica como poco capaces de regular los estados emocionales adecuadamente, caso contrario de los resultados de las docentes mujeres donde solo el 21% del total de las docentes a las que se aplicó el inventario obtuvieron dicho nivel y un 79% se ubicó en una adecuada regulación.

Sin embargo al conjuntar a los dos géneros analizados los resultados nos indican que la mitad de los mismos debe mejorar su nivel de regulación y la otra mitad presenta adecuada regulación, además de no encontrar un solo resultado en el que se ubique a algún docente con excelente regulación de sus sentimientos, es decir, los docentes hombres serán más susceptibles de reaccionar inadecuadamente ante algún alguna situación que comprometa el adecuado manejo de sus emociones cuando en el caso de las docentes mujeres se puede esperar una mejor respuesta ante alguna situación que las comprometa.

#### *4.1.3. La entrevista*

Este instrumento fue aplicado a 29 docentes del total de participantes investigados. Para establecer un análisis cualitativo de las respuestas vertidas por los docentes entrevistados se llevó a cabo un desglose de cada una de las preguntas aplicadas:

Pregunta 1.- ¿Qué opina de la aplicación del inventario TMMS-24?

Esta pregunta se les hizo a los maestros investigados con la intención de conocer su punto de vista de todo el proceso de aplicación del inventario y la percepción que les generó el propio instrumento, es decir, si consideraban que el mismo podría servir para los fines que está diseñado.

Tres docentes consideran al inventario como un instrumento que es algo informal y que no necesariamente refleja un nivel exacto de la inteligencia emocional que se ha podido desarrollar.

Tres docentes consideran al inventario como un instrumento completo que puede servir para evaluar no solo el propio nivel de inteligencia emocional sino el de los alumnos con los que se tienen ciertas problemáticas en el manejo de las emociones.

Trece docentes consideran que el nivel obtenido refleja claramente las situaciones tanto personales como las que han llevado a desarrollar dicho nivel por lo que consideran que el resultado está acorde con lo que sienten.

Diez docentes respondieron que el haber llevado a cabo esta aplicación les permitió reflexionar respecto de su nivel y por lo tanto creen necesario el obtener mayor

información no solo de su resultado sino de cómo desarrollar un adecuado manejo de los sentimientos propios y de los demás.

Pregunta 2.- ¿Considera que el resultado obtenido refleja su verdadero nivel de inteligencia emocional?

Nueve de los docentes coinciden en que probablemente el resultado refleja un nivel cercano a la realidad y que es probable que se requiera de algún otro instrumento que complemente dicha información para que la misma sea más confiable y tenga mayor credibilidad.

Tres de los docentes no están de acuerdo con su nivel obtenido pues les parece que es necesaria una mayor aplicación de otros instrumentos referentes a la inteligencia tanto emocional como inter e intra personal.

El resto de los docentes (16) consideran que su resultado es completamente veraz, es decir, que no solo confían en el nivel obtenido sino que se sienten empáticos con el mismo y refleja lo que sienten.

Pregunta 3.- ¿Cuál cree Usted que es la razón por la que es necesario evaluar esta información en los docentes que atienden en su grupo a alumnos con NEE?

Tres docentes no supieron encontrar alguna relación entre el manejo de las emociones y su aplicación para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales pues consideran que es muy difícil evaluar lo que el alumno con esta característica siente.

Dos docentes reconocen que los alumnos pueden “contaminarse” emocionalmente con las situaciones que viven con sus maestros, compañeros o sus padres de familia y por consiguiente es necesario saber evaluar dichas situaciones.

Nueve docentes consideran que es necesario saber cuáles son los sentimientos que albergan los alumnos y que por esa razón es necesario evaluar el nivel en los mismos ya que de ello depende el desempeño que muestran en el salón de clases.

Quince de los docentes entrevistados reconocen que las emociones los afectan en su desempeño y es por ello que es necesario llevar a cabo un adecuado manejo de lo que se siente, ya que esto permitirá estar en mejores condiciones de tratar a dicha población con esta característica particular.

Pregunta 4.- ¿Considera valiosa o aplicable en su labor cotidiana dicha información?

El total de los docentes pertenecientes a la USAER consideran que dicha información les permitiría brindar una mejor asesoría y atención a los docentes regulares ya que el reconocimiento de los sentimientos propios y de los demás puede mejorar significativamente las relaciones interpersonales entre docentes.

Seis docentes regulares consideran que dicha información les permitiría reconocer que tanto dejan que sus emociones influyan en el trato que brindan a sus alumnos en general y de qué manera se pueden establecer mecanismos de regulación.

Diecisiete docentes respondieron que dicha información es valiosa al igual que cualquier otra que se brinde con el objetivo de beneficiar a los alumnos.

Pregunta 5.- ¿Cómo cree que podría afectar el desarrollo de la inteligencia emocional en su labor docente?

Tres docentes consideran que puede afectar negativamente al no saber manejar adecuadamente las emociones o al no estar preparado para recibir un resultado que no esperas en la aplicación del inventario por lo que se debe de manejar con discreción.

Seis docentes creen que el nivel de afectación depende de lo mucho o poco que el docente transmite lo que siente a sus alumnos ya sea de forma positiva o negativa y provocando que se pierda el objetivo de las acciones de enseñanza en el grupo por este motivo.

Doce docentes piensan que se podría afectar la comunicación y la relación interpersonal en el caso de que no se desarrolle un adecuado manejo de las emociones tanto con los alumnos como con los compañeros de trabajo.

Siete maestros creen que el nivel de afectación depende de la mezcla de sentimientos con acciones de índole laboral o personal, ya que un nivel de desarrollo inadecuado genera en las personas ciertas actitudes que no corresponden a las situaciones en las que se demuestran.

Pregunta 6.- ¿Y en el desarrollo de habilidades en sus alumnos?

Dieciocho de los docentes entrevistados consideran que el desarrollo de las habilidades en sus alumnos presenten o no algún tipo de necesidad educativa especial estriba en que tanto lo que hacen como docentes puede o no afectar o frenar el desarrollo emocional del niño, por lo que el manejo de las emociones del docente es de vital importancia para desarrollar tales habilidades en los alumnos.

Once de los maestros creen que el desarrollo de la inteligencia emocional solo se refiere a lo que los alumnos pueden regular de manera individual, es decir, centran el manejo de las emociones en cómo se siente el alumno y por lo tanto ese estado de ánimo permite que el mismo muestre determinado nivel de desempeño.

Pregunta 7.- ¿Cómo cree que podrían desarrollarse habilidades para el manejo de la inteligencia emocional desde la responsabilidad de la institución a la que pertenece?

La mayoría de los entrevistados requirió de re estructurar esta pregunta para lograr el entendimiento de en qué medida se llevan a cabo acciones institucionales para el manejo de la inteligencia emocional de los miembros de cada una de las instituciones, y no tanto desde el punto de vista personal sino desde lo que la institución y sus miembros consideran de importancia para el desarrollo de esta inteligencia, por lo que el total de los docentes respondieron que si bien el ambiente puede considerarse adecuado no creen que existan acciones expeditas para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional de los miembros de cada institución, aun y que las acciones de los distintos directivos siempre consideran no afectar de alguna manera los derechos del trabajador, no están determinadas por una cultura o una acción planeada para el desarrollo de dicha



inteligencia, ni desde el ámbito de la gestión del directivo y mucho menos por lo que las instancias superiores determinan.

Pregunta 8.- ¿Considera Usted que se ha desarrollado un adecuado manejo de su inteligencia emocional y la de sus alumnos, previo a la aplicación del inventario TMMS-24?

Veinticuatro de los entrevistados consideran que el manejo si ha sido adecuado hasta antes de aplicar el inventario y que dicha actividad les ha permitido reconocer aún más que se debe hacer para mejorar el trato que se brinda a los alumnos.

Cinco de los entrevistados piensan que le desarrollo de la inteligencia emocional antes de la aplicación del inventario no había sido adecuado ya que se desconocía que se pudiera evaluar dicha inteligencia, por lo tanto anteriormente a la aplicación solo se sabía que había que tratar “bien” a todos, aunque solo por sentido común.

Pregunta 9.- ¿Y posterior a ello? (a la aplicación del inventario)

Cinco docentes son congruentes con su respuesta a la pregunta anterior ya que creen que han llevado a cabo un adecuado manejo de la inteligencia emocional propia y de sus alumnos y por lo tanto su labor docente seguirá prevaleciendo tal y como lo venían realizando hasta el momento.

Veinticuatro de los maestros piensan que a partir de la aplicación del inventario mejorarán su labor y que a partir de este momento tratarán de no afectar más emocionalmente a sus alumnos por lo que su respuesta no coincide con la pregunta

anterior, es decir, reconocen el resultado del inventario y aunque no reconozcan que anterior a su aplicación pudieron llevar a cabo acciones que afectarían el desarrollo de la inteligencia emocional de sus alumnos a partir de este reconocimiento consideran necesario modificar sus acciones.

Por último en el espacio de comentarios abiertos respecto de la aplicación de los tres instrumentos de investigación todos los maestros consideraron pertinente disertar respecto del desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos y en los docentes, dichos pensamientos se presentan a continuación:

El inventario para la evaluación perceptual de la inteligencia emocional es un instrumento que debería aplicarse a todos los maestros que atienden a alumnos con necesidades educativas especiales ya que permitiría llevar a cabo un manejo más adecuado de los sentimientos que generan en los docentes que atendemos a dicha población, a veces es muy difícil hacer que el alumno aprenda y por consiguiente se generan sentimientos de frustración y fracaso, el llevar a cabo evaluaciones de esta índole permiten al docente en primer término reconocer que es lo que la atención a esta población lo hace sentir y este es el primer paso para avanzar en esta atención.

Cuando se reconoce el potencial que se tiene a veces es contradictorio a lo que se pensaba sin embargo es importante saber para poder hacer algo al respecto, ojala y este tipo de test se aplicara no solo como parte de una investigación o de un proyecto sino que fuera recurrente

en las actividades docentes para que los resultados puedan ser manejados por los que dirigen a las instituciones y les sirva como una información diagnóstica de las habilidades y necesidades de los trabajadores.

Este tipo de evaluación es algo que debería aplicarse a todos los docentes sin importar si atienden o no a alumnos con necesidades educativas especiales ya que se debe reconocer que se trabaja con otros seres humanos que necesitan de un trato digno que no afecte de alguna forma su desarrollo personal.

Cuando las instituciones a nivel nacional o estatal empiecen a considerar el manejo de las emociones como un aspecto digno de tomar en cuenta encontrarán que el trabajador de la docencia que se siente bien haciendo su labor responde mucho mejor ante las exigencias propias de su desempeño y por lo tanto brinda una mejor atención a su población estudiantil.

Los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan de distintas formas de presentarles el aprendizaje el manejo de las emociones puede ser una de las formas de hacer llegar los contenidos, un alumno que se siente a gusto consigo mismo y con los que lo rodean es un niño que puede aprender de mejor manera, la evaluación del nivel de inteligencia emocional puede convertirse en una herramienta de trabajo no solo para el que no aprende sino para todos los alumnos de cualquier salón de clase (Entrevista-29 docentes).

Además de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos descritos anteriormente es necesario especificar que los directivos de las tres escuelas primarias en las que se llevó a cabo esta actividad mostraron una gran apertura respecto de la implementación de acciones tendientes a la evaluación de lo que los docentes de alumnos con necesidades educativas especiales están haciendo, además de solicitar de manera explícita en la firma de los permisos para la aplicación que de ser posible el resultado de dicha investigación llegara a impactar positivamente en posteriores trabajos respecto del desarrollo de la inteligencia emocional de sus docentes.

Las condiciones en las que se llevaron a cabo las aplicaciones de los instrumentos se pueden considerar adecuadas ya que se utilizaron los espacios posteriores a las clases y en ocasiones cuando el maestro de grupo fue relevado por el docente de educación física por lo que se tuvo la posibilidad de que las responsabilidades que el grupo conlleva no generaran alguna actitud de enojo o enfado por responder a los cuestionamientos aplicados.

En el caso de los docentes que no quisieron responder al inventario y a la entrevista es necesario dejar claro el tipo de relación que priva con respecto tanto de la atención a los alumnos con NEE como de la relación interpersonal que se ha establecido con el investigador:

Dos de los docentes no han estado de acuerdo en que las responsabilidades que la atención a grupos inclusivos genera sea compartida y consideran que la USAER es la que debería de atender a dicha población, y aunque hubiera sido de gran relevancia su punto de vista pues es este tipo de pensamientos en los que se pretende incidir con la aplicación

de este tipo de evaluación consideran que este instrumento es una más de las sugerencias que cotidianamente reciben de la asesoría para la atención a su población con NEE.

En el caso del otro docente que decidió no responder a los instrumentos es un docente de reciente jubilación cuya actitud al final de su labor de una de las instituciones estuvo plagada de un desgano generalizado para llevar a cabo cualquier tipo de acción o actividad extra a su labor en el grupo argumentando que al cabo, ya se iba a retirar y no tenía ningún sentido aplicar algo a lo que nunca más le daría seguimiento.

La relación interpersonal que se ha podido establecer con la mayoría de los docentes investigados es adecuada ya que el investigador forma parte de la plantilla de docentes de las instituciones sujetas de la aplicación de los instrumentos y los docentes a los que se les pudo aplicar todos los instrumentos mostraron una gran disposición para llevar a cabo dichas actividades.

#### *4.2. Análisis de datos*

Para llevar a cabo un análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los distintos instrumentos de investigación es necesario contrastar la información obtenida con las preguntas preestablecidas por el investigador, que a la vez permitan corroborar si su hipótesis se corrobora o se descarta.

Los datos de investigación obtenidos pueden ser analizados desde la perspectiva cuantitativa o cualitativa y en el caso de la presente investigación por haber escogido un enfoque mixto se podrán presentar resultados desde los dos enfoques mencionados. Según Hernández et. al. (2006), un enfoque mixto de investigación representa un nuevo

paradigma que genera una nueva forma de tratar la información y de recolectarla, por lo cual en el presente trabajo se hace necesaria la combinación de formas de realizar tanto el análisis como la recolección de esta.

A continuación se planteará un análisis de la información recabada en referencia directa con las preguntas de investigación anteriormente planteadas:

Pregunta 1.- ¿Cuál es el conocimiento que tienen los maestros regulares y especiales sobre su propia inteligencia emocional y sobre la inteligencia emocional de sus alumnos?

En el caso de los maestros sujetos de investigación, ninguno de ellos había realizado anteriormente un ejercicio igual o parecido al inventario TMMS-24 que les permitiera evaluar su nivel de desarrollo de inteligencia emocional, por lo que los docentes desconocían no solo su nivel sino que en algunos de los casos se pudiera evaluar este aspecto a través de un instrumento validado, por lo que se puede decir incuestionablemente que ninguno de los investigados tenía un conocimiento previo sobre su nivel de inteligencia emocional y por consiguiente de ninguno de sus alumnos con o sin NEE.

Tal situación corrobora la falta de evaluaciones sobre el manejo de las emociones que priva al interior de los servicios regulares y especiales analizados en el presente ejercicio.

Pregunta 2.- ¿Qué implicaciones tiene el que los maestros regulares y especiales conozcan sobre la inteligencia emocional con relación al apoyo que ellos pueden brindar a sus alumnos con necesidades educativas especiales?

Después de llevar a cabo la aplicación y revisión de los inventarios TMMS-24 en la población sujeta de investigación todos los docentes manifestaron que esta actividad de evaluación puede ser utilizada para aplicarse a los docentes y alumnos con o sin NEE, para enfatizar en el desarrollo de un adecuado manejo de las emociones tanto de maestros como de pupilos, y que a pesar de no haber aplicado algún instrumento hasta antes de esta aplicación a docentes o alumnos es bien sabido por ellos que un desarrollo armónico es esencial para un adecuado desempeño en las situaciones académicas y escolares.

Pregunta 3.- ¿La formación profesional de los docentes regulares y especiales es adecuada para la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos?

A pesar de que los docentes desconocían la posibilidad de evaluar este aspecto todos reconocen que el manejo de las emociones en el salón de clase como en lo personal es un aspecto muy importante para el desarrollo de los alumnos tengan o no NEE y de los docentes como individuos integrales y lo manifiestan al reconocer y considerar a este tipo de evaluaciones como necesarias en todos los niveles y modalidades, argumentando lo importante que sería que fueran empleadas a nivel institucional como una herramienta de diagnóstico tanto de docentes como de alumnos.

Existe el reconocimiento por parte de los sujetos de investigación de que a pesar de saber de manera aislada que es necesario desarrollar actitudes y actividades armónicas tanto con los alumnos como con los docentes, es necesario desarrollar cada vez más acciones tendientes al trabajo específico sobre el conocimiento de la inteligencia emocional y de las actividades o acciones que permiten su adecuado desarrollo, aun y que

todos los profesores declaran haber tenido conocimientos previos sobre la importancia de este desarrollo emocional.

De acuerdo con la información recabada a través de la aplicación de la encuesta de datos personales se puede aseverar que la mayoría de los maestros tienen una formación que les permite atender a sus grupos diversos, ya que por los años de servicio docente y la edad de los mismos los planes de formación profesional a los que corresponden ya manejaban la asignatura de necesidades educativas especiales, además de haber recibido cursos y talleres diversos para el manejo de este tipo de alumnos, del resto de los docentes cuya formación los ubica en planes antiguos es necesario reconocer que la mayoría de estos han culminado a la fecha algún programa de formación de nivel licenciatura o de posgrado.

Además de dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación también el análisis de los datos permite dar cumplimiento a los diferentes objetivos planteados por el investigador y que se logran discurrir de acuerdo a la adecuada utilización y elección de los distintos instrumentos de recolección de datos.

A continuación se plantea la pertinencia en el cumplimiento de los diferentes objetivos planteados:

#### Objetivo General.

Investigar acerca del conocimiento que los maestros regulares y especiales tienen sobre el concepto de inteligencia emocional y el efecto de este conocimiento en la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.



A través de la aplicación del inventario TMMS-24 y de la entrevista, se puede decir que los docentes investigados saben ahora que es necesario tratar a los alumnos y a los compañeros de trabajo de manera adecuada tratando de no generar situaciones difíciles de manejar emocionalmente, sin embargo, no sabían que a esta forma de manejar dicha información se le denominaba “inteligencia emocional”, inclusive para algunos tal término fue totalmente nuevo, por lo que se puede decir que la totalidad de docentes investigados saben de la importancia que tienen las emociones y su manejo adecuado pero no conocen la terminología adecuada para esta situación.

En referencia a la utilización de esta información en la atención de las necesidades educativas especiales de sus alumnos los docentes consideran que no solo es adecuada para estos alumnos sino para el de toda la población perteneciente a su salón de clase, y se piensa por parte de los mismos que es adecuada para uno y otro tipo de alumnado.

Primer objetivo específico: Identificar la percepción que tienen los maestros regulares y especiales sobre el concepto y sobre ciertos elementos de la inteligencia emocional propia y de sus alumnos mediante la aplicación de encuestas y entrevistas.

La aplicación de las encuestas y entrevistas permitió de manera muy efectiva la identificación de los diferentes conocimientos y percepciones que los docentes tienen sobre el tema de la inteligencia emocional y salvo el caso de los docentes que no llevaron a cabo la diligencia de estos instrumentos, la totalidad de los maestros investigados respondieron de manera abierta todos los cuestionamientos planteados, por lo que se puede decir que las opiniones vertidas fueron un reflejo directo de lo que los docentes saben y/o conocen sobre el desarrollo de la inteligencia emocional.

Segundo objetivo específico Establecer el nivel de percepción de la inteligencia emocional de los maestros regulares y especiales mediante la aplicación del inventario TMMS-24.

En el caso de la aplicación del inventario correspondiente, la misma permitió establecer cuáles son sus distintos niveles de percepción, encontrando que los docentes hombres manejan niveles adecuados más bajos que los que obtuvieron las mujeres, aunque esto no generó tendencias significativamente diferentes a nivel general.

Aunque no se obtuvieron resultados muy por debajo de la percepción adecuada los resultados por encima de este nivel fueron significativamente claros a favor de las mujeres por lo que se puede decir que las mismas han desarrollado una mejor inteligencia emocional que la de los docentes.

La aplicación de los inventarios se pudo llevar a cabo con un porcentaje elevado de docentes que atienden a alumnos con NEE, y en los casos en los que los docentes no se mostraron dispuestos a contestar el mismo se debieron a situaciones ajenas tanto al instrumento como a la actividad investigativa de este ejercicio, sino más bien a situaciones previas sobre la relación entre las instituciones participantes.

Tercer objetivo específico: Verificar si se logra crear Conciencia en los maestros regulares y especiales a través de la dotación de información sobre la importancia que tiene la inteligencia emocional en el desarrollo integral de sus alumnos.

La totalidad de los docentes a los que se aplicó tanto el inventario como la entrevista vertieron comentarios positivos respecto de la importancia de considerar al

desarrollo de la inteligencia emocional como un tema necesario tanto en los grupos y atención a su población con o sin NEE, como al interior de las instituciones para el manejo de las emociones de los docentes y sus relaciones entre pares, la totalidad de los individuos investigados considera que seguirá llevando a cabo un trabajo que permita el desarrollo de la inteligencia emocional tal como ya lo venía haciendo, o a partir de la aplicación de esta actividad pondrá mayor énfasis en el desarrollo de acciones específicas que permitan un adecuado manejo de la temática tanto con sus alumnos como con sus compañeros de trabajo.

Se logró incidir al respecto del manejo de información inmediata a la vez que se aplicaba tanto la entrevista y el inventario ya que los docentes demostraron interés por llevar a cabo la búsqueda de esta información de forma personal toda vez que la misma fue considerada llamativa.

Cuarto objetivo específico: Indagar la formación profesional y los años de servicio docente de los profesores investigados mediante la aplicación de una encuesta de datos personales con la finalidad de identificar si cuentan con elementos para la atención de las Necesidades Educativas Especiales.

Se pudo corroborar que la mayoría de los docentes investigados cuentan con una formación profesional adecuada para el manejo de grupos en donde se encuentran inscritos alumnos con NEE, y en el caso de los maestros que de acuerdo con sus años de servicio correspondería haber estudiado bajo programas de formación docente obsoletos para este fin, se pudo encontrar que algunos de ellos han emprendido otros estudios de licenciatura y/o posgrados que los sitúa en condiciones pertinentes para el manejo de un

grupo con características diversas, no siendo esto una condicionante irrevocable que le permita estar exento de presentar sentimientos de angustia, temor, frustración o los que se pudieran presentar en la atención de su población con NEE.

#### *4.3. Validez y confiabilidad*

##### *Validez*

Se estableció la validez del inventario TMMS-24 por sus siglas en inglés llamado Trait Meta Mood Scale 24, y del que se han realizado diversos estudios sobre la eficacia que tiene en su aplicación a poblaciones de habla hispana, según lo menciona Fernández (2004), “En síntesis, la versión modificada en español del TMMS-24 obtuvo una validez aceptable y la relación entre las variables fueron similares a las de la versión en inglés. La versión modificada al español nos da como resultado un adecuado inventario con el que se evalúa la influencia cultural en la percepción de la inteligencia emocional en naciones de habla hispana”, por lo que se puede asegurar que tal instrumento tiene la suficiente aceptación en ámbitos de evaluación de la población sujeta de investigación y a la vez corrobora la validez de la aplicación del mismo.

Con respecto de la validez o también llamada por Hernández et.al. (2006) “credibilidad” de la información recabada a través de la aplicación de los instrumentos utilizados en el presente estudio se puede aseverar que la misma responde a las situaciones planteadas con antelación a los hechos investigativos pues de acuerdo con la percepción de los maestros investigados y del propio investigador el tema de la aplicación de acciones tendientes a una mejor atención de la población con NEE haciendo uso de

una adecuada inteligencia emocional es algo que deberá de establecerse con una mayor determinación por parte de docentes, directivos y personal perteneciente a las instancias educativas correspondientes.

### *Confiabilidad.*

La totalidad de docentes que atienden a alumnos con NEE aceptaron participar en la aplicación de los instrumentos de investigación del presente ejercicio, solo en el caso de tres docentes no se pudieron aplicar los inventarios y entrevistas correspondientes, esto nos permite aseverar de acuerdo como lo plantea Hernández et.al. (2006) que se llevó a cabo un análisis de toda la información recabada a través de los instrumentos aplicados, de acuerdo con este autor en la aplicación de un enfoque mixto de investigación es muy importante no sesgar dicha información a través de lo que el investigador cree que es lo conveniente de acuerdo a sus percepciones, y por el contrario permitir que todos los puntos de vista de los entrevistados sean tomados en cuenta y sean analizados sin menoscabo de su posible coincidencia con los planteamientos establecidos previamente por el investigador.

A la vez es muy importante que los sujetos de investigación se encuentren en situaciones óptimas que les permita responder ante los planteamientos que los propios instrumentos requieren de ellos por lo que en la presente investigación la aplicación de los diferentes instrumentos se llevó a cabo en ambientes de cooperación y camaradería, en espacios pertinentes tanto posteriores a las clases como en los correspondientes a las horas de educación física en las que los docentes no tuvieron las distracciones que la responsabilidad del grupo pudiera haber generado (Apéndice 5 y 6).

Aunque se dio el caso de que tres de los docentes no estuvieron dispuestos a aplicar los instrumentos del inventario y la encuesta correspondiente, la aplicación al resto de los docentes que si mostraron tal disposición permite afirmar que la información obtenida de este grupo de docentes es válida para establecer la pertinencia y confiabilidad de la muestra aplicada la cual corresponde al sesenta por ciento de la población total que labora en las tres escuelas primarias investigadas, el cuarenta por ciento restante corresponde a los que no se aplicaron los instrumentos de este ejercicio por no tener en sus grupos a alumnos con NEE.

También en referencia a este aspecto de confiabilidad según Hernández et.al. (2006) se cumplieron adecuadamente con algunos de los estándares señalados por el autor, al poder examinar las respuestas de los participantes a través de preguntas similares y de acuerdo con las muestras de disponibilidad y claridad del tema demostrada en la aplicación, se llevó a cabo también y a la par de las aplicaciones de los instrumentos un registro de los tipos de respuesta proporcionados y de las actitudes demostradas para establecer de alguna manera si los docentes verdaderamente manejaban información certera sobre lo que decían hacer y lo que realmente llevan a cabo en sus labores cotidianas ya que se corrobora en la participación de actividades diversas pues todos los docentes investigados son compañeros de trabajo del investigador, además se le proporcionó a cada uno de los participantes el acceso a la información arrojada por los diferentes instrumentos para su análisis posterior a la aplicación situación que permitió a los mismos estar informados de los diferentes objetivos, niveles y categorías en las que sus propios resultados obtenidos podrían ser trabajados posteriormente de manera individual.

Por último otro aspecto importante de la confiabilidad del presente ejercicio es el haber aplicado los instrumentos en instituciones que llevan a cabo sus labores en diversos ambientes o contextos socioeconómicos y socioculturales ya que aunque las escuelas investigadas son todas de nivel primaria correspondientes a la misma ciudad no cuentan con las mismas oportunidades y servicios de acuerdo con el lugar geográfico en la que están ubicadas.

## **Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones**

Toda investigación debe generar al final de la misma distintas reflexiones sobre los alcances de la misma y de las próximas incógnitas que se conciben una vez que se pudo corroborar o descartar las hipótesis planteadas, en el presente capítulo además de analizar los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos también se proponen distintas acciones para dar seguimiento y solución a los diferentes problemas encontrados y por último se plantean a la vez una serie de recomendaciones para futuras investigaciones referentes al tema en cuestión.

### *5.1. Resumen de hallazgos*

Las conclusiones de toda investigación permiten corroborar la pertinencia de los planteamientos previos establecidos tanto en los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis de la misma, en la presente investigación encontramos que los maestros de escuela regular que atienden a alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial consideran que el desarrollo y manejo de la inteligencia emocional es una herramienta

válida que permite atender de mejor manera no solo a este tipo de alumnado sino a cualquiera que se encuentre integrado en su grupo. Además se pudo corroborar que ninguno de los profesores investigados había llevado a cabo la aplicación de algún instrumento que midiera su nivel de desarrollo de inteligencia emocional por lo cual se puede aseverar que igualmente ninguno tenía referencias previas del resultado que podrían obtener.

En el caso de la aplicación del inventario TMMS-24 se logró descubrir qué tanto los maestros regulares como los especiales obtienen resultados similares sobre el nivel de percepción sobre su desarrollo de inteligencia emocional, a pesar de que las funciones desempeñadas en la atención a este tipo de población estudiantil son diferentes y por ende también lo es la percepción sobre las situaciones emocionalmente implicadas en esta atención brindada, en este sentido el inventario no solo sirvió para saber el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de cada uno de los docentes investigados sino para poder hacer un comparativo entre estos resultados y las funciones desempeñadas por los dos tipos de docentes evaluados.

El caso más significativo referente a los resultados del inventario es el de las diferencias entre los y las docentes que permitió corroborar que las maestras obtuvieron un mejor nivel de desempeño respecto de su percepción y regulación de los sentimientos que les genera la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, ya que ninguno de los docentes sujetos de investigar lograron obtener el mismo nivel de desempeño que sus compañeras maestras.



Tal resultado obtenido por las maestras genera una serie de preguntas referentes a si el género incide no solo en la atención a la población con NEE sino en el manejo de la inteligencia emocional en cualquier ámbito de la vida diaria, y por ende se hace necesario investigar más a profundidad al respecto.

De acuerdo a los niveles de percepción de la inteligencia emocional de los maestros investigados se puede asegurar que (exceptuando los casos en los que los docentes no quisieron llevar a cabo la aplicación de dicho instrumento), en la totalidad de los docentes evaluados se pudo cumplir con el objetivo de indagar el nivel de manejo de la inteligencia emocional de maestros que atienden en sus grupos a alumnos con necesidades educativas especiales y que dichos resultados son similares no importando su función específica en esta atención brindada a sus alumnos.

Además de los resultados de la aplicación del inventario esta actividad permitió a los docentes darse cuenta de la necesidad de llevar a cabo este tipo de evaluaciones con sus alumnos tengan o no la condición de presentar necesidades educativas especiales, ya que de acuerdo a lo expresado por los mismos maestros, a pesar de tomar en cuenta que los alumnos no deberán de ser afectados emocionalmente en el salón de clase o en cualquiera de los espacios correspondientes a la institución escolar, pocas son las acciones específicas que se llevan a cabo para el desarrollo de un ambiente favorecedor, y consideran que este tipo de evaluaciones puede ser un camino viable para el cumplimiento de esta condición que podría beneficiar a todos los alumnos sin menoscabo de su situación particular.

También se puede aseverar que la totalidad de los docentes se sensibilizo en alguna medida respecto de la necesidad de establecer mecanismos de evaluación y desarrollo de mejores condiciones emocionales en sus alumnos ya que consideran importante el seguir llevando a cabo acciones para mejorar el nivel de desempeño propio y el de sus alumnos atendidos, aunque reconocen que hace falta establecer estos mecanismos de manera planeada y específica para el cumplimiento de esta circunstancia, ya sea desde un nivel grupal hasta lo que se puede hacer a nivel escuela, supervisión, sector o nivel educativo en el sentido de la mejora de las condiciones de atención de la población con NEE.

En el caso de los docentes que no llevaron a cabo la diligencia de los instrumentos de investigación propuestos para la presente investigación no solo es necesario saber en qué medida incide en los resultados de la misma, sino investigar más a fondo si sus perspectivas de no responder al llamado del investigador se debieron a la propia incapacidad de manejar adecuadamente algún sentimiento generado por tener alumnos con NEE en su grupo, o si la relación laboral establecida con el propio investigador incidió en alguna medida para que tomaran esa decisión, para ello sería importante rescatar cuales son las ideologías que les generan la atención a la diversidad, el desarrollo de la inteligencia emocional en sus alumnos y en ellos mismos, y la participación en actividades de investigación como la presente aunada a sus responsabilidades educativas.

En el caso de las instituciones evaluadas a las que pertenecen los docentes se logró encontrar un adecuado nivel de compromiso pues se brindaron todas las facilidades para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de esta investigación, sin embargo es

muy interesante la percepción de los maestros de las mismas que aseveran que desde su punto de vista ninguna de las escuelas a las que pertenecen llevan a cabo acciones que permitan un adecuado desenvolvimiento de la inteligencia emocional tanto de docentes como de los alumnos, y por lo tanto todo lo que se realiza en virtud de esta necesidad es un esfuerzo individual tanto de los directivos como de los docentes, y no es vista como un situación que deba tratarse desde la responsabilidad institucional a través de acciones específicas y en virtud de un adecuado tratamiento de las diversas situaciones emocionalmente demandantes a las que se enfrentan tanto docentes como alumnos.

El conocimiento de los distintos niveles de percepción de su propia inteligencia emocional permitió a los docentes evaluados estar más atentos sobre las acciones que llevan a cabo en su propia labor, por lo cual consideran necesario seguir buscando más y mejores formas de trabajo para el manejo de los aspectos emocionales tanto en lo personal como en lo profesional para la atención a su responsabilidad profesional.

En el caso del manejo de información socio demográfica a través del cuestionario de datos personales fue muy interesante corroborar que los maestros de las diferentes instituciones evaluadas comparten similitudes en cuanto a las edades, formación profesional y años de servicio docente lo cual es adecuado para la validez de la información obtenida ya que no existen diferencias relevantes que hubiesen incidido de alguna forma en los resultados, y además permitió descubrir las diversas formaciones profesionales de todos los implicados y que colocan a la mayoría en una situación positiva para la atención de su población con necesidades educativas especiales ya que

solo un bajo porcentaje de docentes no ha continuado con algún programa de actualización en su formación profesional.

Por último y con lo que respecta a la información obtenida a través de la entrevista a los maestros investigados se puede decir que la hipótesis de la presente investigación es aceptada de acuerdo con los hallazgos de la misma debido a que la totalidad de los investigados consideran como muy importante el manejo de los sentimientos en lo referente a la atención que se brinda a la población estudiantil, es decir, que todos los docentes creen necesario evaluar la percepción de la inteligencia emocional tanto a docentes como a alumnos para brindar una mejor atención a sus necesidades, e incluso consideran determinante que las instituciones establezcan mecanismos adecuados para el trabajo desde las responsabilidades directivas y de supervisión, esta aseveración vertida por los docentes de manera explícita y abierta cumple con las expectativas planteadas al inicio del presente trabajo pues el reconocimiento interno de los diferentes niveles de percepción sobre el manejo de la inteligencia emocional provocaron en todos los docentes cierta necesidad de indagar y trabajar más a profundidad en este sentido.

Además de lo referente a si consideraban pertinente la aplicación de este tipo de evaluaciones a sus alumnos y a ellos mismos, la aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación permitieron a los docentes establecer un antes y un después de esta evaluación y generó algunas expectativas para el manejo posterior tanto al interior de los grupos como de las instituciones de las que forman parte.

También es necesario mencionar que con lo que respecta de la aplicación de los instrumentos de investigación en las escuelas evaluadas no se presentaron ningún tipo de inconveniente que pudieran generar alguna debilidad en la presente investigación.

## *5.2. Formulación de Recomendaciones*

Toda investigación realizada bajo cualquiera de los enfoques establecidos genera al final de la misma nuevas preguntas que pueden dar pie a nuevas investigaciones, o en su defecto a continuar indagando más respecto del mismo tema en cuestión, en el caso de la presente investigación y a partir de las recomendaciones establecidas se plantearon diferentes incógnitas que se enuncian a continuación y que pueden servir de base para atender a las diferentes situaciones detectadas como para la generación de próximas investigaciones:

Es necesario establecer acuerdos institucionales desde los niveles directivos hasta los que haya lugar y necesidad para instaurar mecanismos cuyo objetivo sea velar por la sanidad emocional de los profesionales de la educación ya que de acuerdo a los docentes investigados no se ha implementado ninguna acción encaminada a resolver las distintas situaciones por las que puede pasar algún docente en su labor cotidiana y que incida en los niveles de percepción de su propia labor, para ello es necesario dar cabida a un departamento dentro de la secretaría correspondiente que evalúe, determine y desarrolle acciones encaminadas al impulso de un adecuado manejo de la inteligencia emocional de los profesionales de la educación, y para ello se podría responder a diferentes preguntas de investigación entre las que podrían estar: ¿Qué mecanismos ha implementado el sistema educativo nacional para el correcto desarrollo de ambientes emocionalmente

sanos en las instituciones de educación básica? ¿En qué medida se llevan a cabo acciones institucionales que permitan un manejo adecuado de las emociones en los docentes? Los resultados obtenidos entre los docentes de los dos géneros investigados nos hace pensar que probablemente las mujeres llevan a cabo un mejor manejo de las emociones que les genera el trabajar con una población diversa en la que pueden coexistir alumnos con diferentes condiciones difíciles de manejar tal como lo es la atención a las NEE, sin embargo es probable que la muestra establecida en la presente investigación no permita asegurar que dicha condición sea cierta, por lo que será inevitable indagar más sobre los distintos niveles de percepción de este manejo que llevan a cabo los y las docentes desde la perspectiva de los propios estudiantes y de sus superiores inmediatos, siendo el caso necesario el establecer si es más adecuado tanto para el propio docente como para el alumno en mención el que se le ubique con un maestro o una maestra, por lo que se podrían investigar situaciones desde preguntas tales como: ¿En qué medida afecta emocionalmente a los docentes regulares la atención a la diversidad dependiendo de su género? ¿Cuál es la diferencia del trato que reciben los alumnos con NEE de maestros de diferente género? ¿Con que género de maestros es más adecuado el trabajo académico y administrativo de grupos en los que cohabitan alumnos con NEE?.

La totalidad de docentes investigados aseguraron sentirse comprometidos a desarrollar acciones para la mejora de la condición de los aspectos emocionales de los alumnos con NEE y de ellos mismos, sin embargo también es posible que se haya respondido de tal manera en función de la presencia del investigador y de la relación establecida con el mismo debido a ser compañero de trabajo, sin embargo podría revisarse en qué medida se generaron cambios en la conducta y el trabajo de los docentes

en su labor cotidiana posterior a la aplicación de los instrumentos de investigación mencionados anteriormente, a través de una indagatoria entre los alumnos y los compañeros de trabajo de los mismos para corroborar la verdadera sensibilización al respecto de la atención de su población estudiantil, y la posible implementación por parte de estos, de acciones que cumplan con esta necesidad, esto podría ser investigado a través de entrevistas a padres de familia y alumnos sobre el comportamiento y el tipo de trabajo realizado por el docente en cuestión posterior a la aplicación de estas evaluaciones llevadas a cabo.

Sin lugar a dudas la formación profesional del docente debe irse enriqueciendo a lo largo de su labor e ir mejorando conforme se tiene una mayor experiencia, sin embargo sería muy interesante saber la perspectiva de los docentes cuya formación profesional no consideró en sus planes y programas de estudio la atención a la diversidad, e indagar si en realidad el conocimiento adquirido por docentes que estudiaron bajo los planes de educación normal que ya contaban con las materias referentes a las NEE es determinante para brindar una atención adecuada a su población, investigando los diferentes niveles de percepción de la problemática que representa para unos y otros la atención a un grupo diverso en el que se encuentre inscrito algún alumno con esta característica y si lo que se aprendió en la institución formadora verdaderamente sirve para dar respuesta a las necesidades de esta población; para ello sería necesario investigar no solo sobre el punto de vista de los diferentes docentes, sino sobre los contenidos manejados en dichos planes y programas de educación normal y la realidad educativa presente en las instituciones sujetas de esta investigación, para poder hacer un comparativo entre los resultados de

manejo de emociones de docentes con formación pre y post dichos programas de formación profesional.

Otro aspecto interesante rescatado de la aplicación del cuestionario de datos personales es el de la edad de los maestros en referencia con los años de servicio docente pues este puede generar incógnitas sobre la pertinencia de asignar a estos grupos que cuentan con alumnos con NEE, ya que pueden ser más demandantes en cuanto a las actividades de la propia labor docente, y podría investigarse en el sentido de los diferentes resultados obtenidos por los alumnos con o sin NEE que son atendidos por profesores de diferentes edades y años de labor educativa y para lo cual podrían generarse preguntas como: ¿En qué medida incide la edad con los niveles de satisfacción educativa de alumnos con NEE y sus padres de familia? ¿Cuál es la perspectiva de los docentes de diferentes edades y años de servicio sobre la asignación de grupos en los que existen alumnos con NEE? ¿Que sentimientos generan a docentes de distintas edades y años de servicio el trabajo en grupos que tienen inscritos alumnos con NEE?



## Referencias

Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión. Traducción castellana. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.

Castillo, A. S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.

Echeita, S. G. (2004) *¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos* Madrid España: REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación. Julio diciembre año/vol. 2 numero 002. Red iberoamericana sobre cambio y eficacia escolar pp. 30-42.

Fernández, B. y Extremera, P. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 54(1), 63-94.

Fernandez, B. Extremera, N. y Ramos, N. (2004). *Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale*. España. Psychological reports 2004, 94, 751-755. Universidad de Malaga

Fernández, G. A. (2011) *La escuela inclusiva: realidad intercultural*. España: Facultad de Psicología y educación, Universidad de Deusto. Revista Iberoamericana de

Educación ISSN: 1681-5653 n. ° 55/2 – 15/03/11 Organización de Estados  
Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Gallardo, C. K. (2010). *Manual uso de la nueva taxonomía de Marzano y Kendall*.

Monterrey, México: ITESM.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B.

Goleman D. (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

González, G. M. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6. No. 2.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano (4º ed.)*. Madrid, España: Pearson.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas formas de enseñar*. México: SEP.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Estados Unidos: Baywood Publishing.

SEP. (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.

SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

SEP (2009). *Antología de Gestión Escolar*. México: SEP.

SEP (2009). *Normas de control escolar para la inscripción reinscripción y acreditación de nivel Primaria*. México: SEP.

SEP (2009). *Plan y programa de estudio educación primaria*. México: SEP.

Yañez, J., Arévalo, C., Fernández, A., Miranda, C., & Soto, M. (2008). *Estrés académico e inteligencia emocional*. Chile. Ciencia Psicológica Vol. 2 No. 1 Universidad Central de Chile. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales.

## Apéndices

### Apéndice 1

#### Inventario TMMS-24

#### INSTRUCCIONES:

*A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*

*No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUEN MENTE

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3

16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3

## Apéndice 2

### EVALUACIÓN

#### Componentes de la IE en el test

##### Definición

**Percepción** Soy capaz de *sentir y expresar* los sentimientos de forma adecuada

**Sume los items del 1 al 8**

**Comprensión** *Comprendo* bien mis estados emocionales

**Sume los items del 9 al 18**

**Regulación** Soy capaz de *regular* los estados emocionales correctamente

**Sume los items del 19 al 24**

	<b>Puntuaciones Hombres</b>	<b>Puntuaciones Mujeres</b>
<b>Percepción</b>	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21 Adecuada percepción 22 a 32 Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24 Adecuada percepción 25 a 35 Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36
<b>Comprensión</b>	<b>Hombres</b> Debe mejorar su comprensión < 25 Adecuada comprensión 26 a 35 Excelente comprensión >36	<b>Mujeres</b> Debe mejorar su comprensión < 23 Adecuada comprensión 24 a 34 Excelente comprensión > 35
<b>Regulación</b>	<b>Hombres</b> Debe mejorar su regulación < 23 Adecuada regulación 24 a 35 Excelente regulación > 36	<b>Mujeres</b> Debe mejorar su regulación < 23 Adecuada regulación 24 a 34 Excelente regulación > 35

### Apéndice 3.

#### **Cuestionario datos personales.**

Escuela: \_\_\_\_\_

Sexo: M\_\_\_\_ F\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Años de servicio docente: \_\_\_\_\_

Formación docente: Licenciatura \_\_\_\_\_

Maestría \_\_\_\_\_

Doctorado \_\_\_\_\_

### Apéndice 4.

#### **Guía de entrevista sobre concepciones de la inteligencia emocional**

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Entrevistador(a): \_\_\_\_\_

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Introducción:

La presente entrevista está diseñada para obtener información referente a la percepción de los entrevistados en cuanto a su nivel de inteligencia emocional obtenido en la aplicación con anterioridad del inventario TMMS-24, dichos instrumentos de investigación forman parte de una tesis para obtener el grado de Maestría en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la información obtenida por los mismos solo será utilizada para cumplir con los objetivos de dicho documento de estudio, asegurando la confidencialidad de los participantes y de la información proporcionada.

Preguntas:

- 1.- ¿Qué opina de la aplicación del inventario TMMS-24?
- 2.- ¿Considera que el resultado obtenido refleja su verdadero nivel de inteligencia emocional?

- 3.- ¿Cuál cree Usted que es la razón por la que es necesario evaluar esta información en los docentes que atienden en su grupo a alumnos con NEE?
- 4.- ¿Considera valiosa o aplicable en su labor cotidiana dicha información?
- 5.- ¿Cómo cree que podría afectar el desarrollo de la inteligencia emocional en su labor docente?
- 6.- ¿Y en el desarrollo de habilidades en sus alumnos?
- 7.- ¿Cómo cree que podrían desarrollarse habilidades para el manejo de la inteligencia emocional desde la responsabilidad de la institución a la que pertenece?
- 8.- ¿Considera Usted que se ha desarrollado un adecuado manejo de su inteligencia emocional y la de sus alumnos, previo a la aplicación del inventario TMMS-24?
- 9.- ¿Y posterior a ello?

Comentarios:

---

---

---



## Apéndices 5 y 6. Cartas de autorización para aplicar instrumentos.

C. Profr. Juan Ibarrol López  
Director de la Escuela Primaria Federal Fernando Ahuatzin Reyes  
Presente:

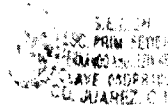
Por este conducto le saludo cordalmente y aprovecho el presente para solicitar a Usted permiso de aplicar en la Institución de su responsabilidad una serie de instrumentos de investigación tales como encuestas, entrevistas y el inventario EMMS-24 (evaluación sobre inteligencia emocional), a maestros que atienden en sus grupos a alumnos con necesidades educativas especiales y como parte de la investigación de tesis de aspirante a grado de Maestría en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en el que me encuentro inscrito en el presente semestre agosto-diciembre de 2011, asegurando que la información recabada será tratada con la mayor discreción profesional, ética y solo para los efectos de la investigación antes mencionada, además de establecer el compromiso para que tanto la información como los resultados de la misma estén a su disposición una vez terminado el proceso de titulación correspondiente.

Esperando contar con su cooperación para la presente petición me despido de Usted.

A t e n t a m e n t e,



C. Profr. Juan Ibarrol López



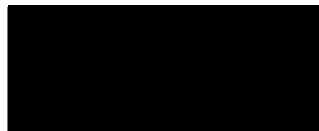
Autizado la Esc  
López  
Juan

C. Protra. Bertha Alicia Bacio Reza  
Director de la Escuela Primaria Federal Dr. Prof. Pablo Gómez Ramírez  
Presente:

Por este conducto le saludo cordialmente y aprovecho el presente para solicitar a Usted permiso de aplicar en la Institución de su responsabilidad una serie de instrumentos de investigación tales como encuestas, entrevistas y el inventario TMMS-24 (evaluación sobre inteligencia emocional), a maestros que atienden en sus grupos a alumnos con necesidades educativas especiales y como parte de la Investigación de tesis de aspirante a grado de Maestra en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en el que me encuentro inscrito en el presente semestre agosto-diciembre de 2011, asegurando que la información recabada será tratada con la mayor discreción profesional, ética y solo para los efectos de la investigación antes mencionada, además de establecer el compromiso para que tanto la información como los resultados de la misma estén a su disposición una vez terminado el proceso de validación correspondiente.

Esperando contar con su cooperación para la presente petición me despido de Usted.

A t e n t a m e n t e:



Prof. Erick Karlo Sánchez Patiño



SEECH  
ESC. PRIM. FED.  
DR. Y PROF. PABLO GÓMEZ RAMÍREZ  
C.C.T. 000PR/703A  
CD. JUÁREZ, CHIH.

AUTORIZADO



Apéndice 7. Fotografías de aplicación de instrumentos y firma de autorizaciones.



