



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo
Social**

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Especial

**ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PARA
IDENTIFICAR Y CONTROLAR EMOCIONES BÁSICAS EN
PREADOLESCENTES CON SÍNDROME DE DOWN**

Alumna: Patricia Hernández Vaquero

Tutora: María Jesús Irurtia Muñiz

Cotutora: Elena Betegón Blanca

AGRADECIMIENTOS

A todos los profesores de la Facultad de Educación y Trabajo Social que he conocido en los últimos cuatro años, por su esfuerzo, sus ánimos y su contribución a mi formación como futura docente.

A mis tutoras, por su ayuda en la elaboración de este TFG y su esfuerzo en esta situación tan complicada.

A las tutoras de los centros educativos en los que he realizado las prácticas estos dos últimos años, por su ayuda y entusiasmo.

A mi familia, por apoyarme en todo momento y ayudarme a cumplir mis sueños. Agradecer especialmente a mi madre, por su apoyo constante, por hacerme valorar las pequeñas cosas y por su esfuerzo, sin el cual no podría estar escribiendo estas palabras; y a mi hermano, por intentar sacarme siempre una sonrisa.

RESUMEN

En este trabajo presentamos una propuesta de intervención dirigida a dos alumnos con Síndrome de Down, de 13 y 17 años y un nivel curricular de 4 a 5 años, escolarizados en un centro de Educación Especial (EE) de Valladolid. Dicha propuesta de intervención contiene 23 actividades, con el fin de lograr un mayor dominio en el ámbito de las emociones, específicamente en su identificación y regulación, lo que haremos mediante el entrenamiento en habilidades sociales. En vista de que un adecuado manejo de las emociones es fundamental para el desarrollo integral de la persona, hemos realizado una búsqueda de información para conceptualizar los aspectos más destacados del presente trabajo y fundamentar las ideas principales y la propuesta de intervención elaborada.

Palabras claves: conciencia emocional, habilidades sociales, inteligencia emocional, propuesta de intervención, regulación emocional, Síndrome de Down.

ABSTRACT

In this work we present a proposal for intervention aimed at two students with Down Syndrome, ages 13 and 17 and a curricular level of 4 to 5 years, schooled in a Special Education center in Valladolid. This intervention proposal contains 23 activities, in order to achieve greater mastery in the field of emotions, specifically in their identification and regulation, which we will do through training them in social skills. In view of the fact that an adequate handling of emotions is fundamental for the integral development of the person, we have carried out a search for information to conceptualize the most outstanding aspects of the present work and to base the main ideas and the elaborated intervention proposal.

Keywords: emotional awareness, social skills, emotional intelligence, intervention proposal, emotional regulation, Down Syndrome.

ÍNDICE

1.	JUSTIFICACIÓN	2
2.	MARCO TEÓRICO	4
2.1.	SÍNDROME DE DOWN	4
2.1.1.	Conceptualización	4
2.1.2.	Etiología y clasificación	5
2.1.3.	Características	6
2.1.3.1.	<i>Discapacidad Intelectual</i>	6
2.1.3.2.	<i>Características emocionales</i>	7
2.2.	INTELIGENCIA EMOCIONAL	10
2.2.1.	Conceptualización	10
2.2.2.	Modelos	11
2.2.2.1.	<i>Modelo de inteligencia emocional basado en la habilidad mental</i>	11
2.2.2.2.	<i>Modelo mixto de inteligencia emocional social</i>	11
2.2.2.3.	<i>Modelo mixto de la inteligencia emocional</i>	12
2.2.2.4.	<i>Modelo de competencias emocionales de Carolyn Saarni</i>	12
2.2.2.5.	<i>Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra</i>	13
2.2.3.	Emociones	14
2.2.3.1.	<i>Definición</i>	14
2.2.3.2.	<i>Funciones</i>	16
2.2.3.3.	<i>Clasificación</i>	17
2.2.4.	Educación emocional en los centros educativos de España	18
2.2.5.	Beneficios de la educación emocional	19
2.3.	HABILIDADES SOCIALES	20
2.3.1.	Conceptualización	20
2.3.2.	Componentes	21
2.3.3.	Clasificación	22

2.3.4.	Aprendizaje y desarrollo	23
2.4.	MARCO LEGISLATIVO DE ACTUACIÓN	24
3.	MARCO METODOLÓGICO	25
3.1.	DESCRIPCIÓN DEL CASO	25
3.2.	METODOLOGÍA	27
3.2.1.	Técnicas	27
3.2.2.	Objetivos.....	28
3.2.3.	Hipótesis.....	29
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	29
4.1.	PLANIFICACIÓN Y FASES	30
4.2.	COMPETENCIAS	31
4.3.	CONTENIDOS	32
4.4.	TEMPORALIZACIÓN	32
4.5.	ACTIVIDADES	33
4.6.	EVALUACIÓN	36
4.7.	RESULTADOS ESPERADOS	37
5.	EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	38
6.	CONCLUSIONES.....	39
7.	LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS	40
8.	REFERENCIAS.....	42
9.	ANEXOS	48
9.1.	ANEXO 1. TEMPORALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	48
9.2.	ANEXO 2. ACTIVIDADES DE LA PRIMERA FASE	49
9.3.	ANEXO 3. ACTIVIDADES DE LA SEGUNDA FASE.....	64
9.4.	ANEXO 4. RECURSOS PARA EL REFORZAMIENTO MATERIAL ...	81
9.5.	ANEXO 5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Modelos de inteligencia emocional. Identificación y control de las emociones</i>	14
Tabla 2. <i>Modelos de competencia emocional. Identificación y control de las emociones</i>	14
Tabla 3. <i>Fases y actividades de la propuesta de intervención</i>	30
Tabla 4. <i>Técnicas de entrenamiento de la primera fase</i>	35
Tabla 5. <i>Técnicas de entrenamiento de la segunda fase</i>	36
Tabla 6. <i>Temporalización de la primera fase</i>	48
Tabla 7. <i>Temporalización de la segunda fase</i>	48
Tabla 8. <i>Rúbrica de evaluación de la primera fase</i>	84
Tabla 9. <i>Rúbrica de evaluación de la segunda fase</i>	84

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Fichas de los personajes de las emociones.....	50
<i>Figura 2.</i> Personaje de la alegría.....	51
<i>Figura 3.</i> Pictograma de la alegría.....	52
<i>Figura 4.</i> Los rostros de la alegría.....	53
<i>Figura 5.</i> Personaje de la tristeza.....	54
<i>Figura 6.</i> Pictograma de la tristeza.....	54
<i>Figura 7.</i> Los rostros de la tristeza.....	55
<i>Figura 8.</i> Personaje del enfado.....	57
<i>Figura 9.</i> Pictograma del enfado.....	57
<i>Figura 10.</i> Los rostros del enfado.....	58
<i>Figura 11.</i> Personajes y expresiones faciales de las emociones.....	59
<i>Figura 12.</i> Los personajes de las emociones.....	61
<i>Figura 13.</i> Tarjetas de acontecimientos (“¿Cómo me siento?”).....	62
<i>Figura 14.</i> El dado de las emociones.....	63
<i>Figura 15.</i> Tarjetas de los personajes de las emociones.....	64
<i>Figura 16.</i> La intensidad de la tristeza.....	65
<i>Figura 17.</i> Técnicas de acontecimientos (“Aprendo a actuar”).....	67
<i>Figura 18.</i> Técnicas de acontecimientos (“¿Cómo actúo?”).....	69
<i>Figura 19.</i> Pictogramas de las emociones.....	69
<i>Figura 20.</i> Personajes del cuento.....	71
<i>Figura 21.</i> Escenario del cuento.....	72
<i>Figura 22.</i> Partes de la flor.....	72
<i>Figura 23.</i> La flor completa.....	73
<i>Figura 24.</i> El semáforo y sus acciones.....	75
<i>Figura 25.</i> Tarjetas de acontecimientos (“El semáforo”).....	76

<i>Figura 26.</i> Tablero de juego.....	80
<i>Figura 27.</i> Fichas de los personajes.....	80
<i>Figura 28.</i> Dado.....	81
<i>Figura 29.</i> Tarjetas de preguntas.....	81
<i>Figura 30.</i> Material para finalizar el recuento de las fases 1 y 2.....	81
<i>Figura 31.</i> Fase 1, panel de puntos verdes.....	82
<i>Figura 32.</i> Fase 2, panel de puntos verdes.....	83

PRECISIONES

USO DEL LENGUAJE

En el desarrollo y redacción del presente trabajo haremos uso del masculino genérico, para referirnos a todos los términos que admiten el género masculino y femenino, incluyendo entre estos términos como “alumno” y “alumna”.

Para adoptar esta postura nos hemos basado en las afirmaciones de La Real Academia Española (RAE). Esta indica, entre otros aspectos, que “la mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto” y que “*los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto” (RAE, 2001).

Además, mediante el uso del masculino genérico, pretendemos evitar dificultades de sintaxis y concordancia y facilitar la redacción y lectura de este trabajo.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

En el presente trabajo hemos seguido las principales normas establecidas en la 6ª edición del Manual de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010). Dichas normas las hemos aplicado a la hora de establecer el formato del trabajo, citando y referenciando diversos elementos y estableciendo las características correspondientes.

Sin embargo, también hemos seguido las indicaciones aportadas por los tutores del Trabajo de Fin de Grado (TFG) (Iruña y Betegón, 2020) y las incluidas en la guía docente para la elaboración de TFG (Real Decreto 1393/2007).

INTRODUCCIÓN

Durante toda nuestra vida, las emociones tienen un papel fundamental, ya que reflejan nuestro mundo interno, dirigen gran parte de nuestras conductas, ayudándonos en la toma de decisiones, y nos facilitan nuestra adaptación al medio ambiente. Sin embargo, si no existe un buen dominio de estas, se pueden producir efectos negativos como problemas de conducta, comportamientos desafiantes o excesos emocionales. Estas problemáticas, son algunos de los factores que caracterizan a las personas con síndrome de Down. Respecto a esto, debemos tener en cuenta que el dominio del ámbito emocional no es innato, por lo que debemos tratar de llevar a cabo un entrenamiento en torno a él en el que se tengan en cuenta las características, necesidades y capacidades de los alumnos, el cual, en este trabajo, llevaremos a cabo utilizando las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales.

A pesar de que las emociones están presentes durante toda nuestra vida, es imprescindible trabajarlas durante la Escolarización Básica Obligatoria (EBO) dado que en ella se tiene un menor dominio de este ámbito. Uno de los objetivos principales de esta etapa, y del resto de etapas educativas, es lograr el desarrollo integral del alumno, por lo que es necesario trabajar las dimensiones cognitiva, conductual y emocional, otorgando a todas ellas gran importancia. Además, como veremos posteriormente, un buen dominio de las emociones tiene grandes beneficios para los alumnos, como la reducción de los problemas de conducta o la mayor preparación para hacer frente a los conflictos.

El presente trabajo está dividido en tres etapas: la primera, destinada a la búsqueda de información y lectura de documentos, para conceptualizar conceptos básicos y el marco legislativo de actuación y obtener las ideas clave para realizar la intervención; la segunda, centrada en una propuesta de intervención destinada a dos alumnos con síndrome de Down, utilizando técnicas de entrenamiento en habilidades sociales; y la tercera y última fase, focalizada en una reflexión sobre la propuesta de intervención y los aspectos más relevantes, así como en las limitaciones que han surgido para la realización del presente trabajo.

Como hemos mencionado, la segunda etapa del trabajo se basa en una propuesta de intervención, se debe a la situación provocada por la *coronavirus disease 2019* (COVID-19). Debido a la pandemia provocada por esta enfermedad no pudimos completar nuestro periodo de prácticas en el cuál íbamos a intervenir con los alumnos. Como consecuencia, tuvimos que modificar nuestro plan inicial y realizar una propuesta de intervención, lo que supone algunas limitaciones, como la imposibilidad de conocer con exactitud los efectos que podría provocar su puesta en práctica en los alumnos.

1. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto va destinado a trabajar las habilidades sociales para lograr un uso eficiente de las emociones en preadolescentes con síndrome de Down, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Las emociones forman parte de la vida de todos los seres humanos, pero en ocasiones surgen dificultades para controlarlas. Un buen tratamiento de las emociones es vital para todos los niños, pero aún más para aquellos que tienen necesidades educativas especiales (NEE).

Durante varias semanas hemos podido observar las dificultades emocionales que presentan dos alumnos con síndrome de Down. Dichos alumnos tienen dificultades para controlar la expresión de sus emociones, sobre todo en situaciones de disgusto o efusividad, así como para identificarlas. Además, en algunas ocasiones no son capaces de expresar con claridad por que se sienten de una forma determinada. Sin embargo, en el centro en el que están escolarizados no trabajan estos aspectos con ellos, a diferencia de otros centros de España, los cuales mencionaremos posteriormente. Mediante este trabajo trataremos de aportar diversas estrategias para lograr la identificación y el control adecuado de emociones en alumnos con síndrome de Down, para lo que utilizaremos el entrenamiento en habilidades sociales.

Existen múltiples estudios que comprueban que los alumnos con Síndrome de Down muestran serias dificultades. Sin embargo, no hay una gran cantidad de estudios que se centren en sus cualidades psicosociales, lo que es una muestra de la menor importancia que tienen estos aspectos en nuestra sociedad con respecto a otros. Aunque muestran menos problemas emocionales y conductuales que niños con otros síndromes, es necesario trabajar las emociones con ellos. De forma general, estas personas tienen menos capacidad para inhibirse en situaciones variadas, como en las manifestaciones de afecto, en ocasiones, excesivamente efusivas.

Por otro lado, tal y como afirma Damasio (1994, citado en Gordillo, Arana, Salvador y Mestas, 2011) las emociones participan en el proceso de toma de decisiones, guiando la conducta y dotando a la experiencia de una cualidad positiva o negativa que permite la adaptación del individuo al medio social. Respecto a esto, los alumnos con síndrome de Down tienen mayor dificultad para tomar decisiones en un contexto normalizado que el resto de los niños, por lo que se hace aún más necesario trabajar las emociones con ellos.

Tal y como afirma Araujo-Ortiz (2015) las emociones juegan un papel muy significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto se hace necesaria su presencia en los centros

educativos, tanto específicos como ordinarios, teniendo gran importancia durante la etapa de EBO.

A pesar de que el Artículo 27.2 de la Constitución Española (1978) expresa lo siguiente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p.14), actualmente la educación se centra en el ámbito cognitivo, en los aprendizajes científicos y técnicos, y en el caso de los centros específicos, también en hábitos de autonomía, dejando a la iniciativa propia de cada profesor el resto de aspectos, como el tema de las habilidades sociales o de las emociones, tratándolos muy por encima. Ambos ámbitos, el cognitivo y el emocional, son igual de importantes para el desarrollo de los alumnos, siendo necesario un tratamiento en mayor profundidad del último de ellos. Tal y como dijo Aristóteles (citado en Díaz, 2018): “Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto” (p.484). No sirve de nada que un niño sepa gran cantidad de datos, de definiciones, si no es capaz de entenderse a sí mismo o a los demás.

Desde hace tiempo, se está planteando la posibilidad de incluir la educación emocional en el sistema educativo como una asignatura obligatoria, situación existente en Canarias, creando multitud de programas, tanto en el extranjero como en España. Sin embargo, tal y como afirmaron Guil y Gil-Olarte (2007, citado en Gutiérrez-Cañizal, 2017), son muy pocas las propuestas que resultan ser eficaces y aún no existen suficientes estudios que validen dichos programas y evalúen de forma exacta su eficacia, por lo que se hace necesario seguir innovando en este ámbito.

Mediante el desarrollo de este trabajo trataremos de crear buenas prácticas educativas para los alumnos sujetos de intervención, buscando información que avale la necesidad de trabajar las emociones con ellos y argumentando nuestras ideas de partida. Así, intentaremos demostrar una de las competencias generales establecidas en la Guía Docente de TFG (Real Decreto 1393/2007), en concreto la segunda:

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación. (p.3)

Además, nos gustaría concienciar sobre la importancia de educar en las emociones, mostrando diferentes estrategias y actividades para trabajar con preadolescentes con síndrome de Down, actuando y reflexionando sobre la propia práctica para introducir mejoras en la misma. Por un lado, podremos demostrar nuestra capacidad para llevar a cabo prácticas de

enseñanza y aprendizaje de forma autónoma, así como la capacidad de valorarlas críticamente. Por otro lado, tras la búsqueda de información y la realización de actividades, podremos poner en relación ambos aspectos, adecuándolos a las necesidades de los alumnos y a las características del aula, y conocer en profundidad y dominar varias destrezas y habilidades sociales que resultan necesarias para lograr un clima en el que predomine el aprendizaje. De esta forma, mediante la realización de este trabajo trataremos de demostrar la adquisición de las siguientes competencias específicas recogidas en la Guía Docente de TFG (p.4) (Real Decreto 1393/2007):

- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. SÍNDROME DE DOWN

2.1.1. Conceptualización

Hasta 1866 no se publicó el primer artículo en el que se describían de manera algo rigurosa las características correspondientes al síndrome de Down. Fue John Langdon Down, director de un asilo para personas con discapacidad en Reino Unido, quien llevó a cabo un estudio de algunos de sus pacientes que tenían características comunes, recogiendo sus deducciones en el artículo "*Observations of an ethnic classification of idiots*" (Langdon-Down, 1866, citado en Ruiz, 2016). Este autor observó sus dificultades con el lenguaje oral y describió sus rasgos característicos, diferenciándoles de los niños con discapacidad intelectual de otros tipos y mostrando este síndrome como una identidad independiente. Sin embargo, no llegó a establecer las causas o factores de este síndrome. Además, afirmó que la entidad que hoy se conoce como síndrome de Down era una forma de regresión al estado primario del hombre, es decir, una interrupción del desarrollo en alguna etapa de la evolución. En 1958 se descubrió el origen real del síndrome, gracias a los avances en la visualización de los cromosomas, determinando que se debía a una alteración cromosómica.

En un primer momento, el grupo de personas con síndrome de Down fue denominado, por John Langdon Down (1866, citado en Ruiz, 2016), como “Idiicia mongólica” o “mongolismo”. Esta denominación se produjo porque el autor les comparó con nómadas procedentes de la región asiática del reino de Mongolia, grupos étnicos mongoles, debido al aspecto oriental de sus ojos y por considerarles una raza primitiva y poco evolucionada. Sin embargo, en 1961, un grupo de científicos propuso un cambio de denominación, sustituyendo los términos “mongol”, “mongólico” y “mongolismo” por el de “síndrome de Down”, por entender que esas denominaciones resultaban ofensivas debido a su implicación racial. Otra designación propuesta para este síndrome fue “trisomía 21”, término más utilizado en la actualidad en algunos países, como en Francia. En 1965 la Organización Mundial de la Salud (OMS) hizo efectivo el cambio definitivo de nomenclatura.

Actualmente, el síndrome de Down es definido como una anomalía genética, producida durante la gestación, ocasionada por la presencia de un tercer cromosoma (estructura que contiene el ADN, principal constituyente de material genético de los seres vivos) en el par 21 de las células del organismo humano. Las células del cuerpo humano tienen 46 cromosomas distribuidos en 23 pares, las personas con este síndrome tienen tres cromosomas en el par 21 en lugar de dos, por eso también se conoce como “trisomía 21” (MayoClinic, 2018).

2.1.2. Etiología y clasificación

Como hemos mencionado anteriormente, se trata de una alteración cromosómica que se produce durante la gestación, por lo que es de carácter congénito. Sin embargo, la causa última del síndrome se desconoce, aunque se puede afirmar que en la gran mayoría de los casos no es hereditario. Además, existen varios factores de riesgo que suponen una mayor probabilidad de que se desarrolle el síndrome, siendo los principales (MayoClinic, 2018):

- Edad avanzada de la madre: el riesgo de concebir un hijo con síndrome de Down aumenta después de los 35 años.
- Padres portadores de la traslocación genética para el síndrome: tanto hombres como mujeres pueden transmitir la traslocación a sus hijos.
- Haber tenido un hijo con síndrome de Down: los padres que ya han tenido un hijo con síndrome de Down tienen mayor riesgo de tener otro hijo con este síndrome.

A pesar de la trisomía 21 es el tipo más predominante, el síndrome de Down puede presentarse en tres formas (Ruiz, 2016):

- Trisomía simple o regular: en un 95% de los casos aproximadamente. Su origen está en la no disyunción o incorrecta separación de la pareja 21 al formarse el óvulo o el espermatozoide.
- Trisomía parcial: presente en un 3-4% de los casos. Se debe a la presencia de una traslocación, por la que una porción del tercer cromosoma 21 queda adherida a otro cromosoma, habitualmente al 14.
- Mosaicismo: aparece en el 1-2% de las personas. Se presentan dos líneas celulares, una con una trisomía 21 completa y otra normal, variando según los individuos la proporción de cada línea. Cuanto mayor sea la proporción de la línea normal, menores serán los rasgos propios del síndrome, y, por tanto, menor la discapacidad intelectual.

2.1.3. Características

El síndrome de Down varía en gravedad de un individuo a otro, afecta al desarrollo cerebral y del organismo, siendo la principal causa de discapacidad intelectual, y ocasiona otras anomalías médicas, como trastornos digestivos y cardíacos (Sevilla, 2019). En relación con el tema de investigación del presente trabajo, vamos a centrarnos en conceptualizar el término de discapacidad intelectual y en explicar las principales características emocionales de las personas que presentan este síndrome.

2.1.3.1. *Discapacidad Intelectual*

A lo largo del tiempo se han propuesto, revisado y analizado numerosas definiciones de discapacidad intelectual. Sin embargo, las más extendidas y aceptadas actualmente son las de “El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales” y “La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y su Desarrollo”

La quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V; APA, 2013, citado en Rubia, 2019) define la discapacidad intelectual, dentro de los trastornos del neurodesarrollo, como un trastorno que se inicia durante el desarrollo e incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo. La definición señala la importancia e influencia del entorno sobre las capacidades intelectuales, siendo necesaria la adecuación de apoyos en los distintos entornos.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, antes AAMR) recoge en su 11ª edición (2010) la siguiente definición de discapacidad intelectual: “la discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010).

La discapacidad intelectual ha sido diagnosticada según el nivel o el grado de dificultades que se detectan mediante diversos test de inteligencia. Así, la clasificación de la discapacidad intelectual, según el DSM-V (2013) en función del nivel de gravedad, es la siguiente (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, s.f.):

- Discapacidad intelectual leve: se incluye al alumnado con un cociente intelectual con dos desviaciones típicas por debajo de la media, si se sitúa ente 50-55 y 70. El alumnado con este tipo de discapacidad supone, aproximadamente, un 85% de los casos de discapacidad intelectual.
- Discapacidad intelectual moderada: se incluye al alumnado cuyo cociente intelectual se sitúa entre 35-40 y 50-55. El alumnado con este tipo de discapacidad supone, aproximadamente, un 10% de los casos de discapacidad intelectual.
- Discapacidad intelectual grave: se incluye al alumnado cuyo cociente intelectual se sitúa entre 20-25 y 35-40. El alumnado con este tipo de discapacidad supone, aproximadamente, un 3-4% de los casos de discapacidad intelectual.
- Discapacidad intelectual profunda: se incluye al alumnado cuyo cociente intelectual se sitúa por debajo de 20-25. El alumnado con este tipo de discapacidad supone, aproximadamente, un 1-2% de los casos de discapacidad intelectual.

Los dos alumnos hacia los que va destinada la propuesta de intervención presentan una discapacidad intelectual moderada, por lo que, como hemos comentado, su cociente intelectual se sitúa entre 35-40 y 50-55. El hecho de tener discapacidad intelectual moderada supone ciertas limitaciones y características que repercuten en la vida de este alumnado, algunas de las cuales serán explicadas posteriormente.

2.1.3.2. Características emocionales

Tal y como afirma Ruíz (2013), las personas con síndrome de Down tienen una vida emocional tan rica como las demás, por cuanto los sentimientos nos invaden, se hacen dueños de nosotros; y ellas viven esos afectos con igual o mayor intensidad que las personas que no tienen dicho síndrome. Sin embargo, este autor destaca que, durante los primeros años, durante

la infancia, son más temerosas, menos emotivas y se sorprenden con facilidad, pero conforme transcurren los años se incrementan sus respuestas afectivas, tanto las de agrado como las de desagrado. Perera (1995, citado en Barrera-Soriano, 2010) afirma que el desarrollo emocional y social de estos niños es más lento que el del resto, así sonríen como promedio a los dos meses, ríen espontáneamente a los tres meses y reconocen a sus padres a los tres meses y medio. Estas etapas muestran un retraso de un mes en la realización de estas acciones respecto al desarrollo normal.

Las personas con síndrome de Down se ven menos influidas por cribras intelectuales, por lo que se puede suponer que distorsionarán en menor medida sus emociones y en muchos casos las experimentarán en toda su riqueza, con mayor intensidad que muchas otras personas (Ruiz, 2016). Las formas de expresión y gestión emocional son enormemente variadas en esta población como conjunto, por lo que las características que aparecen en este apartado muestran los rasgos más característicos que suelen presentar, por lo que no están presentes en todas las personas con síndrome de Down.

Las personas con dicho síndrome parecen poseer una especial capacidad para captar el “ambiente afectivo”, siendo particularmente sensibles a la tristeza y la ira de los demás. La creencia generalizada en la forma de ser “cariñosa” y “sociable” de las personas con síndrome de Down, hace pensar que su habilidad de control emocional o de interacción social es destacada. Sin embargo, sin una intervención sistemática, su nivel de interacción social espontánea es bajo, por lo que la adquisición de las habilidades y el autocontrol preciso para actuar adecuadamente en todo tipo de situaciones requiere de un entrenamiento específico (Flórez y Ruiz, 2003, citados en Ruiz, 2013). “El córtex cerebral en las personas con síndrome de Down en ocasiones tiene mayores dificultades para regular e inhibir las conductas” (Flórez, 1999, citado en Ruiz, 2013, p.4), por lo que el control sobre la manifestación externa de sus emociones es menor. Por ello, con frecuencia se muestran espontáneas y directas al expresar sus afectos, por ejemplo, con exceso de contacto físico. Además, cabe destacar que, aquellas dificultades que presenten para la comunicación lingüística pueden limitar la expresión de sus propias emociones.

Aunque la inteligencia emocional ha sido estudiada en diversos ámbitos, no existe una gran cantidad de estudios que la evalúen en jóvenes con síndrome de Down. A continuación, aparecerán descritos dos estudios que muestran algunas de las principales dificultades que presentan dichos jóvenes.

El primer estudio del que vamos a hablar es el de Robles-Bello, Cubero, Muela y Montes-Berges (2014), cuyo objetivo fue comparar la inteligencia emocional en un grupo de 38 jóvenes

con síndrome de Down con un grupo de jóvenes de desarrollo típico, realizando un análisis comparativo en los resultados obtenidos en las dimensiones de la escala de Bar-On (1997, citado en Robles-Bello et al., 2014). Tras analizar los resultados se observó que los jóvenes con síndrome de Down obtuvieron menores puntuaciones en todas las variables evaluadas (dimensión intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y Cociente Emocional) excepto en el estado de ánimo, en el que no se encontraron diferencias, lo que mostró la necesidad de incorporar el entrenamiento en emociones en los jóvenes con síndrome de Down. Además, no apareció ninguna relación entre el cociente intelectual y la inteligencia emocional.

El segundo estudio del que vamos a hablar es el de Dieleman, De Pauw, Soenens, Van Hove y Prinzie (2018). Este estudio fue realizado para describir el grado y la naturaleza de los problemas de conducta y cualidades psicosociales en niños y adolescentes con síndrome de Down. Para realizarlo se basaron en la información proporcionada por los padres de diversas asociaciones de la región de Flandes en Bélgica y Holanda, que respondieron a un cuestionario vía online o en papel. Sólo se aceptaron padres cuyos hijos tuviesen una edad entre 4 y 19 años, constituyendo un grupo inicial de 84 padres, de los cuales 67 cumplieron las condiciones, siendo sus respuestas evaluadas. Los padres tuvieron que responder a diferentes escalas en las que se evaluaban los problemas emocionales y conductuales y las cualidades psicosociales. Los resultados mostraron que la mayoría de los hijos con síndrome de Down comunicaban de forma eficaz sus emociones, pero presentaban dificultades para identificar los propios sentimientos.

En base a los resultados de estos estudios y a las características mencionadas anteriormente, podríamos concluir que entre las fortalezas de las personas con síndrome de Down puede destacar su intensa vivencia de las emociones, su espontaneidad emocional y su sensibilidad afectiva. Por contra, entre sus debilidades, se pueden encontrar sus limitaciones de expresión verbal, la confusión emocional y el menor control emocional. Estos dos últimos aspectos, la confusión y el control emocional, se corresponden con los ámbitos que trabajaremos mediante la propuesta de intervención. Por ello, se hace necesario aportar información sobre la inteligencia emocional, dado que se trata de la capacidad para reconocer, discriminar y manejar las emociones, tal y como señalan algunos autores, los cuales serán mencionados posteriormente.

2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.2.1. Conceptualización

Antes de la aparición del término “inteligencia emocional”, apareció un concepto relacionado, el de inteligencia social. Se definió este término como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920, citado en Molina-Cantabella, 2017, p.483). Así mismo, en 1943, Wechsler (citado en Mikulic, Caballero y Crespi, 2014) diferenció entre elementos intelectuales y factores no intelectuales (afectivos, personales y sociales). Otro autor que utilizó el término “capacidades no intelectuales” fue Bar-On (1997, citado en Mejía, 2013), que definió la inteligencia emocional como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias de habilidades aprendidas que influyen la calidad de los individuos para enfrentar eficazmente las demandas y presiones del ambiente” (p.17)

Además, en 1983, Howard Gardner (citado en Molina-Cantabella, 2017) desarrolló la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Dicha teoría se convirtió en un gran referente para posteriores estudios sobre inteligencia emocional, ya que se consideraba la existencia de la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Este autor consideró que la inteligencia no era unidimensional, sino que existían nueve tipos, nueve potencialidades a expandir, destacando el hecho de que cada persona desarrolla una más que otras en función del contexto. Las inteligencias a las que hizo alusión son: lingüística o verbal, lógica-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. De esta clasificación, cabe destacar la inteligencia interpersonal e intrapersonal, ya que están muy relacionadas con la inteligencia emocional. Así, la primera de ellas está relacionada con la capacidad de entender a otras personas, y la segunda con la capacidad de conocernos a nosotros mismos, con la capacidad de conocer nuestras reacciones y emociones.

El término “inteligencia emocional” aparece por primera vez en el año 1990, en un escrito de los psicólogos americanos Salovey y Mayer (citados en Molina-Cantabella, 2017) quienes definieron, en un primer momento, la inteligencia emocional como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (p.484). Posteriormente, en 1997, reformularon el concepto definiéndolo como una habilidad mental que se utilizaba para expresar emociones con exactitud, comprenderlas y regularlas, con lo que se conseguiría un crecimiento personal e intelectual. Sin embargo, la gran difusión del concepto de Inteligencia emocional se produjo con la

publicación del libro “*Emotional Intelligence*” de Daniel Goleman (1995, citado en Bisquerra, 2012), considerando dicho término como una capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las emociones.

2.2.2. Modelos

A partir de la popularización del concepto de Inteligencia Emocional, surgieron diferentes modelos conformados en función de la visión particular de los autores, algunos de ellos nombrados en el apartado anterior. Además, como veremos posteriormente, el término “competencia emocional” se encuentra muy relacionado con el de “inteligencia emocional”, por lo que también destacaremos dos modelos en relación al primer término.

2.2.2.1. *Modelo de inteligencia emocional basado en la habilidad mental*

En base a la concepción de la inteligencia emocional como habilidad mental, Mayer, Salovey y Caruso (1997, citados en Mejía, 2013) estructuraron un modelo que se encuentra dividido en cuatro ámbitos:

- La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual: estar abierto a los sentimientos, emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción y manejar las emociones en uno mismo y en otros (mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras).
- Entendimiento y análisis de las emociones: describir las emociones, reconocer sus transiciones e interpretar sus significados y entender los sentimientos complejos.
- Facilitación emocional del pensamiento: las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante, modulan los cambios en el individuo y fomentan métodos de solución de problemas.
- Percepción, evaluación y expresión de la emoción: identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos y en otras personas o situaciones, expresar las emociones con precisión y discriminar entre sentimientos.

2.2.2.2. *Modelo mixto de inteligencia emocional social*

Bar-On (1997, citado en Mejía, 2013) estableció un modelo de Inteligencia Emocional formado por cinco componentes:

- Componente intrapersonal: autoidentificación del individuo, autoconciencia e independencia emocional, asertividad y autoevaluación.
- Componente interpersonal: empatía, responsabilidad y relaciones sociales.

- Componente de manejo de emociones: capacidad para tolerar presiones y controlar impulsos.
- Componente de estado de ánimo: optimismo y satisfacción con uno mismo y con la propia vida.
- Componente de adaptación-ajuste: capacidad para evaluar correctamente la realidad, y ajustarse de la manera más eficiente a nuevas situaciones, y para crear soluciones adecuadas ante los problemas.

Este modelo ha encontrado su aplicabilidad en diversos contextos como el laboral, educativo, médico clínico o de investigación en programas de prevención.

2.2.2.3. Modelo mixto de la inteligencia emocional

Goleman (2002, citado en Mejía, 2013) desarrolló un modelo que comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia uno mismo y hacia los demás. En un principio, este modelo consistía en cinco etapas, las cuales fueron modificadas posteriormente a cuatro grupos:

- Autoconciencia: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos, conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones y confianza en uno mismo.
- Autodirección: autocontrol (control de nuestras emociones destructivas e impulsos), fiabilidad (muestra de honestidad), conciencia (muestra de responsabilidad), adaptabilidad (flexibilidad en situaciones de cambio), logro de orientación e iniciativa (prontitud para actuar).
- Aptitudes sociales: tácticas de influencia interpersonal, comunicación clara y convincente, resolución de conflictos, liderazgo y construcción de vínculos.
- Relaciones de dirección: colaboración y creación de una visión compartida en el trabajo en equipo.

Como hemos podido observar, en estos modelos se muestra como la inteligencia emocional estaría conformada por diversas competencias emocionales. Respecto a este concepto, cabe destacar dos modelos, los cuales aparecen a continuación.

2.2.2.4. Modelo de competencias emocionales de Carolyn Saarni

Carolyn Saarni (1999, citada en Fragoso-Luzuriaga, 2015) define las competencias emocionales como un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona mejor

adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Basándose en esta definición, establece un modelo formado por ocho competencias:

- Conciencia emocional de uno mismo.
- Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.
- Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción.
- Capacidad de empatía.
- Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa.
- Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.
- Conciencia de comunicación emocional en las relaciones: capacidad de expresar la emoción y el grado de reciprocidad que puede generarse en otros.
- Capacidad de la autoeficacia emocional.

Este modelo está muy relacionado con el desarrollo humano y las teorías cognitivas de la emoción, con lo que se separa de las teorías de la inteligencia emocional.

2.2.2.5. *Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra*

Rafael Bisquerra (2007, citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015) considera que las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales. A partir de esta definición, formula un modelo que se compone de las siguientes competencias:

- Conciencia emocional: dar nombre a las propias emociones, comprenderlas y tomar conciencia de la relación entre emoción-cognición y comportamiento.
- Regulación emocional: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y conflictos, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional: autoestima, automotivación, responsabilidad, actitud positiva y análisis crítico de formas sociales.
- Competencia social: dominar habilidades sociales básicas, respetar a los demás, usar una comunicación expresiva, compartir emociones, cooperar y prevenir y solucionar problemas.
- Competencias para la vida y el bienestar: fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar de ayuda, lograr el bienestar emocional y la capacidad de fluir.

Dado que el presente trabajo se va a basar en trabajar la identificación y el control de las emociones propias, hemos establecido la relación entre estos dos aspectos y los diferentes modelos explicados, tal y como aparece en la Tabla 1 y en la Tabla 2.

Tabla 1.

Modelos de inteligencia emocional. Identificación y control de las emociones.

ASPECTOS OBJETO DE INTERVENCIÓN	MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL		
	Basado en la habilidad mental (Mayer, Salovey y Caruso)	Modelo mixto social (Bar-On)	Modelo mixto (Goleman)
Identificación de emociones propias.	Entendimiento y análisis de las emociones. Percepción, evaluación y expresión de la emoción.	Componente intrapersonal.	Autoconciencia.
Control de emociones propias.	Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.	Componente de manejo de emociones.	Autodirección.

Tabla 2.

Modelos de competencia emocional. Identificación y control de las emociones.

ASPECTOS OBJETO DE INTERVENCIÓN	MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	
	Modelo de Saarni	Modelo de Bisquerra
Identificación de emociones propias.	Conciencia emocional de uno mismo.	Conciencia emocional.
Control de emociones propias.	Habilidad para la resolución de situaciones adversas y estresantes.	Regulación emocional.

2.2.3. Emociones

2.2.3.1. Definición

De acuerdo con el diccionario de la RAE el término “emoción” alude a una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.” (RAE, 2014) De forma general, la emoción se puede definir como una reacción psicofisiológica involuntaria, ante estímulos reales o imaginarios, que desencadenan conductas de reacción automática, se trata de un impulso que nos induce a la acción y que se manifiesta

externamente con una respuesta automática (sobresalto, sonrojo, risa, etc.) (Castillo y Sánchez, 2016).

Sin embargo, a lo largo de la historia ha habido tantos conceptos como emociones, por ello mostraremos algunas de las definiciones predominantes. Así, Denzin (1984, citado en Bericat, 2012) definió la emoción como:

Una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada-la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional (p.1)

Salovey y Mayer (1996, citados en Muslera, 2016) plantearon las emociones como elementos que modificaban y desordenaban la mente. Esta idea tuvo que modificarse, ya que se observó que incluso algunas situaciones intensas, podrían servir de estímulo en los procesos de aprendizaje y que no necesariamente suponían desorden.

Brody (1999, citado en Bericat, 2012) consideró las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tenían una valencia positiva o negativa, que variaban en intensidad, y que solían estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar.

Goleman (2000, citado en Paoloni, Rinaudo y González-Fernández, 2014) entendió las emociones como “planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado” (p.88)

Bisquerra (2003, citado en Muslera, 2016) afirmó que las emociones eran un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predisponía a una respuesta organizada, generándose como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Como hemos podido observar, en base a estas definiciones, destacan diversos aspectos que caracterizarían a las emociones. Así, en ellas, se destaca su carácter transitorio y motivacional, su efecto modificador de la mente o su existencia como respuesta a determinados estímulos o acontecimientos, tanto internos como externos. Sin embargo, las definiciones más comúnmente aceptadas de emoción suelen incluir tres componentes esenciales: los cambios o perturbaciones fisiológicas, las tendencias a la acción (que no siempre se ponen en práctica) y la experiencia subjetiva, a la que nos solemos referir como afecto (Lazarus, 1991, citado en Ruiz, 2016). Por lo tanto, una emoción cuenta con tres ingredientes básicos: el fisiológico, el cognitivo-subjetivo

y el conductual, lo que observamos en una de las definiciones anteriores, en la aportada por Brody (1999, citado en Bericat, 2012).

Enríquez (2011, citado en Muslera, 2016) explica brevemente cada uno de dichos componentes. Según este autor, algunos de los aspectos más notorios de los componentes neurofisiológicos tienen que ver con la función de respuesta y pueden manifestarse en forma de sudoración, taquicardia, etc. En cuanto al componente cognitivo, este hace referencia a la manera en la cual valoramos nuestras experiencias y vivencias subjetivas, este componente hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. Por último, considera el componente conductual o comportamental como un elemento de información acerca del tipo de emociones que podemos estar experimentando, como las expresiones faciales, el lenguaje verbal y el no verbal.

2.2.3.2. Funciones

A lo largo del tiempo, se han establecido diversas clasificaciones sobre las funciones de las emociones, diferenciándose entre sí en tipología y cantidad. Dichas funciones muestran la importancia de las emociones en nuestra vida cotidiana y la necesidad de tratarlas en profundidad.

A pesar de los años, tras la búsqueda de información, hemos podido observar que la clasificación predominante es la de Reeve (1994, citada en Clemente, 2018). Esta autora establece las siguientes funciones:

- Función adaptativa: facilitar la adaptación de cada individuo al medio, es decir, adaptar las emociones a la situación o acción que se está produciendo.
- Función motivacional: las emociones pueden predisponer a la acción.
- Función social: las emociones comunican nuestros estados afectivos y expresan nuestro estado de ánimo, facilitando la comunicación e interacción con demás.

Sin embargo, existen otros autores que establecieron un mayor número de funciones. Así, de acuerdo con Francisco Mora (2004, citado en Ruiz, 2016), las emociones nos ayudan a conseguir lo que resulta beneficioso, rompen con los patrones de respuesta fija, activan múltiples sistemas cerebrales, metabólicos y endocrinos, despiertan y mantienen la curiosidad centrando el foco de atención, constituyen una modalidad comunicativa corporal y extraverbal y resultan fundamentales en el proceso de toma de decisiones y de razonamiento.

2.2.3.3. *Clasificación*

Tradicionalmente ha habido discusión acerca de cuáles son las emociones. El primero en nombrarlas fue Ekman (1969, citado en Orón, 2019), quien estableció la siguiente lista de emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco. Sin embargo, en 1999 amplió la lista hasta 17 tipos.

Para Fernández-Abascal (1997) y Bisquerra (2000) (citados en Muslera, 2016) las emociones básicas son 10: ansiedad, culpa, decepción, desesperanza, frustración, ira (sentimiento de enfado, irritabilidad), miedo, tristeza, vergüenza e inferioridad. A su vez consideraron que las emociones podían ser positivas o negativas, de acuerdo a su afectación sobre el comportamiento de las personas, y que, de esas emociones básicas, se derivaban otras emociones secundarias, pero de naturaleza similar a las de origen. Estas últimas podrían derivarse a partir de la socialización y el desarrollo cognitivo, comprendiendo algunas como el orgullo, los celos, la vergüenza o la lástima.

En los últimos años destaca la clasificación de Leslie Greenberg (2000, citado en Bormans, 2017) el cual considera las seis emociones básicas de Ekman (1969, citado en Orón, 2019), pero las agrupa en cuatro tipos:

- Primarias saludables: sorpresa, felicidad, enfado, tristeza, temor y asco. Se producen de forma automática.
- Primarias no saludables: las mismas que las anteriores, pero producidas cuando la situación originaria ha pasado.
- Secundarias o reactivas: responden a las emociones primarias, como, por ejemplo, enfadarte cuando tienes miedo.
- Instrumentales: utilizadas para conseguir un fin, como, por ejemplo, expresar tristeza para despertar compasión. Este tipo de emociones incluye aquellas emociones que son expresadas para que las personas reaccionen del modo que uno quiere.

Como hemos podido observar existen diversos tipos y clasificaciones de las emociones, por lo que, debido a su variedad, para desarrollar el presente trabajo nos basaremos en las clasificaciones de Ekman y Leslie Greenberg, citados anteriormente. Sin embargo, tan sólo nos centraremos en tres emociones, siendo las elegidas la alegría, la tristeza y el enfado.

2.2.4. Educación emocional en los centros educativos de España

A pesar de que el ámbito de las emociones no es uno de los principales aspectos que se trabajan en los centros educativos de España, si es cierto que en algunos de ellos se educa en las emociones en mayor profundidad. Este es el caso de los siguientes centros educativos (Educación 3.0, 2020):

- Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) La Pradera (s.f.) (Valsain, Segovia): se trabaja la inteligencia emocional a través de la psicología positiva, la expresión de las emociones y los sentimientos, y la práctica del mindfulness durante la etapa de Educación Primaria.
- Centro concertado Herrikide Ikastetxea (s.f.) (Tolosa, Guipúzcoa): se comenzó con la inteligencia emocional y se fomentó intensamente la formación de los educadores, a lo que siguió un programa de educación emocional destinado al grupo de primaria. En este programa se trabajaron cinco competencias: conciencia emocional, autonomía emocional, regulación emocional, habilidades sociales y habilidades de vida. Posteriormente, se implementaron estrategias de resolución de conflictos y de mediación.
- Colegio Ramón y Cajal (Madrid) (Colegios Ramón y Cajal. Colegios con Alma, s.f.): desarrolla un programa llamado “Crecemoción”, trabajando la inteligencia emocional de forma transversal en todas las áreas de todas las etapas educativas.
- Colegio San Patricio (s.f.) (Madrid): ha puesto en marcha un proyecto de desarrollo de la inteligencia emocional para descubrir por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida, descubriendo que esto se debía a la habilidad para entender emociones, discriminar entre ellas y usar esa información para guiar el pensamiento y las posteriores acciones. Las competencias emocionales de los alumnos se desarrollan durante toda la etapa escolar de forma transversal y adaptada a su maduración, desde los 3 hasta los 18 años.

En base a la información que hemos encontrado, hemos podido observar que los colegios que suelen impartir programas o aspectos relacionados con las emociones suelen ser privados o concertados y que dichos programas suelen tener una duración de un año escolar, continuando posteriormente con la enseñanza del dominio del ámbito de las emociones o trabajando otros aspectos una vez finalizados los anteriores.

En España, Canarias es la primera y única comunidad que ha hecho obligatoria la educación emocional en los colegios. Los centros de educación pública de Canarias empezaron a impartir

la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad” (EMOCREA) en los cursos de primaria en el 2014 (Federación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León, 2019). Para conseguirlo han tenido que suprimir algunas horas de matemáticas y de lengua. De esta forma, los alumnos de primero a cuarto de primaria, de 6 a 9 años, tienen 90 minutos semanales para trabajar las emociones en la escuela. La idea principal de este proyecto es combinar los aspectos emocionales y creativos con los contenidos curriculares para garantizar una educación integral en el alumnado.

2.2.5. Beneficios de la educación emocional

Algunas de las investigaciones realizadas en el siglo XXI han aportado evidencias de los efectos y beneficios de la educación emocional, destacando el Informe de la Fundación Marcelino Botín de 2008, titulado “Educación emocional y Social. Análisis internacional”.

En este informe se presentan diversos análisis sobre unas 800 investigaciones en las que han participado alrededor de 500000 estudiantes de educación infantil, primaria y secundaria. Los datos analizados se corresponden con los siguientes países: Estados Unidos, Reino Unido, Suecia, Países Bajos, Alemania y España. En base a las investigaciones, se ha afirmado que la inteligencia emocional tiene un gran efecto para el desarrollo positivo y bienestar de las personas, suponiendo grandes beneficios para los alumnos como: mejora del éxito académico y de la conducta, mayor integración, cohesión social y aprendizaje, mejora de la salud física y mental, fomento del crecimiento integral y prevención de posibles problemas en el desarrollo (Fundación Marcelino Botín, 2008).

Además, Bello, Rionda y Rodríguez (2010) afirman que en los últimos años se ha llegado a evidenciar que la inteligencia emocional constituye un importante predictor del éxito en la vida y del bienestar psicológico general de la persona. Así, establecieron los principales efectos positivos de la educación emocional, algunos de los cuales coinciden con los anteriores: reducción de los problemas de conducta y actos de violencia, aumento de la cantidad de sentimientos positivos, mejoras en el rendimiento académico, mayor preparación para enfrentar conflictos, mayor control de las emociones y repercusión positiva en el estado de salud.

Como hemos podido observar, la educación emocional tiene multitud de beneficios en la vida del alumnado, por lo que creemos que se hace necesario un tratamiento en profundidad de las emociones en los centros educativos, facilitando así el desarrollo integral y el bienestar de los alumnos. Por esto, en el presente trabajo trataremos de aportar al alumno un mayor dominio en la identificación y regulación de sus emociones, lo que haremos mediante el entrenamiento en habilidades sociales.

2.3. HABILIDADES SOCIALES

2.3.1. Conceptualización

El origen de las habilidades sociales se atribuye a Salter (1949, citado en Amaral, Pinto y Medeiros, 2015), quien propuso técnicas para aumentar la expresividad verbal y facial. Otros autores como Wolpe (1958) y Lazarus (1966) (citados en Caballo, 2007) utilizaron el término “conducta asertiva”, el primero de ellos refiriéndose a la expresión de sentimientos negativos y defensa de los propios derechos. A mediados de los 70 el campo de las habilidades sociales consiguió su mayor difusión, coexistiendo siempre con el término de conducta asertiva. Sin embargo, con el paso del tiempo los investigadores determinaron que las habilidades sociales no se limitaban únicamente al uso de la asertividad. Alberti y Emmos (1978, citados en Carrillo-Guerrero, 2015) fueron los primeros autores que dedicaron un libro exclusivamente a este término, destacando la defensa de los propios intereses, la expresión de sentimientos honestos y el ejercicio de los derechos personales, sin negar los de los demás.

Actualmente, el concepto de habilidades sociales no tiene una definición concreta, ya que existen diferencias culturales, individuales y contextuales. Debido a la existencia de múltiples definiciones vamos a destacar dos de las definiciones predominantes o aceptadas a lo largo del tiempo. Caballo (1986, citado en García, 2011) consideró que las habilidades sociales eran un:

Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras reduce la probabilidad de futuros problemas. (p.11)

Para Peñafiel y Serrano (2010, citados en Quezada-Solís, 2016) las habilidades sociales podrían definirse como unas conductas o destrezas sociales específicas, necesarias para realizar una tarea interpersonal. En este caso, el término “habilidad” se usa para referirse a unos conocimientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad.

Las formulaciones más actuales definen las habilidades sociales como un conjunto de hábitos que nos permiten comunicarnos con los demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien al relacionarnos con otras personas, y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos (Roca, 2005 citado en Roca, 2013).

2.3.2. Componentes

Las personas nos comportamos movidas por la interacción entre tres dimensiones fundamentales: el pensamiento, las emociones y la acción. Estas tres dimensiones son interdependientes, es decir, la percepción de los acontecimientos influye en el pensamiento, este hace experimentar unas emociones determinadas que generan una acción que, a su vez, influye en el pensamiento y las emociones (Castillo y Sánchez, 2016). De esta forma, según Castillo y Sánchez (2016) se pueden distinguir tres componentes de las habilidades sociales, algunos de los cuales coinciden con los componentes de las emociones mencionados anteriormente:

- Componente conductual o de acción: los componentes conductuales más destacados están relacionados con la competencia comunicativa de la persona, donde resulta esencial el *feedback*, y el tipo de conducta predominante (asertiva, pasiva o agresiva). Dentro de este componente se incluyen las reacciones fisiológicas, las cuales activamos inconscientemente, siendo las más habituales la aparición de sonrojo, temores, sudoración, aceleración de la frecuencia cardiaca o la angustia.
- Componente emocional: elementos relacionados con las emociones y que tienen que ver con el mundo de los sentimientos, los afectos, el estado de ánimo y la confianza. Una de las competencias sociales y emocionales más importantes es la empatía, entendiéndola como “la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (RAE, 2014).
- Componentes cognitivos o de pensamiento: aquellos relacionados con los procesos mentales de las personas y el desarrollo de las habilidades sociales. Para aprender ciertas habilidades sociales es imprescindible que la persona disponga de suficientes recursos o destrezas cognitivas para desarrollarlas.

Caballo (1988, citado en Caballo, 2007) estableció tres componentes de las habilidades sociales: conductuales, cognitivos y fisiológicos. A diferencia de la clasificación anterior, este autor considera las reacciones fisiológicas como un componente más que no está integrado en el ámbito cognitivo, además de no hablar de las emociones como un tipo de componente. Según este autor los componentes mencionados incluyen a su vez diferentes elementos o componentes:

- Componentes conductuales: componentes no verbales (la mirada, dilatación pupilar, sonrisa, gestos, expresión facial, postura, distancia, expresión corporal, contacto físico y apariencia personal), componentes paralingüísticos (latencia, volumen, tono

e inflexión, claridad, velocidad y fluidez o perturbaciones del habla), componentes verbales (elementos del habla), la conversación (elementos de la conversación) y elementos ambientales (variables físicas, sociodemográficas, organizativas, interpersonales y conductuales).

- Componentes cognitivos: las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos. Incluye las percepciones sobre los ambientes de comunicación y las variables cognitivas del individuo (competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas, valores subjetivos de los estímulos y sistemas y planes de autorregulación).
- Componentes fisiológicos: a pesar de la gran cantidad de trabajos, pocos estudios han empleado variables de este tipo. Los componentes más investigados han sido: la tasa cardiaca, la presión y el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, y electromiográficas y la respiración.

Dentro de los componentes mencionados en esta última clasificación, nos gustaría destacar el contacto físico (componente conductual no verbal) y el volumen (componente conductual paralingüístico), dado que los trataremos en algunas de las actividades que conforman la propuesta de intervención.

2.3.3. Clasificación

Actualmente existen multitud de clasificaciones de las habilidades sociales. Sin embargo, una de las más extendidas es la formulada por Goldstein (1980, citado en Castillo y Sánchez, 2016), que identifica 50 habilidades organizadas en seis grupos:

- Primeras habilidades sociales: escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido.
- Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo y autorrecompensarse.
- Habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, compartir, ayudar, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas a los demás y no entrar en peleas.

- Habilidades para hacer frente al estrés: formular y responder a una queja, demostrar deportividad, resolver la vergüenza, defender a un amigo, responder a la persuasión, al fracaso y a las presiones de grupo, enfrentarse a los mensajes contradictorios y prepararse para una conversación difícil.
- Habilidades de planificación: tomar decisiones, discernir la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia y concentrarse en una tarea.

También hay que destacar la clasificación realizada por Peñafiel y Serrano (2010, citados en Quezada-Solís, 2016) quienes clasifican las habilidades sociales según el tipo de destrezas que se desarrollan:

- Cognitivas: aquellas en las que intervienen aspectos psicológicos, como, por ejemplo, la identificación de necesidades, preferencias, gustos y deseos en uno mismo y los demás.
- Emocionales: habilidades implicadas en la expresión y manifestación de emociones.
- Instrumentales: habilidades que tienen una utilidad, como las conductas verbales, las alternativas a la agresión o las no verbales.

Como podemos observar en estas clasificaciones, ambos autores destacan la existencia de habilidades relacionadas con las emociones. Respecto a esto, nos gustaría destacar que esas habilidades no se refieren a la inteligencia emocional como tal, sino a las diferentes conductas o destrezas necesarias para dominar ese ámbito.

2.3.4. Aprendizaje y desarrollo

Una cuestión importante en relación con las habilidades sociales es si estas se adquieren o son innatas. Responder a esta pregunta resulta muy complejo ya que existen unos factores innatos y otros que son consecuencia del proceso educativo y de socialización. Cada persona nace con una información genética determinada, lo que va a perdurar toda la vida y determinará algunas capacidades que facilitarán o dificultarán la adquisición de habilidades sociales. Además, la adquisición en mayor o menor grado de dichas capacidades está modelada por el propio proceso de socialización.

Por la tanto, si bien es cierto que hay personas que por naturaleza y por sus experiencias disponen de un don especial en las habilidades sociales, también hay que saber que esas destrezas se pueden entrenar y aprender, con resultados muy satisfactorios (Castillo y Sánchez, 2016). De esta forma, algunas habilidades pueden aprenderse por: experiencia directa (situaciones vividas que demuestran su utilidad y éxito), observación (las vemos en las

personas de nuestro entorno), nivel verbal o instruccional (instrucciones que desde la niñez nos han enseñado) o feedback (tomar el punto de vista social y psicológico cuando compartimos observaciones o preocupaciones con la intención de recabar información).

2.4. MARCO LEGISLATIVO DE ACTUACIÓN

La Constitución Española (1978) expresa lo siguiente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” (p.14). Sin embargo, su desarrollo normativo y curricular se centra prioritariamente en lo cognitivo, en los aprendizajes científicos y técnicos, dejando a la iniciativa propia de cada profesor los demás aspectos, como la parte emocional y personal, así como el desarrollo del mundo de las relaciones con los demás.

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se afirma que las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes. Por esto se hace necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales que se proyecten a lo largo de toda la vida. Además, se afirma que todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos, por lo que hay que reconocerlo y potenciarlo.

En el Real Decreto 126/2014 se afirma que el currículo está integrado, entre otros elementos, por las competencias, definiendo este último término como una “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento” (p.4), y se establecen algunos estándares de aprendizaje en los que se encuadran, entre otros, elementos relacionados con las emociones. Además, en el artículo 6 se establece como uno de los principios generales:

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado. (p.7)

Por último, destacar que en el documento “Orientaciones para la elaboración de currículo en los Centros de Educación Especial o en unidades de educación especial en centros ordinarios” (Grupo de trabajo de profesorado de EBO de Castilla y León, 2014) se considera que uno de los objetivos de la etapa de EBO debe ser “potenciar las competencias de todo el alumnado en sus aspectos físicos, cognitivos y psicosociales” (p.11), en cuyo último aspecto adquiere gran importancia la gestión de las emociones

Debido a estas afirmaciones, consideramos que es imprescindible ofrecer una mayor formación a los alumnos con síndrome de Down en el ámbito de las emociones, dado que es lo que se dicta en los diferentes elementos que conforman los objetivos y las características de su escolarización. Además, el hecho de que no se enseñe a los alumnos a dominar dicho ámbito supone una dificultad para la consecución de un desarrollo integral, lo cual afectará tanto a su vida académica como a su vida personal.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

La propuesta de intervención va destinada a dos preadolescentes con síndrome de Down y discapacidad intelectual moderada de 13 y 17 años, con un nivel curricular de 4-5 años. Los alumnos están escolarizados en una clase de EBO en un centro de EE de Valladolid, el cual se caracteriza por estar dedicado especialmente a la educación y rehabilitación de niños con diferentes discapacidades: intelectual, física, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de la personalidad, discapacidades sensoriales y graves trastornos del lenguaje. Además, independientemente de esas discapacidades, algunos de los alumnos que acuden a este centro presentan deterioro del área social y afectiva como consecuencia de la problemática sociofamiliar.

A pesar de su diferencia de edad, los dos alumnos, sujetos de intervención, tienen un desarrollo similar debido a su discapacidad intelectual, por lo que nos hemos basado en este elemento para crear las diferentes actividades, ajustando las características y el grado de dificultad de cada una de ellas.

Tal y como se muestra en la definición de discapacidad intelectual de la AAIDD (2010), mencionada anteriormente, el hecho de tener discapacidad intelectual supone limitaciones en la conducta adaptativa, entendiéndose esta como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Así, la discapacidad intelectual moderada se caracteriza por (Rubia, 2019):

- **Habilidades conceptuales:** presentan habilidades retrasadas respecto sus iguales, en preescolar muestran un desarrollo más lento, en edad escolar muestran menor evolución en habilidades de lectura y en conceptos matemáticos, y en la edad adulta lo académico se corresponde con niveles elementales, necesitando ayuda a diario para completar tareas de la vida cotidiana.
- **Habilidades sociales:** presentan diferencias importantes con sus iguales, destacando un lenguaje menos completo, la falta de precisión para percibir las relaciones

sociales, la amistad limitada y la necesidad de ayuda. Sin embargo, tienen capacidad de relación con la familia y, los adultos, de establecer relaciones sentimentales.

- Habilidades prácticas: tienen capacidad para responsabilizarse de necesidades personales, asumir encargos y participar en tareas domésticas, mediante un largo proceso de aprendizaje y supervisión, aunque existe una minoría que presenta un comportamiento inadaptado.

La mayoría de las personas con discapacidad intelectual moderada deben recibir apoyo individualizado y contar con la supervisión de otras personas para vivir y trabajar en la sociedad. Como hemos podido observar, el hecho de que los alumnos tengan este tipo de discapacidad afecta a diversos ámbitos de su vida diaria. Por ello consideramos muy importante realizar actividades en las que aparezcan situaciones que simulen la vida real del alumnado, para que su aprendizaje no se aplique únicamente en el contexto aula.

Debido a que la propuesta de intervención está destinada a dos preadolescentes de diferente edad y del mismo nivel curricular, a continuación, explicaremos las características comunes que presentan.

Los principales profesionales implicados en el proceso educativo de los dos alumnos son la tutora, la maestra en Audición y Lenguaje (AL) y un Ayudante Técnico Educativo (ATE). En relación a las materias, los alumnos presentan una adaptación curricular significativa en las materias de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Además, durante varias horas a la semana, acuden a sesiones de AL y de intervención asistida por perros de apoyo.

Los alumnos muestran una comprensión general buena, pero su expresión oral es limitada, utilizando palabras básicas de su entorno y frases muy sencillas. Por esto, es necesario utilizar apoyos visuales en la realización de las actividades. Además, muestran dificultades en la mayor parte de las asignaturas, teniendo un nivel de aprendizaje muy básico.

Respecto al estilo de aprendizaje, ambos alumnos muestran muy buena disposición ante la realización de tareas, sobre todo cuando se utilizan materiales manipulativos. Sin embargo, en ciertas ocasiones muestran actitudes de negación, prefiriendo realizar otro tipo de actividades. Cabe destacar que, en todas las asignaturas, es necesario trabajar con ellos de forma individualizada, ya que presentan dificultades para realizar las actividades de forma autónoma, haciéndose necesaria la presencia continua del profesorado.

En relación a la gestión de las emociones, presentan dificultades en su control, teniendo actitudes demasiado efusivas, como muestras de cariño en momentos que no son indicados, actitudes desafiantes o bruscas, ante los momentos de enfado, y encontrándose nerviosos o

distraídos cuando se sienten tristes o enfadados. Además, presentan dificultades para expresar sus propias emociones, para verbalizar el motivo de su estado de ánimo.

En cuanto a las NEE de los alumnos, se hace necesario potenciar el desarrollo del lenguaje expresivo, ampliar su repertorio comunicativo-lingüístico, aportarles técnicas de relajación y mejorar su dominio en la identificación y gestión de las emociones.

3.2. METODOLOGÍA

La metodología que utilizaremos en las actividades será una metodología individualizada y lúdica, basada en el juego, en la realización de actividades manipulativas, y en el entrenamiento en habilidades sociales.

El hecho de llevar a cabo una metodología individualizada se debe a la necesidad de los alumnos de una atención constante en la realización de las tareas, ya que presentan dificultades para realizarlas de forma autónoma. Como hemos mencionado, trabajaremos con una metodología lúdica, por lo que habrá pocas explicaciones teóricas en la intervención, dado que les resulta mucho más sencillo entender los contenidos a trabajar mediante la práctica que mediante una explicación verbal puramente teórica. En base a estos aspectos, podríamos decir que las características básicas de la metodología serán las siguientes:

- Entrenamiento individualizado: atendiendo a las características, necesidades e intereses personales del alumno.
- Secuenciación de objetivos y actividades: distribución progresiva aumentando la dificultad de los contenidos a trabajar.
- Tiempo de juego: permitiendo al alumno probarse a sí mismo en diversas situaciones sociales.
- Uso de técnicas de entrenamiento en habilidades sociales.

3.2.1. Técnicas

Para desarrollar la propuesta de intervención utilizaremos algunas de las técnicas presentes en el paquete de entrenamiento establecido en el “Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales” (Caballo, 2007), siendo técnicas estándar que suelen utilizarse para el entrenamiento en habilidades sociales. La finalidad de dichas técnicas es conseguir que las personas adquieran habilidades que les permitan mantener interacciones más satisfactorias en las diferentes áreas sociales de su vida. De esta forma, los procedimientos o técnicas que utilizaremos para el desarrollo de la propuesta de intervención son:

- Reforzamiento: en este caso utilizaremos el reforzamiento positivo, el cual consiste en proporcionar consecuencias positivas al alumno cuando éste haya emitido las conductas adecuadas o haya realizado alguna de las aproximaciones que deseamos fortalecer, mediante elementos verbales, no verbales o materiales.
- Relajación: es un estado psíquico y físico opuesto a cualquier estado de tensión o activación (física, subjetiva o motora). Mediante su entrenamiento se trata de encontrar el equilibrio entre el cuerpo y las demandas del entorno, busca ayudar a la persona a reducir su propia tensión, mediante la enseñanza de diversas técnicas.
- Ejercicios no verbales: se trata de transmitir mensajes mediante gestos, signos o indicios.
- Modelado: se trata de una técnica derivada del aprendizaje social que consiste en mostrar al sujeto de intervención un modelo que realice la conducta correcta en determinadas situaciones, para que, posteriormente, él la imite y aprenda el modo de actuación correcto. Para que una persona imite el modelo, este debe ser creíble y se debe realizar una conducta que no supere excesivamente el nivel de habilidad del observador.
- Instrucciones: incluyen información específica sobre lo que constituye una respuesta apropiada, dirigiendo la atención del sujeto hacia sus necesidades, se trata de ir dando diferentes indicaciones sobre lo que se debe hacer, ya sea de forma verbal, mediante la representación de papeles, discusiones, material escrito o vídeos.

3.2.2. Objetivos

Mediante el uso de esta metodología y la puesta en práctica de la intervención pretendemos alcanzar, principalmente, un objetivo general y tres específicos:

- Objetivo general: Lograr la identificación y el control de emociones básicas en preadolescentes con síndrome de Down mediante el entrenamiento en habilidades sociales, tanto dentro como fuera del aula.
- Objetivos específicos:
 - Enseñar a identificar las emociones propias.
 - Aportar técnicas que permitan regular de forma correcta las emociones.
 - Concienciar sobre la importancia de las emociones en el desarrollo integral del alumnado con Síndrome de Down.

3.2.3. Hipótesis

Las hipótesis que hemos establecido para la elaboración del presente trabajo, al igual que los objetivos, están conformadas por una general y tres específicas:

- Hipótesis general: El entrenamiento en habilidades sociales permitirá a los preadolescentes con síndrome de Down expresar, comprender y controlar de forma adecuada las diferentes emociones que se le presenten en diversos contextos.
- Hipótesis específicas:
 - El entrenamiento en habilidades sociales permitirá al alumno expresar sus emociones de forma correcta, ya sean positivas o negativas.
 - El uso de técnicas de entrenamiento en habilidades sociales propiciará una buena identificación y regulación de las emociones.
 - La realización de diferentes actividades mejorará la autonomía del alumno en su vida personal.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El presente apartado muestra una propuesta de intervención dirigida a dos alumnos con síndrome de Down y discapacidad intelectual moderada, de 13 y 17 años, con un nivel curricular de 4-5 años, que presentan déficits en la identificación y la gestión de las emociones.

El centro en el que están escolarizados los alumnos no dedica tiempo a trabajar las emociones, por lo que estos las gestionan en función de lo que han aprendido en su entorno. De esta forma, hemos elaborado la propuesta de intervención tomando como referencia los siguientes programas:

- Educación emocional: Programa y guía de desarrollo didáctico (Hurtado, 2015): se trata de un programa que incluye propuestas de actividades dirigidas a todos los alumnos, es decir, las actividades no están organizadas según la edad, sino según el nivel de dificultad y la competencia emocional a desarrollar. Además de incluir actividades, aparecen otros apartados en los que se aclaran términos, se aportan los motivos para trabajar la educación emocional en los centros y se ofrecen diversas estrategias de intervención y propuestas de evaluación.
- Emociona-Down: Programa de educación emocional. Guía del alumno (Ruiz, 2017a): está estructurada para conocer, de un modo lúdico, qué saben los niños sobre las emociones y cómo explorarlas, enseñándoles a relajarse.

- Emociona-Down. Programa de educación emocional. Guía de orientaciones didácticas para mediadores emocionales (Ruiz, 2017b): se conceptualizan la inteligencia y la educación emocional, así como las funciones y el perfil del mediador emocional, ofreciendo una serie de propuestas de intervención con el entorno y las asociaciones, los profesionales, las familias y las personas con síndrome de Down.

4.1. PLANIFICACIÓN Y FASES

La propuesta de intervención está destinada a trabajar la conciencia y regulación de tres de las seis emociones básicas, siendo las elegidas la alegría, la tristeza y el enfado. Para ello, hemos elaborado una intervención que consta de dos fases, con un total de 23 actividades en su conjunto (Tabla 3). En todas estas actividades trabajaremos contenidos muy relacionados aumentando el nivel de dificultad y tratando de asegurar la afianzación de conceptos y de evitar una sobrecarga de contenidos por parte del alumno.

Tabla 3.

Fases y actividades de la propuesta de intervención.

FASE 1	FASE 2
Actividad 1: “Los personajes de las emociones”	Actividad 1: “La intensidad de las emociones”
Actividad 2: “El nombre de las emociones”	Actividad 2: “Represento mis emociones”
Actividad 3: “Reconozco la alegría”	Actividad 3: “¿Qué puedo hacer?”
Actividad 4: “¿Quién está alegre?”	Actividad 4: “¿Cómo actúo?”
Actividad 5: “Reconozco la tristeza”	Actividad 5: “La flor de Lucas”
Actividad 6: “¿Quién está triste?”	Actividad 6: “Pienso en momentos felices”
Actividad 7: “Reconozco el enfado”	Actividad 7: “El semáforo”
Actividad 8: “¿Quién está enfadado?”	Actividad 8: “Relajo mi cuerpo”
Actividad 9: “Expreso las emociones”	Actividad 9: “Soy un muñeco de nieve”
Actividad 10: “¿Cómo me siento?”	Actividad 10: “Nuestro espacio de calma”
Actividad 11: “El dado de las emociones”	Actividad 11: “El juego de las emociones”
Actividad 12: “Reconozco mis emociones”	

La primera fase está destinada a trabajar la conciencia emocional, en concreto la identificación por parte del alumno de sus emociones, para lo que hemos creado 12 actividades, cuya duración variará en función de los criterios establecidos para cada una de ellas.

La segunda fase está destinada a trabajar la regulación emocional, tratando de enseñar al alumno a canalizar y controlar sus emociones. Además, para favorecer la regulación emocional,

en algunas actividades trabajaremos aspectos relacionados con el control del volumen y del contacto físico, los cuales son componentes conductuales, como hemos mencionado anteriormente. Para realizar esta fase hemos creado 11 actividades, cuya duración variará en función de los criterios establecidos para cada una de ellas. Cabe destacar, que la última actividad de esta fase también puede encuadrarse dentro de la primera fase, dado que repasaremos algunos de los contenidos tratados en las actividades anteriores.

El alumno tan sólo podrá realizar la segunda fase si supera con éxito la primera, lo cual decidiremos en función de los criterios de evaluación que aparecen explicados posteriormente. Si el alumno no supera la primera o la segunda fase con éxito, será necesario realizar más actividades para trabajar aquellos conceptos en los que presenta mayores dificultades.

4.2. COMPETENCIAS

De acuerdo con lo establecido en el artículo 2.2. del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, las competencias del currículo son las siguientes: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales. En la presente propuesta de intervención destacan tres de estas competencias: comunicación lingüística, aprender a aprender y competencias sociales y cívicas, las cuales expondremos brevemente basándonos en la información aportada por el documento “Orientaciones para la elaboración del currículo en los Centros de Educación Especial o en unidades de educación especial en centros ordinarios” (Grupo de trabajo de profesorado de EBO de Castilla y León, 2014).

La competencia en comunicación lingüística supone estimular los aspectos comunicativo-expresivos y favorecer la representación mental. Uno de los objetivos que se tratan de alcanzar mediante el desarrollo de esta competencia es lograr que el alumno exprese sus emociones, lo cual trataremos de conseguir mediante la realización de diferentes actividades. Además, entre los contenidos de esta competencia se encuentra un bloque destinado a las emociones, el cual se centra en trabajar la comprensión y la expresión de las mismas.

La competencia aprender a aprender supone adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades para poder utilizarlos y aplicarlos en diversos contextos, lo que haremos fomentando la motivación y confianza del alumno y utilizando situaciones que simulen su vida real.

Las competencias sociales y cívicas incluyen competencias personales, interpersonales e interculturales y están constituidas por todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz en la vida social y profesional. En relación a esta competencia, destacan las emociones y las habilidades sociales, dado que estas son fundamentales para mantener relaciones satisfactorias. Entre las habilidades de esta competencia se incluyen el conocerse, valorarse y saber comunicarse en diversos contextos.

Por último, destacar que, además de las competencias mencionadas, trabajaremos dos competencias emocionales del modelo de Rafael Bisquerra (2007, citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015), explicado anteriormente. Dichas competencias son la conciencia y la regulación emocional. Sin embargo, no las trabajaremos en su totalidad, sino que haremos mayor hincapié en aquellos déficits que presentan los alumnos sujetos de la intervención. De esta forma, trataremos de mejorar el reconocimiento y la identificación de las propias emociones, otorgando al alumno diversas estrategias y procedimientos de regulación emocional y enseñándole a identificar sus respuestas emocionales en determinadas situaciones.

4.3. CONTENIDOS

Mediante la realización de las diferentes actividades propuestas trabajaremos tres contenidos fundamentalmente: emociones (identificación, regulación y diferenciación), expresiones faciales y relajación.

4.4. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención está programada para tener una duración de, aproximadamente, un trimestre, en concreto de 11 semanas. Dado que la propuesta está formada por 23 actividades, cada semana se realizarán dos actividades, en diferentes días, excepto en la última de ellas que se realizarán tres actividades. De esta forma, los doce primeros días los dedicaremos a trabajar la conciencia emocional y los once siguientes a trabajar la regulación emocional, dedicando el último día de estos a realizar una actividad de repaso de los contenidos trabajados en los días anteriores. Dichas actividades tendrán una duración variable (Anexo 1), siendo el tiempo mínimo para realizarlas de 15 o 20 minutos y el tiempo máximo de 50 minutos.

4.5. ACTIVIDADES

Como hemos mencionado anteriormente, la propuesta de intervención consta de veintitrés actividades, divididas en dos fases, dirigidas a trabajar la identificación y la regulación de la alegría, la tristeza y el enfado. En la mayor parte de las actividades utilizaremos un referente para cada una de las emociones, utilizando tres de los personajes de la película “*Inside Out*”. En dicha película, cada una de las emociones aparece representada mediante un color y un personaje diferente, de esta forma intentaremos facilitar la identificación y comprensión de las emociones por parte del alumno.

En la primera fase, formada por doce actividades (Anexo 2), realizaremos ejercicios relacionados con la identificación de emociones propias, trabajando en cada una de ellas un contenido determinado:

- En las actividades 1 y 2 trataremos de que el alumno adquiriera un primer contacto con las emociones a trabajar (alegría, tristeza y enfado).
- En las actividades 3 y 4 trabajaremos con el alumno la identificación de la alegría.
- En las actividades 5 y 6 trabajaremos con el alumno la identificación de la tristeza.
- En las actividades 7 y 8 trabajaremos con el alumno la identificación del enfado.
- En las actividades 9, 10, 11 y 12 trabajaremos la relación existente entre las emociones y determinadas situaciones de la vida cotidiana, enseñando al alumno a identificar la emoción que siente ante determinados acontecimientos.

En la segunda fase, formada por once actividades (Anexo 3), realizaremos actividades para trabajar la regulación emocional, trabajando en cada una de ellas un contenido determinado:

- En las actividades 1 y 2 explicaremos al alumno que todos sentimos las emociones (alegría, tristeza y enfado) y que está bien sentirlas, pero que hay que aprender a controlarlas.
- En las actividades 3 y 4 trataremos de enseñar al alumno la forma adecuada de actuar en determinadas situaciones, evitando consecuencias excesivas o negativas de las emociones.
- En las actividades 5 y 6 enseñaremos al alumno a canalizar su tristeza y buscar alternativas ante ella.
- En la actividad 7 enseñaremos al alumno una técnica para controlar el enfado.
- En las actividades 8 y 9 enseñaremos al alumno dos técnicas para relajarse corporalmente ante momentos de tensión.
- En la actividad 10 trataremos de otorgar al alumno un espacio de calma.

- En la actividad 11 repasaremos los contenidos trabajados con anterioridad en esta fase y en la anterior. Para ello hemos creado un juego en el que el alumno deberá responder a varias preguntas relacionadas con los aspectos trabajados.

Como hemos mencionado con anterioridad, vamos a utilizar algunas técnicas de entrenamiento en habilidades sociales para lograr el aprendizaje deseado en el alumno. De esta forma, en función de cada fase y actividad utilizaremos un número y tipo determinado de ellas.

En la primera fase utilizaremos tres técnicas (Tabla 4): reforzamiento verbal, reforzamiento material y ejercicios no verbales. En todas las actividades estará presente la técnica de reforzamiento verbal, diciendo al alumno frases como: “¡Muy bien!”, cuando supere la tarea con éxito, y, cuando no sea así, le intentaremos animar igualmente para que consiga realizarla.

Además, en todas ellas, utilizaremos el reforzamiento material, trabajando con un panel de puntos verdes (Anexo 4) en el que aparece la foto del alumno junto a doce recuadros, siendo este el número de actividades en las que pueden conseguir puntos verdes, representados estos últimos mediante gomets verdes. Así, en las actividades 1, 2 y 12, el alumno obtendrá un punto verde si muestra una buena disposición ante los ejercicios y, a partir de la actividad 3, exceptuando la 12, podrá obtener un mayor número de puntos en cada actividad en función de los criterios establecidos para conseguirlos. Antes de comenzar a utilizar este sistema explicaremos al alumno que, si al final de esta primera fase, consigue al menos 17 puntos, obtendrá un premio, el cual será tener la posibilidad de elegir la película que él quiera para verla en clase. Además, si el alumno los consigue, colocaremos el dibujo de una corona en la parte superior de su foto y una tarjeta en la que aparecerá la frase: “Muy bien, lo has conseguido”. Sin embargo, si no los consigue no se pondrá la corona y sí una tarjeta en la que aparecerá la siguiente frase: “Ánimo, lo conseguirás”.

Por último, señalar que, en algunas actividades (3, 5, 7, 9 y 11), estará presente la técnica de entrenamiento en ejercicios no verbales, utilizada para realizar las expresiones faciales que se corresponden con cada una de las emociones a trabajar (alegría, tristeza y enfado), tratando de que el alumno consiga identificar sus emociones, siendo capaz de reconocer los momentos en los que expresa alegría, tristeza o enfado.

Tabla 4.

Técnicas de entrenamiento de la primera fase.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS
Actividad 1: “Los personajes de las emociones”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 2: “El nombre de las emociones”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 3: “Reconozco la alegría”	Reforzamiento verbal y material. Ejercicios no verbales.
Actividad 4: “¿Quién está alegre?”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 5: “Reconozco la tristeza”	Reforzamiento verbal y material. Ejercicios no verbales.
Actividad 6: “¿Quién está triste?”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 7: “Reconozco el enfado”	Reforzamiento verbal y material. Ejercicios no verbales.
Actividad 8: “¿Quién está enfadado?”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 9: “Expreso las emociones”	Reforzamiento verbal y material. Ejercicios no verbales.
Actividad 10: “¿Cómo me siento?”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 11: “El dado de las emociones”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 12: “Reconozco mis emociones”	Reforzamiento verbal y material.

En la segunda fase de la propuesta estarán presentes seis técnicas (Tabla 5): reforzamiento verbal, reforzamiento material, ejercicios no verbales, instrucciones, modelado y relajación. En todas las actividades de esta fase, al igual que en la anterior, estará presente el reforzamiento verbal, animando al alumno tanto cuando tenga éxito en las actividades como cuando no lo tenga.

Además, utilizaremos el reforzamiento material mediante un panel de puntos verdes (Anexo 4) en el que aparecerán once recuadros, siendo este el número de actividades que conforman esta fase. La modalidad del panel será la misma que en la fase anterior, otorgando puntos verdes, representados mediante gomets, al alumno por su buena disposición en unas actividades (actividades 1, 2, 6, 7, 8, 9 y 10) y otorgándole un mayor número de puntos en función de los criterios establecidos para conseguirlos en otras (actividades 3, 4, 5 y 11). En esta fase, si el alumno consigue al menos 17 puntos podrá elegir entre los juegos de la clase y jugar al que más le guste. Además, si los consigue, colocaremos el dibujo de una corona en la parte superior de su foto y una tarjeta en la que aparecerá la frase: “Muy bien, lo has conseguido”. Sin embargo, si no consigue esos puntos no se pondrá la corona y sí una tarjeta en la que aparecerá la siguiente frase: “Ánimo, lo conseguirás”.

Como hemos mencionado, en las actividades que componen esta fase, además de las técnicas mencionadas, utilizaremos otras técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: ejercicios no verbales, instrucciones, modelado y relajación; cuyo procedimiento explicaremos en las actividades en las que están presentes (Anexo 3) debido a que en función de cada una de ellas las llevaremos a cabo de una forma específica, a diferencia del reforzamiento verbal y no verbal.

Tabla 5.

Técnicas de entrenamiento de la segunda fase.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS
Actividad 1: “La intensidad de las emociones”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 2: “Represento mis emociones”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 3: “¿Qué puedo hacer?”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 4: “¿Cómo actúo?”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 5: “La flor de Lucas”	Reforzamiento verbal y material. Modelado.
Actividad 6: “Pienso en momentos felices”	Reforzamiento verbal y material. Relajación.
Actividad 7: “El semáforo”	Reforzamiento verbal y material. Modelado.
Actividad 8: “Relajo mi cuerpo”	Reforzamiento verbal y material. Ejercicios no verbales. Relajación. Instrucciones.
Actividad 9: “Soy un muñeco de nieve”	Reforzamiento verbal y material. Relajación.
Actividad 10: “Nuestro espacio de calma”	Reforzamiento verbal y material.
Actividad 11: “El juego de las emociones”	Reforzamiento verbal y material. Ejercicios no verbales. Relajación.

4.6. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta de intervención estará fundamentada en la observación, utilizando como instrumento de evaluación dos rúbricas, una para la primera fase y otra para la segunda. Además, tendremos en cuenta los dos paneles de puntos de verdes presentes en cada una de las fases, dado que muestran las respuestas acertadas del alumno.

Uno de los objetivos de la observación es conocer los procedimientos y actitudes del alumno, por ello observaremos el comportamiento del alumno en la realización de cada una de las actividades, para determinar el esfuerzo y la disposición que presenta al realizar las tareas. Además, en base a este método, utilizaremos dos rúbricas (Anexo 5) para valorar el aprendizaje del alumno y la consecución de los aspectos planteados en las actividades. El tipo de rúbrica que utilizaremos será analítica, la cual estará formada por indicadores (los aspectos a evaluar), niveles de logro (suficiente, bien y excelente) y descriptores de logro, estos últimos especificarán los criterios que el alumno debe haber alcanzado en cada uno de los niveles de logro. De esta forma, la rúbrica de la primera fase está destinada a determinar aquellos aspectos o aprendizajes que el alumno ha conseguido en el ámbito de conciencia emocional, mientras que la rúbrica de la segunda fase determinará los aprendizajes conseguidos en el ámbito de regulación emocional.

Cabe destacar que el resultado final no será una nota numérica, sino que determinaremos si es necesario trabajar en mayor medida la conciencia o regulación emocional con el alumno o si, por el contrario, ha superado los objetivos planteados. En caso de que el resultado no sea el esperado, volveremos a trabajar con el alumno los aspectos en los que muestre mayores dificultades, teniendo en cuenta el motivo de estas y modificando el proceso de enseñanza para lograr una mayor comprensión por su parte.

4.7. RESULTADOS ESPERADOS

Como hemos mencionado anteriormente, el objetivo principal de la propuesta de intervención es lograr la comunicación y el control de emociones básicas en preadolescentes con síndrome de Down mediante el entrenamiento en habilidades sociales, tanto dentro como fuera del aula. Por ello, esperamos que, mediante la realización de las actividades, los alumnos adquieran un mayor dominio en la gestión de las emociones, aprendiendo, sobre todo, a expresar cómo se sienten y a actuar de determinadas formas, de acuerdo a cada situación. Además, pretendemos que, gracias al uso de algunas técnicas de entrenamiento en habilidades sociales, el alumno pueda interiorizar diferentes estrategias para controlar sus emociones y lograr una mayor autonomía en su vida personal.

5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Consideramos que mediante la puesta en práctica de la intervención planteada podrían conseguirse los objetivos establecidos, consiguiendo el objetivo principal, el cual consiste en lograr la identificación y regulación de las emociones por parte del alumno, mediante el uso de técnicas de entrenamiento en habilidades sociales, y los objetivos específicos. Sin embargo, es muy difícil saberlo con exactitud, dado que no hemos podido llevarla a la práctica debido a la situación producida por la COVID-19, en la cual haremos mayor hincapié posteriormente.

En base a los contenidos presentes en este trabajo, a los datos aportados sobre la necesidad de educar en las emociones a los alumnos con síndrome de Down, consideramos que podemos afirmar el cumplimiento de uno de los objetivos específicos planteados, siendo el de “concienciar sobre la importancia de las emociones en el desarrollo integral del alumnado con síndrome de Down”.

En cuanto a las actividades, aparte de lograr los objetivos planteados, creemos que a través de ellas podemos lograr una buena comprensión por parte del alumno, mediante el uso de apoyos visuales, y fomentar su motivación, mediante las técnicas de reforzamiento verbal y material y el formato de algunas de las actividades, basado en el juego. En nuestra opinión, al animar al alumno y plantearle la posibilidad de conseguir pequeños incentivos en cada actividad y un premio final en cada una de las fases, conseguiremos que se esfuerce lo máximo posible en su realización.

Respecto a la evaluación del alumno, consideramos que se adecua a los objetivos establecidos y que tiene en cuenta sus características. Mediante esta no sólo valoramos los resultados obtenidos en cada una de las actividades, sino también el esfuerzo y la disposición a la hora de realizar los diferentes ejercicios propuestos. Además, a través de ella podemos tomar conciencia de aquellas modificaciones que son necesarias para lograr el aprendizaje deseado en el alumno.

A pesar de que consideramos que las actividades propuestas se adecuan a las capacidades y características de los alumnos, este ámbito no se ha llegado a trabajar con ellos, lo que puede suponer la presencia de una mayor dificultad en conceptos que considerábamos de mayor facilidad para ellos. Debido a esto, podría hacerse necesario modificar la propuesta de intervención, trabajando en mayor profundidad aquellos conceptos en los que muestren dificultades y, en función de la actitud del alumno, ampliar la duración de algunas actividades o introducir más elementos que consigan fomentar su motivación.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización del presente trabajo nos hemos concienciado aún más de la importancia que tiene una buena gestión de las emociones en los alumnos con síndrome de Down y de las dificultades que estos presentan respecto a este ámbito. Las personas con síndrome de Down presentan dificultades para controlar sus emociones y explicar el motivo de estas, lo que tiene grandes repercusiones en sus relaciones sociales y en su vida personal. Por ello es necesario realizar un tratamiento en mayor profundidad del ámbito emocional, tratando de evitar carencias persistentes que les impidan expresar cómo se sienten o que afecten a su vida cotidiana. Además, sin un adecuado dominio de dicho ámbito, el alumno no podrá conseguir un desarrollo integral en el que se tengan en cuenta todas sus necesidades y características, por lo que es muy importante ofrecerles una enseñanza de las emociones continua y paralela a los aprendizajes cognitivos.

Como hemos podido observar, actualmente en España, la educación emocional tan sólo es considerada como una asignatura obligatoria en Canarias, donde se han dado cuenta de la necesidad de no trabajar únicamente contenidos cognitivos. Además, educar en las emociones tiene multitud de beneficios para los alumnos, independientemente de sus características. Estos hechos nos hacen ver la escasa importancia que se da a las emociones en nuestro sistema educativo en comparación con otros aspectos, a pesar de existir un marco legislativo y algunos estándares de aprendizaje en los que se especifica su tratamiento, y la necesidad de enseñar a los alumnos a gestionarlas.

Tal y como hemos señalado anteriormente, consideramos que con la puesta en práctica del presente trabajo pueden conseguirse los objetivos y la hipótesis planteadas, aunque no podemos saberlo con total exactitud. Mediante las diferentes actividades propuestas, podemos aportar a los alumnos diversas técnicas que les permitan identificar y regular sus emociones, utilizando algunas situaciones de la vida cotidiana y el entrenamiento en habilidades sociales para lograr un aprendizaje permanente y aplicable en diversos contextos.

A través de la utilización de técnicas de entrenamiento en habilidades sociales se pueden crear actividades que logren una gran motivación por parte del alumnado. Este es el caso de algunas de las actividades que hemos planteado, donde los alumnos aprenden jugando o pueden sentirse motivados por la posibilidad de conseguir un premio. Consideramos que todas las actividades que se realicen con los alumnos deben tener un fuerte componente motivacional, ya que de esta forma es más probable que el alumno adquiera un aprendizaje significativo.

Mediante la búsqueda de información, hemos observado que no existe gran cantidad de documentos o estudios que se centren en las características emocionales de personas con síndrome de Down, a diferencia de otras discapacidades o trastornos, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), sobre las que hay mayor cantidad de información respecto a este ámbito.

A pesar de que el presente trabajo va destinado a preadolescentes con síndrome de Down escolarizados en un centro de EE, consideramos que es necesario tratar los aspectos planteados con todos los alumnos, independientemente del tipo de centro en el que estén escolarizados y de sus características, promoviendo un desarrollo personal óptimo. Además, hay que destacar que, deberían plantearse programas que trabajasen las emociones durante todo el curso escolar, aspecto fundamental para lograr la educación integral del alumno.

Uno de los objetivos principales de los centros de EE es lograr una educación inclusiva y mejorar el desempeño de los alumnos con NEE en diversos ámbitos de su vida cotidiana. Por ello consideramos que, como futuros profesionales de la docencia, es necesario que los docentes tengan una mínima formación en el ámbito de las emociones y sepan adoptar diversas estrategias, beneficiosas para los alumnos, para trabajarlo.

7. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

En un principio la propuesta de intervención presente en este trabajo iba a ponerse en práctica con dos alumnos con síndrome de Down, lo que no pudo producirse debido a la situación ocasionada por la COVID-19. Como consecuencia de la pandemia producida por esta enfermedad, se declaró el estado de alarma el día 14 de marzo y se suspendieron las clases presenciales, tanto en los centros educativos ordinarios y específicos como en las universidades, adoptándose un proceso de enseñanza y aprendizaje online. A pesar de que no se sabía con exactitud las repercusiones de esta situación, finalmente se decidió suspender el curso académico permanentemente y mantener la docencia online, debido al incremento del número de infectados y fallecidos. Sin ninguna duda, esta ha sido la principal limitación que hemos encontrado a la hora de realizar el presente trabajo. Debido a esto, nuestro periodo de prácticas finalizó antes de lo que esperábamos, por lo que tuvimos que modificar el plan inicial de trabajo, realizando una propuesta de intervención, lo que ha supuesto la imposibilidad de saber con exactitud la respuesta de los alumnos hacia la misma.

Otras de las limitaciones que hemos encontrado ha sido el desconocimiento del nivel de dominio exacto de los alumnos en el ámbito emocional, dado que en el centro no lo trabajan. Seguramente, si hubiésemos podido llevar a cabo la intervención, habríamos observado en

mayor medida las dificultades para su realización por parte de los alumnos. De esta forma, tendríamos la posibilidad de modificar ciertos aspectos de las actividades para facilitar su comprensión, como los recursos o la temporalización, y podríamos conocer si el aprendizaje que hubiesen alcanzado los alumnos sería permanente en el tiempo y aplicable a diversos contextos, uno de los objetivos del presente trabajo.

Como hemos explicado en apartados anteriores, la propuesta de intervención está basada en trabajar tres de las seis emociones básicas: la alegría, la tristeza y el enfado. En un futuro, después de haber puesto en práctica dicha intervención y haber conseguido los objetivos establecidos, elaboraríamos otra propuesta dirigida a trabajar las tres emociones restantes (miedo, sorpresa y asco), lo que haríamos, al igual que en esta intervención, mediante un aprendizaje individualizado y el entrenamiento en habilidades sociales. Una vez los alumnos hubiesen dominado dichas emociones, trataríamos de realizar actividades destinadas a trabajar el resto de las competencias emocionales presentes en el modelo de Rafael Bisquerra (2007, citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015): autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. De esta forma, posteriormente, se podrían realizar actividades en las que los alumnos trabajasen en grupo, utilizando un mayor número de técnicas de entrenamiento en habilidades sociales.

Además, nos gustaría observar el dominio de alumnos con otras discapacidades o características en el ámbito de las emociones, para observar las similitudes y diferencias existentes con los alumnos sujetos de esta intervención e intervenir con ellos si fuese necesario.

Para finalizar, nos gustaría destacar que, a pesar de que no hemos podido llevar a cabo la intervención planteada, consideramos que hemos adquirido gran cantidad de conocimientos sobre las principales necesidades que presenta el alumnado con síndrome de Down respecto al ámbito emocional, además de aprender diversas estrategias para llevar la intervención a la práctica en el contexto educativo.

También hemos podido aplicar conocimientos aprendidos durante los últimos cuatro años en los que hemos cursado el grado en Educación Primaria, en cuyos dos últimos años hemos obtenido una enseñanza más específica sobre el alumnado con NEE, y desarrollar algunas de las competencias establecidas en la Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado (Real Decreto 1393/2007), algunas de las cuales hemos intentado demostrar mediante el desarrollo del presente trabajo, tratando de crear una intervención que se ajuste a las características de los dos alumnos hacia los que va dirigida, y siendo conscientes de las posibles mejoras que podrían realizarse, valorando críticamente nuestro propio trabajo e intentando fomentar un clima en el que predomine el aprendizaje significativo.

8. REFERENCIAS

- Amaral, M.P., Maia-Pinto, F.J., y Medeiros, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 19(2), 17-38. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/3452>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). *Discapacidad intelectual. Definición*. Recuperado el 1 de mayo de 2020 de <http://www.aidd.org/intellectual-disability>
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, DC: Autor.
- Araujo-Ortiz, M.E. (2015). La emoción como principio pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Ontosemiótica. Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL)*, 3(6), 37-43. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/ontosemiotica/article/viewFile/10056/9982>
- Barrera-Soriano, M. (2010). *Exploración de la inteligencia emocional en los niños con síndrome de Down*. Material no publicado. Recuperado el 18 de abril de: <https://repository.uaeh.edu.mx/>
- Bello, Z., Rionda, H.D., y Rodríguez, M.E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, (51), 36-43. Recuperado el 18 de mayo de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635569006.pdf>
- Bericat, E. (2012) "Emociones", *Sociopedia.isa*. doi: 10.1177/205684601261. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*. Material no publicado. Recuperado el 19 de abril de 2020 de: http://www.academia.edu/download/49319176/como_educar_las_emociones.pdf#page=28
- Bormans, R. (2017, Agosto 16). *Clasificación de las emociones según la teoría de Leslie Greenberg*. [Web log post]. Recuperado el 16 de mayo del 2020 de <https://www.rudybormanscoaching.com/clasificacion-de-las-emociones-segun-la-teoria-de-leslie-greenberg/>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ª Edición). Madrid: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://cideps.com/wp->

<content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

- Carrillo-Guerrero G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>
- Castillo, S. y Sánchez, M. (2016). *Servicios socioculturales y a la comunidad. Habilidades sociales*. España: Altamar.
- Centro concertado Herrikide Ikaktetxea (s.f.). *Proyecto Educativo: Proyecto general*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <http://www.herrikide.eus/heziketa-proiektua/proiektu-orokorra>
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) (s.f.). *Definición de discapacidad intelectual*. Recuperado el 18 de abril del 2020 de <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/discapacidad-intelectualp/definicion-de-discapacidad-intelectual/>
- Clemente, S. (2018, Marzo 6). *¿Conoces las principales funciones de las emociones?* [Web log post]. Recuperado el 9 de mayo de 2020 de: <https://lamenteesmaravillosa.com/conoces-las-principales-funciones-de-las-emociones/>
- CEIP La Pradera (s.f). *Modelo pedagógico: Emociones y mindfulness*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de http://ceiplapradera.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=21
- Colegios Ramón y Cajal. Colegios con Alma (s.f.). Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://www.colegiosramonycajal.es/Programas.aspx>
- Colegio San Patricio (s.f.). *El colegio: Proyecto y oferta educativa: Aspectos diferenciadores*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de https://www.colegiosanpatriciomadrid.com/es/colegio/pro_aspectos.php
- Constitución Española (CE). Art. 27.2. 27 de diciembre de 1978 (España). Recuperado de: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Díaz, C. (2018). Educación vivencial–humanista. *Helios*, 2(2), 483-486. doi:10.22497/Helios.22.2211. Recuperado de <http://journal.upao.edu.pe/Helios/article/view/1040>
- Dieleman, M. L., De Pauw, S., Soenens, B., Van Hove, G. y Prinzie, P. (2018). Problemas conductuales y fortalezas psicosociales: factores únicos que contribuyen al perfil

- conductual de los jóvenes con síndrome de Down. *American Journal on Intellectual and Development Disabilities*, 123(3), 212-227.
- Educación 3.0 (2020). *25 escuelas que emplean pedagogías activas en España*. Recuperado el 25 de mayo del 2020 de <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/escuelas-que-emplean-pedagogias-activas-en-espana/>
- Federación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León (STECYL) (2019). *La obligatoriedad de la educación emocional*. Recuperado el 25 de mayo del 2020 de <http://stecyl.net/la-obligatoriedad-de-la-educacion-emocional/>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- Fundación CADAH (2012). *Técnicas del entrenamiento en las habilidades sociales*. Recuperado el 9 de abril del 2020 de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tecnicas-del-entrenamiento-en-las-habilidades-sociales.html>
- Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.) *¿Cómo entrenamos las habilidades sociales?* Recuperado el 9 de abril del 2020 de <https://www.down21.org/desarrollo-personal/120-relaciones-interpersonales/895-seccion-para-profesionales.html?start=4>
- Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.). *Educación emocional*. Recuperado el 15 de abril del 2020 de <https://www.downciclopedia.org/educacion/educacion-emocional.html>.
- Fundación Marcelino Botín (2008). Educación Emocional y Social. Análisis internacional. *Informe Fundación Marcelino Botín*. Recuperado el 1 de mayo de 2020 de Red de Información Educativa: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/113164>
- García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/49738596/Habilidades_sociales_en_ninos_y_ninas_con_discapacidad_intelectual_1.pdf
- Gordillo, F., Arana, J. M., Salvador, J., y Mestas, L. (2011). Emoción y toma de decisiones: teoría y aplicación de la Iowa Gambling Task. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(1), 333-353. Recuperado el 23 de marzo del 2020 de

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num1/Vol14No1Art19.pdf>

Grupo de trabajo de profesorado de EBO de Castilla y León (2014). *Orientaciones para la elaboración de currículo en los Centros de Educación Especial o en unidades de educación especial en centros ordinarios. Educación Básica Obligatoria*. Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/educacion-inclusiva/orientaciones-elaboracion-curriculo-centros-educacion-espec>

Gutiérrez-Cañizal, M.A. (2017). *La inteligencia emocional en la escuela: valoración de la inteligencia emocional de los profesores y alumnos* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/63007>

Hurtado, M.D. (2015). *Educación emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico*. Material no publicado. Recuperado de: [http://www.carm.es/web/integra.servlets.BlobNoContenido?IDCONTENIDO=14978&TABLA=PUBLICACIONES_TEXTO&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330&CAMPOCLAVE=IDTEXTO&VALORCLAVE=10185&CAMPOIMAGEN=TEXTO&ARCHIVO=Texto+Completo+1+Educaci%F3n+emocional.+Programa+y+gu%EDa+de+desarrollo.pdf](http://www.carm.es/web/integra.servlets.BlobNoContenido?IDCONTENIDO=14978&TABLA=PUBLICACIONES_TEXTO&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330&CAMPOCLAVE=IDTEXTO&VALORCLAVE=10185&CAMPOIMAGEN=TEXTO&ARCHIVO=Texto+Completo+1+Educaci%F3n+emocional.+Programa+y+gu%EDa+de+desarrollo.pdf)

Irurtia, M.J. y Betegón, E. (2020). *Manual adaptado del estilo APA 6ª Edición*. Material no publicado.

Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Diciembre 10 de 2013. Nº295. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

MayoClinic (2018). *Síndrome de Down*. Recuperado el 8 de abril de 2020 de <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/down-syndrome/symptoms-causes/syc-20355977>

Mejía, J. J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 1(17), 10-32. doi: 10.14483/23448350.4505. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/4505>

Mikulic, I. M., Caballero, R., y Crespi, M. (2014). Adaptación Argentina del Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso. *Anuario de investigaciones*, 20(1), 377-386. Recuperado de: <https://www.academica.org/romina.caballero/23>

- Molina-Cantabella, G.E. (2017). Origen y evolución del término inteligencia emocional. *Publicaciones Didácticas*, 80, 483-485. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/fe56/038b7d9e20316993770177600d6d3fc19fed.pdf>
- Muslera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7816>
- Orón, J.V. (2019). *Neuropsicología de las emociones*. España: Pirámide.
- Paoloni, P.V., Rinaudo, M.C. y González-Fernández, A. (2014.) Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. *Cuadernos de educación*, 1, 83-131. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf#page=83>
- Quezada-Solís, J.A. (2016). *Nivel de desarrollo de habilidades sociales instrumentales en los niños y niñas del cuarto grado de Educación Primaria* (Tesis de pregrado). Facultad de Educación y Humanidades, Nuevo Chimbote, Perú. Recuperado de: <http://200.37.61.90/handle/UNS/2662>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22.^a ed. Recuperado el 5 de junio de 2020 de <https://www.rae.es/consultas/>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^aed., (versión 23.3 en línea). Recuperado el 5 de abril de 2020 de <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 126/2014, [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Marzo 1 de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Octubre 31 de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Robles-Bello, M.A., Cubero, T., Muela, J.A. y Montes-Berges, B. (2014). Inteligencia emocional en síndrome de Down. *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción*, 46-50. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Itziar_Etxebarria/publication/264910841_Etxebarria_I_Conejero_S_Pascual_A_Ortiz_M_J_y_Apodaca_P_2014_El_valor_del_orgullo_moral_En_A_Acosta_J_L_Megias_y_J_Lupianez_Eds_Avances_en_el_estudio_de_la_motivacion_y_la_emocion_pp_228-233_ISBN_978-1/links/53fd8e860cf2364ccc08d02e.pdf#page=47

- Roca, E. (2013). *Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Autoestima Sana y Habilidades Sociales*. Material no publicado. Recuperado de: <http://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/IE,%20AE,%20HS.%206p.pdf>
- Rubia, M. (2019). “Aspectos evolutivos y educativos de los trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual”. Material no publicado.
- Ruiz, E. (2017a). *Emociona Down: programa de educación emocional. Guía del alumno*. Material no publicado. Recuperado de: <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/01/Programa-Emociones.-Gui%CC%81a-del-alumno.pdf>
- Ruiz, E. (2017b). *Emociona Down: programa de educación emocional. Guía de orientaciones didácticas para mediadores emocionales*. Material no publicado. Recuperado de: <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/01/Programa-Emociones.-Gui%CC%81a-del-mediador.pdf>
- Ruiz, E. (2013). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 21(3), 84-96. Recuperado el 12 de abril de 2020 de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3936>.
- Ruiz, E. (2016). *Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down*. España: CEPE
- Sevilla, M. (2019). *CuidatePlus. Síndrome de Down*. Recuperado el 8 de abril de 2020 de <https://cuidateplus.marca.com/enfermedades/geneticas/sindrome-de-down.html>

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1. TEMPORALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Tabla 6.

Temporalización de la primera fase.

ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
Actividad 1: “Los personajes de las emociones”	40 minutos.
Actividad 2: “El nombre de las emociones”	20 minutos.
Actividad 3: “Reconozco la alegría”	35 minutos.
Actividad 4: “¿Quién está alegre?”	30 minutos.
Actividad 5: “Reconozco la tristeza”	35 minutos.
Actividad 6: “¿Quién está triste?”	30 minutos.
Actividad 7: “Reconozco el enfado”	35 minutos.
Actividad 8: “¿Quién está enfadado?”	30 minutos.
Actividad 9: “Expreso las emociones”	50 minutos.
Actividad 10: “¿Cómo me siento?”	50 minutos.
Actividad 11: “El dado de las emociones”	40 minutos.
Actividad 12: “Reconozco mis emociones”	35 minutos.

Tabla 7.

Temporalización de la segunda fase.

ACTIVIDADES	TÉCNICAS
Actividad 1: “La intensidad de las emociones”	25 minutos.
Actividad 2: “Represento mis emociones”	40 minutos.
Actividad 3: “¿Qué puedo hacer?”	50 minutos.
Actividad 4: “¿Cómo actúo?”	35 minutos.
Actividad 5: “La flor de Lucas”	50 minutos.
Actividad 6: “Pienso en momentos felices”	30 minutos.
Actividad 7: “El semáforo”	50 minutos.
Actividad 8: “Relajo mi cuerpo”	15-20 minutos.
Actividad 9: “Soy un muñeco de nieve”	15-20 minutos.
Actividad 10: “Nuestro espacio de calma”	35 minutos.
Actividad 11: “El juego de las emociones”	50 minutos.

9.2. ANEXO 2. ACTIVIDADES DE LA PRIMERA FASE

Antes de explicar las actividades nos gustaría destacar un aspecto respecto al formato de algunas de ellas. En las actividades 3, 5 y 7 seguiremos la misma dinámica, al igual que en las actividades 4, 6 y 8, utilizando en las tres primeras una dinámica distinta a la utilizada en las tres últimas. Hemos decidido actuar de esta forma para que el alumno pueda establecer mayor diferenciación entre las emociones, lo cual creemos que le resultará más fácil si la identificación de cada una de ellas se lleva a cabo mediante las mismas actividades.

Actividad 1: Los personajes de las emociones

Para realizar esta actividad explicaremos al alumno qué emociones vamos a trabajar: la alegría, la tristeza y el enfado. Después proyectaremos tres partes de la película *“Inside Out”*, donde aparecen tres personajes de diferentes colores representando las emociones mencionadas. De esta forma la alegría aparecerá representada de color verde, la tristeza de azul y el enfado de rojo. Después de proyectar cada una de las partes, diremos al alumno el nombre de la emoción correspondiente y haremos hincapié en lo que le hemos mostrado, para que tome un primer contacto con lo que suponen cada una de las emociones.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Conocer tres emociones básicas: alegría, tristeza y enfado.
- Establecer un primer contacto con las emociones.

La duración de esta actividad será de 40 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

El material necesario para realizar esta actividad son las partes de la película *“Inside Out”*.

Actividad 2: El nombre de las emociones

Entregaremos al alumno tres fichas en las que aparecen cada uno de los personajes trabajados en la actividad anterior y le pediremos que los pinte del color correspondiente y escriba el nombre de la emoción representada debajo de cada uno de ellos. Para ello, lo que haremos será pegar otra copia de esas fichas en la pizarra y escribir el nombre correspondiente debajo de cada uno de los personajes, para que el alumno lo copie en la ficha entregada. Posteriormente, pegaremos los dibujos en una zona de la clase donde los pueda ver y le diremos tres ejemplos sobre cuando podemos sentir cada una de las emociones, reforzando de esta forma la identificación de cada una de ellas. Dichos ejemplos serán:

- Me siento muy alegre cuando como mi comida preferida.
- Me siento muy triste cuando llevo mucho tiempo sin ver a mi madre.
- Me siento muy enfadado cuando me castigan.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Conocer tres emociones básicas: alegría, tristeza y enfado.
- Relacionar correctamente cada personaje con las emociones.
- Conocer algunas situaciones que pueden suponer alegría, tristeza o enfado.

La duración de esta actividad será de 20 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: fichas, pinturas y un lápiz.



Figura 1. Fichas de los personajes de las emociones.

Actividad 3: Reconozco la alegría

Para realizar esta actividad enseñaremos al alumno el personaje que representa a la alegría y le pediremos que diga su nombre. De esta forma, si el alumno acierta el nombre de la emoción colocaremos un punto verde en el panel, en el recuadro correspondiente a esta actividad. Posteriormente, le entregaremos un pictograma que represente dicha emoción y le pediremos que la imite mediante la expresión facial determinada, la cual habremos expresado nosotros a modo de ejemplo anteriormente. Finalmente, una vez el alumno haya comprendido como suele representarse esa emoción, le pediremos que haga un dibujo que le represente cuando siente alegría.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Representar facialmente de forma correcta la expresión general de la alegría.
- Identificar la alegría en uno mismo.

La duración de esta actividad será de 35 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y ejercicios no verbales.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: personaje de la alegría, pictograma de la expresión facial de la alegría, pinturas, lápiz y un folio.



Figura 2. Personaje de la alegría



Figura 3. Pictograma de la alegría

Actividad 4: ¿Quién está alegre?

En esta actividad entregaremos al alumno una revista en la que aparecen diferentes rostros de personas y le pediremos que, en base a lo aprendido en la actividad anterior, señale y recorte cuatro de aquellos rostros en los que se represente la alegría. Así, por cada rostro que señale correctamente colocaremos un punto verde en el apartado correspondiente a esta actividad, en el panel. Una vez los haya recortado, le pediremos que los pegue en una cartulina, de color verde y en cuya parte superior aparece el nombre de la emoción junto al personaje que lo representa, para pegarla posteriormente en el aula.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Identificar correctamente la alegría.
- Reconocer la expresión de alegría.

La duración de esta actividad será de 30 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: una cartulina verde, una revista, pegamento y tijeras.



Figura 4. Los rostros de la alegría

Actividad 5: Reconozco la tristeza

Para realizar esta actividad enseñaremos al alumno el personaje que representa la tristeza y le pediremos que diga su nombre. De esta forma, si el alumno acierta el nombre de la emoción colocaremos un punto verde en el panel, en el recuadro correspondiente a esta actividad. Posteriormente, le entregaremos un pictograma que represente dicha emoción y le pediremos que la imite mediante la expresión facial determinada, la cual habremos expresado nosotros a modo de ejemplo anteriormente. Finalmente, una vez el alumno haya comprendido como suele representarse esa emoción, le pediremos que haga un dibujo que le represente cuando siente tristeza.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Representar facialmente de forma correcta la expresión general de la tristeza.
- Identificar la tristeza en uno mismo.
- Diferenciar correctamente entre alegría y tristeza.

La duración de esta actividad será de 35 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y ejercicios no verbales.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: personaje de la tristeza, pictograma de la expresión facial de la tristeza, pinturas, un lápiz y un folio.



Figura 5. Personaje de la tristeza.

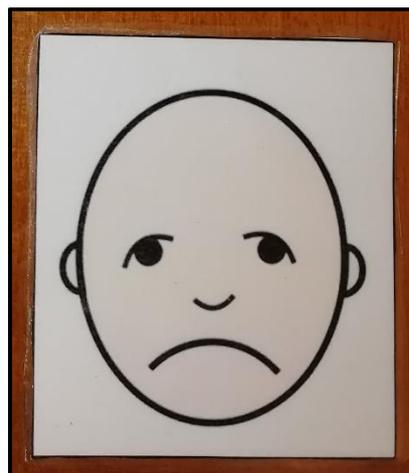


Figura 6. Pictograma de la tristeza.

Actividad 6: ¿Quién está triste?

En esta actividad entregaremos al alumno una revista en la que aparecen diferentes rostros de personas y le pediremos que, en base a lo aprendido en la actividad anterior, señale y recorte cuatro de aquellos rostros en los que se represente la tristeza. Así, por cada rostro que señale correctamente colocaremos un punto verde en el apartado correspondiente a esta actividad, en el panel. Una vez los haya recortado, le pediremos que los pegue en una cartulina, de color azul y en cuya parte superior aparece el nombre de la emoción junto al personaje que lo representa, para pegarla posteriormente en el aula.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Identificar correctamente la tristeza.
- Reconocer la expresión de tristeza.
- Diferenciar correctamente entre alegría y tristeza.

La duración de esta actividad será de 30 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: una revista, una cartulina azul, pegamento y tijeras.



Figura 7. Los rostros de la tristeza.

Actividad 7: Reconozco el enfado

Para realizar esta actividad enseñaremos al alumno el personaje que representa el enfado y le pediremos que diga su nombre. De esta forma, si el alumno acierta el nombre de la emoción colocaremos un punto verde en el panel, en el recuadro correspondiente a esta actividad. Posteriormente, le entregaremos un pictograma que represente dicha emoción y le pediremos que la imite mediante la expresión facial determinada, la cual habremos expresado nosotros a modo de ejemplo anteriormente. Finalmente, una vez el alumno haya comprendido como suele representarse esa emoción, le pediremos que haga un dibujo que le represente cuando siente enfado.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Representar facialmente de forma correcta la expresión general del enfado.
- Identificar el enfado en uno mismo.
- Diferenciar correctamente entre alegría, tristeza y enfado.

La duración de esta actividad será de 35 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y ejercicios no verbales.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: personaje del enfado, pictograma de la expresión facial del enfado, pinturas, un lápiz y un folio.



Figura 8. Personaje del enfado.



Figura 9. Pictograma del enfado.

Actividad 8: ¿Quién está enfadado?

En esta actividad entregaremos al alumno una revista en la que aparecen diferentes rostros de personas y le pediremos que, en base a lo aprendido en la actividad anterior, señale y recorte cuatro de aquellos rostros en los que se represente el enfado. Así, por cada rostro que señale correctamente colocaremos un punto verde en el apartado correspondiente a esta actividad, en

el panel. Una vez los haya recortado, le pediremos que los pegue en una cartulina, de color rojo y en cuya parte superior aparece el nombre de la emoción junto al personaje que lo representa, para pegarla posteriormente en el aula.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Identificar correctamente el enfado.
- Reconocer la expresión de enfado.
- Diferenciar correctamente entre alegría, tristeza y enfado.

La duración de esta actividad será de 30 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: una revista, una cartulina roja, pegamento y tijeras.



Figura 10. Los rostros del enfado.

Actividad 9: Expreso las emociones

Por un lado, entregaremos al alumno una ficha en la que aparece una tabla de dos columnas y cuatro filas. En la primera columna, aparecen los personajes que representan las emociones, y la segunda columna está vacía. Por otro lado, le entregaremos los tres pictogramas que

representan cada emoción, los cuales hemos utilizado en las sesiones anteriores. Cogemos uno de los personajes y diremos frases que nos hagan sentir una de las emociones trabajadas, por ejemplo: “Me siento alegre cuando estoy con mi familia” y haremos la expresión facial correspondiente. El alumno tendrá que indicar cuál de los tres pictogramas se corresponde con esa emoción, pegándolo con velcro en la fila correspondiente de la ficha. De esta forma, cada vez que elija el pictograma correcto colocaremos un punto verde en el panel. Esta modalidad la llevaremos a cabo en tres ocasiones, nombrando una situación y representando una expresión facial por cada una de las emociones.

Posteriormente, pediremos al alumno que realice esta dinámica, pero con una variable: será el mismo quien determine al final de la representación el pictograma correspondiente. De esta forma, podremos observar si ha comprendido lo trabajado en las sesiones anteriores y le ayudaremos a identificar aquellas situaciones que le hacen sentir alegre, triste o enfadado.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Asociar las emociones con determinadas situaciones.
- Identificar correctamente las expresiones faciales de cada emoción.
- Diferenciar entre la alegría, la tristeza y el enfado.

La duración de esta actividad será de 50 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y ejercicios no verbales.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: una ficha y pictogramas con expresiones faciales que representan las emociones.

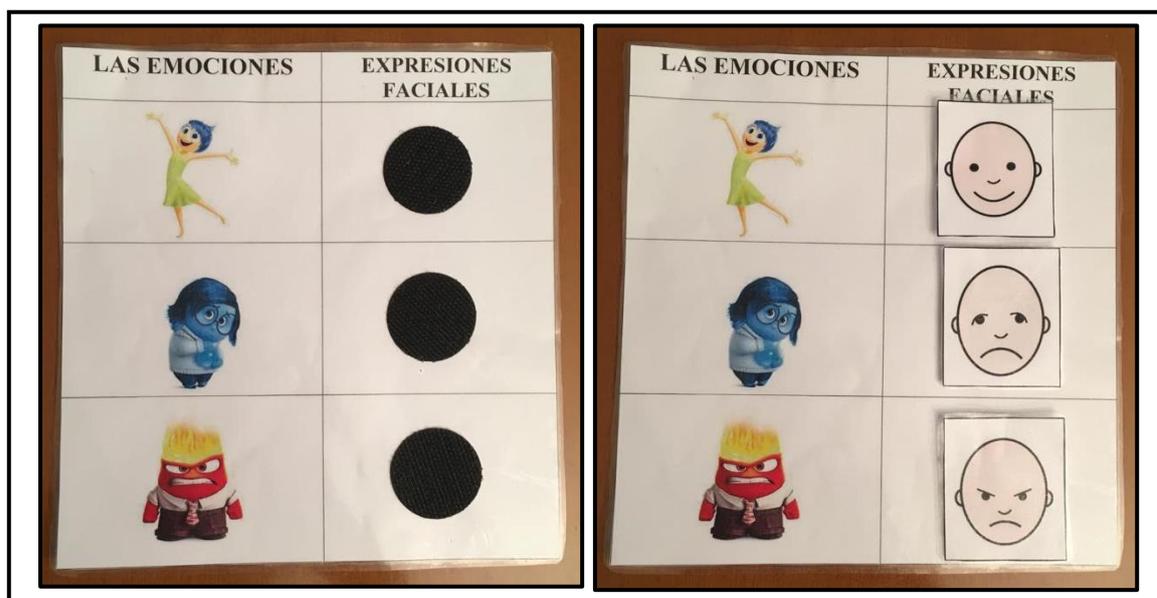


Figura 11. Personajes y expresiones faciales de las emociones.

Actividad 10: ¿Cómo me siento?

Entregaremos al alumno los personajes de las emociones y cuatro tarjetas en las que aparecen diversos acontecimientos acompañados de pictogramas para facilitar la lectura del alumno. Dichas tarjetas incluirán las siguientes frases:

- Un niño me ha insultado en el recreo.
- He roto mi juguete preferido.
- Mañana comeré con mis abuelos.
- Hoy es mi cumpleaños.

El alumno tendrá que decir cómo se siente en esas situaciones (alegre, triste o enfadado), señalando el personaje correspondiente y explicando el motivo de esa emoción. De esta forma, si la explicación que ofrece no se corresponde con la emoción representada, explicaremos al alumno la diferencia entre esta última y la verdadera emoción que le surgiría. Sin embargo, si la emoción se corresponde con la explicación pondremos un punto verde en el panel, en el recuadro correspondiente a esta actividad.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Reconocer la alegría, la tristeza y el enfado.
- Identificar las emociones propias.
- Representar la alegría, la tristeza y el enfado.
- Asociar correctamente situaciones de la vida cotidiana y emociones.

La duración de esta actividad será de 50 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son los siguientes: personajes de las emociones y tarjetas, con frases y sus correspondientes pictogramas.



Figura 12. Los personajes de las emociones.

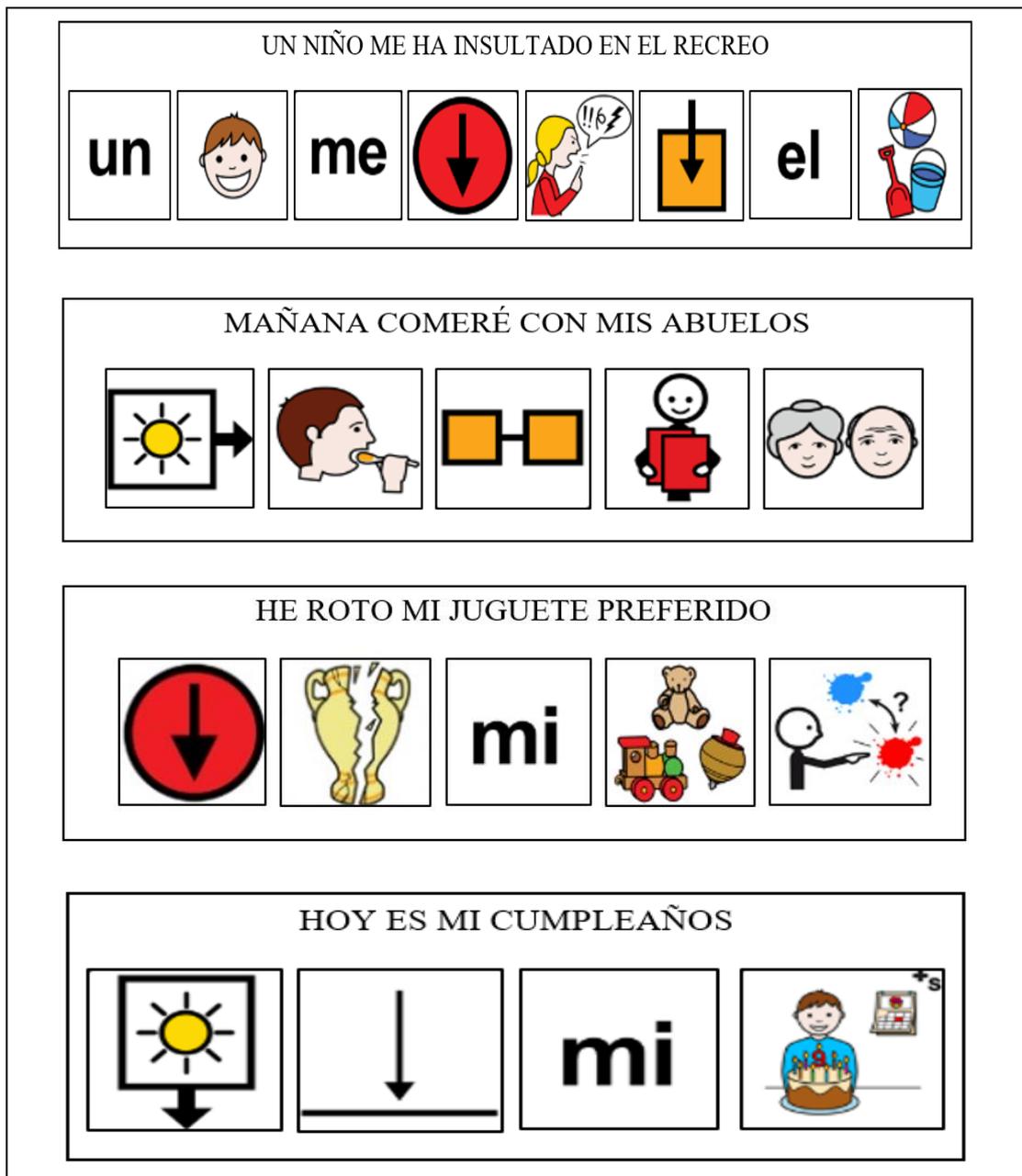


Figura 13. Tarjetas de acontecimientos (“¿Cómo me siento?”).

Actividad 11: El dado de las emociones

Para realizar esta actividad entregaremos al alumno la silueta de un dado. El alumno tendrá que pintar cada uno de los cuadrados que conforman el dado, utilizando los colores de las emociones (verde, azul y rojo), y escribir el nombre de la emoción correspondiente en cada uno de ellos. Dado que el dado está formado por seis cuadrados, tendrá que utilizar cada color mencionado en dos ocasiones. Posteriormente, tendrá que unir las partes de la silueta para formar el dado. Una vez lo haya construido, le pediremos que lo lance y diga el nombre de la emoción que se corresponde con la parte del dado que ha quedado hacia arriba. Finalmente, le

pediremos que responda a unas preguntas, y si sus respuestas concuerdan con la emoción a la que quiere referirse colocaremos puntos verdes en el apartado correspondiente a esta actividad, en el panel. Dichas preguntas serán:

- ¿En qué momento has sentido esa emoción?
- ¿Qué hiciste?: ¿gritaste? ¿saltaste? ¿lloraste?

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Identificar las emociones propias.
- Diferenciar entre la alegría, la tristeza y el enfado.
- Asociar correctamente emociones y situaciones de la vida cotidiana.
- Identificar la forma de actuación predominante ante una emoción determinada.

La duración de esta actividad será de 40 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: silueta de un dado, pinturas, lápiz y pegamento.

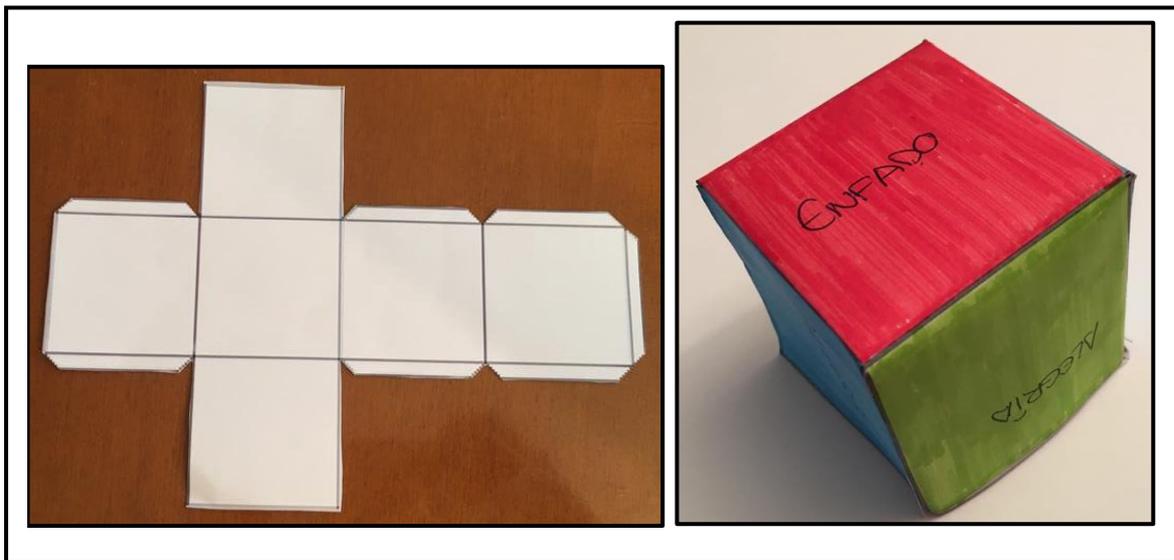


Figura 14. El dado de las emociones.

Actividad 12: Reconozco mis emociones

Para realizar esta actividad entregaremos al alumno tres imágenes de los personajes de la alegría, la tristeza y el enfado, los cuales tendrá que pegar a la entrada de la clase de forma vertical siguiendo el siguiente orden ascendente: enfado, tristeza y alegría. Posteriormente, le pediremos que realice un dibujo de sí mismo, lo coloree y lo sitúe junto a uno de los personajes en función de la emoción que siente en ese momento, explicando el porqué de esta. Finalmente,

le explicaremos que todos los días antes de comenzar la clase, tendrá que realizar esta actividad. De esta forma, haremos que el alumno identifique su estado de ánimo todos los días y sepa explicar el porqué.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Identificar correctamente la alegría, la tristeza y en enfado.
- Comprender de forma adecuada las propias emociones.
- Explicar de forma adecuada el motivo de una emoción determinada.

La duración de esta actividad será de 35 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: tarjetas, con los personajes de las emociones, pinturas, un lápiz y un folio.



Figura 15. Tarjetas de los personajes de las emociones.

9.3. ANEXO 3. ACTIVIDADES DE LA SEGUNDA FASE

Actividad 1: la intensidad de las emociones

Para realizar esta actividad representaremos las emociones con los colores asignados en la fase anterior en diferentes intensidades. Para ello, colocaremos en la mesa tres botes de témperas de diferentes colores (azul, rojo y verde) y nueve vasos de plástico transparentes con agua. En primer lugar, representaremos la emoción de la tristeza, para lo que pediremos al alumno que coja tres vasos de plástico y el color que la representa, en este caso sería el azul. Posteriormente, le pediremos que introduzca en uno de los vasos una determinada cantidad de ese color mediante un pincel y lo mezcle con el agua, realizando la misma dinámica en los

otros dos vasos, pero introduciendo de forma progresiva más cantidad en cada uno de ellos. Una vez haya mezclado el contenido de cada vaso, quedarán diferentes intensidades del color azul. Mediante este sistema, explicaremos al alumno que todos nosotros sentimos la tristeza, pero que al igual que en los vasos, de diferente intensidad, y que por eso no tenemos que sentirnos mal. Esto lo haremos con cada una de las emociones trabajadas.

El objetivo principal de esta actividad es hacer comprender a los alumnos que no existe nada malo en sentir cada una de las emociones.

La duración de esta actividad será de 25 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: nueve vasos de plásticos, témperas de color verde, azul y rojo, agua y un pincel.



Figura 16. La intensidad de la tristeza.

Actividad 2: Represento mis emociones

En esta actividad pediremos al alumno que dibuje como se siente cuando está alegre, triste y enfadado. Posteriormente, le preguntaremos el significado del dibujo y qué es lo que hace cuando siente cada una de las emociones. En base a las características de los alumnos sus respuestas van a mostrar un exceso en la expresión de las emociones, por lo que les explicaremos que, como hemos visto en la actividad anterior, está bien sentirse alegre, triste o enfadado, pero que tenemos que aprender a controlarlo.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Reconocer el comportamiento ante la aparición de determinadas emociones.
- Expresar de forma adecuada las emociones que suponen determinadas situaciones.

La duración de esta actividad será de 40 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: un folio, un lápiz y pinturas.

Actividad 3: Aprendo a actuar

En esta actividad explicaremos al alumno como debe actuar ante diversas situaciones de su vida cotidiana. Para ello utilizaremos unas tarjetas en las que aparecen cuatro situaciones, descritas con frases y pictogramas, en las que es muy probable que el alumno muestre un exceso de expresión de sus emociones.

Las situaciones que vamos a utilizar son las siguientes:

- Mamá está hablando por teléfono.
- Hoy vienen dos perros a clase.
- Mañana conocerás a un niño.
- Vamos de excursión a un museo.

Iremos mostrando cada una de las situaciones al alumno, pidiéndole que lo lea en voz alta y leyéndolo nosotros posteriormente para asegurarnos de que ha comprendido cada una de las situaciones. Después, le haremos varias preguntas en función de cada situación. Así, en la primera situación le preguntaremos: ¿Puedes gritar?; en la segunda: ¿Puedes gritar?, ¿Puedes abrazar a los perros sin preguntar a su dueño?; en la tercera: ¿Puedes abrazarle sin preguntarle antes?; en la cuarta: ¿Puedes reírte muy alto?, ¿Puedes gritar?, ¿Puedes abrazar al guía?

De esta forma trataremos de mostrar y explicar al alumno como se debe actuar ante determinados momentos, trabajando el volumen de voz y el contacto físico, ya que son los componentes conductuales donde el alumno presenta mayores dificultades en cuanto a la expresión de la efusividad. A medida que vaya respondiendo a estas preguntas le diremos si ha acertado o no y le explicaremos el motivo, mostrándole que en determinadas situaciones debemos tener un mayor control de las emociones que en otras. Cabe destacar que, por cada respuesta acertada colocaremos un punto verde en el panel, en el apartado correspondiente a esta actividad.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Conocer la forma correcta de actuar en determinadas situaciones.
- Identificar formas de actuación incorrectas.
- Controlar el comportamiento en determinadas situaciones.

La duración de esta actividad será de 50 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son las tarjetas que contienen frases y pictogramas para describir determinadas situaciones.

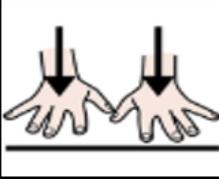
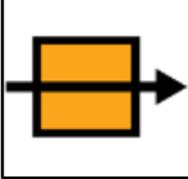
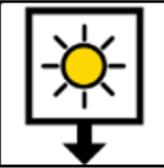
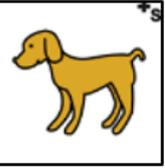
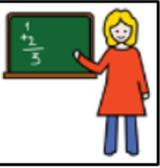
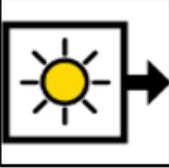
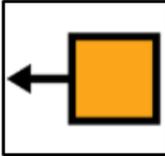
MAMÁ ESTÁ HABLANDO POR TELÉFONO					
					
HOY VIENEN DOS PERROS A CLASE					
					
MAÑANA CONOCERÁS A UN NIÑO					
					
VAMOS DE EXCURSIÓN A UN MUSEO					
					

Figura 17. Tarjetas de acontecimientos (“Aprendo a actuar”)

Actividad 4: ¿Cómo actúo?

En esta actividad entregaremos al alumno tres tarjetas en las que aparecen tres situaciones, descritas mediante una frase y sus pictogramas correspondientes, en las que es muy probable que el alumno no actúe de forma adecuada. En primer lugar, leeremos la frase con el alumno para que comprenda lo que se dice en ella. En segundo lugar, le pediremos que responda a la pregunta ¿Qué haces? eligiendo entre dos opciones, las cuales le expondremos de forma oral. En función de la opción elegida le enseñaremos el pictograma de la tristeza, el enfado o la alegría. Posteriormente le preguntaremos quien cree, eligiendo entre las personas que aparecen en la situación, que puede sentir esa emoción y su motivo. De esta forma le mostraremos al alumno que su actitud tiene consecuencias y que, en función de la situación en la que nos encontremos, debemos actuar de una forma u otra. Además, por cada acierto, colocaremos un punto verde en el apartado correspondiente a esta actividad, en el panel. Las situaciones que presentaremos al alumno son:

- “Estoy viendo mi película preferida con mis compañeros”. Le preguntaremos “¿Qué haces?”. El alumno podrá elegir entre: “hablo y me rio” o “veo la película en silencio”. Si elige la primera opción le enseñaremos el pictograma del enfado y si elige la segunda el de la alegría, preguntándole en ambas situaciones quién cree que puede sentir esa emoción.
- “Mi profesora me dice que pinte un dibujo”. Le preguntaremos: ¿Qué haces? El alumno podrá elegir entre: “abrazo a la profesora” o “termino de pintar el dibujo y después abrazo a la profesora”. Si elige la primera opción le enseñaremos el pictograma de la tristeza y si elige la segunda el de la alegría, preguntándole en ambas situaciones quién cree que puede sentir esa emoción.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Conocer la forma correcta de actuar en determinadas situaciones.
- Decidir correctamente la forma adecuada de actuar.
- Comprender las consecuencias de una determinada conducta.

La duración de esta actividad será de 35 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: tarjetas, que contienen frases y pictogramas, y pictogramas que representan la expresión facial de las emociones.



Figura 18. Tarjetas de acontecimientos (“¿Cómo actúo?”)

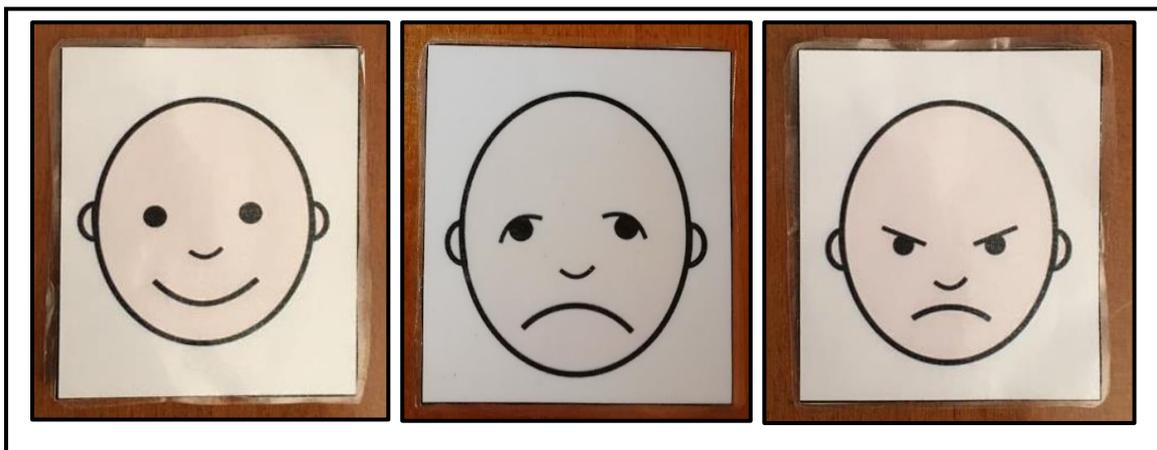


Figura 19. Pictogramas de las emociones.

Actividad 5: La flor de Lucas.

Para realizar esta actividad contaremos al alumno un microcuento que hemos creado, con ayuda de los dibujos de los personajes y la imagen del entorno donde se desarrolla la historia.

Una vez lo hayamos leído, le haremos las siguientes preguntas al alumno:

- ¿Cómo se llama el niño?
- ¿Con quién se encuentra siempre en el parque?
- ¿Con qué le gusta jugar al perro?

- ¿De qué color es esa pelota? ¿Qué personaje de las emociones es también de ese color?
- ¿Cómo se sentía Lucas? ¿Por qué?
- ¿Qué decidió hacer para estar menos triste?
- ¿Qué pasa al final del cuento?

Mediante estas preguntas, observaremos si el alumno ha comprendido el cuento y le ayudaremos a identificar los datos fundamentales del mismo. Además, por cada respuesta acertada, colocaremos un punto verde en el apartado correspondiente a esta actividad, en el panel. Posteriormente, le explicaremos que al igual que en el cuento, aunque estemos tristes siempre podemos pensar en algo que nos guste o nos haga mucha ilusión y que, por el hecho de estar tristes y llorar, no significa que después no nos puedan pasar cosas bonitas, no significa que después no pueda existir la felicidad. Finalmente, en relación a esto, colocaremos en una zona de la clase una cartulina blanca en la que aparece una maceta y entregaremos al alumno varias lágrimas de cartulina. Le diremos que cada vez que se sienta triste puede pegar una de las lágrimas en la maceta y que, cada vez que lo haga, irá creciendo una flor de color azul, reproduciendo lo que ocurre en el cuento.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Comprender correctamente la historia.
- Identificar de forma adecuada la tristeza.
- Comprender que no está mal sentir tristeza.
- Aprender a canalizar la tristeza.

La duración de esta actividad será de 50 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y modelado. Respecto a la técnica de modelado, esta estará presente dado que otorgaremos al alumno un modelo que muestra una actitud que se puede tener ante la tristeza, que muestra una alternativa para intentar estar feliz y tener esperanza. Dicho modelado se caracteriza por ser simbólico, dado que presentaremos el modelo por transmisión oral (microcuento) y será necesario hacer uso de la imaginación, ya que, aunque se vayan mostrando los personajes, el alumno deberá imaginarse las diferentes situaciones que se producen en el microcuento. En este caso, el modelo será el personaje de “Lucas” y la conducta a imitar será la actitud que tiene Lucas ante esa situación que le produce tristeza.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: el microcuento, dibujo de los personajes, imagen del entorno, cartulina blanca, las partes de una flor y el dibujo de varias lágrimas y una maceta.

Microcuento: La flor de Lucas

Lucas es un niño de 13 años muy alegre al que le gusta mucho jugar con sus amigos y con su familia. Todos los días por la tarde va a jugar al parque y siempre se encuentra con un perro muy pequeño de color negro y juega con él. Al perro le gusta que Lucas le lance una pelota de color azul, por lo que se pasan muchas tardes jugando los dos juntos.

Un día Lucas fue al parque y no vio al perro, lo que le hizo sentir muy triste. Al día siguiente volvió a ir y tampoco le vio, así que se puso a llorar y a llorar en el sitio donde jugaba con él, las lágrimas no dejaban de caerle por la mejilla. Y así ocurrió todos los días, Lucas lloraba y lloraba y se sentía triste porque no veía al perro. Sin embargo, un día decidió dejar de llorar y pensar en todos los buenos momentos que había pasado con el perro, para no sentirse tan triste. Al día siguiente, cuando fue al parque, mientras pensaba en esos momentos y esperaba volver a ver al perro, se dio cuenta de que en la zona del parque donde siempre lloraba había crecido una bonita flor azul y, al levantar la vista, observó como el perro que llevaba tantos días sin ver estaba en el lugar donde siempre jugaba con él.



Figura 20. Personajes del cuento.



Figura 21. Escenario del cuento.

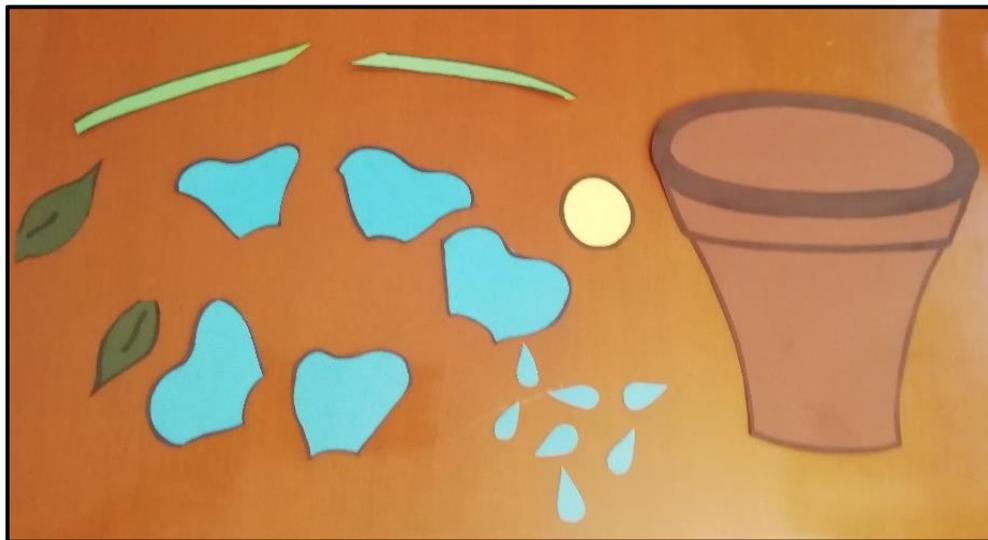


Figura 22. Partes de la flor.



Figura 23. La flor completa.

Actividad 6: Pienso en momentos felices

Para realizar esta actividad pediremos al alumno que nos diga tres cosas de su vida que le hagan sentir muy feliz y que las dibuje en un folio. Posteriormente le pediremos que nos diga que representan y porqué le hacen feliz. Finalmente, le diremos que cuando se sienta triste puede pensar en esos momentos o mirar sus dibujos. De esta forma trataremos de aportar al alumno una estrategia para transformar sus pensamientos negativos en positivos y para que se sienta relajado ante esos momentos.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Identificar situaciones que suponen felicidad.
- Canalizar correctamente la tristeza.

La duración de esta actividad será de 30 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y relajación. Mediante el uso de la relajación, otorgaremos al alumno una estrategia para sentirse mejor ante la tristeza, para pensar

en cosas que le hagan sentir feliz, dado que cuando se siente así se muestra muy decaído y desconcentrado.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: pinturas, un folio y un lápiz.

Actividad 7: El semáforo

En esta actividad daremos a conocer al alumno la técnica del semáforo. Para ello le entregaremos la silueta de un semáforo y le pediremos que pinte cada círculo de un color: rojo, amarillo y verde. Además, le explicaremos que el semáforo se utilizará para cuando esté enfadado y no sepa controlarlo. Para enseñarle la técnica utilizaremos también una pinza con su foto, la cual iremos colocando en un color determinado según vaya progresando la actitud del alumno. Cada uno de los colores conllevará la realización de una acción determinada:

- Rojo: deberá parar y quedarse en silencio durante unos segundos (ya que esto indica que no está actuando de forma correcta)
- Amarillo: deberá pararse a pensar de qué forma va a actuar o que alternativa considera que será eficiente.
- Verde: deberá llevar a cabo la actuación decidida. Si esta es correcta, mantendremos su foto en el color verde, indicando que lo ha hecho bien y si es incorrecta cambiaremos su foto al color rojo.

Posteriormente, pegaremos el semáforo en una cartulina junto a unas tarjetas que indican las acciones que debe realizar en cada color y el pictograma que las representa.

Una vez hayamos explicado al alumno el formato de la actividad y este lo haya comprendido, realizaremos ejemplos sobre cómo utilizaríamos la técnica del semáforo ante cuatro situaciones en las que es muy probable que el alumno se enfade.

Mostraremos las situaciones al alumno mediante cuatro tarjetas en las que aparece una frase junto a los pictogramas correspondientes. Le iremos entregando las tarjetas de una en una y le pediremos que las lea en voz alta. Posteriormente, repetiremos lo que se dice en cada una de ellas, le preguntaremos que es lo que hace ante esas situaciones y le ayudaremos a descubrir la forma correcta de actuar mediante el semáforo, realizando todas sus fases. Después, pediremos al alumno que imite cada una de las fases que hemos realizado, para lo que iremos colocando la pinza con su foto en cada uno de los colores, ayudándole de esta forma a conocer lo que tiene que hacer. Una vez que el alumno haya realizado y comprendido la actividad le explicaremos que cada vez que se sienta enfadado pondremos la pinza con su foto en el semáforo, por lo que tendrá que realizar la técnica explicada para controlar la situación causante del enfado.

Las situaciones que utilizaremos para realizar esta actividad son:

- Mi amigo me ha roto un juguete.
- Mi padre no me deja comer golosinas.
- Hoy hay macarrones para comer.
- No me dejan jugar con la pelota.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Aprender a controlar y canalizar el enfado de forma adecuada.
- Buscar alternativas de actuación en diversas situaciones.

La duración de esta actividad será de 50 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y modelado. En relación a la técnica del modelado, mostraremos al alumno una forma correcta de actuar ante los momentos de enfado. Así, el modelo seremos nosotros y la conducta por imitar será llevar a cabo la técnica del semáforo de forma correcta, es decir, la conducta a imitar será pensar antes de actuar y actuar de forma adecuada a cada situación, evitando los gritos y la actitud de negación, ofreciendo alternativas a la expresión típica del enfado.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: la silueta de un semáforo, pinturas, tarjetas y pictogramas que representan acciones, una pinza con la foto del alumno y tarjetas que contienen frases y pictogramas para expresar situaciones de la vida cotidiana.

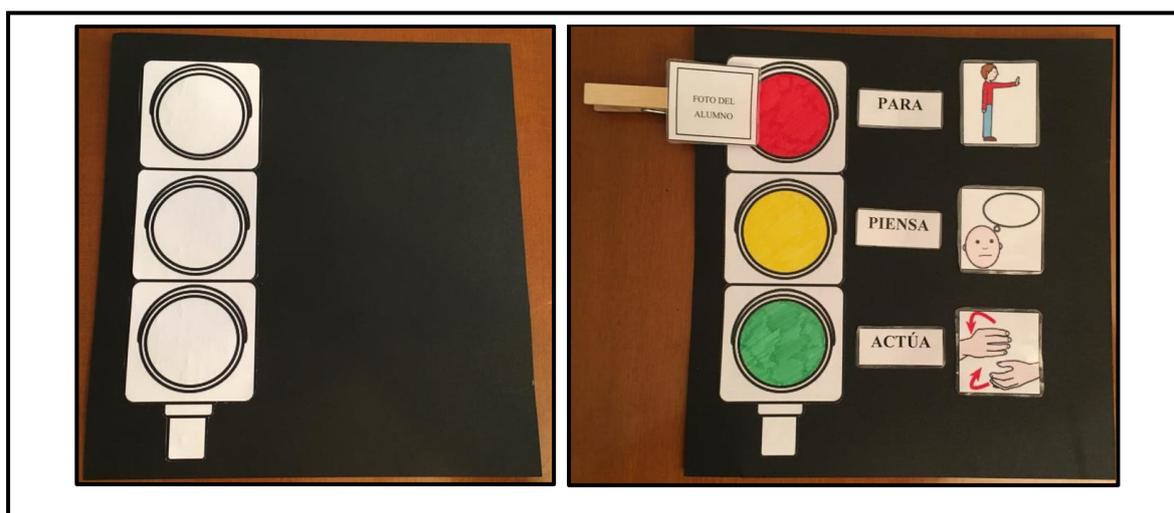


Figura 24. El semáforo y sus acciones.

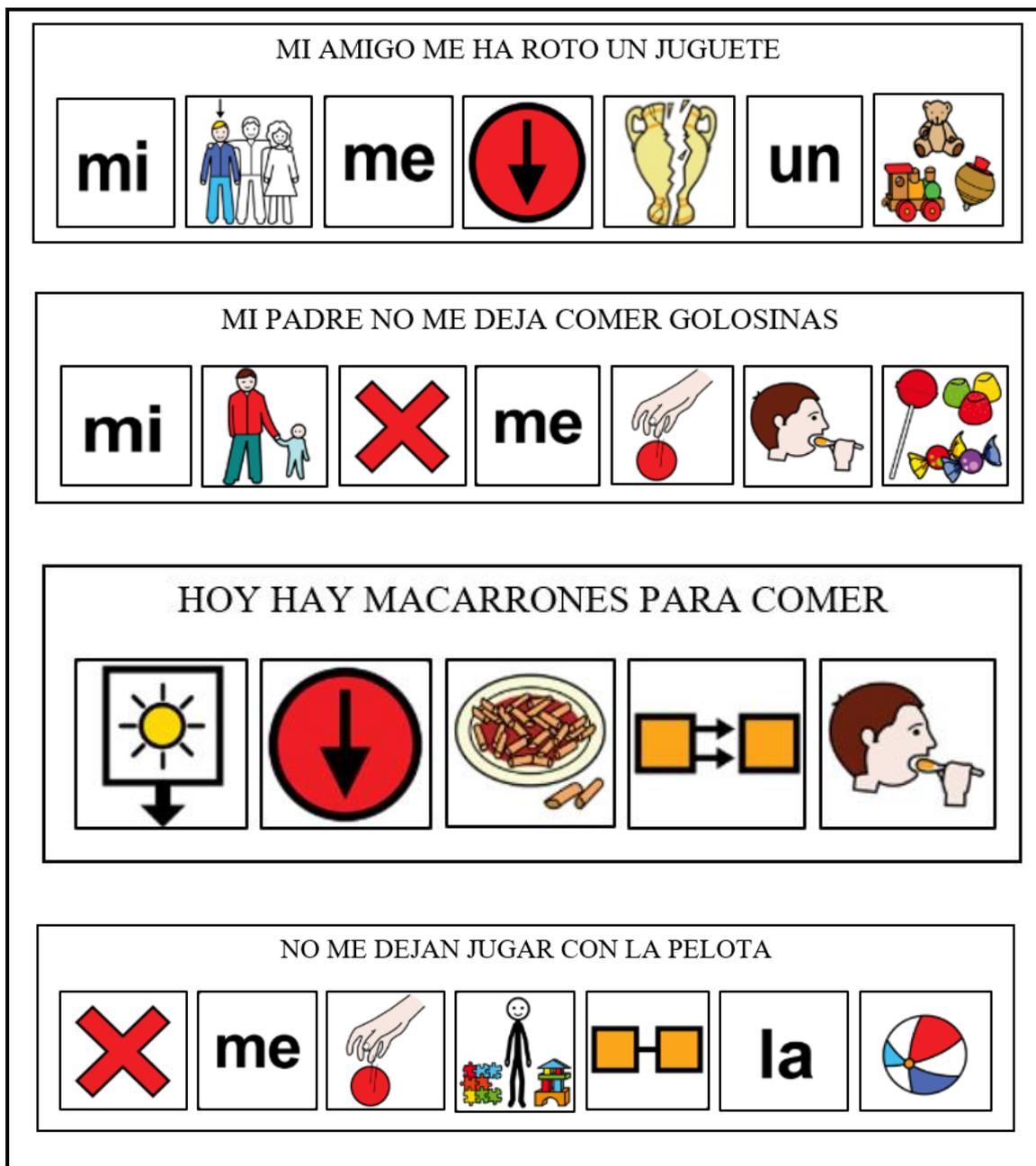


Figura 25. Tarjetas de acontecimientos (“El semáforo”)

Actividad 8: Relajo mi cuerpo

En esta actividad enseñaremos al alumno a relajarse corporalmente, para lo que le pediremos que represente varias situaciones. Mediante dichas situaciones intentaremos que el alumno libere el estrés o la tensión y se encuentre más tranquilo, siendo algunas de las situaciones las siguientes:

- “Imagina que eres una pelota y botas”: el alumno tendrá que saltar.
- “Imagina que eres un pájaro y vuelas muy alto”: el alumno tendrá que agitar sus brazos rápidamente.

- “Imagina que estas nadando en la piscina”: el alumno tendrá que mover sus brazos lentamente hacia delante y hacia detrás moviendo sus hombros.
- “Imagina que estás tocando el piano”: el alumno tendrá que mover los dedos de las manos.

Cabe destacar que iremos realizando los diferentes ejercicios con el alumno y que, mientras los realiza, reproduciremos su canción favorita.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Aprender a relajarse corporalmente.
- Trabajar el juego simbólico.

La duración de esta actividad será de 15-20 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material, ejercicios no verbales, relajación e instrucciones. Los ejercicios no verbales estarán presentes en todos los ejercicios que le pediremos que haga, donde tan sólo deberá utilizar las partes del cuerpo para comunicar o representar determinadas situaciones, logrando una menor tensión corporal, enseñándole a relajarse corporalmente. En cuanto a la técnica de las instrucciones, el alumno tendrá que realizar cada uno de los ejercicios corporales en base a las indicaciones orales que le vayamos dando.

Para realizar esta actividad sólo necesitaremos, como material, una canción, la cual es la favorita del alumno.

Actividad 9: Soy un muñeco de nieve

Al igual que en la actividad anterior, mediante la realización de esta actividad intentaremos que el alumno se relaje corporalmente. Para ello le pediremos que se quede quieto como si fuese un muñeco de nieve y que poco a poco vaya descongelándose. De esta forma, le iremos dando instrucciones sobre las partes del cuerpo que tiene que ir moviendo para “descongelarse” siguiendo el siguiente orden: abrir y cerrar los ojos, mover la nariz, la boca, la cabeza, el cuello, los hombros, los brazos, las manos, la tripa, las rodillas y los pies.

El objetivo que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad es:

- Conocer y realizar una técnica de relajación corporal.
- Canalizar correctamente las emociones.

La duración de esta actividad será de 15-20 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal, reforzamiento material y relajación. Respecto a la última

técnica, en esta actividad utilizaremos la relajación corporal, ya que mediante su realización trataremos de que el alumno adquiera una estrategia para eliminar la tensión que le pueda surgir ante determinadas situaciones.

Actividad 10: Nuestro espacio de calma

Para realizar esta actividad, pediremos al alumno que responda a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu serie preferida?
- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Cuál es tu canción favorita?

Una vez haya respondido a estas preguntas, le entregaremos cartulinas de su color favorito y fichas en las que aparezcan sus dibujos preferidos. El alumno tendrá que hacer un dibujo en las cartulinas y pintar los dibujos entregados. Posteriormente, en una pequeña zona del aula, tendrán que pegar el resultado en la pared.

Explicaremos al alumno que ese espacio del aula es el que deberá utilizar cuando esté muy enfadado o nervioso. Además de estar decorado al gusto del alumno con los materiales proporcionados, cuando el alumno necesite acudir a él, reproduciremos su canción favorita.

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Crear un espacio de tranquilidad.
- Aprender a controlar diferentes emociones.

La duración de esta actividad será de 35 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material. Además, aunque no utilizaremos la técnica de relajación, aportaremos al alumno un espacio en el que pueda relajarse, sobre todo cuando esté muy enfadado o nervioso.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: cartulinas, fichas con dibujos y una canción.

Actividad 11: El juego de las emociones

En esta última actividad repasaremos con el alumno los contenidos aprendidos en las fases anteriores. Para ello, por un lado, entregaremos al alumno una cartulina en la que aparece un tablero de juego con quince casillas, apareciendo en una de ellas la palabra salida y en la otra la de meta. Las trece casillas restantes estarán pintadas de colores determinados que representan las emociones trabajadas, existiendo cuatro posibilidades: verde (alegría), azul (tristeza), rojo (enfado) y de los tres colores anteriores. Además, en cada una de estas casillas aparecerá un

número del uno al trece. Por otro lado, colocaremos en la mesa trece tarjetas en las que aparecerá un número del uno al trece, en la parte trasera, y una pregunta, y entregaremos al alumno un dado que contiene números del uno al dos.

El alumno tendrá que elegir una ficha entre tres que representan a las emociones trabajadas, lanzar el dado y mover la ficha tantas casillas como se indique. En función del color de la casilla, el alumno tendrá que responder a preguntas relacionadas con una de las tres emociones o de las tres emociones en general. Si el alumno responde correctamente a la pregunta podrá volver a tirar el dado y colocaremos un punto verde en el panel, en el recuadro correspondiente a esta actividad, por el contrario, si responde incorrectamente, deberá retroceder una casilla.

Las preguntas o cuestiones a las que el alumno deberá responder en función de la emoción son:

1. ¿Qué puede hacer cuando estás triste?
2. ¿Cuándo te sientes enfadado? ¿Por qué?
3. ¿Puedes gritar en clase cuando estás muy alegre?
4. ¿Puedes abrazar a la profesora cuando está dando clase?
5. ¿Cómo expresas la alegría con tu cara?
6. ¿Puedes gritar cuando mamá está hablando por teléfono?
7. ¿Qué puedes hacer cuando estás enfadado?
8. ¿Cuándo te sientes triste? ¿Por qué?
9. ¿Cómo se hace el muñeco de nieve? ¿Para qué sirve?
10. ¿Cuándo te sientes alegre? ¿Por qué?
11. ¿Qué tienes que hacer si estás en el color rojo del semáforo?
12. ¿Cómo expresas la tristeza con tu cara?
13. ¿Puedes gritar en clase cuando estás muy enfadado?

Los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta actividad son:

- Afianzar los contenidos aprendidos con anterioridad.
- Expresar adecuadamente las diferentes emociones.
- Identificar de forma adecuada los personajes de las emociones.
- Diferenciar correctamente entre la alegría, la tristeza y el enfado.
- Conocer técnicas para controlar y canalizar las emociones.
- Identificar la forma de actuar correcta en diversas situaciones.

La duración de esta actividad será de 50 minutos.

En esta actividad utilizaremos las siguientes técnicas de entrenamiento en habilidades sociales: reforzamiento verbal y reforzamiento material. Además, el alumno deberá utilizar algunas de las técnicas presentes en las fases anteriores para poder responder a las preguntas, siendo dichas técnicas los ejercicios no verbales y la relajación.

Los materiales necesarios para realizar esta actividad son: tablero de juego, fichas con los personajes de las emociones, un dado y tarjetas que contienen preguntas.



Figura 26. Tablero de juego.



Figura 27. Fichas de los personajes.

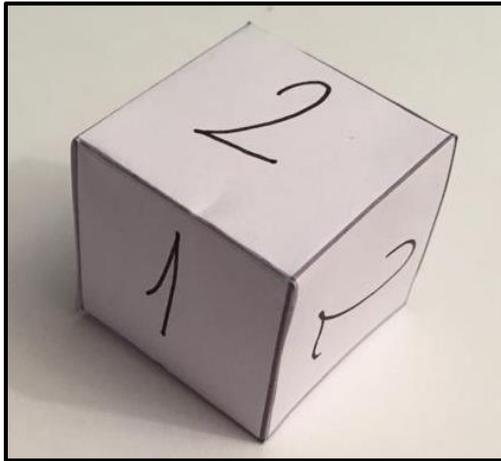


Figura 28. Dado.

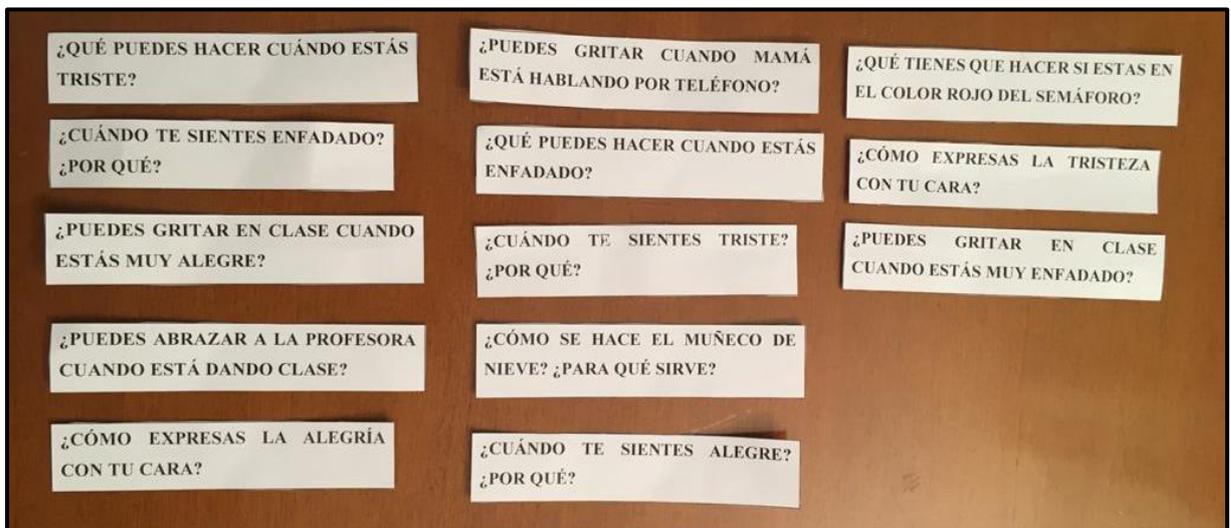


Figura 29. Tarjetas de preguntas.

9.4. ANEXO 4. RECURSOS PARA EL REFORZAMIENTO MATERIAL



Figura 30. Material para finalizar el recuento de las fases 1 y 2.

FOTO DEL
ALUMNO

ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	ACTIVIDAD 4
ACTIVIDAD 5	ACTIVIDAD 6	ACTIVIDAD 7	ACTIVIDAD 8
ACTIVIDAD 9	ACTIVIDAD 10	ACTIVIDAD 11	ACTIVIDAD 12

LA PELÍCULA QUE QUIERO VER ES:

Figura 31. Fase 1, panel de puntos verdes.

FOTO DEL
ALUMNO

ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	ACTIVIDAD 4
ACTIVIDAD 5	ACTIVIDAD 6	ACTIVIDAD 7	ACTIVIDAD 8
ACTIVIDAD 9	ACTIVIDAD 10	ACTIVIDAD 11	

QUIERO JUGAR A :

Figura 32. Fase 2, panel de puntos verdes.

9.5. ANEXO 5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Tabla 8.

Rúbrica de evaluación de la primera fase

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
	Suficiente	Bien	Excelente
Identificación de la alegría.	El alumno reconoce la expresión facial general de la alegría.	El alumno identifica el motivo de su alegría.	El alumno explica el motivo de su alegría.
Identificación de la tristeza.	El alumno reconoce la expresión facial general de la tristeza.	El alumno identifica el motivo de su tristeza.	El alumno explica el motivo de su tristeza.
Identificación del enfado.	El alumno reconoce la expresión facial general del enfado.	El alumno identifica el motivo de su enfado.	El alumno explica el motivo de su enfado.

Tabla 9.

Rúbrica de evaluación de la segunda fase.

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
	Suficiente	Bien	Excelente
Regulación de la alegría.	El alumno reconoce actuaciones incorrectas.	El alumno reconoce formas de actuación correctas.	El alumno es capaz de tranquilizarse y pensar alternativas.
Regulación de la tristeza.	El alumno reconoce actuaciones incorrectas.	El alumno reconoce formas de actuación correctas.	El alumno es capaz de tranquilizarse y pensar alternativas.
Regulación del enfado.	El alumno reconoce actuaciones incorrectas.	El alumno reconoce formas de actuación correctas.	El alumno es capaz de tranquilizarse y pensar alternativas.