



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL
PARA ALUMNADO CON SÍNDROME DE
DOWN**

**Alumna: Almudena Bernabé Bazaco
Tutor: José Sixto Olivar Parra**

Curso 2015/2016

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	5
3. OBJETIVOS	6
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1. Revisión y actualización del alumnado con Síndrome de Down	7
4.1.1. Breve repaso histórico.	7
4.1.2. Conceptualización actual del Síndrome de Down	8
4.1.3. Posible etiología.....	9
4.1.4. Puntos fuertes (habilidades) y débiles (dificultades) del alumnado con Síndrome de Down en la etapa escolar Educación Básica Obligatoria	9
4.1.5. Necesidades Educativas Específicas del alumno con Síndrome de Down	13
4.2. Educación emocional.....	14
4.2.1. Breve repaso histórico de la educación emocional	14
4.2.2. Diferenciación de la educación emocional, la inteligencia emocional y la terapia emocional	14
4.2.3. Contenidos de la educación emocional: competencias emocionales.....	15
4.2.4. Necesidad de la educación emocional en educación	17
4.3. Programas de educación emocional	19
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO	21
5.1. Objetivos de la propuesta de intervención y relación de la propuesta con los objetivos del currículum de Educación Primaria.....	22
5.2. Diseño de la propuesta de intervención	23
5.3. Metodología seguida en la propuesta de intervención	24
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
6.1. Destinatarios	27
6.2. Contexto	28
6.3. Cronograma	29
6.4. Evaluación	29
6.5. Sesiones propuestas	30
7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO	39
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
9. ANEXOS	45

RESUMEN

Actualmente, las emociones han tomado una gran relevancia en el ámbito educativo, las cuales se trabajan a través de programas en educación emocional. En este trabajo de reflexión final, en el que se ha partido de las competencias del Grado en Educación Primaria y de los objetivos del TFG, se presenta una propuesta de intervención para trabajar las emociones con alumnos con Síndrome de Down. Este colectivo presenta numerosas necesidades educativas como el uso de programas que trabajen las emociones para favorecer su autodeterminación. Estas necesidades, junto a las habilidades y dificultades del alumnado, se han tenido en cuenta para establecer unos objetivos y diseñar una propuesta, que se centra en la conciencia y la regulación emocional, a través de diez sesiones.

ABSTRACT

Nowadays, emotions have taken a great relevance in education, which are been working by emotional education programs. In this final reflection project, which matches Primary Education skills and the objectives of TFG, a proposal is presented to deal with emotions in students who have Down syndrome. This group has many educational needs as the use of programs that works emotions to promote self-determination. These requirements, together with the skills and difficulties of students, have been taken into account in establishing goals and designing a proposal that focused on awareness and emotional regulation. It is going to be done through ten sessions.

PALABRAS CLAVE

Educación emocional, Síndrome de Down, Educación Primaria, Educación Especial, Intervención Educativa, conciencia emocional, regulación emocional.

KEY WORDS

Emotional education, Down Syndrome, Primary Education, Special Education, Educational Intervention, emotional awareness, emotional regulation.

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de los noventa, el estudio de las emociones ha ido ganando importancia hasta llegar a la actualidad, en la que la educación emocional y el desarrollo de las habilidades emocionales se consideran elementos clave en la educación en general, y en la educación especial en particular. A partir de mi experiencia en el Practicum II y del desarrollo y adquisición de conocimientos y competencias durante el Grado en Educación Primaria, he podido llevar a cabo este diseño de intervención de un programa en educación emocional para alumnado con Síndrome de Down (SD, en adelante).

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG, en adelante) está compuesto de una propuesta de un programa de intervención en el que se reflejará la adquisición de las competencias correspondientes al Grado de Educación Primaria. Entre estas competencias se encuentra el poseer y comprender conocimientos de Educación, estando especializada en Educación Especial. Debido a que la propuesta de intervención se llevará a cabo en un centro educativo y se fundamenta en objetivos y contenidos de la educación, trataré conceptos relevantes de este ámbito durante todo el TFG.

Como he señalado anteriormente, al fundamentarse en objetivos y contenidos de la Educación Primaria he trabajado con las dos leyes que han estado en vigor durante mi transcurso en el Grado de Educación Primaria, la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Dado que me encuentro en la Comunidad de Castilla y León, y de que mi campo de estudio es el de Educación Primaria, he acudido al *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* para llevar a cabo esta planificación.

Por otro lado, he diseñado esta propuesta a partir de la necesidad de resolver ciertos problemas en la educación de hoy en día, siendo uno de ellos los conflictos emocionales en el alumnado, los cuales les impiden avanzar tanto profesionalmente como personalmente. A pesar de que mi ámbito sea la educación, he de tener en cuenta el bienestar personal de los alumnos ya que incide directamente en el trabajo curricular diario y en el clima social del centro y del aula.

Cómo profesional debo fomentar un ambiente óptimo y adecuado para el buen desarrollo del currículo fijado. Para ello, debo saber *interpretar datos derivados de las*

observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa. Partiendo de esta competencia, he tenido en cuenta a todos los estudiantes, atendiendo a sus cualidades y necesidades, sin discriminación por raza, sexo o religión con el fin de potenciar una educación integral basada en *valores propios de una cultura de la paz y en valores democráticos.*

Si esto lo traspaso a la educación emocional, todas las personas, desde el nacimiento, precisamos de ella y, con el tiempo, vamos aprendiendo de forma natural. Pero hay personas con unas necesidades educativas especiales (NEE) a las que este aprendizaje les es más difícil de adquirir. Por ello, hay que fomentar el diseño y si es posible, el desarrollo de programas que favorezcan un desarrollo personal, profesional y social de las personas potenciando así una educación integral.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En la actualidad, uno de los ámbitos más relevantes en el mundo educativo es el emocional. Tras estar décadas impartiendo clases en las que el rol tradicional del profesor ha estado centrado en la transmisión de conocimientos y, por consiguiente, el de los alumnos en la adquisición de éstos y la aceptación de normas sociales, se ha conseguido formar a alumnos con buena capacidad intelectual pero con escaso conocimiento de sí mismos. De esta manera se han creado “máquinas humanas”, las cuales saben realizar una serie de trabajos mecánicos para satisfacer las necesidades sociales sin que se tenga en cuenta su bienestar emocional. Esto ha conllevado que, con el paso del tiempo, los alumnos sean personas intelectualmente capaces pero que, dentro y fuera del aula, no sepan tratar con las personas que les rodean.

Si se tiene en cuenta que en la actualidad, algunos de los objetivos de Educación Primaria son *conocer y aceptar el propio cuerpo y desarrollar las capacidades afectivas tanto en la personalidad como en sus relaciones con los demás con el fin de formar ciudadanos críticos y respetuosos*, se deben crear programas con la finalidad de alcanzar estos objetivos ya que en el aula habitualmente se trabajan muy poco. En este aspecto, autores como Bisquerra (2011) defienden que el objetivo de la educación es fomentar el bienestar personal y social por lo que hay que tener en cuenta todos los ámbitos a trabajar, no sólo el cognitivo o intelectual.

En un aula de Educación Especial es aún más importante trabajar las emociones ya que, en la mayoría de los casos, los alumnos que tienen alguna discapacidad, presentan dificultades en el conocimiento del propio cuerpo y de su regulación lo que, a su vez, entorpece las relaciones sociales con las personas de su entorno.

Con todo ello, tras *interpretar los datos derivados de la observación en contextos educativos y, tras reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa*, he creído necesario diseñar un programa de intervención, en concreto, con alumnos con SD. He elegido este colectivo porque son personas, en general, que sienten las emociones con una mayor intensidad, dificultando así la percepción y regulación de cada una lo que obstaculiza, en ocasiones, la labor del docente en el aula y el establecimiento de relaciones adecuadas con sus iguales y con los adultos.

Otro motivo por el que he elegido este colectivo es porque, tras *utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información* como son: la búsqueda en bases de datos (REDINED, Dialnet, BIBLIOMECA, ISOC, TESEO, UNESDOC, SID, EIPPEE, ERIC, Google Académico), asociaciones (Fundación Síndrome de Down de Cantabria, Down España, Down Castilla y León y Fundación Iberoamericana Down21) y bibliotecas (Biblioteca de la Universidad de Valladolid, Biblioteca Pública de Valladolid), únicamente he encontrado un programa que trabaje las emociones específicamente con alumnado con SD. Este programa fue diseñado y llevado a cabo por la Asociación de Down Cantabria y, debido a que únicamente plantea unas pautas para su diseño (Ruiz, 2004) y los resultados de su aplicación (Ruiz, Álvarez, Arce, Palazuelos y Schelstraete, 2009), he creído necesario diseñar uno a partir de adaptaciones de otros programas destinados a diferentes colectivos. Debo destacar que, tras la realización de mi propuesta de intervención, Ruiz (2016) expuso diez sesiones del taller de emociones correspondiente a los documentos anteriormente citados.

3. OBJETIVOS

Con el presente TFG trato de mostrar la adquisición de las competencias del título de Maestra en Educación Primaria (mención Educación Especial) que me servirán para trabajar de forma óptima en el ámbito de la educación, adaptando el currículum al alumnado e incluyendo estrategias que permitan la atención a la diversidad colaborando así con los profesionales del sistema educativo.

Con todo ello, los objetivos que trato de alcanzar con este trabajo y que he obtenido de la Guía Docente de la asignatura son:

- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Primaria y a sus profesionales.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Revisión y actualización del alumnado con Síndrome de Down

4.1.1. Breve repaso histórico.

El SD se conoció hace más de un siglo, pero hasta mediados del siglo XX, gracias a los estudios e investigaciones científicas, no se ha conocido como tal, por lo que, antes de comenzar a profundizar en este síndrome, quisiera dar unas breves pinceladas sobre sus orígenes.

En 1838, Esquirol fue el primero en dar una descripción de una persona con características del SD y tres décadas después, en 1866, Down publicó un artículo especificando esas características físicas pero también describiendo el desarrollo social y lingüístico y algunos rasgos de la conducta de estos niños. Este estudio dio a conocer el síndrome que hoy lleva su nombre y, no solo eso, también permitió distinguir este

trastorno de los otros haciéndole diferente e independiente (Pueschel, 2002; Ruiz, 2016). Una década después de aquel artículo, Frasier y Mitchell presentaron el primer informe científico sobre el SD haciendo descripciones como los autores anteriores y, hasta principios del siglo XX, no se comenzaron a describir las posibles causas de esta discapacidad.

A lo largo del siglo XX, aumentó la bibliografía sobre este campo de forma considerable en todo el mundo y en 1958, Jerome Lejeune descubrió que el SD es una alteración en el par de cromosomas 21 que hace que las personas que lo tienen posean unos rasgos propios del síndrome (Basile, 2008; Ruiz, 2016).

Desde 1950, gracias a la lucha de las familias de niños con SD por sus derechos e igualdad, se está dando a conocer este síndrome promoviendo investigaciones científicas y la creación de asociaciones de padres en todo el mundo (Pueschel, 2002).

4.1.2. Conceptualización actual del Síndrome de Down

Tras el gran número de nomenclaturas y términos que se han utilizado para dar nombre al síndrome y a las personas que le poseen, actualmente, el SD es el concepto utilizado para denominar a esta discapacidad desde 1965, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) hizo efectivo el cambio de nombre (Basile, 2008), Rondal (2012, citado en Ruiz, 2016).

López Morales, López Pérez, Parés, Borges y Valdespino (2000) señalan que el SD es la cromosomopatía humana más frecuente junto a discapacidad intelectual y, posteriormente, Flórez y Ruiz (2006) indican que es la causa genética más frecuente de discapacidad intelectual y malformaciones congénitas. En la actualidad, en España viven unas 34.000 personas con este síndrome lo que hace que en la mayoría de centros de Educación Especial haya alumnos con SD. A pesar de esto, Ruiz (2016) explica que la incidencia de los nacimientos de bebés con SD ha ido disminuyendo progresivamente desde los años 80.

Finalmente, es de destacar que “las terapias de estimulación precoz y el cambio en la mentalidad de la sociedad están suponiendo un cambio cualitativo positivo en sus expectativas vitales” (Basile, 2008, p. 10). Además, en la actualidad, la asociación Down España ofrece noticias relacionadas con este síndrome existiendo investigaciones científicas para conocer el origen de déficits característicos del síndrome pero también

propuestas de trabajo para poder mejorar la vida de estas personas antes y después del nacimiento.

4.1.3. Posible etiología

A mayor edad de la madre en el momento de la fecundación, Basile (2008) señala que hay mayor riesgo de tener un hijo con SD por lo que, por lo general, a partir de los treinta y cinco años se recomienda que las madres se hagan una prueba prenatal para ver si el feto está afectado.

Como bien explican Pueschel (2002) y Ruiz (2016), el SD es un trastorno genético ya que la causa es un cromosoma de más, en concreto en el par 21, por ello se le da el nombre de *trisomía 21*. Se ha comprobado que, en el 95% de los casos es producido por la *trisomía simple* debida al defecto de la división celular del óvulo, ya que los dos cromosomas del número 21 no se separan correctamente lo que hace que este colectivo tenga 47 cromosomas en lugar de 46. Lo mismo sucede con el 3-4% (*trisomía parcial*) que son producidos por *translocación* en los cuales, una porción del cromosoma de más se queda adherida al cromosoma 14 o a otro 21 del espermatozoide o del óvulo. Conocer la causa tiene una gran relevancia porque, si se produce por *translocación*, alguno de los padres puede ser “portador” de ésta (Flórez y Ruiz, 2006).

Finalmente, el 1% de los casos de SD son originados por *mosaicismo*, el cual es producido por un error en una de las primeras divisiones de la célula por ello, el niño al nacer tendrá células con 46 y con 47 cromosomas. Estas personas suelen tener rasgos más suaves y su nivel intelectual es superior al habitual en ellos (Basile, 2008).

4.1.4. Puntos fuertes (habilidades) y débiles (dificultades) del alumnado con Síndrome de Down en la etapa escolar Educación Básica Obligatoria

El alumnado con SD presenta, por lo general, una serie de habilidades y dificultades causadas por este síndrome las cuales, tras la revisión de diversos autores, serán explicadas a continuación.

Habilidades del alumnado con Síndrome de Down

Según Basile (2008), las personas con SD tienen una buena capacidad para la imitación por lo que se debe aprovechar el aprendizaje por observación o vicario cuando sea posible. Éstos también tienen una buena percepción visual por lo que aprenden con mayor facilidad si se les ofrecen signos, imágenes, dibujos o pictogramas (Ruiz, 2012).

Los alumnos y alumnas con SD “desde edades tempranas desarrollan con fuerza sus habilidades sociales. Se muestran generalmente interesados en el contacto social, mantienen buenas habilidades de interacción interpersonal, son comunicativos y responden a las demandas del entorno...” (Ruiz, 2009, p. 47). En este aspecto en un estudio de Rosner, Hodapp, Fidler, Sagun y Dykens (2004, citado en Álvarez, 2014), se refleja que estas personas son más sociables que el resto de personas con Síndrome de Prader-Willi y Síndrome de Williams.

Este colectivo, por lo general, tiene una gran sensibilidad afectiva y empatía hacia los demás lo que, junto al interés por el contacto social, benefician sus relaciones sociales. Otras dos fortalezas de estas personas, son la intensa vivencia de las emociones y la gran espontaneidad emocional (McGuire y Chicoine, 2010; Ruiz, 2014). Según Ruiz (2004) los niños con SD son “particularmente sensibles a la tristeza y la ira de los demás, aunque también captan con rapidez el cariño y la alegría de quien les recibe con naturalidad” (p. 87). Patti, Andiloro y Gavin (2009) explican que, los soliloquios característicos en este colectivo, son una forma de expresar emociones sentidas en determinados sucesos ocurridos en el entorno, lo que favorece su bienestar.

Aunque la gramática y el vocabulario estén reducidos y retrasados con respecto a sus iguales cronológicamente, la pragmática o la utilización social del lenguaje es apropiada a su edad siendo la mayoría hábiles en el lenguaje no verbal (Libby Kumin, Ph.D., CCC-SLP, 2014; Ruiz, 2016).

“Está demostrado que son capaces de aprender, no solo en la adolescencia sino en la etapa adulta, por lo que el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio de acción fundamental” (Flórez y Ruiz, 2009, citado en Ruiz, 2012, p. 15). Por ello, un punto fuerte es que, aunque aprendan lentamente, pueden adquirir nuevos conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de su vida.

Dificultades del alumnado con Síndrome de Down

Las mayores dificultades que presentan los alumnos con SD son cognitivas siendo destacables las “deficiencias en la organización de la memoria, la abstracción y la deducción, además manifiestan lentitud para captar, procesar, interpretar y elaborar la información” (Flórez, 2000, citado en Bruno y Noda, 2010, p. 150). Todo esto, conlleva la existencia de “problemas para recordar experiencias personales, aprender y retener lo aprendido, avanzar en el conocimiento de conceptos, adquirir habilidades, competencias

y hábitos de todo tipo” (Robles, 2007, p. 36). Esta autora además defiende que estos alumnos tienen problemas en la percepción espacio-temporal y en los mecanismos de generalización.

Las dificultades en la abstracción y la conceptualización son las causantes de que, en los últimos cursos de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria haya más dificultades para seguir los contenidos curriculares ya que estos van teniendo un nivel de abstracción más elevado. Estas dificultades, siguiendo la teoría cognitiva de Piaget, se producen porque se quedan en el rango de las operaciones concretas dificultando el acceso a las operaciones formales que son más abstractas (Ruiz, 2012).

Siguiendo con las dificultades en los procesos cognitivos, Malea et al (2012) exponen varios puntos débiles que muestran estos alumnos siendo algunos de éstos: déficit de atención, la cual se mantiene en períodos breves de tiempo y no permite discriminar la información importante, produciéndose así una escasa capacidad de concentración y una tendencia a la distracción; la falta de motivación que, unida al alto nivel de frustración, hace que pierdan el interés por la actividad; y la tendencia a la impulsividad lo que produce mayor número de errores en las respuestas como explican también Bruno y Noda (2010).

En el ámbito emocional, los individuos con SD tienen dificultad para interpretar las expresiones faciales de tipo negativo, sobre todo las de enfado y, por lo general, son incapaces de nombrar situaciones en las que ellos u otras personas pudieran encontrarse enfadados (Morales y López, 2005, 2011). A todo esto, Ruiz et al (2009) añaden que los alumnos con SD son reacios a expresar emociones negativas y les incomoda el enfado de los de su alrededor además de tener dificultad para expresar facial y verbalmente, de forma simultánea, la misma emoción.

Por otro lado, Ruiz (2012) defiende que a los alumnos con SD les cuesta inhibir su conducta y controlar sus emociones por lo que a la hora de manifestar sus afectos, lo hacen de forma demasiado efusiva. Esto se debe a que presentan deficiencias en la función ejecutiva, relacionada con el control mental y la autorregulación. En este campo hay que tener en cuenta que la percepción positiva de sí mismos favorece la adquisición de conocimientos al igual que el deseo de agrandar o de ser felicitado y que, por el contrario, el miedo y el rechazo pueden bloquearles (Robles, 2007; Ruiz, 2014). Cuando se produce este bloqueo frecuente en las personas con SD, también producido por

momentos en los que se les exige más de lo que pueden hacer, estas no son capaces de responder a las demandas del momento.

Por otro lado, el lenguaje expresivo es notablemente inferior a la comprensión lo que hace que no sean capaces de comunicar muchos de los conocimientos que poseen. Esto hace que, en ocasiones, dé la impresión de que no han entendido lo explicado. Además, presentan “lentitud en el desarrollo de habilidades pragmáticas, como por ejemplo, dobles sentidos, peticiones interpersonales, etc.” (Rodal, 2000, citado en Robles, 2007, p. 38).

En lo relativo a la personalidad de cada individuo pueden llegar a ser muy diferentes al igual que cualquier persona con o sin discapacidad pero, por lo general, “suelen tener escasa iniciativa, menor capacidad para inhibirse, tendencia a la persistencia de conductas y resistencia al cambio, menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente y poca perseverancia en las tareas” (Malea et al, 2012, p. 412).

Bruno y Noda (2010), explicaron que los jóvenes con SD manifiestan dificultades en el proceso de aprendizaje causadas por alteraciones en la estructura y función del cerebro debidas a la *trisomía 21*. Además, estos autores exponían que estas alteraciones eran distintas en todos los individuos por lo que todas las personas con SD son cuantitativa y cualitativamente diferentes. Por ello, las dificultades que presentan los alumnos con SD varían de unos a otros y no sólo por esas alteraciones, sino también por las influencias familiares, sociales y educativas.

A continuación, voy a mostrar un cuadro de elaboración propia, en el que he resumido las características principales a partir de los autores anteriores:

<i>Habilidades</i>	<i>Dificultades</i>
Aprendizaje por imitación	Deficiencia en la abstracción
Buena percepción visual	Déficit de atención
Interés por el contacto social	Tendencia a la impulsividad
Gran sensibilidad afectiva y empatía	Menor autocontrol emocional
Buen lenguaje no verbal	Limitaciones en la expresión verbal
Aprendizaje permanente	Aparición de bloqueos

4.1.5. Necesidades Educativas Específicas del alumno con Síndrome de Down

Los alumnos con SD tienen necesidades educativas especiales como tantos otros alumnos en el sistema educativo actual. Para poder diseñar una intervención con este colectivo hay que conocer las necesidades que presentan con el fin de adaptarla lo máximo posible a ellos. Por ello, Ruiz (2012, pp. 16-17) presentó una serie de necesidades educativas específicas del alumnado con SD:

- Necesitan que se les enseñen expresamente habilidades que otros niños aprenden espontáneamente sin ser conscientes de ello siendo estas.
- El proceso de consolidación de lo que han de aprender es más lento. Adquieren los conocimientos más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo para culminar cualquier aprendizaje y, en consecuencia, más tiempo de escolaridad.
- Precisan de mayor número de ejemplos, de ejercicios, de actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades.
- Requieren de una mayor descomposición en pasos intermedios de la habilidad objeto de aprendizaje, y una secuenciación de objetivos y contenidos más detallada.
- Necesitan, siempre que sea posible, que los aprendizajes sean prácticos, útiles, funcionales, aplicables de manera inmediata o cercana en su vida cotidiana; en definitiva, que promuevan la motivación.
- Tienen dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los aprendizajes. Lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Eso exige que se tengan previstas la transferencia y la generalización.
- Necesitan que se les evalúe en función de sus capacidades personales, de los objetivos individuales planteados y de los niveles de aprendizaje que cada uno vaya alcanzando, y no en base a criterios externos.
- Es necesario aplicar programas específicos de autonomía personal, entrenamiento en habilidades sociales y educación emocional, dirigidos a promover su independencia.

4.2. Educación emocional

4.2.1. Breve repaso histórico de la educación emocional

La educación emocional tiene su origen en 1986, cuando Payne (citado en Bisquerra, 2003) presentó *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire* dónde propuso integrar la emoción en la escuela de tal manera que se enseñasen respuestas emocionales a los alumnos. Por lo tanto, con Payne se comenzó a hablar de educación emocional.

Pero antes de Payne, los movimientos de renovación pedagógica, Froebel, Dewey, Tolstoi y Montessori entre otros, propusieron una educación en la que tuviera gran relevancia la afectividad. Álvarez (2011) destaca a Freud con su psicoanálisis y Carl Rogers en la psicología humanista como promotores de la psicoterapia considerada como terapia emocional.

En 1993, Howard Gardner aportó una nueva visión de las emociones de tal manera que propuso, en su libro *Multiple intelligences. The theory in practice*, dos inteligencias que conforman la inteligencia emocional: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Esta obra dio una gran importancia a las emociones pero no fue hasta que, Daniel Goleman, en 1995, publicara el best seller *Inteligencia emocional*, cuando se empezó a difundir el concepto de educación emocional.

4.2.2. Diferenciación de la educación emocional, la inteligencia emocional y la terapia emocional

En la actualidad, el tema de las emociones está en auge y no se deben confundir los diferentes términos más utilizados en este ámbito, los cuales son: inteligencia emocional, educación emocional y terapia emocional.

“La inteligencia emocional es la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990 citado en Bisquerra, 2002, p. 144). Esta inteligencia emocional, perteneciente al campo de la psicología, se compone de la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal de la *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner.

Por otro lado, Bisquerra (2002) define la educación emocional con los siguientes términos:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 243)

Finalmente, la terapia emocional está centrada en la psicopatología producida por las emociones negativas que llevan al estrés, la ansiedad o incluso la depresión. Por ello, mientras que la terapia emocional se basa en tratar los efectos psicopatológicos de las emociones negativas, la educación emocional pretende prevenir esas emociones negativas y desarrollar las emociones positivas. Según Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007) las emociones negativas a prevenir serían la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión y las positivas: la alegría, el humor y el amor.

En todos los individuos, por el hecho de vivir situaciones y relacionarnos con las personas que nos rodean, afloran emociones de forma constante siendo éstas reacciones de nuestro cuerpo a estímulos externos. Estas emociones pueden ser positivas, negativas o ambiguas. Si estas emociones son negativas y afectan a la salud, se puede llevar a cabo una terapia emocional con el fin de mejorar ese estado emocional y personal. En el caso de que las emociones negativas no hayan repercutido en la persona, se lleva a cabo un programa, taller o sesión de educación emocional con el fin de prevenir esas emociones negativas potenciando las positivas. Esto lleva a que se desarrolle una inteligencia emocional en las personas conociendo y manejando así sus emociones, motivándose a sí mismos, reconociendo las emociones de los demás y estableciendo relaciones (Goleman, 1995, citado en Bisquerra, 2002).

4.2.3. Contenidos de la educación emocional: competencias emocionales

Como he dicho anteriormente, la finalidad de la educación emocional es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales entendiendo éstas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 21). Según este autor, existen dos bloques de competencias emocionales: a) capacidades

de autorreflexión que se basan en la identificación de las propias emociones y su regulación apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás piensan y sienten.

Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales se organizan en:

1. *Conciencia emocional*: es la capacidad de ser conscientes de las propias emociones y de las de los demás. También supone comprender las causas y consecuencias de las emociones y reconocer y utilizar el lenguaje emocional de forma verbal y no verbal. Todo ello se consigue a través de la observación de uno mismo y de las personas que nos rodean. Esta competencia a su vez se divide en: tomar conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprender las emociones de los demás.

2. *Regulación emocional*: es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada lo que supone tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresar las emociones de forma apropiada, desarrollar habilidades de afrontamiento y autogenerar emociones positivas, entre otras.

3. *Autonomía personal* (autogestión). La autoestima, la automotivación junto a la actitud positiva, la responsabilidad y la capacidad para buscar ayuda son algunas de las características que conforman la autogestión personal. En este apartado también se incluyen analizar críticamente las normas sociales y tener una auto-eficacia emocional.

4. *Inteligencia interpersonal* es la capacidad para establecer y mantener relaciones óptimas con los demás, lo que implica adquirir una serie de habilidades socio-emocionales para favorecer estas relaciones. Entre estas habilidades se encuentran el respeto por los demás, la comunicación receptiva y expresiva, la capacidad para compartir emociones, la cooperación y la asertividad.

5. *Habilidades de vida y bienestar*. Capacidad para comportarse de forma apropiada y responsable buscando soluciones a problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello se consigue con la identificación de problemas, la fijación de objetivos positivos y realistas, la solución de conflictos y la negociación, También se debe tener en cuenta el bienestar subjetivo y el *fluir* (capacidad para crear experiencias óptimas en la vida diaria).

Numerosos autores dan gran importancia a la conciencia emocional como pilar fundamental para el desarrollo óptimo de la educación emocional. Esta conciencia emocional se basa en conocer qué emoción se siente en un momento determinado siendo capaces de relacionarlas con la situación que la ha producido, dándose así una activación emocional. Los niños pequeños o personas con discapacidad tienen mayor dificultad para establecer estas relaciones, por ello los adultos somos los que debemos guiarles para facilitar este aprendizaje. “Sería necesario este «*insight*» emocional sobre nuestras propias emociones y las de los demás, para poder pasar a regularlas de la mejor manera posible. De ahí que sea considerada una competencia emocional clave para el bienestar del ser humano” (González y Villanueva, 2014, p. 154).

Los componentes de la conciencia emocional según Rieffe, Villanueva, Adrián y Górriz (2009) son: diferenciar emociones, analizar las propias emociones, atender a las emociones de los demás, tener una conciencia corporal relacionando la activación emocional con los síntomas corporales, comunicar verbalmente las emociones y no esconder emociones. De esta manera se puede observar que la base de la educación emocional se encuentra en la conciencia emocional.

Por último, cabe señalar la importancia de la regulación emocional como siguiente paso a la conciencia emocional. Para adquirir esta competencia, se precisa de una aplicación de estrategias de autorregulación emocional entre las cuales se encuentran la relajación, compuesta por respiración profunda y relajación muscular, las visualizaciones, la meditación, las autoinstrucciones, la reestructuración cognitiva, la asertividad y el sistema SOCS o Situación-Opciones-Consecuencias-Soluciones (Renom, 2003; Vivas, Gallego y González, 2007; Ruiz et al, 2009). Es de destacar que, hasta que estas estrategias no se incorporan a las rutinas habituales de actuación, precisan de una ayuda por lo que antes de producirse la autorregulación se da la *heterorregulación* ya que las emociones se matizan y trabajan con la ayuda de otras personas (Ruiz, 2016).

4.2.4. Necesidad de la educación emocional en educación

En la vida de toda persona, el bienestar personal es fundamental el cual se consigue con el buen conocimiento de uno mismo y su regulación. Por esto, y por lo expuesto a continuación por diferentes autores, la educación emocional se debe trabajar en los centros escolares.

González y Villanueva (2014, p. 278) señalan “los principios sobre los que se fundamenta la necesidad de la educación emocional”:

- La finalidad de la educación es promover el *desarrollo integral de la persona*. Esto significa que no sólo se debe atender lo cognitivo sino que también se debe educar el ámbito emocional de los alumnos para que lleguen a ser personas cívicas y socialmente maduras.
- Las emociones positivas se relacionan con el éxito en las relaciones interpersonales y con el rendimiento escolar.
- El ritmo de la sociedad actual es una gran fuente de tensión emocional que puede provocar ira y ausencia de equilibrio emocional lo que se puede evitar educando las emociones.

Además se estos principios, “Delors (1996) señala los pilares básicos sobre los que ha de asentarse la educación del siglo XXI en términos de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir” (González y Villanueva, 2014, p. 279).

Los dos últimos pilares apuntan a la educación emocional como uno de los principales retos educativos del siglo actual. Lo que apoyan Sáenz-López y De las Heras (2013), los cuales explican que, en lugar de formar seres emocio-rationales, se está educando a los jóvenes formando miniordenadores que almacenan y repiten datos, en la mayor parte de los casos inútiles por lo que al poco tiempo se olvidan. De esta manera, la educación actual es una manera de informar y no de contribuir a formar su personalidad promoviendo el desarrollo de funciones como contemplar lo positivo, “pensar antes de reaccionar, exponer en lugar de imponer ideas, administrar los pensamientos, tener espíritu emprendedor, etc.” (p. 6)

Finalmente, Álvarez (2011) explica que la inclusión de la educación emocional en programas para alumnos y profesores estaría avalada por los siguientes aspectos:

1. *Situaciones vitales*: a lo largo de la vida se experimentan emociones continuamente producidas por estímulos externos que, en ocasiones como el hambre, la violencia o las malas noticias, pueden provocar tensión emocional lo que también es producida por los conflictos internos por lo que se desea y lo que se debe hacer.

2. *Situaciones educativas*. La finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumno en el cual se distinguen el desarrollo cognitivo y el emocional. Debido a que el primero es enriquecido por las nuevas tecnologías, el papel del docente pasa a tener una función de fortalecimiento emocional.

3. *Situaciones sociales*. Las relaciones sociales, tanto en el ámbito laboral, como en el familiar o de ocio producen conflictos a nivel emocional que hay que saber manejar de manera controlada.

4. *Argumentos psicopedagógicos*. En la mayoría de ocasiones, el alto índice de fracaso escolar, el estrés, los problemas de aprendizaje, el abandono escolar, etc., provocan estados emocionales negativos relacionados con la inmadurez y el desequilibrio emocional.

4.3. Programas de educación emocional

En la actualidad, la educación emocional se ha convertido en un pilar fundamental para conseguir una educación integral en los centros, tanto ordinarios como especiales. A pesar de ello, he encontrado varios programas de educación emocional para las diferentes etapas de la escolarización ordinaria pero no para los colectivos de educación especial y aún menos, para el alumnado con Síndrome de Down. Como ya he señalado anteriormente, tras buscar en diferentes bases de datos, en bibliotecas de Valladolid y en asociaciones de SD, únicamente he encontrado un programa planteado junto a la evaluación de su aplicación pero con el impedimento de que no refleja las sesiones y actividades realizadas durante el programa.

En lo relativo a programas de educación emocional en el ámbito de la educación ordinaria, he encontrado diversos programas de los cuales he seleccionado tres. *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)* (Renom, 2003) y *Educación emocional. Programa para 3-6 años* (López 2003) son dos programas realizados por el GROPE y están compuestos por cinco bloques de contenidos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida, los cuales tienen cinco sesiones en los que se trabajan las competencias emocionales correspondientes. El programa de Educación Primaria se divide en tres ciclos que a su vez se dividen en sus correspondientes bloques de contenidos. Además de estos, el programa *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años* (Caruana, 2014) ofrece actividades y recursos sobre

autoconocimiento emocional, autoestima y autocontrol emocional dirigidos a los profesionales de la educación.

Por otro lado, también existen talleres para trabajar las emociones como el *Emocionario* (Núñez y Romero, 2013), un libro que describe de manera muy sencilla cuarenta y dos emociones con el fin de identificarlas. En la página de la editorial se puede adquirir de forma gratuita material adicional (Guía de explotación lectora, fichas de actividades y taller de emociones) para trabajar los estados emocionales a través de diferentes actividades.

Dentro de los programas de educación emocional en alumnado con necesidades educativas especiales, Olivar y De la Iglesia (2013) presentan, entre otros contenidos, diferentes propuestas de intervención a través de fichas. Estas se componen de actividades que promueven el desarrollo de habilidades emocionales en personas con Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento.

Dentro del colectivo del Trastorno del Espectro Autista (TEA), se han realizado diferentes proyectos para trabajar las habilidades emocionales ya que este colectivo presenta grandes dificultades en el ámbito emocional. Dos de estos proyectos son: *Proyecto@emociones para alumnado con TEA* (Mancilla, 2013) y *Proyecto Leo TEAyuda* (Chanca, 2013). El primero es una aplicación gratuita que se compone de cinco niveles con una complejidad diferente, aumentando ésta según se avanza. Estos niveles se componen de: actividades con pictogramas, actividades con pictogramas de color, actividades con imágenes reales, actividades sobre relación entre la situación y la emoción y actividades sobre relación entre creencia y emoción. En toda la aplicación se trabajan la alegría, la ira, el aburrimiento, el miedo, la sorpresa y la tristeza.

El *Proyecto Leo TEAyuda* está compuesto por un libro y un software llamado *¡Mejor así!* el cual constituye una herramienta para mejorar las habilidades emocionales aunque su principal función es la evaluación y diagnóstico del nivel de reconocimiento de las emociones básicas. Este software presenta una metodología atractiva y multisensorial compuesta por tres fases: evaluación, aprendizaje y retest.

Finalmente, el programa encontrado para alumnado con SD que he mencionado al principio de este apartado, se llama *Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down*. Se publicó en 2004 en la *Revista Síndrome de Down*. Posteriormente, en el 2009, la Fundación Síndrome de Down de Cantabria, publicó

Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down siendo este artículo la evaluación del programa planteado en el 2004. En el primer documento se hace una revisión del SD y de las características emocionales de este para, posteriormente, hacer un planteamiento de posibles actividades para los bloques que fijaron y dar unas pautas para trabajarlas. Cabe señalar que las actividades solo están nombradas, ni se explicaron ni se establecieron objetivos, contenidos o temporalización. Durante tres años llevaron a cabo un programa, siguiendo las pautas establecidas y en el 2009 se publicaron los resultados a través de los cuales se pueden conocer las técnicas y estrategias que utilizaron y sus resultados. En el 2016, Ruiz ha publicado un libro en el que se muestran diez sesiones de lo que él llama un *taller de educación emocional para alumnos con SD* en el que se muestra la temporalización, las actividades y la estructura seguida en cada sesión.

Por otro lado, la Fundación Down España, desde septiembre del 2015, está buscando colaboración para poder poner en marcha un programa de educación emocional con jóvenes de entre 11 y 14 años con SD. Esto se llevaría a cabo con el desarrollo de talleres en diez entidades de Down España. Además de estos talleres, en las asociaciones hay constancia de Talleres de Inteligencia Emocional pero no son mostrados al público por lo que no he podido saber cómo se han llevado a cabo.

Como bien explica Ruiz (2014, p. 2), existe una necesidad de Programas de Educación Emocional en personas con Síndrome de Down porque “el analfabetismo emocional, relacionado con la carencia de las competencias emocionales, se extiende entre la población, incluyendo a las personas con síndrome de Down, más necesitadas, si cabe, de dichas habilidades para alcanzar la plena inclusión social”. Se debe favorecer esa inclusión social con el fin de aumentar el bienestar personal y social de las personas con SD, siendo ésta la finalidad última de cualquier programa de educación emocional.

Finalmente, debido a que muchos de los programas de educación emocional presentan una elevada abstracción, se hace difícil su aplicación para personas con SD, de ahí la necesidad de hacer un programa adaptado, específico para ellos.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

Para el diseño del presente TFG, siguiendo la Guía Docente y con el fin de mostrar la adquisición de las competencias en la realización del TFG, elegí el tema de la

educación emocional en alumnos con SD y realicé las correspondientes búsquedas de información en diferentes bases, bibliotecas y webs de asociaciones sobre la educación emocional y el SD. Con todo ello, llevé a cabo la justificación y la fundamentación teórica del tema y del colectivo añadiendo a esta, posteriormente, programas de educación emocional, con los cuales tuve especial dificultad para encontrarlos en el ámbito de la discapacidad. Tras fijar destinatarios, contexto y temporalización, vi diferentes programas y proyectos e hice una selección a partir de los cuales diseñé una propuesta de intervención.

5.1. Objetivos de la propuesta de intervención y relación de la propuesta con los objetivos del currículum de Educación Primaria.

Al finalizar el Grado de Maestro en Educación Primaria, debo recoger todo lo aprendido durante la carrera en el TFG el cual, según refleja la Guía Docente, puedo elegir en qué se va a basar. Tras observar las necesidades en un centro de educación especial, he creído conveniente diseñar una propuesta de intervención que tiene como *objetivo general*: mejorar las habilidades emocionales de un grupo de alumnos con SD en un aula de educación especial.

Para llevar a cabo este objetivo general, he establecido los siguientes *objetivos específicos*:

- Definir y actualizar el concepto de Síndrome de Down y conocer sus áreas de desarrollo.
- Conocer la aplicación de programas de Educación Emocional en el alumnado con NEE e identificar los recursos y herramientas más utilizadas en la actualidad.
- Desarrollar una propuesta de intervención de Habilidades Emocionales para alumnos con Síndrome de Down.

Me he decantado por este ámbito de las emociones porque, como futura profesora, he de tener en cuenta todos los ámbitos educativos a trabajar siendo el emocional el menos curricular y más práctico para la vida diaria. Además, como *conozco y comprendo los objetivos que conforman el currículum de Educación Primaria para su aplicación práctica*, he acudido al *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria*, y he encontrado estándares de

aprendizaje que promueven la educación emocional en los alumnos. Algunos de ellos son:

- Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.
- Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.
- Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.

Además de trabajarse en Lengua Castellana y Literatura, en Educación Musical y en Educación Física, en Valores Sociales y Cívicos se trabajan las emociones en todos los bloques ya que, dentro de la educación emocional, se desarrollan diferentes aspectos relacionados con la sociedad.

5.2. Diseño de la propuesta de intervención

Numerosos autores son los que han realizado programas de educación emocional aunque, como ya he expuesto anteriormente, pocos son los que se centran en alumnos con alguna necesidad educativa especial. Por ello, para el diseño de esta propuesta de programa de intervención, y tras hacer una *búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias utilizando recursos informáticos*, me he centrado en dos programas que reflejan de forma detallada la aplicación de sesiones sobre educación emocional en alumnos de diferentes edades siendo estos *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)* y *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Del primero, me he ceñido al apartado 6-8 años ya que algunas sesiones del programa destinado a educación infantil son demasiado básicas para los destinatarios. También he escogido de estos programas, la estructura a seguir: nombre de la sesión, objetivos, procedimiento, recursos, temporalización y orientaciones, a lo que yo he añadido contenidos. Además, he utilizado algunas de las fichas del manual práctico de Olivar y De la Iglesia (2013) para diseñar la propuesta.

Además de los programas presentes, he incluido a lo largo de las sesiones el *Proyecto emociones* (Mancilla, 2013) como una forma de incluir las nuevas tecnologías a la propuesta. Todo ello lo he elegido teniendo en cuenta la propuesta de actividades y

sugerencias que hace Ruiz (2004) en el *Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down* y los resultados de éste (Ruiz et al, 2009). La adaptación de las fichas junto a la de las sesiones de los programas citados anteriormente constituyen la propuesta presente.

Finalmente, de todas las competencias emocionales que se pueden trabajar, he escogido la conciencia y la regulación emocional. La primera es la base para poder trabajar cualquiera de las competencias emocionales y de las habilidades sociales y, debido a la deficiencia que presentan en el reconocimiento de emociones negativas en expresiones faciales, creo necesaria trabajar sobre ella, ampliando las sesiones fijadas posteriormente en caso de que fuera necesario. Otro de los puntos débiles de las personas con SD en este ámbito es la regulación de las emociones, ya que se expresan de forma demasiado efusiva tanto con las emociones positivas como con las negativas. Por ello, creo necesario trabajar esta competencia con el fin de evitar que su carencia pueda bloquear el funcionamiento del pensamiento, obstaculizando así la interacción con los demás.

Las emociones básicas que se trabajan son la alegría, el enfado, la tristeza, la sorpresa y el miedo. A estas he añadido la calma como antónimo del enfado ya que creo necesario trabajarla para llegar a un control de esta emoción e incluso también del miedo. Aunque yo haya elegido estas emociones, se debe ser flexible, y si se produce el caso de que se queden escasas estas emociones siempre se podrá ampliar trabajando las emociones complejas como la ansiedad, el asco, la vergüenza o el amor.

5.3. Metodología seguida en la propuesta de intervención

Tras fundamentar teóricamente la propuesta presente y tras haber recordado las diferentes habilidades, dificultades y necesidades de los alumnos con SD, he fijado una metodología a seguir adecuada para ellos con el fin de adaptar las sesiones obtenidas de los programas citados anteriormente a sus necesidades y características. Con esto se demuestra una de las competencias mostradas en la Guía Docente del TFG la cual es *el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de las principales técnicas de enseñanza-aprendizaje y de los principios y procedimientos empleados en la práctica educativa*.

En primer lugar, he aplicado los dos principios metodológicos primordiales para Ruiz (2012) que se deben seguir en todas las actuaciones con alumnos con SD. Estos

son la *imaginación* y la *flexibilidad*, dónde la primera es necesaria para buscar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje fuera de los habituales mientras que, la segunda permitirá la adaptación a los continuos imprevistos que se dan de forma permanente en el trabajo con este colectivo.

Tras estos dos principios, la metodología propuesta será globalizada y activa permitiendo construir *aprendizajes significativos y funcionales* que son con los que mejor trabajan los destinatarios de esta propuesta. De esta manera, se utilizarán las experiencias vividas por ellos mismos, haciendo significativas las actividades a través del uso de sucesos de la vida cotidiana.

Las actividades que se trabajen en las sesiones serán también *de corta duración* ya que su atención se mantiene en períodos breves de tiempo. También he de destacar que se combinarán las actividades individuales y grupales fomentando una óptima relación entre los alumnos.

Durante la propuesta, se seguirán algunas de las pautas dadas por Renom (2003, p. 19):

- Activar y *facilitar la acción del propio sujeto*, haciendo el aprendizaje dinámico y operativo.
- Descubrir y *suscitar los intereses del alumnado*.

Por ello, se partirá de los intereses del alumnado siendo uno de ellos las nuevas tecnologías ya que, en la actualidad, suscitan el interés de los niños y jóvenes motivándoles a esforzarse por aprender.

Por otro lado, se debe aprovechar la buena percepción visual para la adquisición de contenidos, los cuales se presentarán con *apoyo visual*: imágenes, dibujos, pictogramas de ARASAAC. Además, se debe tener en cuenta que, el acceso visual a la información es importante porque la imagen favorece la consolidación de la información al mantenerse en el tiempo, al permanecer en la retina (Ruiz, 2012, 2016).

Para la realización de las actividades, es recomendable ofrecerles instrucciones *concretas, claras y cortas* evitando aquellas que tengan un elevado *carácter abstracto* ya que en este ámbito presentan dificultades. También se deberán explicar los pasos detalladamente para realizar las diferentes propuestas de acción durante las sesiones.

Al utilizar actividades con un nivel alto de abstracción como son situaciones hipotéticas o el ponerse en el lugar de los demás, se les deben hacer *preguntas* del estilo *¿Cómo se sentirá Lucía?*, *¿Por qué se ha enfadado?*, *¿Cómo debería actuar?* ya que les ayudará a imaginar la situación comprendiendo la perspectiva de la otra persona (Ruiz, 2014). Estas preguntas también se utilizarán para fomentar la expresión oral de las propias ideas, sentimientos y experiencias, solventando así la limitación en el lenguaje expresivo verbal.

Un punto fuerte a tener en cuenta de los alumnos con SD es que son buenos imitadores y responden de forma óptima al *aprendizaje vicario* por lo que se les proporcionarán demostraciones de todo lo que deban realizar durante la propuesta ofreciéndose las profesoras como modelos durante todas las sesiones ejemplificando todos los pasos a realizar en una actividad con frases como *mira cómo lo hago, ahora hazlo tú*.

Otro aspecto a tener en cuenta es el *no dar por supuesto* ni lo que saben ni lo que desconocen ya que pueden tener conocimiento de aspectos con cierta dificultad sin saber los más sencillos, los cuales se creen básicos para conocer los difíciles. Por ello, se partirá de cero con las emociones ya que, aunque los alumnos con SD sean buenos en habilidades emocionales, la base de estas puede ser desconocida para ellos.

Finalmente se utilizará un *aprendizaje lúdico*, entretenido y atractivo, de forma que se sientan motivados a aprender y participar en las sesiones. También se utilizarán *refuerzos positivos* con el uso de reforzadores materiales, como pueden ser pegatinas, de reforzadores sociales a través de estímulos verbales del tipo “Qué bien lo has hecho” “No sabía que sabías hacerlo tan bien” “Eres un campeón” añadiendo a estos siempre una sonrisa. También los refuerzos afectivos transmitiendo cariño a los alumnos son positivos para ellos ya que los reciben con naturalidad y refuerzan el sentimiento en la propia valía (Ruiz et al, 2009).

Tanto los *tutores del alumnado, como las familias*, serán informados de cada sesión promoviendo su participación a través de la aportación de datos relevantes del alumno sobre las sesiones a tratar como el conocimiento de lo trabajado para su aplicación en el aula o en el entorno familiar, si fuese posible. Además se les explicarán una serie de pautas que marca Ruiz (2004): la importancia de sus acciones, ya que ellos son modelos para los chicos y si se quiere que adquieran un cierto autocontrol emocional, los tutores

y padres deberán dar ejemplo de ese manejo emocional; el contagio de las emociones ya que, “el ambiente emocional en que viva el niño o joven con síndrome de Down será determinante en su forma de manifestar los sentimientos, siendo un ambiente calmado, dialogante y respetuoso el óptimo para una adecuada maduración emocional” (p. 92) y la necesidad de enseñarles a salir de los bloqueos, alejándose si es necesario y, posteriormente, ya en calma, haciendo las correcciones para evitar futuros bloqueos y para favorecer el análisis del suceso y su posterior remedio. Con esto quiero reflejar la importancia de incluir a todos los sectores de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo de esta manera la generalización de los aprendizajes que tanto le cuesta a este alumnado.

Dentro de las sesiones diseñadas he incluido una serie de técnicas para trabajar con los alumnos: Role Playing, autoinstrucciones, el sistema SOCS, algunos pasos de la relajación progresiva de Jacobson y de la respiración profunda. Todas estas técnicas son argumentadas por Ruiz et al (2009) al igual que la lectura de libros ya que, tras la aplicación del programa, los alumnos respondieron de forma óptima a su aplicación.

Por último, la propuesta está diseñada para un grupo de seis alumnos con SD los cuales aprenderán con la ayuda de dos adultos pudiendo ser estos dos profesores/as o un/a profesor/a y un/a auxiliar ya que siempre deberá haber más de una persona para poder atender a todos.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. Destinatarios

Las personas a las que va dirigida esta propuesta son alumnos con SD, el profesorado que lo lleve a cabo, los tutores y padres y la sociedad. Todo ello está fundamentado ya que Álvarez (2011) explica que se debe tener en cuenta a todos los agentes implicados en el programa ya que ellos contribuirán al correcto desarrollo emocional del alumno. Por ello, “los destinatarios de la educación emocional son: alumnado, profesorado y sociedad en general (formación permanente)” (p. 55).

En lo relativo al alumnado, será un grupo formado por alumnos con SD con una edad comprendida entre los 12 y los 16 años, que están escolarizados en un centro de Educación Especial. La diferencia de edad está fijada así porque hay alumnos con diferentes edades pero con una edad de desarrollo similar, por lo que la principal

característica de los alumnos a los que va destinado el programa es, dentro del SD, una discapacidad intelectual moderada. Es importante conocer esta característica porque, en general, en el ámbito conceptual presentan retraso con sus iguales y, aunque la comprensión en general es buena, la expresión es bastante limitada en cuanto a vocabulario y gramática lo cual tendré en cuenta a la hora de trabajar las sesiones ya que se reforzará todo con imágenes y se partirá siempre de la realización de preguntas.

6.2. Contexto

Para diseñar un programa de educación emocional se debe tener en cuenta dónde y bajo qué condiciones se podría llevar a cabo la propuesta planteada. Para ello, se van a utilizar una serie de pautas sobre el desarrollo de características del contexto que realizaron Álvarez (2011), además de aplicar *mi conocimiento de los rasgos estructurales de los sistemas educativos* teniendo en cuenta mi experiencia en un centro de Educación Especial y lo aprendido sobre la relación familia-centro durante el grado.

La presente propuesta se realizará en un centro de educación especial el cual tendrá numerosos alumnos contando con un ratio mínimo de cuatro alumnos con SD. Se trabajarán aspectos muy globales y las actividades que se realicen serán de bajos costes para los familiares ya que, tanto el centro como los profesores y las familias podrán ayudar con los recursos necesarios de forma voluntaria. Esto se tiene en cuenta ya que, en general, las familias que tienen alumnos en los centros de educación especial se involucran en gran medida favoreciendo así la relación familia-centro. Este centro además contará con profesores dispuestos a trabajar con propuestas que ayuden al desarrollo global del alumnado ya que, por lo general, será un centro que dé buena acogida a los programas. Por todo ello, será un programa aceptado por toda la Comunidad Educativa, con ayuda de la orientadora que observará algunas sesiones con el fin de ayudar en la correcta aplicación ofreciendo modificaciones para su mejora.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que los alumnos será la primera vez que trabajen más en profundidad las emociones, por lo que hay que tenerlo en cuenta a la hora de introducir las sesiones de conciencia emocional. Otra condición será que la sesión semanal se debe hacer el día de la semana que la orientadora esté ya que esta, además de ser la coordinadora de este programa, participará en algunas sesiones, teniendo en cuenta que es compartida con otros centros por lo que habrá que coordinarlo.

El centro contará con espacios abiertos y con salas o aulas amplios para favorecer la realización de las sesiones. Además, estará equipado con recursos tecnológicos como pizarras digitales o proyectores y con ordenadores o tabletas. También tendrá recursos materiales suficientes para realizar las actividades propuestas o estará dispuesto a adquirirlos en caso de que fuese necesario.

6.3. Cronograma

La propuesta está diseñada para llevarse a cabo durante el primer trimestre de un curso escolar ya que, de esta manera, se podrá seguir trabajando durante todo el curso con la creación de nuevas sesiones, continuando y reforzando lo trabajado con esta propuesta.

Para la realización de estas sesiones se precisará de cuarenta y cinco minutos a la semana. Algunas sesiones, en concreto, la 1, la 4, la 6, la 8 y la 9 se llevarán a cabo en dos días mientras que el resto se podrán trabajar en un día.

6.4. Evaluación

La finalidad de la evaluación es conocer si la metodología aplicada se ajusta a las necesidades del alumnado por lo que esta evaluación se dividirá en tres partes. En primer lugar, se empezará con una evaluación inicial para conocer el punto de partida del alumnado en el conocimiento de emociones adecuando los contenidos que se van a trabajar. Posteriormente, durante la aplicación de la propuesta, se realizará una evaluación del proceso y, por último, se llevará a cabo una evaluación final, en la que se obtendrán datos sobre el programa determinándose si se han conseguido los objetivos fijados.

La evaluación inicial se realizará con el *MSCEIT* (Mayer, Salovey y Caruso, 2009) el mismo que se utilizará en la evaluación final haciendo una comparativa de los resultados. Mientras que, para la evaluación del proceso, se hará una recogida de información a través de un instrumento de observación directa recomendado por Renom (2003) el cual es el diario de clase, con el que se registrarán “situaciones, experiencias y variables no controladas de la vida del aula durante la aplicación del programa de educación emocional” (p. 21). Esta evaluación se llevará a cabo, no sólo durante las sesiones, sino en situaciones cotidianas del centro y de casa, observándose así la asimilación de los conceptos trabajados a través de su aplicación. En este aspecto, se

debe tener en cuenta la dificultad de los alumnos con Síndrome de Down para generalizar y transferir lo aprendido durante las sesiones.

6.5. Sesiones propuestas

Para el diseño de las sesiones de la propuesta, he seleccionado y adaptado aquellas que podrían favorecer una enseñanza-aprendizaje óptima teniendo en cuenta las características del colectivo y del contexto. Para ello, he tenido que integrar los conocimientos que he obtenido durante la carrera y los que he adquirido fundamentando y diseñando esta propuesta.

Adaptación de las sesiones nº 1 de los Bloques de Conciencia Emocional del *Programa de educación emocional para 3-6 años* y del *Programa para Educación Primaria (6-12 años)*.

SESIÓN 1: ¿CONOZCO LAS EMOCIONES?

Objetivos

- Adquirir vocabulario de las emociones.
- Reconocer emociones básicas a partir de expresiones faciales.
- Expresar facialmente las emociones: alegría, tristeza, enfado y miedo.

Contenidos

- Vocabulario de emociones básicas.
- Reconocimiento de emociones partiendo de expresiones faciales.
- Expresión facial de las emociones.

Procedimiento- Esta sesión se dividirá en dos partes.

PRIMERA PARTE: Los alumnos, sentados en círculo, responderán a la pregunta que el profesor les hará sobre el concepto de emoción. Para ello, se podrá hacer un breve *Brainstorming* dejándoles pictogramas de diferentes clasificaciones del tipo: animales, comida, plantas, emociones... para que lo identifiquen aquellos que tengan mayor dificultad con el lenguaje. Al terminar, se les dará una definición sencilla de emoción: “es una respuesta de nuestro cuerpo ante algo que nos sucede” y se les explicará que durante varios días se van a trabajar las emociones.

Posteriormente, se les leerá el cuento *El monstruo de colores* para que adquieran el vocabulario de cada una. El cuento se mostrará en la pizarra digital para que puedan seguirlo todos viendo las ilustraciones, utilizando los pictogramas relacionados con cada una de ellas.

Al terminar de leer el cuento, se sacarán cinco sobres que corresponden a las emociones: alegría, enfado, tristeza, miedo y calma. Tras enseñarles los sobres, se repartirán las imágenes a los alumnos, los cuales, de forma individual, enseñarán las imágenes mientras se les hacen preguntas para diferenciar las expresiones faciales.

Esta parte finalizará haciendo un repaso de las emociones relacionándolas con las expresiones faciales tras identificar lo más característico.

SEGUNDA PARTE: Tras repasar lo visto el día anterior, se utilizará la aplicación

Proyect@Emociones para que cada uno trabaje el reconocimiento de las emociones con el uso de los tres primeros niveles. Al finalizar, se abrirá *Proyect@Emociones* en la pizarra digital viendo así cuales son las respuestas correctas. De esta manera, se irán viendo los fallos generales, dándoles la oportunidad a los alumnos de explicar su decisión y lo que deseen sobre las emociones. Al terminar la ronda, se volverá a hacer la misma actividad de sacar los sobres, pero en lugar de explicar lo que ven, esta vez cada alumno deberá reproducir esa expresión facial y el resto de compañeros deberán imitarla. También se utilizará un espejo para que ellos mismos se vean cuando lo realizan y juzguen si lo hacen bien o deben cambiar la expresión.

Recursos

- Sobres de colores
- Espejo de mano
- Tabletas con *Proyect@Emociones*
- *Proyect@Emociones* para Windows
- Preguntas sobre las imágenes de expresiones faciales
- Pictogramas de ARASAAC
- Proyector o pizarra digital
- Cuento *El monstruo de colores*
- Imágenes de expresiones faciales

Los enlaces para descargar los pictogramas y el cuento, se encuentran en Anexo 1 al igual que las imágenes de expresiones faciales y las preguntas.

Temporalización: Noventa minutos divididos en dos partes de cuarenta y cinco minutos cada una.

Orientaciones

En la descripción de los rasgos característicos de las expresiones faciales en función de la emoción, se les hará hincapié en las cejas y la boca, para que no confundan el enfado con el miedo o la tristeza y se hará uso de preguntas para fomentar la expresión oral.

Para los que tengan dificultades se les dejarán pictogramas con la finalidad de que se ayuden de estos para expresarse

En el **aula**, el tutor de cada alumno podrá incluir la actividad de los sobres en momentos determinados, incluso, si el alumno vive alguna emoción, se puede hacer referencia a su expresión facial haciendo partícipes al resto de los compañeros.

En **casa**, los alumnos contarán a los padres lo que han aprendido y podrán enseñárselo con la aplicación propuesta repasando los niveles que han trabajado.

Adaptación de la sesión nº 5 del Bloque de Conciencia Emocional del *Programa de educación emocional para 3-6 años*.

SESIÓN 2: APUESTO POR LAS EMOCIONES

Objetivos

- Asociar las diferentes emociones a situaciones.
- Reconocer los sentimientos y emociones propios y de los demás.

Contenidos

- Asociación de emociones con situaciones.
- Reconocimiento de emociones propias.

Procedimiento

Se comenzará recordando lo aprendido anteriormente: el nombre de las emociones y su expresión facial. Una vez que se recuerden las emociones, se procederá a leer en voz alta historias breves con el apoyo de imágenes. En el suelo se colocará un círculo de grandes dimensiones el cual se habrá dividido en cinco partes que corresponden a las cinco emociones que se están trabajando: la alegría, la tristeza, el enfado, el miedo y la calma. Tras la lectura, los niños deberán “apostar” con sus fichas a la emoción que ellos creen que se da en cada situación. Cuando haya diferentes elecciones cada alumno nos dirá el por qué ha colocado su ficha en esa emoción observando que en algunas situaciones se puede dar más de una.

Recursos

- El círculo de las emociones
- Historias
- Fichas con foto para cada alumno

Todos los recursos se pueden encontrar en Anexo 2.

Temporalización: entre treinta y cuarenta y cinco minutos.

Orientaciones

Antes de comenzar el juego, se realizará una lectura a modo de ejemplo en la que las profesoras serán las que deberán elegir emoción y explicar el porqué de la elección.

Al finalizar la sesión, se podrá reforzar lo trabajado presentando algún cortometraje en el que se trabajen las emociones (ver en Anexo 2) o, si ha sido efectivo, se podrá ampliar incluyendo situaciones observadas en el centro para comenzar a trabajar las situaciones vividas.

En el **aula** y en **casa**, se hará un registro de las situaciones que se produzcan en las que las emociones tomen un papel fundamental haciendo consciente al alumno/hijo de cada una de ellas.

Adaptación de la sesión nº 2 del Bloque de Conciencia Emocional del *Programa para Educación Primaria (6-12 años)*.

SESIÓN 3: EN ESTE CUENTO...**Objetivos**

- Identificar las emociones experimentadas en situaciones determinadas.
- Nombrar las propias emociones frente a una situación determinada.
- Identificar diferentes situaciones en que se ha producido una emoción.

Contenidos

- Identificación de emociones en función de una situación.
- Identificación de situaciones en función de una emoción.

Procedimiento

Esta sesión comenzará recordando lo trabajado en la sesión anterior. Tras esto, los alumnos cogerán sus tabletas y realizarán el nivel cuatro del *Proyect@Emociones* teniendo en cuenta lo aprendido en la sesión anterior. A continuación, se explicarán los pictogramas más importantes del cuento *Pulgarcito* antes de comenzar a leerlo favoreciendo así un mejor seguimiento. Según se lee el cuento se hará hincapié en aquellas situaciones que provoquen emociones de manera clara, por ejemplo, cuando los niños no tienen qué comer (tristeza), cuando aparece el

ogro que se les quiere comer (miedo) o cuando el ogro se da cuenta de que ha matado a sus hijas (enfado).

Al terminar el cuento, se hará un breve resumen en el que participarán los alumnos con la finalidad de repasar las situaciones más importantes. Posteriormente, se les plantearán las preguntas de reflexión ayudándoles con ejemplos de respuesta.

Recursos

- Tabletas con la aplicación *Proyect@Emociones*
- Cuento *Pulgarcito* de la colección *Cuentos de Colores*
- Preguntas de reflexión

En Anexo 3 se pueden ver los pictogramas que se utilizan durante el cuento y las preguntas de reflexión que se pueden hacer.

Temporalización: Cuarenta y cinco minutos.

Orientaciones

Cuando se haga la reflexión sobre las emociones, se trabajarán las emociones una a una y se destacará que: todas las personas tenemos emociones; en la vida se producen situaciones que nos llevan a experimentarlas; y a cada persona, la misma situación, no le produce la misma emoción.

Tanto en el **aula** como en **casa**, si el alumno hace sentir alguna emoción a alguien se le transmitirá, explicándole la situación y la emoción experimentada.

Adaptación de la sesión nº 3 del Bloque de Conciencia Emocional del *Programa para Educación Primaria (6-12 años)* y recomendada por Ruiz (2004)

SESIÓN 4: EN EL TEATRO

Objetivos

- Representar y expresar emociones.
- Identificar las emociones que se manifiestan en los demás, en situaciones diferentes.

Contenidos

- Representación de emociones.
- Identificación de emociones en los demás partiendo de situaciones.

Procedimiento

Se les pide a los alumnos que se agrupen por tríos para hacer un Role Playing. A cada grupo se les asignará una situación dándoles unos minutos para que piensen en cómo interpretarla. Para las escenas, que serán muy breves y sencillas, se podrán utilizar materiales y recursos que ellos nos puedan pedir o que se consideren necesarios. Para facilitar la comprensión de la escena por parte del otro grupo si, tras la representación estos no han llegado a entenderla, se explicará en voz alta, permitiéndoles a los *actores* explicarse antes de tomar los profesores el mando. Tras cada representación se realizarán una serie de preguntas con el fin de conocer si han entendido la historia y si han identificado las emociones con esta.

Recursos

- Escenas
- Preguntas
- Materiales que se precisen en las escenas

Tanto las escenas como las preguntas se encuentran en el Anexo 4.

Temporalización: cuarenta y cinco minutos.

Orientaciones

En esta sesión hay que evitar decir que una emoción es buena o mala, explicándoles que lo importante es saber identificarlas y regularlas si es necesario.

Partiendo de la dificultad para expresar ciertas emociones, esta sesión se repetirá otro día con la finalidad de que disfruten de la actividad y de que logren los objetivos señalados. La repetición de esta sesión se recomienda hacerla al final de la sesión 6.

En el **aula** se podrá trabajar con el resto de compañeros esta actividad, siendo el alumno con SD el que dirija la actividad, ayudándole siempre el tutor en lo que necesite.

En **casa** se recomienda ver alguna película en la que el niño pueda detectar las emociones, ayudándole a conocer la causa tras la identificación.

Adaptación de la sesión nº 6 del Bloque de Conciencia Emocional del *Programa de educación emocional para 3-6 años* y recomendada por Ruiz (2004).

SESIÓN 5: ¿CÓMO ME SIENTO?

Objetivos

- Identificar el propio estado emocional en diferentes momentos del día.
- Reconocer el estado de ánimo de los compañeros en diferentes momentos del día.

Contenido

Identificación de los estados emocionales propios y ajenos.

Procedimiento

Al comenzar la sesión, cada alumno deberá saludar, decir su nombre, contar cuál es la emoción que siente y por qué. Para ello, si fuera necesario, se les dejarán los pictogramas de las emociones. Si los alumnos no saben responder o no nos saben decir el por qué, el resto de compañeros darán ideas de cómo puede sentirse según su expresión facial y corporal y por qué puede estar sintiendo esa emoción. Cuando un alumno termine, deberá señalar y decir el nombre de un compañero el cual seguirá los pasos expuestos anteriormente. Se podrá utilizar un micrófono para marcar el turno.

Recursos: pictogramas de las emociones y micrófono (opcional)

Temporalización: quince minutos.

Orientaciones

Esta es una sesión que se llevará a cabo en todas las sesiones que precederán a la presente ya que es importante conocer cómo nos sentimos y cómo se sienten los demás compañeros cada día.

En el **aula**, se planteará a los profesores que incluyan esta sesión en la rutina de la mañana siendo importante trabajarla también, tanto en el aula como en **casa**, cuando se dé algún episodio de explosión emocional o alguna situación en la que sea necesario conocer las emociones para trabajarlas e intentar conocer que sucedió. Para ello se harán preguntas como “¿Qué ocurrió? ¿Cómo te sentiste?” para que el niño poco a poco vaya automatizando y pase haciéndose las los adultos a formar parte de su diálogo interno.

Adaptación de la sesión nº 1 del Bloque de Regulación Emocional del *Programa de educación emocional para 3-6 años* y recomendada por Ruiz (2004).

SESIÓN 6. APRENDEMOS A RELAJARNOS

Objetivo

Experimentar la relajación para tranquilizar el cuerpo utilizando diferentes técnicas.

Contenido

Relajación corporal: respiración y contracción y relajación de los músculos.

Procedimiento. Esta sesión se llevará a cabo por partes:

PRIMERA PARTE: Se comienza la sesión con música con la que los alumnos se muevan libremente desplazándose por toda la sala y disfrutando de su máxima libertad. Tras esta actividad, se pondrá música relajante mientras los alumnos cogen esterillas para tumbarse sobre ellas, preferiblemente boca arriba, pero si el alumno desea otra posición respetando sus propios deseos con el fin de que se encuentre a gusto.

Uno de los profesores, con gestos suaves y voz muy baja, irá indicando a los niños que deben irse callando. Cuando se haya formado el silencio, se les darán unas indicaciones para que tomen conciencia de su respiración.

Esta indicación se repetirá dos veces más, dejando unos minutos entre cada repetición para que ellos lo intenten de forma autónoma. Mientras, los profesores observarán las dificultades que pueda tener cada alumno de forma individual trabajándose posteriormente con una serie de ejercicios.

Al final se les harán preguntas conociendo, cómo se sienten, si se han relajado... Para ello se podrá utilizar una escala de relajación.

SEGUNDA PARTE:

Esta parte comienza, con el mismo procedimiento que la anterior y tras trabajar la respiración, se comenzarán a trabajar los músculos. Al final también se utilizará la escala de relajación.

Recursos

- Reproductor de música con música animada y relajante
- Escala de relajación
- Esterillas
- Ejercicios para entrenar la respiración
- Juegos para mejorar la respiración
- Pautas para trabajar los músculos
- Pelotas pequeñas y blandas

En Anexo 6 se encuentran pautas para trabajar los músculos, indicaciones para entrenar la respiración, una sencilla escala de relajación y juegos para mejorar el control de la respiración.

Temporalización: noventa minutos divididos en dos partes de cuarenta y cinco minutos.

Orientaciones

Se recomienda que la sesión de relajación en su conjunto no dure más de veinte minutos aunque siempre se puede adaptar la sesión a la respuesta que den los alumnos.

Si es preciso, la segunda parte se podrá dividir para trabajarse en diferentes días, comenzando siempre con todo lo trabajado en las sesiones anteriores. La relajación se podría reforzar y ampliar con la respiración profunda y, la contracción y relajación de los músculos se podría ampliar a otros grupos musculares con la relajación progresiva de Jacobson. Finalmente recordar la importancia de las demostraciones de todos los pasos a seguir con cada técnica de relajación.

Tanto en el aula como en casa se podrá aplicar alguno de los ejercicios de relajación trabajados en momentos en los que el alumno esté alterado. En el **aula** sería recomendable utilizar diez minutos para relajación tras los recreos y antes de comenzar la docencia por la tarde. En **casa** se podría trabajar antes de dormir para favorecer un mejor descanso.

Adaptación de actividades propuestas por San José (2014) y recomendada por Ruiz et al (2009).

SESIÓN 7. ¿QUÉ HACEMOS SI...?

Objetivos

- Señalar diferentes reacciones a una misma situación.
- Observar la expresión corporal y verbal frente a una situación concreta.

Contenido

Reacciones frente a determinadas situaciones: expresión corporal y verbal.

Procedimiento

En primer lugar, se leerán las secciones del libro *El imaginario de los sentimientos de Félix* correspondientes a las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y enfado, y tras cada emoción, se realizarán una serie de preguntas para conocer las reacciones naturales de los alumnos y trabajar el sistema SOCS (se plantean situaciones debiéndose identificar Opciones de actuación ante ella).

Posteriormente, se visualizarán una serie de vídeos en los que se observarán reacciones de personas frente a situaciones de la vida cotidiana. Se analizarán haciendo preguntas sobre la situación, la emoción y la expresión corporal y verbal dándoles la oportunidad de imitar las escenas. Todas las posibles reacciones se anotarán en un mural en el que se reflejarán la emoción, la situación y las posibles reacciones.

Recursos

- El libro *El imaginario de los sentimientos de Félix* - Mural
- Preguntas sobre el libro - Vídeos con reacciones de personas

Tanto el enlace para obtener el libro como los enlaces de los vídeos con reacciones de personas se encuentran en Anexo 7 además de las preguntas sobre el libro y una pequeña muestra de la estructura del mural.

Temporalización: cuarenta y cinco minutos.

Orientaciones

Se pueden trabajar más emociones en función de las necesidades que se observen ya que el libro aporta numerosas emociones que se sienten en la vida diaria.

Tanto en **casa** como en el **aula** se podrá trabajar el sistema SOCS aprovechando las situaciones que surjan en la vida cotidiana y llevándolas a las sesiones para añadirlas al mural. También se podrán aprovechar las situaciones que surjan en la visualización de películas, siendo muy recomendada *Del Revés* (Ver Anexos).

Adaptación de la sesión nº 3 del Bloque de Regulación Emocional del *Programa de educación emocional para 3-6 años*.

SESIÓN 8. ¿CANTAMOS JUNTOS?

Objetivos

- Imitar y reproducir una canción que ofrece posibles soluciones para sentirnos mejor.
- Aprender autoinstrucciones para regular nuestras emociones.
- Identificar las reacciones correctas ante una determinada situación.

Contenidos

- Imitación y reproducción de una canción.
- Autoinstrucciones de regulación de las emociones.
- Identificación de reacciones apropiadas ante situaciones.

Procedimiento. Esta sesión se dividirá en dos partes.

PRIMERA PARTE: Los alumnos verán los vídeos que se les pondrán en la pizarra digital los cuales son canciones que explican cómo regular las emociones. Tras su visualización se elegirá una canción que se aprenderá frase por frase atendiendo a lo que quiere decir. Tras cantarla un par de veces, se escribirán en el mural nuevas reacciones a situaciones a partir de lo que se ha aprendido. También se les explicarán las actuaciones más adecuadas en función de la emoción que se sienta en determinadas situaciones.

SEGUNDA PARTE: Se comenzará recordando la canción y las autoinstrucciones que aprendieron el último día. Tras el recordatorio, se expondrán una serie de situaciones en las que se darán tres opciones de respuesta. Esta actividad llamada *Regulación emocional* se realizará de manera online a través de la web *Educaplay*

Finalmente los alumnos terminarán las actividades del *Proyect@Emociones* relacionadas con las reacciones frente a una situación.

Recursos

- Canciones - Pizarra digital o proyector
- Actividad *Regulación Emocional* de *Educaplay*
- Tabletas con *Proyect@Emociones* - Mural

En el Anexo 8 están los enlaces a las canciones además de ejemplos de reacciones correctas a determinadas situaciones. También, en este anexo, está el enlace a la actividad de *Educaplay*.

Temporalización: se compone de dos partes: la primera durará cuarenta y cinco minutos y la segunda media hora.

Orientaciones

En la primera parte, se realizará una grabación de vídeo de la canción para pasarlo a los **tutores y padres** con la finalidad de que conozcan lo que hacen en esta sesión y los niños les puedan enseñar de manera visual y práctica lo que han trabajado.

En la segunda parte se realizará de nuevo el vídeo siendo este subido al blog del centro en el que se añadirá la actividad online y el mural realizado para que todas las personas que lo deseen puedan utilizarlo.

Adaptación de la ficha 2 de *Intervención psicoeducativa en personas con Autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger* y recomendad por Ruiz (2004).

SESIÓN 9. EL TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES

Objetivos

- Identificar la intensidad emocional de diferentes situaciones cotidianas.
- Observar si la graduación se ajusta a nuestras expectativas.

Contenidos

- Intensidad emocional.
- Graduación ajustada de las expectativas.

Procedimiento. Se divide en dos partes:

PRIMERA PARTE: En esta sesión los alumnos recibirán una hoja con el termómetro de las emociones. En voz alta y enseñándoles una situación a través de una imagen, se les explicará que, cuando nos sucede algo, ese suceso les produce una emoción que ya saben identificar porque son unos trabajadores. Posteriormente, se les pedirá que piensen en el grado de “alegría” y “tristeza” que les produce la situación que se les muestra teniéndola que colocar en el termómetro (se les dará el pictograma de la situación en pequeño para que la puedan pegar). Tras esto, irán viendo, una a una, la emoción que produce cada situación en cada alumno y su intensidad.

SEGUNDA PARTE: Se comenzará recordando la sesión anterior teniendo los termómetros con ellos. A continuación, las situaciones que se expusieron el día anterior, se llevarán a cabo a través de un Role Playing en el que cada alumno deberá expresar corporal y verbalmente la emoción que siente en una de las situaciones que elija, teniendo en cuenta su intensidad.

Tras cada actuación, el resto de los alumnos dirán si ellos reaccionarían igual y si la intensidad de esa reacción es adecuada o no, ayudándoles con ideas, pautas y ejemplos.

Todas las actuaciones se compararán con lo puesto en los termómetros haciendo reflexionar, en la medida de lo posible, a los alumnos sobre qué intensidad es la adecuada.

Recursos

- Situaciones y sus imágenes correspondientes - Pegamentos
- Fichas con el termómetro

Tanto las situaciones como la ficha del termómetro se encuentran en el Anexo 9.

Temporalización: la primera parte durará media hora y la segunda cuarenta y cinco minutos.

Orientaciones

Como en todas las sesiones, siempre se dará ejemplo de cada actividad haciéndola los adultos primero. Es importante recordar el concepto de “mucho” y “poco” para aquellos niños que tengan más dificultades en la adquisición y asimilación de estos conceptos. También se incorporarán, si hubiese tiempo o se ampliasen las sesiones, termómetros dónde se trabajase el grado de enfado, miedo y calma.

Tanto en **casa** como en el **aula** al igual que se trabaja la sesión 6, se recomienda introducir en esta el grado de intensidad emocional que sienten. Para ello se puede poner un termómetro tamaño DIN A3 en la clase pero sin ninguna emoción y ellos, colocarán la emoción correspondiente a la altura del termómetro que ellos crean conveniente.

Adaptación de la ficha nº3 de *Intervención psicoeducativa en personas con autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger*

SESIÓN 10: TRIVIAL DE EMOCIONES

Objetivos

- Evaluar lo trabajado en las nueve sesiones anteriores.
- Reforzar lo aprendido sobre las emociones.

Contenido

Refuerzo de los contenidos trabajados durante las nueve sesiones anteriores.

Procedimiento

El juego comenzará con un tablero con cuatro tipos de casillas: de acción, de pregunta, de representación y de test. Habrá también una serie de tarjetas que tendrán un símbolo asociado a cada tipo de prueba. Los participantes se pondrán por parejas, las cuales elegirán un color para su ficha. Después tirarán un dado de forma que, al caer en una casilla, deberán coger una tarjeta con el icono correspondiente, leerán la tarjeta en alto (con ayuda de los adultos) y seguirán las instrucciones. Tras la realización de cada tarjeta, los compañeros deberán evaluar si se ha ejecutado completamente. Si ha sido así se les dará un gomets de su color y se pasará al siguiente. Si no, se les dará la opción a las otras parejas de contestarla o realizarla como ellos crean que es correcta.

Recursos

- Tablero con cuatro tipos de casillas y tarjetas correspondientes
- Fichas de colores (pueden ser de parchís)
- Lápices y folios
- Gomets
- Pictogramas de emociones

Temporalización: cuarenta y cinco minutos.

Orientaciones

Se propone que en **las aulas**, durante las clases de Plástica se haga un tablero individual para llevar a **casa** pudiéndose así trabajar las emociones tanto en el centro como en el hogar. Esto ayudará a los alumnos con SD a dar a conocer lo aprendido favoreciendo así su autoestima.

7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Tras la realización del TFG he podido conocer en profundidad las competencias que me conciernen percatándome de su importancia como futura docente. Una de ellas es *desarrollar un compromiso ético como futuros profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos*. En mi opinión, esta competencia fundamenta la realización de mi TFG y, más en concreto, mi propuesta de intervención

ya que como maestra debo promover una educación integral la cual conlleva tener en cuenta a todos los colectivos, en este caso al alumnado con SD. A pesar de que he diseñado una propuesta de un programa de educación emocional para personas con SD es importante trabajar ese ámbito en el sistema educativo en general, ya que promueve un desarrollo personal y profesional óptimo llevando así a formar personas con autodeterminación que puedan llevar una vida justa y feliz.

Bisquerra (2011, p. 18) señala que “el desarrollo sistemático de programas de educación emocional que reúnan unas condiciones mínimas de calidad, de tiempo y de dedicación, tienen un impacto importante para el desarrollo integral de las personas” de ahí la importancia de diseñar y llevar a cabo programas que favorezcan la inclusión de todas las personas a la vida social.

Debo destacar que, aunque este programa se diseñó para un centro de Educación Especial, es importante trabajar las emociones en todos los centros, ordinarios y especiales y, sobretodo, a lo largo de todo el ciclo vital ya que durante la vida surgen diferentes situaciones y sentimientos que se deben controlar para mantener un bienestar personal.

Al igual que se deben trabajar las emociones a lo largo de toda la vida yo, como futura docente, debo formarme de forma continua y permanente para proporcionar una enseñanza óptima a todo el alumnado. Por ello, si esta propuesta de intervención se llevase a cabo, se debería proporcionar una continuidad para favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos.

En primer lugar, se podría continuar trabajando la regulación emocional, probando con diferentes técnicas ya que todas las personas somos diferentes y a cada una le puede funcionar una técnica mejor que otra por lo que se pueden trabajar la reestructuración cognitiva, la meditación o la asertividad, entre otras. Aunque sería productivo y beneficioso continuar trabajando la relajación con los alumnos encontrando todos los días un momento para que pudieran desconectar de las tensiones de la vida diaria.

Por otro lado, tras trabajar la conciencia y la regulación emocional, se puede continuar con las otras tres competencias emocionales: la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar. La primera tiene que ver con la autoestima, la cual puede trabajarse junto a la inteligencia interpersonal ya que, adquiriendo habilidades socioemocionales se tiene el sentimiento de grupo que tanto

favorece al bienestar personal de estas personas, por lo que se podrían trabajar juntas. Finalmente, sin olvidarse de las competencias anteriores, se podría trabajar la última competencia que requiere de un buen dominio de las competencias anteriores.

Cabe destacar que el alumnado con SD precisa de un aprendizaje lento y continuado por lo que un programa de educación emocional puede durar toda la etapa escolar, trabajando las competencias mientras se van introduciendo nuevas emociones en función de la edad de desarrollo. Lo mismo ocurre con los alumnos con Síndrome de X Frágil, con el alumnado con Síndrome de Williams o con aquellos que tienen Síndrome de Prader Willi, por ello se puede ampliar esta propuesta a diferentes colectivos.

Por último, quiero enfatizar la importancia de realizar intervenciones fundamentadas en cualquier nivel del sistema educativo ya que en nuestra mano está la formación y educación de la sociedad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, M.D. (2010). Actividades de relajación en Educación Infantil y Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 34, 1-9.
- Álvarez, L. (2014). *La interacción social de los niños con Síndrome de Down*. Trabajo de Fin de Grado. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.
- Álvarez, M. (Coord.). (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Basile, H. S. (2008). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15(1), 9-23.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82

- Bruno, A., y Noda, A. (2010). Necesidades educativas especiales en matemáticas. El caso de personas con síndrome de Down. En M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 141-162). Lleida: SEIEM.
- Caruana, A. (2014). *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Chanca, P. (2013). *Leo TEAyuda. Las emociones básicas. Manual para la evaluación y enseñanza de emociones*. Valencia: Psylicom. Recuperado el 23 de mayo de 2016, de <http://www.czpsicologos.es/leoyuda/> .
- Flórez, J., y Ruiz, E. (2006). Capítulo II: Síndrome de Down. En FEAPS (Ed.), *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones* (pp. 47-76). Madrid: Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual- FEAPS.
- González, R., y Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Libby Kumin, Ph.D., CCC-SLP. (2014). *Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales*. España: CEPE
- López, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- López Morales, P. M., López Pérez, R., Parés, G., Borges, A., y Valdespino, L. (2000). *Reseña histórica del síndrome de Down*. *Revista ADM*, 57(5), 193-199.
- Malea, I. R., Corbí, P., Alemany, C., Fernández, C., y Castelló, M. L. (2012). Neurología y síndrome de Down. Desarrollo y atención temprana. *Revista Española de Pediatría*, 68(6), 409-414.
- Mancilla, F. (2013). *Proyecto emociones*. Trabajo Final de carrera. Universidad de Valparaíso. Chile. Recuperado el 19 de abril de 2016, de <http://autismodiario.org/2013/07/08/proyecto-emociones-una-aplicacion-que-ayuda-al-desarrollo-de-la-empatia-en-los-ninos-con-autismo/>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2009). *Test de inteligencia emocional Mayer Salovey Caruso: MSCEIT*. Adaptación española de N. Extremera, y P. Fernández. Madrid: TEA.

- McGuire, D., y Chicoine, B. (2010). ¿Qué es lo normal? Entender el comportamiento "normal", "habitual" y "común" en las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 27, 8-25.
- Morales, G., y López, E. (2005). Mecanismos cognitivos de reconocimiento de información emocional en personas con Síndrome de Down. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 9(1), 2-6.
- Morales, G., y López, E. (2011). El reconocimiento facial emocional en el síndrome de Down: modelando desde una perspectiva conexionista. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 75-87.
- Núñez, C., y Romero, R. (2013). *Emocionario*. Madrid: Palabras Aladas.
- Olivar, J. S., y De la Iglesia, M. (2013). *Intervención psicoeducativa en personas con autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger: manual práctico*. Madrid: CEPE.
- Patti, P. J., Andiloro, N., y Gavin, M. (2009). Cálculos de los padres/cuidadores sobre los soliloquios (hablar consigo mismos) en niños y adultos con síndrome de Down en Canadá y Reino Unido. *Down Syndrome Research & Practice*, 12(3), 221-227. Recuperado el 24 de mayo de 2016, de http://www.down21.org/?option=com_content&view=category&id=330%253Aresumen-&layout=default&Itemid=169.
- Pueschel, S. M (2002). *Síndrome de Down, hacia un futuro mejor: Guía para padres*. Barcelona: Masson.
- Renom, A (2003). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J. E., y Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 21(3), 459-464.
- Robles, M. A. (2007). *Utilidad de la Escala ACFS para Población Preescolar con Síndrome de Down*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.

- Ruiz, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-93.
- Ruiz, E. (2009). *Síndrome de Down la etapa escolar: guía para profesores y familias*. Madrid: CEPE.
- Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Santander: Fundación Iberoamericana Down21.
- Ruiz, E. (2014). *Educación emocional. 5º Congreso Síndrome de Down*. Monterrey. Recuperado el 15 de mayo de 2016, de <http://www.complementa.cl/wp-content/uploads/2014/06/Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Ruiz, E. (2016). *Todo un mundo lleno de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down*. Madrid: CEPE.
- Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I., y Schelstraete, G. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 26, 126-139.
- Sáenz-López, P., y De las Heras, M. A. (2013). Capítulo V: ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? En P. Sáenz-López (dir.), *La educación emocional: el reto del siglo XXI* (pp. 72-94). Huelva: Collectanea.
- San José, L. (2014). *El Tratamiento de las Emociones en el Síndrome de Asperger*. Trabajo de Fin de Grado. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 19(1), 47-60.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educación emocional*. Venezuela: Producciones Editoriales.

9. ANEXOS

LEYES

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, Madrid, España, 24 de mayo del 2006. Disponible en:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del estado*, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013. Disponible en:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Real Decreto 126/ 2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, España, 1 de marzo de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>

Asociaciones

Fundación Down España: <http://www.sindromedown.net/>

Fundación Síndrome de Down de Cantabria: <http://www.downcantabria.com/>

Federación Down Castilla y León: <http://www.downcastillayleon.es/>

Fundación Iberoamericana Down21: <http://www.down21.org/>

ANEXO 1: SESIÓN 1

Para esta sesión se utilizarán los siguientes **pictogramas de ARASAAC**:

- Partes de la cara (ojos, cejas, boca) abierto/cerrado, lágrimas, arriba/abajo
- Clasificaciones (animales, comida, plantas, emociones...)
- Emociones (alegría, tristeza, enfado, miedo y calma)

Estos pictogramas se pueden descargar desde la propia página web: <http://arasaac.org/> o desde el programa *AraWord*.

El cuento *El monstruo de colores*

Se puede obtener en el libro en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/0Bzy92zLZbAKaTURzT1hlaDBDV0k/view>.

También se puede ver un vídeo en el que narran el cuento disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI>.

Imágenes de expresiones faciales



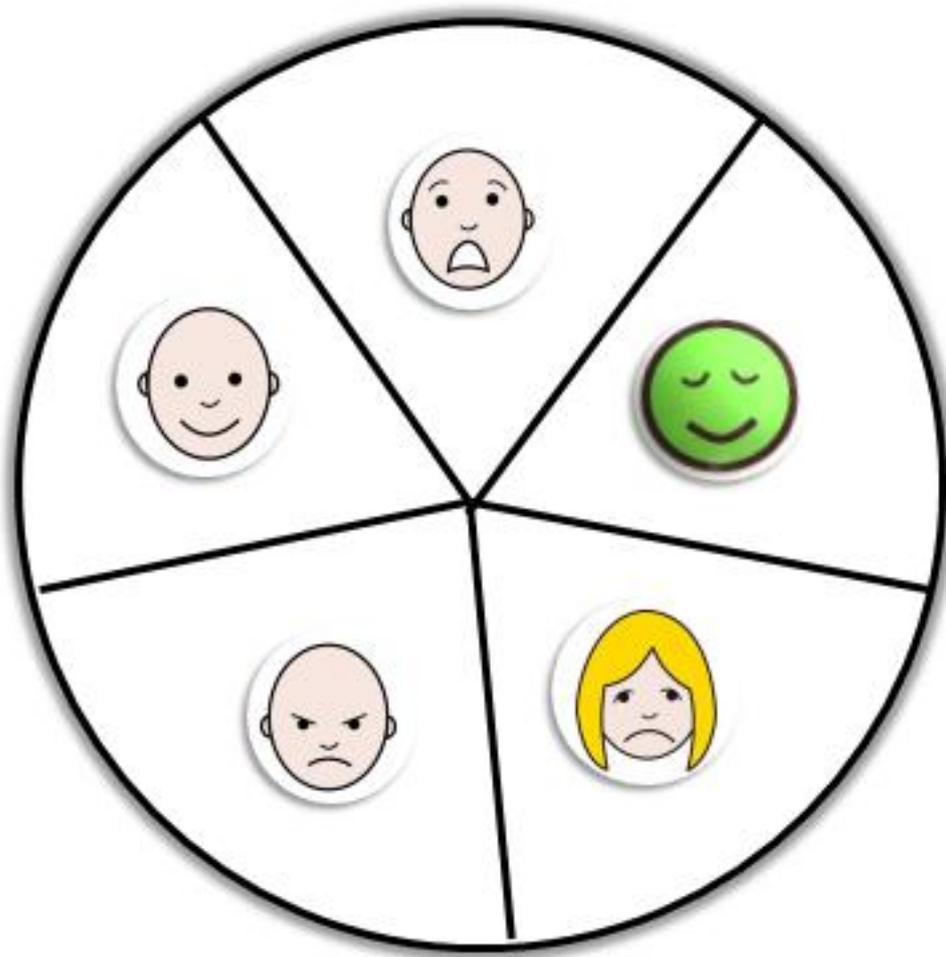


Preguntas sobre las imágenes de expresiones faciales

- ¿Qué hay en este dibujo?
- ¿Cómo está esta cara? Tiene las cejas..., los labios...
- ¿El niño se siente *contento* o *enfadado*?

ANEXO 2: SESIÓN 2

El círculo de las emociones



Fichas con foto para cada alumno (poner un color diferente a cada alumno)



Historias

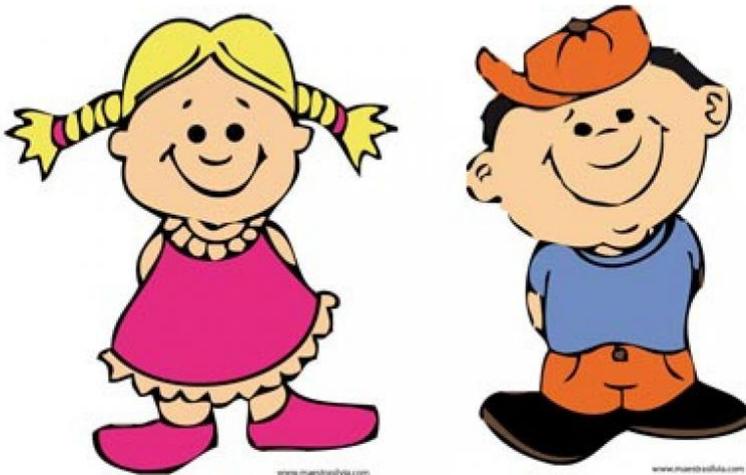
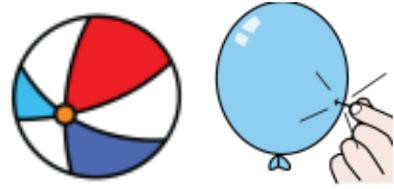


Imagen de Pablo y Clara

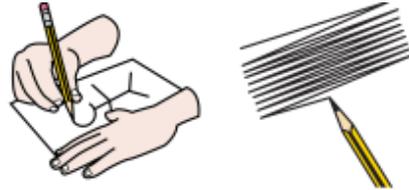
1. A Pablo y Clara les han regalado un juego de construcciones que les ha gustado mucho. ¿Cómo se sentirán?



2. Pablo estaba jugando a la pelota cuando de golpe, la pelota se pinchó, y él dijo “Vaya, ya me he quedado sin pelota”. Pablo se sentía...



3. Clara estaba haciendo un dibujo muy bonito cuando una niña de su clase le rayó todo el dibujo. ¿Cómo se sentía Clara?



4. La enfermera pinchó a Clara para ponerle una vacuna. Clara no paraba de llorar porque se sentía....



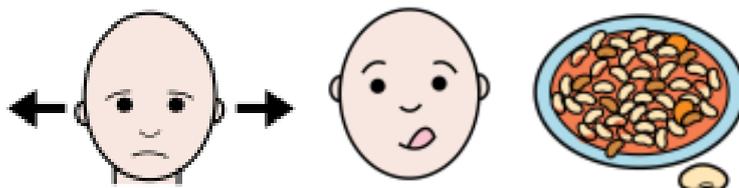
5. Pablo se puso el pijama para irse a dormir. Cuando se metió dentro de la cama se encontró una araña y a él no le gustan nada. ¿Cómo se sentirá Pablo?



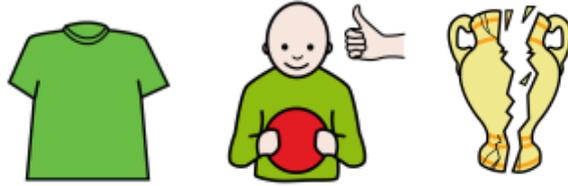
6. Es el cumpleaños de Pablo. Al despertarse se encuentra a los pies de su cama una caja el regalo que quería. ¿Cómo se siente?



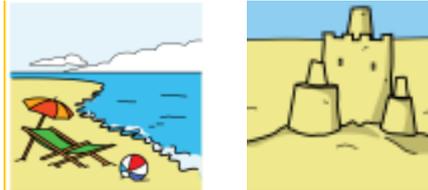
7. Pablo tuvo ayer alubias para comer. A Pablo no le gusta esa comida por eso él se sentía...



8. Clara tenía una camiseta que le gustaba mucho y de tanto ponérsela se le ha roto, ¿cómo se siente Clara?



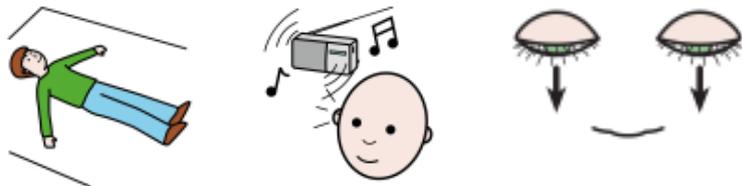
9. Pablo está de vacaciones en la playa. A él le encanta hacer castillos en arena en la orilla por eso Pablo está....



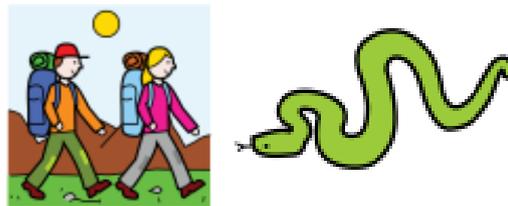
10. Ayer los primos de Clara pusieron una película de zombis. Clara, mientras veía la película tenía...



11. Pablo está tumbado en su cama escuchando música con los ojos cerrados ¿cómo se siente Pablo?



12. Pablo y Clara han ido de excursión al campo y, de repente, han visto una serpiente enorme que les enseñaba los dientes ¿Cómo se han sentido?



Vídeo de ampliación

El enlace al vídeo *Las emociones en situaciones* es:

<https://www.youtube.com/watch?v=s7inwr36UXA>

ANEXO 3: SESIÓN 3**Pictogramas del cuento *Pulgarcito* de la colección *Cuentos de Colores*****Preguntas de reflexión**

¿Alguien se ha enfadado en el cuento? ¿Quién? ¿Qué le ha pasado para que se enfadase? ¿Pulgarcito al final del cuento estaba enfadado o contento? (lo mismo con el resto de emociones).

¿Cuándo recuerdas haber sentido alegría? (igual con el resto de emociones) Se hace una lista de cada emoción en la que se reflejen todas las situaciones.

ANEXO 4: SESIÓN 4

Escenas

1. Unos amigos van caminando por la calle y de repente aparece un ratón que se cruza rápidamente entre sus piernas.
2. Tres personas hablan sentados mientras comen un helado. A uno de ellos se le cae el helado al suelo.
3. Un grupo de personas está hablando en la calle; de repente aparece un perro que muerde los pantalones de uno de ellos.
4. Dos amigos están jugando con un globo y se acerca un tercero y se lo explota.
5. Una persona está sentada muy triste junto a otra que la mira; llega una tercera persona y le da un beso y un abrazo.
6. Una persona camina delante de otras y de repente se gira y se burla de ellos.
7. Dos amigos están viendo una revista y una persona se acerca y se la rompe.
8. Un niño está solo en el parque y dos niños le ven y le invitan a jugar.
9. Tres amigos están tumbados en la hierba viendo las formas de las nubes.
10. A dos hermanos les encantaría ir a ver una película al cine y, cuando se lo piden a su padre/madre, les confirman que sí que van a poder ir.

Preguntas

¿De qué trata la historia? ¿Qué emociones expresaron los actores de esta escena? (Se pueden hacer preguntas más explícitas de cada escena preguntando por las emociones de cada actor)

ANEXO 5: SESIÓN 6

Pautas de relajación muscular progresiva

Por un lado se pueden seguir las pautas propuestas por Ahmed (2010), siendo prueba de estas el siguiente párrafo:

Relajación de manos y brazos: imagina que tienes un limón en tu mano izquierda (en este caso para facilitar este paso tendrán una pelota blanda en la mano). Ahora trata de exprimirlo, trata de exprimirle todo el jugo. Siente la tensión en tu mano y

brazo mientras lo estás exprimiendo. Ahora déjalo caer. Fíjate cómo están ahora tus músculos cuanto están relajados. (Repetir con la mano y el brazo derechos) (p. 5).

Pero también se puede poner en un equipo de música el audio del siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=g80fUk7DrSI>.

Con ambos recursos, en función de la respuesta del alumnado, se podrán ir ampliando las partes del cuerpo a trabajar.

Indicaciones de respiración

“Vamos a coger mucho aire, a respirar muy hondo, por la nariz. Dejaremos que el aire entre muy adentro, tan adentro como podamos y los soltaremos por la boca. Ponemos las manos sobre el vientre: sube, baja, sube, baja. Al coger aire el vientre se hincha y sube; al salir el aire se deshincha y baja” (López, 2003, p. 91)

Escala de relajación de elaboración propia

Se les darán pautas diciéndoles que uno es “nada, no me he tranquilizado y quería terminar la relajación ya”, dos: “no me he tranquilizado pero la actividad me ha gustado”, tres: “me he relajado un poco”, cuatro: “me he relajado bastante” y cinco: “¡casi me duermo!”.

Ejercicios de mejora de respiración

Se pueden utilizar tres actividades propuestas por Ahmed (2010) las cuales son *la hormiga y el león, somos un globo y la tarta de cumpleaños*.

La hormiga y el león. Se les enseña a los alumnos que la hormiga es pequeña y respira despacio y lento mientras que el león, como es grande, necesita respirar rápido y fuerte. Se fomentará la respiración de la hormiga.

Somos un globo. Ellos son un globo ayudándose con los brazos para que así puedan imaginar mejor la imagen de un globo. Con ello, los brazos se abren y suben cuando se infla el globo (entra el aire por la nariz) y se cierran y bajan cuando se desinfla (sale el aire por la boca).

Tarta de cumpleaños. Se les coloca a los niños un papel de seda delante de la cara y deben imaginarse que están soplando las velas de una tarta de cumpleaños. Así verán que cuando inspiran por la nariz el papel se acerca hacia ellos y cuando expiran el papel se aleja.

ANEXO 6: SESIÓN 7

El cuento *El imaginario de los sentimientos de Félix* se puede descargar en el siguiente enlace: <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/03/El-Imaginario-De-Los-Sentimientos-De-Felix.pdf>.

Las **preguntas sobre el libro** son las siguientes:

1. ¿Qué hace Félix cuando está contento?
2. ¿Qué hacéis cuando estáis alegre?
3. ¿Qué hacéis o cómo expresáis que estáis alegres?
4. ¿Creéis que es una buena reacción?

Las preguntas se harán de forma colectiva pero hay que intentar que todos contesten a las preguntas, apuntando siempre los aspectos más importantes como las reacciones ante determinadas situaciones y su punto de vista.

Vídeos con reacciones de personas

Miedo

Vídeo de un bebé asustado: https://www.youtube.com/watch?v=8WDUQo_Ltw

Vídeo de una niña a la que le dan miedo las agujas:

<https://www.youtube.com/watch?v=OYRbLN6T9Cw>

Vídeo de jóvenes en una atracción: <https://www.youtube.com/watch?v=3ytLyzMkZac>

Enfado y calma

Vídeo en el que se puede trabajar la calma y el enfado:

<https://www.youtube.com/watch?v=nLwrE3XMdvM>

Vídeo de enfado ante una comida que no gusta:

https://www.youtube.com/watch?v=SrJAA_R2tJs

Vídeo de niño enfadado por no recibir el regalo que esperaba:

<https://www.youtube.com/watch?v=ePyUXs4pr2U>

Vídeo de niño enfadado porque se han comido su torta:

<https://www.youtube.com/watch?v=AiEtoc4XwZ8>

Alegría

Vídeo de un niño que recibe un regalo:

https://www.youtube.com/watch?v=YHApSojqO_g

Vídeo de jóvenes metiendo canasta desde lejos:

<https://www.youtube.com/watch?v=4AN9YQkeB-c>

Tristeza

Vídeo de niña llorando por una película:

<https://www.youtube.com/watch?v=EXIfLk6SNzY>

Vídeo de niña que llora porque se ha muerto su pez:

<https://www.youtube.com/watch?v=y19PG84Krzo>

Estructura de mural (ejemplo)

Emoción	Situación	Reacciones
Enfado	Mi madre me ha apagado el ordenador por no ir a comer cuando me llamaba.	<ul style="list-style-type: none"> - Me niego a ir a comer - Me pongo a gritar a mi madre - Voy a comer y no hablo a nadie - Respiro, cuento hasta diez y voy a comer tranquilo

ANEXO 7: SESIÓN 8**Canciones**

La canción “Sé tranquilizarme” (García-Rincón, 2013) expone por un lado, reacciones que se tienen cuando una persona está enfadada y por otro, una técnica como es la respiración. Con todo esto se trabaja el enfado y la calma en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZalrQFAT5W0>

La canción “El semáforo del corazón” (García-Rincón, 2013) habla de cómo controlar la intensidad de las emociones a través de un semáforo en el que el rojo significa parar, el amarillo es pensar y el verde, actuar. El vídeo está disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=ssg1AULIWjs>

Reacciones a determinadas situaciones

Para todas las situaciones se puede utilizar las instrucciones de “El semáforo del corazón”.

Para el enfado se puede utilizar la canción “Sé tranquilizarme” controlando la respiración independientemente del lugar o las personas con las que se esté.

Si algo me produce mucha **alegría**:

1. Observo el lugar en el que estoy y con quien.
 - a. Si es un lugar privado (mi casa, la casa de los abuelos, mi clase) y estoy con personas que conozco (mamá, papá, mi profesor, mis hermanos, mis abuelos), puedo abrazarlas, besarlas y mostrar lo contenta que estoy a carcajadas.
 - b. Si, por el contrario, estoy en un lugar público (el parque, el colegio o un centro comercial) o con personas que no conozco o no son cercanas (la dependienta de una tienda, el médico o niños del parque) debo controlar mi alegría sin tocar a nadie y sin reírme muy fuerte.

Si me pongo **triste**:

1. Pienso qué ha podido suceder o está sucediendo para estar triste.
2. Busco una solución para sentirme mejor.
 - a. Pienso en acciones o cosas que me hacen estar alegre como escuchar mis canciones favoritas, ver una película o, simplemente, intento sonreír.
 - b. Busco ayuda en personas de confianza para desahogarme.

Si tengo **miedo**:

1. Pienso en qué me ha dado miedo
2. Busco soluciones:
 - a. Pido ayuda a alguien con el que tengo confianza
 - b. Me relajo respirando como en la canción “Sé tranquilizarme”

Actividad de *Educaplay* de elaboración propia

La actividad se puede hacer en el siguiente enlace:

http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2463797/regulacion_emocional.htm.

ANEXO 8: SESIÓN 9**Situaciones e imágenes correspondientes.**

- Hoy tengo para comer (introducir la comida que no le gusta)
- Me estoy comiendo un helado de (introducir el sabor favorito de helado)
- Mi madre/hermana/abuela me da un abrazo
- Me he caído y se han burlado de mí
- Es Navidad, abro los regalos y están todos los que he pedido
- Se me ha roto (introducir objeto preciado)
- Viendo una película aparecieron zombis y me asustaron
- Estoy tumbada en la esterilla relajándome
- Yo estoy dibujando, me lo estoy pasando muy bien pero padre me dice que es hora de ir al colegio
- Un niño me ha empezado a pegar
- Estoy tumbada en mi sofá mientras veo una película
- Un compañero de clase me ha quitado el balón con el que estaba jugando





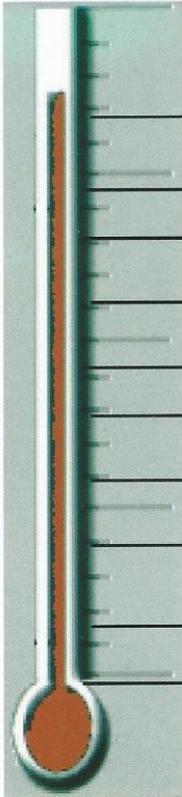
Finalmente, hay que tener en cuenta que cada alumno tiene unas emociones diferentes en determinadas situaciones y en emociones como el miedo, las situaciones son muy personales por lo que, dependiendo de estas, se buscarán imágenes para situar en el termómetro.

Ficha del termómetro (Sixto y De la Iglesia, 2013)

MATERIALES

EL TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES

DÍA	
NOMBRE	



10 MUCHÍSIMO

9

8 MUCHO

7

6

5 NI POCO NI MUCHO

4

3 POCO

2

1 NADA



ALEGRÍA



TRISTEZA

Se utilizará la misma ficha pero se colocará en la parte de arriba el enfado o el miedo y en la parte de abajo la calma, obteniendo un total de tres fichas con termómetros.

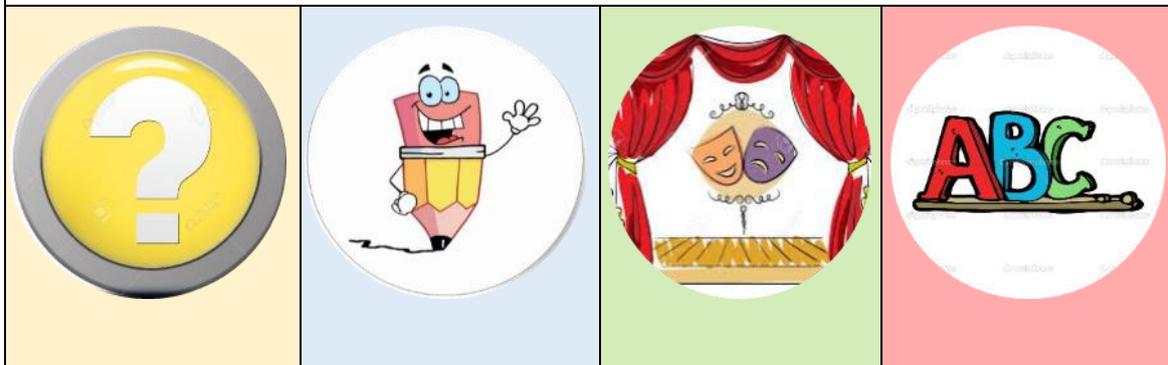
ANEXO 9: SESIÓN 10**Tarjetas del juego**

<p>¿CUÁNDO ESTÁIS TRISTES? DECID UNA SITUACIÓN</p>	<p>¿CUÁNDO VUESTROS PAPÁS ESTÁN CONTENTOS?</p>	<p>¿CUÁNDO ESTÁ TU HERMANO/A CONTENTO/A?</p>
<p>SI PIERDO LA CARTERA PORQUE NO HICE CASO A MI MADRE ¿CÓMO SE SIENTE?</p>	<p>DECID DOS SITUACIONES ¿CUÁNDO TENEIS MIEDO?</p>	<p>SI A MI ME GUSTA JUGAR, ¿CÓMO ME SIENTO?</p>
<p>PONED UN GOMET AZUL A LAS CARAS TRISTES</p>	<p>DIBUJAD UNA NIÑA ENFADADA</p>	<p>DIBUJAD UN NIÑO CONTENTO</p>
<p>DIBUJAD UNA MAMÁ SONRIENDO</p>	<p>DIBUJAD UN NIÑO CON MIEDO</p>	<p>PONED UN GOMET ROJO A LAS CARAS ENFADADAS</p>

<p>UNA SITUACIÓN EN LA QUE VUESTRAS MAMÁS SE ENFADEN</p>	<p>UNA SITUACIÓN EN LA QUE ESTÉIS FELICES</p>	<p>PON LA CARA DE UNA NIÑA TRISTE</p>
<p>ESTÁIS ENFADADOS ¿CÓMO ES VUESTRA EXPRESIÓN FACIAL?</p>	<p>QUIERO IR A LA PISCINA PERO LLUEVE Y ME TENGO QUE QUEDAR EN CASA</p>	<p>ESTOY TUMBADO EN LA CAMA ESCUCHANDO MÚSICA</p>
<p>CUANDO TENGO UNA SONRISA, ESTOY:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ENFADADO - TRISTE - CONTENTO - ASUSTADO 	<p>OBSERVAD LA CARA, EL NIÑO ESTÁ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TRISTE - ASUSTADO - CALMADO - ENFADADO 	<p>SI ESTOY ENFADADO MIS CEJAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SE SUBEN - SE BAJAN - NO SE MUEVEN
<p>SI ME QUITAN LA PINTURA QUE ESTABA USANDO, DEBO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - GRITAR A QUIEN ME LO HA QUITADO - ROMPER SU DIBUJO - RESPIRAR Y TRANQUILIZARME - QUITARLE LA PINTURA 	<p>SI TIENES QUE FREGAR PLATOS CUANDO QUERÍAS VER LA TELEVISIÓN, ESTÁS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONTENTO - CALMADO - ASUSTADO - ENFADADO 	<p>SI ENCUENTRO MI TALLA EN LAS BOTAS QUE ME GUSTAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ABRAZO A LA DEPENDIENTA - SONRÍO Y DIGO ¡QUÉ BIEN! - GRITO Y ME PONGO A SALTAR - LLORO

<p>SI ME ENCANTA JUGAR A LA WII Y ME REGALAN UNA, ESTOY:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TRISTE - CONTENTA - ENFADADA - ASUSTADA 	<p>SI TENGO MIEDO A LAS ARAÑAS Y VEO UNA EN LA CALLE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - GRITO - SALGO CORRIENDO - RESPIRO Y SIGO ANDANDO - PIDO QUE LA MATEN 	<p>CUANDO LLEGAIS A CASA, DESCUBRÍS QUE VUESTRO ORDENADOR SE HA ROTO, ¿CÓMO OS SENTÍS?</p>
<p>QUIERO JUGAR CON UN COMPAÑERO A LA WII PERO ME DICE QUE NO Y ME APARTA DE UN MANOTAZO</p>	<p>ESTOY SOLA EN EL PATIO Y VIENE UN COMPAÑERO PARA QUE JUEGUE CON ÉL</p>	<p>CUANDO VOY A IMPRIMIR UN TRABAJO SE ME ESTROPEA LA IMPRESORA, COGE EL PICTO DE LA EMOCIÓN QUE SIENTO</p>

Estos signos se pegarán en la parte de detrás de las fichas: la interrogación corresponde a las preguntas, el lápiz a las acciones, el escenario a la representación y las letras al test.



Tablero de elaboración propia

	ELIGE 1 TARJETA LA PAREJA DE VUESTRA IZQUIERDA		
	<h2>EL TRIVIAL DE LAS EMOCIONES</h2>		
			
			
			
	<p>Si habéis hecho bien la prueba, ¡habéis terminado! ENHORABUENA</p> 		
COLOCAD AQUI LAS FICHAS PARA EMPEZAR			RETROCEDE 4 CASILLAS
ADELANTAROS 3 CASILLAS			
			
			
			
			
ELIGE 1 TARJETA LA PAREJA DE VUESTRA DERECHA	