

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.
LAS EMOCIONES EN UN AULA MULTINIVEL
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Especial

Curso académico 2023-2024

RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado (TFG), se presenta una fundamentación teórica sobre los conceptos de discapacidad intelectual, analizando sus causas, características y su implicación educativa. Se detallan las diferentes modalidades y características del alumnado con discapacidad intelectual. Además, se explora el concepto de inteligencia emocional y las emociones, subrayando su importancia en el aula y su relación directa con el alumnado con discapacidad intelectual.

El trabajo no solo se enfoca en la fundamentación teórica, sino que también plantea una propuesta de intervención. Esta tiene como objetivo ofrecer alternativas efectivas para facilitar la comunicación y la liberación emocional del alumnado, utilizando la expresión de las emociones básicas como herramienta principal.

La propuesta va destinada a un aula perteneciente a la etapa de transición a la vida adulta (TVA) en un centro de educación especial en Valladolid. El aula está compuesta por cinco alumnos de edades comprendidas entre los 18 y 21 años, que presentan discapacidad intelectual grave y diferentes características cognitivas.

El proyecto incluye actividades que permiten identificar y expresar los sentimientos de manera constructiva, mejorando así su bienestar emocional y su capacidad para interactuar con los demás. Estas actividades están adaptadas a las características grupales e individuales, respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno. También encontramos una evaluación, la cual nos permite analizar el progreso de los estudiantes ante la propuesta. Por último, se expone una conclusión final que analiza el trabajo realizado y pone fin al mismo.

En resumen, este TFG combina un sólido marco teórico con una propuesta de intervención, contribuyendo significativamente al campo de la educación especial y al apoyo de los estudiantes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad intelectual, emociones, inteligencia emocional, aula multinivel, expresión.

ABSTRACT

In this Final Degree Project, a theoretical foundation is presented on the concepts of intellectual disability, analysing its causes, characteristics and its educational implication. The different modalities and characteristics of students with intellectual disabilities are detailed. Furthermore, the concept of emotional intelligence and emotions is explored, underlining their importance in the classroom and their direct relationship with students with intellectual disabilities.

The work not only focuses on the theoretical foundation, but also proposes an intervention proposal. This aims to offer effective alternatives to facilitate communication and emotional release of students, using the expression of basic emotions as the main tool.

The proposal is aimed at a classroom belonging to the transition to adult life stage in a special education centre in Valladolid. The classroom is made up of five students aged between 18 and 21, who have severe intellectual disabilities and different cognitive characteristics.

The project includes activities that allow them to identify and express their feelings in a constructive way, thus improving their emotional well-being and their ability to interact with others. These activities are adapted to the group and individual characteristics, respecting the learning pace of each student. We also find an evaluation, which allows us to analyse the students' progress with the proposal. Finally, there is a final conclusion that analyses the work carried out and brings it to an end.

In summary, this dissertation combines a solid theoretical framework with an intervention proposal, contributing significantly to the field of special education and to the support of students with intellectual disabilities in their transition to adult life.

KEY WORDS

Intellectual disability, emotions, emotional intelligence, multilevel classroom, expression.

Índice:

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. OBJETIVOS.....	8
3. JUSTIFICACIÓN	8
3.1. Relevancia del tema	8
3.2. Relación con las competencias de grado	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
4.1. Discapacidad.....	13
4.1.1. ¿Qué es la discapacidad?	13
4.1.2. Tipos de discapacidad.....	14
4.2. Discapacidad intelectual	14
4.2.1. ¿Qué es la discapacidad intelectual?	14
3.1.1. Clasificación de la Discapacidad Intelectual	17
3.1.2. Evolución social respecto a la discapacidad intelectual	19
3.1.3. Etiología de la discapacidad intelectual.....	21
3.1.4. Signos y diagnóstico de la Discapacidad Intelectual.....	22
3.1.5. Características básicas del alumnado con discapacidad intelectual	23
3.1.6. Escolarización de los alumnos con discapacidad intelectual.....	25
3.2. Las emociones y la inteligencia emocional	28
3.2.1. ¿Qué son las emociones?.....	28
3.2.2. ¿Qué es la inteligencia emocional?	30
3.3. Relación entre la discapacidad y la inteligencia emocional.....	32
4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	33
4.1. Introducción	33
4.2. Contexto.....	34
4.3. Alumnado.....	35
4.4. Objetivos.....	37
4.5. Contenidos	38
4.6. Temporalización	38
4.7. Metodología.....	39
4.8. Recursos.....	40
4.9. Sesiones	40
4.10. Evaluación.....	42

5. CONCLUSIONES	43
6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	46
7. ANEXOS	54

Índice de figuras:

1. Figura 1.....	9
2. Figura 2.....	10
3. Figura 3.....	11
4. Figura 4.....	16
5. Figura 5.....	31
6. Figura 6.....	35

1. INTRODUCCIÓN

Siempre ha estado presente en mí el interés por conocer más sobre las personas que se encuentran fuera del grupo, las personas con discapacidad, lo están, especialmente aquellas con discapacidad intelectual. Considero que es un colectivo que, como otros tantos, la sociedad ha rechazado sin poder de formar parte de ella íntegramente.

Se comenzará explicando el porqué de la elección de la educación emocional y la discapacidad intelectual para estudiar de mi Trabajo Fin de Grado (TFG), por lo que opto a obtener de mi título de maestra en Educación Primaria y Pedagoga Terapéutica.

A lo largo de la estancia en el centro de educación especial situado en la provincia de Valladolid, pude observar las múltiples barreras con las que muchos alumnos con discapacidad intelectual, se encuentran a la hora de expresar o comunicar sus emociones. Es esta la razón por la que ha surgido en mí la inquietud de conocer y ampliar mis conocimientos sobre la relación que existe entre ellas y cómo se puede abordar en el aula.

Con este trabajo, se busca poner fin a una etapa de grandes aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, planteando un proyecto de intervención que recoja todo lo aprendido durante estos cuatro años. En él, se espera que los alumnos con discapacidad intelectual, logren expresar sus emociones de tal manera que para ellos, sea un acto liberador y podamos evitar así la frustración que estas puedan generar.

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG), comenzará con el planteamiento de los objetivos que se pretenden cumplir durante el desarrollo del mismo; seguidamente, se realizará una justificación del tema, mostrando la relevancia que este posee en la sociedad y la relación que tiene con las competencias del Grado de Educación Primaria. A continuación se desarrollará la fundamentación teórica en la que posteriormente nos apoyaremos para plantear la intervención educativa. El trabajo finalizará con una conclusión y reflexión sobre el mismo.

2. OBJETIVOS

Las finalidades que se plantean conseguir en el desarrollo y defensa de este Trabajo Fin de Grado (TFG), son los siguientes:

- Como objetivos generales:
 - o Elaborar un trabajo que me permita optar a la titulación del Grado en Educación Primaria con mención en Educación Especial.
 - o Plasmar y recoger los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios del grado.
- Objetivos específicos:
 - o Ampliar mis conocimientos sobre la discapacidad intelectual, así como sus causas y características.
 - o Conocer la importancia y relación entre la educación emocional y la discapacidad intelectual.
 - o Aplicar estrategias adquiridas durante el desarrollo de los Prácticum I y II.
 - o Diseñar una propuesta efectiva sobre las emociones en un aula de Educación Especial.
 - o Plantear actividades atractivas y estimulantes para el desarrollo emocional de los alumnos.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1.Relevancia del tema

En este apartado, podemos observar la prevalencia de la discapacidad general y la intelectual a nivel mundial, nacional y autonómico. De este modo, podremos dimensionar qué porcentaje de la población presenta dificultades en su autonomía y dependencia. Gracias a estas cifras, asimilamos el número de personas que conviven con una discapacidad, y que aunque sea una minoría, no debemos tratarlo como un problema aislado.

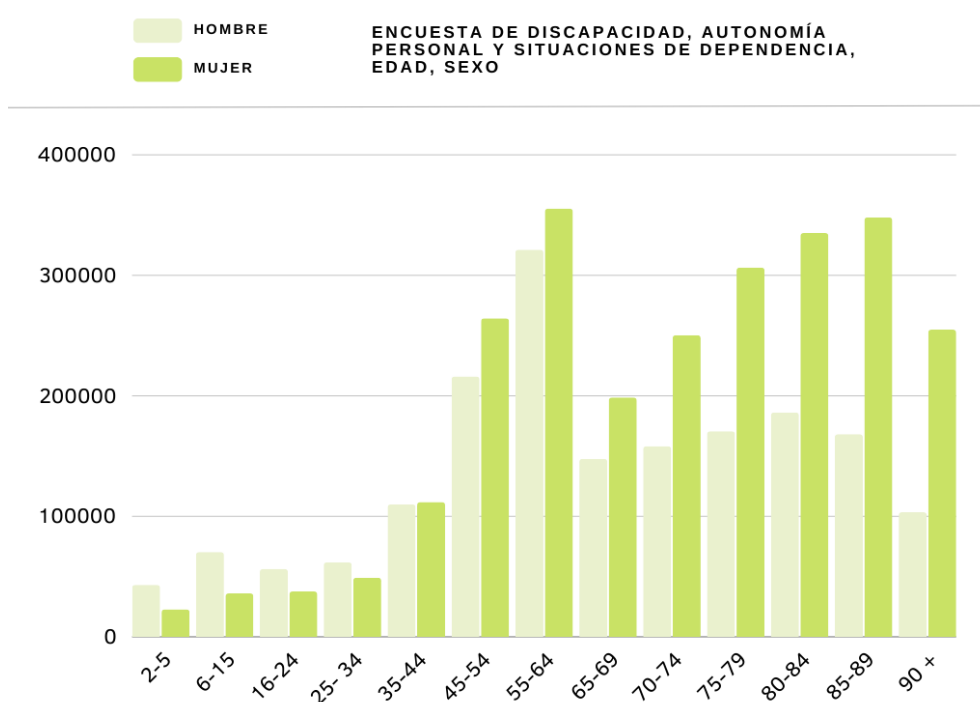
A nivel mundial, se calcula que un 15% de la población presenta algún grado de discapacidad, siendo el 5.1% niños con edades comprendidas entre 0 y 14 años (0.7% de ellos presentan una discapacidad grave). Además, destacamos el dato de que estos niños con discapacidad, presentan un riesgo de muerte, antes de los cinco años, diez

veces mayor que los niños que no presentan ninguna discapacidad (Galdámez, G. *et al.*, 2022).

Según las conclusiones de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) del Instituto Nacional de Estadística (INE), en España, un total de 4,38 millones de personas declaró tener alguna discapacidad en 2020 (siendo 2,55 millones mujeres y 1,77 millones hombres), la discapacidad más frecuente es de movilidad. En el siguiente gráfico podemos observar los resultados:

Figura 1

Encuesta de Discapacidad, Autonomía y Dependencia



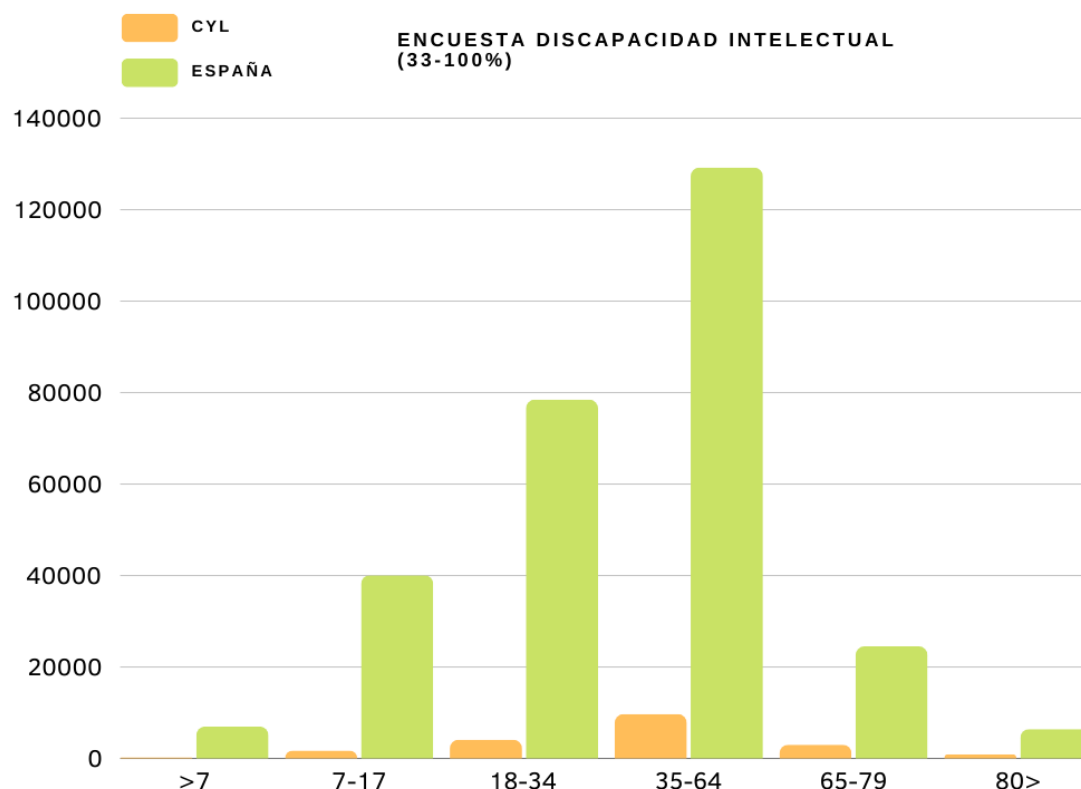
Nota. Elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Estadística, 2020.

En 2022, según los datos recogidos por IMSERSO (Instituto de Mayores y Servicios Sociales), había 285.648 personas con un certificado de discapacidad intelectual (con grado entre el 33 y el 100%) en España, siendo 165.025 hombres y 120.659 mujeres. A su vez, en el mismo año había 19.733 (6,9%) personas que presentaban un certificado de discapacidad intelectual (con grado entre el 33 y el 100%) en Castilla y León.

Se calcula que existe un gran número de personas en España que presenta discapacidad intelectual pero no tienen el certificado que lo demuestre, por lo que los datos demuestran la mayoría de las personas con discapacidad intelectual, pero no el total.

Figura 2

Encuesta Discapacidad Intelectual. España y Castilla y León.



Nota. Elaboración propia a partir de IMSERSO, 2022.

Según Plena Inclusión (2015), se estima que un 1% (0,6% en España con 47.435.597 habitantes en 2022 (IMSERSO, 2022)) de la población mundial tiene discapacidad intelectual, y es más frecuente en mujeres que en hombres, siendo pequeña la diferencia. Los países con menores ingresos, suelen presentar mayor prevalencia en la discapacidad intelectual debido a los factores de riesgo que pueden presentar estos países, como el difícil acceso a la sanidad, educación o la cobertura de las necesidades básicas durante el embarazo (NEURO MUNDOS, 2020).

Podemos decir, que es un grupo proporcionalmente pequeño en comparación con la población total, tanto española como mundial, pero no por ello debemos ignorar una

realidad que convive con nosotros; y por la que debemos trabajar para que en un futuro próximo, formen parte íntegramente de la sociedad, sin encontrarse ningún tipo de barreras, tanto físicas, como de oportunidades o

3.2.Relación con las competencias de grado

En este apartado, encontramos la relación entre este TFG y las seis competencias generales del Grado de Educación Primaria, establecidas por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. A continuación, se explican individualmente las competencias y en qué modo se ve este trabajo relacionado con cada una de ellas:

Figura 3

Tabla de relación entre competencias de grado y TFG

	<u>COMPETENCIA</u>	<u>TFG</u>
1	Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio de la Educación, partiendo de la base de la educación secundaria general, y encontrando un nivel que incluya aspectos que impliquen conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	Todo el proceso de búsqueda e investigación de la información, ha sido posible gracias a la correcta comprensión de información, relacionada con el área educativa. Además de poner en marcha procesos de análisis crítico y social, así como su desarrollo.
2	Saber aplicar los conocimientos al trabajo de una manera profesional, poseer las competencias necesarias para elaborar y defender argumentos, así como resolver problemas en el ámbito de la educación.	A lo largo del trabajo, pueden verse reflejados los conocimientos adquiridos durante estos cuatro años de estudios universitarios. También han sido muchos los conocimientos que he obtenido durante la elaboración de este trabajo. Todos ellos, están demostrados en el

		trabajo a través de una correcta argumentación y cohesión entre ellos.
3	Tener la capacidad de recabar e interpretar datos relacionados con la educación y posteriormente, emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de carácter social, científico o ético.	Gracias a la variedad de lecturas de artículos, manuales y documentos con los que he trabajado, he concluido los conceptos que han interesado para el trabajo, creando una idea global a partir de las palabras de múltiples autores.
4	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a personas que hayan tenido contacto previo con la educación y a personas no especializadas.	A través del lenguaje formal, pero comprensible, expongo en este TFG, de forma clara, una variedad de términos relacionados con la educación. Tanto a lo largo del documento escrito, como en la defensa de este, se podrá observar el nivel de competencia lingüística alcanzada.
5	Desarrollar habilidades de aprendizaje que permitan iniciar estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	Puedo destacar esta, como una de las competencias con mayor relevancia durante el desarrollo de este trabajo. Siendo necesarios aspectos como la organización, responsabilidad, investigación, análisis y selección de información. Considero que son habilidades importantes para futuros estudios o formación, así como para la vida laboral.
6	Desarrollar compromiso ético en su configuración como profesionales, potenciando el concepto de educación integral. Presentando actitudes	A lo largo de este trabajo se pueden ver continuas muestras de compromiso ético, siendo la elección del tema principal una de ellas. Uno de los objetivos de la

<p>críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>	<p>investigación teórica es comprender cuales son las barreras con las que nuestros alumnos se encuentran a la hora de expresar sus emociones, y cómo eliminarlas, favoreciendo así su participación íntegra en la sociedad.</p>
--	--

Nota: Elaboración propia

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Discapacidad

4.1.1. ¿Qué es la discapacidad?

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2024), las personas con discapacidad son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, sensoriales y/o intelectuales durante un periodo largo de tiempo, y que se encuentran con diversas barreras que pueden dificultar su participación plena y efectiva en la sociedad.

La discapacidad es una condición del ser humano que, de forma general, abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona (Gil, 2021):

- Las deficiencias: problemas que afectan a una estructura o función corporal.
- Las limitaciones de la actividad: dificultades para ejecutar acciones o tareas.
- Las restricciones de la participación: dificultades para relacionarse y participar en situaciones vitales.

Por lo tanto, las personas con discapacidad son aquellas que presentan deficiencias tanto físicas, como mentales, intelectuales o sensoriales, aparentemente permanentes que al encontrarse con barreras presentes en la sociedad, su participación plena, efectiva e igualitaria en la sociedad, se puede ver afectada o incluso, trunca (Porto, *et al.*, 2017). Estas limitaciones en el funcionamiento o desempeño personal de las tareas socialmente esperadas, pueden ser atenuadas gracias a diferentes intervenciones o apoyos que

favorecen la ruptura las barreras establecidas, favoreciendo así una plena inclusión, equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas (Gárate, 2023).

Podemos concluir el concepto de discapacidad, subrayando que las limitaciones no están en el individuo con discapacidad, sino en la relación de la persona con el medio y las barreras que este impone, pudiendo impedir o favorecer su inclusión (Hernández, 2015).

4.1.2. Tipos de discapacidad

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF, 2001), realizada por Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, existen cuatro tipos de discapacidad:

- **Discapacidad física o motora:** Reduce el movimiento de las personas y puede ser funcional (funcionamiento del sistema neuromuscular/esquelético) u orgánica (procesos fisiológicos u órganos internos) (Gómez, *et al.*, 2022).
- **Discapacidad psíquica:** Alteraciones emocionales, cognitivas o en la conducta adaptativa (González, *et al.*, 2019).
- **Discapacidad intelectual:** Limita la adquisición de habilidades de comprensión, comunicación o autonomía, entre otras (Lopera, 2020).
- **Discapacidad sensorial:** Auditiva, visual, tacto, gusto o sistema nervioso.

En muchas ocasiones, existe una comorbilidad (RAE, s.f.) o discapacidad asociada; mayormente suelen asociarse la discapacidad intelectual y psíquica. Además, muchas enfermedades o síndromes pueden generar un retraso en el desarrollo psicomotriz, junto con déficits sensoriales y graves problemas de salud, llamándola así pluridiscapacidad (Pérez, *et al.*, 2020).

4.2.Discapacidad intelectual

4.2.1. ¿Qué es la discapacidad intelectual?

El objetivo de definir el concepto de discapacidad intelectual viene dado por el deseo de establecer el significado, los límites y lo que esta fuera y dentro de él. DE caracteriza por presentar limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y el

comportamiento adaptativo, originado durante la etapa del desarrollo, también afecta a la adaptación conceptual, social y práctica (Schalock, *et al.*, 2021).

La discapacidad intelectual es un estado en el que el individuo presenta, antes de los 18 años, importantes limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, así como en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. En la mayoría de los casos, con los apoyos necesarios, el funcionamiento intelectual mejora (Beledo, 2018). El entorno de desarrollo es un factor influyente en las capacidades intelectuales, por lo que es fundamental una serie de apoyos en diferentes ambientes, así como centro escolar, hogar o familia (Jimpikit, *et al.*, 2023).

Según la definición del Instituto Tobías Emanuel (2019), la discapacidad intelectual es una limitación en el funcionamiento intelectual y en el adaptativo que se manifiesta en la dificultad para desarrollar habilidades conceptuales, sociales y de adaptación al entorno, limitaciones que coexisten con otras las cuales pueden desarrollarse mediante una buena intervención. Siguiendo con esta definición, observamos que para diagnosticar la discapacidad intelectual, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V (APA, 2013), se deben verificar tres condiciones:

1. Presencia de limitaciones en las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, esto es comprobado a través de una evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individuales.
2. Presencia de limitaciones en el comportamiento adaptativo que conducen al fracaso en el cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Estas dificultades limitan el funcionamiento en actividades cotidianas como la comunicación, participación social y la vida independiente en diferentes entornos, sin un apoyo continuo.
3. Aparición de estas limitaciones, tanto intelectuales como adaptativas durante el periodo del desarrollo.

La discapacidad no debe entenderse como un elemento propio únicamente de la persona, debemos considerar la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno. Se deja de entender la discapacidad como una mera característica

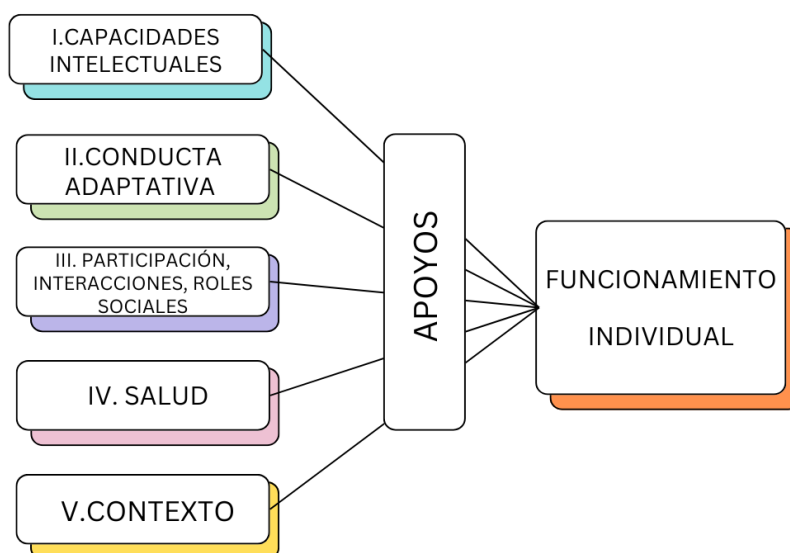
inamovible para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona. Existen tres elementos relacionados desde una perspectiva interaccionista (Antequera, *et al.*, 2008):

- Posibilidades o habilidades del niño/a según los entornos en los que participe
- Posibilidades de participación funcional en estos entornos
- Conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interacciona le propongan

Estos elementos se organizan en un enfoque multidimensional, proponiendo un modelo que comprende cinco dimensiones, el Modelo teórico de Discapacidad Intelectual (Luckasson *et al.*, 2002):

Figura 4

Modelo teórico de retraso mental



Nota. Elaboración propia a partir de Luckasson et al. (2002)

A continuación, veremos, de manera detallada, en qué consiste cada elemento del enfoque multidimensional, siendo el adecuado funcionamiento de todos ellos, junto con el apoyo necesario, el resultante y correcto funcionamiento individual (Piracés, 2017)

- I. Capacidades intelectuales:** La inteligencia se considera una capacidad mental general que engloba diferentes capacidades como: razonar, planificar,

solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprendizaje rápido y a partir de las experiencias.

- II. Conducta adaptativa:** Entendemos la conducta adaptativa como las habilidades conceptuales, sociales y prácticas adquiridas con el objetivo del correcto funcionamiento en la vida diaria, así como en la adaptación a posibles cambios vitales o/y ambientales.
- III. Participación, interacciones y roles sociales:** Referido a los diferentes ambientes en los que una persona desarrolla sus funciones vitales, como colegio/trabajo, hogar o vecindario, entre otras. Un ambiente positivo se ve reflejado en el desarrollo, bienestar y crecimiento de la persona.
- IV. Salud:** Se entiende como el bienestar físico, psíquico y social. Es considerada una de las dimensiones principales, ya que un problema en esta puede afectar las otras cuatro.
- V. Contexto:** Contempla el entorno social y físico, y las interrelaciones entre ellos en el entorno concreto en el que vive una persona:
 - a. Microsistema: Espacio social inmediato, familia y personas más próximas.
 - b. Mesosistema: Vecindad, comunidad, servicios educativos, de habilitación o de apoyo.
 - c. Macrosistema: Patrones generales de cultura, sociedad, población o política.

3.1.1. Clasificación de la Discapacidad Intelectual

El DSM-V, abreviatura de Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders en inglés), publicado el 18 de Mayo de 2013 y revisado por última vez en 2022 (DSM-V-TR) por la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association (APA) en inglés), es una guía que aborda los trastornos de salud mental tanto en la infancia como en la vida adulta. En él vienen recogidos más de 250 trastornos, acompañados de estadísticas de muchos de ellos en lo referido a género, edad y causas de estos desórdenes (Muñoz y Jaramillo, 2015). La finalidad de este manual es que los profesionales de salud mental u otros profesionales que se vean afectados de algún modo por los trastornos mentales puedan diagnosticar, comprender y atender de la mejor manera posible las necesidades de los pacientes.

Desde su primera publicación (1952) se ha revisado siete veces. En la revisión del año 2002 (DSM-IV-TR), se añadió una clasificación de los trastornos en diferentes dimensiones: Síndromes céntricos, condiciones médicas, problemas psicosociales y ambientales, evaluación global del funcionamiento, trastornos de personalidad y retraso mental. Esta clasificación actualmente ha sido anulada ya que la consideraban demasiado compleja, y el manual busca mayor simplicidad en la práctica y un enfoque más integrador; además, se han modificado y añadido algunos trastornos.

En esta última versión del manual, DSM-V (APA, 2013) existe un cambio de terminología que pasa de ser retraso mental en el DSM-IV-TR (APA, 2002) a discapacidad intelectual - trastorno intelectual del desarrollo. Además del cambio en la terminología, también encontramos un cambio en la clasificación de los distintos niveles de discapacidad (Lopera, 2020). En el DSM-IV-TR (APA, 2002), la discapacidad se clasificaba en base al puntaje del cociente intelectual (CI), siendo así la clasificación:

- **Retraso mental leve:** Cociente intelectual entre 50-55 y 70.
- **Retraso mental moderado:** Cociente intelectual entre 35-40 y 50-55.
- **Retraso mental grave:** Cociente intelectual entre 20-25 y 35-40.
- **Retraso mental profundo:** Cociente intelectual menor a 20-25.

En cambio, en esta última versión del manual DSM-V, se da más importancia a la capacidad adaptativa en las áreas conceptual, social y práctica, que, al cociente intelectual, aunque sigue siendo una herramienta en menor uso. Siguen existiendo los mismos niveles de gravedad: leve, moderado, grave y profundo, y cada uno de ellos se divide a su vez en las diferentes áreas (Campo, *et al.*, 2022):

- **Área conceptual:** Se refiere a habilidades relacionadas con el aprendizaje, conocimiento, lenguaje, memoria, planificación, flexibilidad... (aspectos mayormente académicos durante la etapa escolar)
- **Área social:** Se refiere a habilidades relacionadas con la comunicación, la empatía, las relaciones interpersonales y sociales
- **Área práctica:** Se refiere a habilidades de la vida diaria como pueden ser el cuidado personal, la autonomía, cocina, el cuidado de los objetos personales, manejo de dinero...

Además de los cuatro niveles de gravedad, en el DSM-V se añade el diagnóstico de retraso global del desarrollo dirigido a los niños menores de 5 años que no alcanzan los hitos del desarrollo esperados en diferentes áreas del funcionamiento intelectual, pero son demasiado jóvenes para poner en marcha pruebas estandarizadas (Pallares y Martín, 2022).

También se incorpora el diagnóstico de la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) no especificada, dirigido a personas mayores a 5 años en las cuales es compleja la valoración del grado de discapacidad intelectual, derivada de otras discapacidades asociadas (como ceguera, problemas de conducta graves o discapacidad motora).

El manual DSM-V, como hemos mencionado, no se centra exclusivamente en el CI para diagnosticar la discapacidad intelectual, sino que también considera el desarrollo y la adaptación de cada persona a las habilidades sociales, cognitivas y prácticas.; de esta manera, obtenemos una clasificación con un carácter más personal de cada individuo.

3.1.2. Evolución social respecto a la discapacidad intelectual

El concepto de discapacidad intelectual que tenemos en mente a día de hoy no ha sido el mismo a lo largo de la historia, sino que ha ido cambiando y evolucionado socialmente hasta llegar a lo que entendemos hoy en día como discapacidad intelectual. A continuación, haremos un breve recorrido por las diferentes etapas históricas y la imagen social sobre la misma (Arechavaleta, 2019).

En las antiguas culturas las personas con discapacidad se entendían como seres sobrenaturales o castigos de los dioses, además de no seguir los cánones de éxito y valía de la época; mayoritariamente, estas personas eran rechazadas y abandonadas, siendo su destino el aislamiento y la muerte. En el caso de los niños, se les dejaba morir; y en el caso de los adultos, eran apartados de la comunidad, ya que eran no podían sobrevivir una vida acorde a las exigencias sociales establecidas (Ferraro, 2001).

Según Ferraro (2001), gracias a la expansión del cristianismo, se dio más importancia a la dignidad de todo ser humano, fue entonces cuando los minusválidos, marginados y desprotegidos empezaron a verse con consideración. A partir del siglo XV, según Valencia Luciano Andrés, en su documento, *Breve historia de las personas con*

discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos, se crearon varios psiquiátricos en España, lugares específicos para la atención a personas con discapacidad, llamados, de una manera discriminatoria, manicomios.

En el Renacimiento aparecen cambios en la percepción social de la discapacidad, sin embargo, aún seguían siendo personas excluidas, y en muchos casos, eran utilizadas como mendigos, o expuestas en ferias bajo el concepto de monstruos, a modo de burla (Vico, 2011). Durante la Edad Moderna, en los siglos XVI y XVII, se desarrollaron algunas ideas científicas que defendían la integridad de las personas con discapacidad, dotándolas de valores humanísticos y servicios sanitarios como prótesis y aparatos de apoyo; aunque los pensamientos de compasión ante las personas con discapacidad persistían (Rodríguez, 2022).

Según Gil (2018), durante el comienzo del siglo XX, la discapacidad comienza a tenerse en cuenta en la sociedad, formándose así los primeros centros de educación especial; aunque seguían basándose en la segregación y discriminación tanto social como laboral, favoreciendo una distinción entre las personas con y sin discapacidad. A mediados del mismo siglo, surgen las primeras agrupaciones de personas con discapacidad y sus familiares que reivindican sus derechos como personas (Urdinola, *et al.*, 2023). No fue hasta la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, LISMI, en la que, tras el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, se establece la obligatoriedad para las empresas con más de cincuenta trabajadores, de que cuenten, por lo menos, con un 2% de trabajadores con discapacidad (Gil, 2018).

Los diferentes cambios de concepción de la discapacidad han formado parte también de la evolución social del término, como por ejemplo durante la década de los noventa, el cambio del término incapacidad por discapacidad, el cual se sigue utilizando mayoritariamente en la actualidad (Vicente-Herrero, *et al.*, 2016).

Hasta la llegada del siglo XXI, las personas con discapacidad viven bajo una perspectiva asistencial, es aquí cuando cobran independencia e iniciativa, además de contar con habilidades y competencias que les dotan de una personalidad única. Un importante cambio que han vivido las personas con discapacidad durante este último siglo es la entrada en vigor de la Ley 08/2021, de 2 junio, por la que se reforma la legislación

civil y procesal para promover el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. Esta ley, dota de autonomía e independencia plena para que las personas ejerzan su derecho a voto como el resto de los ciudadanos españoles, significando así un avance muy importante en la plena inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad.

Actualmente, la terminología está viviendo otro cambio, evolucionando de discapacidad intelectual a diversidad funcional (Montoya-González, 2021), además de ser un cambio de palabras, también trae consigo un cambio conceptual, ya que afecta al nivel académico, político y social, cambiando la perspectiva de toda la sociedad. (Martínez-Rivera, 2014)

Atendiendo a la definición de la ONU sobre la discapacidad como un concepto cambiante que es el resultado de la interacción de las personas con discapacidad y las barreras que presenta el entorno, generando así la dificultad de estas personas en la participación en la sociedad de manera igualitaria y efectiva. (Convección de la ONU, 2006), podemos entender que es un concepto que tanto históricamente como socialmente, sigue en continua evolución, adaptándose a los cambios de perspectiva de la sociedad hacia las personas con discapacidad.

3.1.3. Etiología de la discapacidad intelectual

Existen varias causas por las que puede aparecer una discapacidad intelectual, los factores principales por los que pueden darse prenatal, perinatal y postnatal:

El primero se refiere a un trastorno genético, donde la discapacidad es transmitida al niño a través de los genes en el momento de la concepción. También existen los trastornos cromosómicos, que suceden durante el proceso de disposición de los cromosomas (los más frecuentes: el síndrome de Down, de Prader-Willi y de Angelman) (Reza, *et al.*, 2019).

Otro factor son las posibles causas biológicas y orgánicas (Ortega y Plancarte, 2017) que aparecen antes, durante o después del nacimiento. Durante el embarazo (prenatal), las más comunes son el sarampión y la rubeola, junto con el consumo de toxinas o de ciertos medicamentos. En la fase de alumbramiento (perinatal), suele venir asociado a la exposición a toxinas o infecciones, la excesiva presión en la cabeza, falta de oxígeno

(hipoxia), prematuridad extrema o la asfixia. Por último, pueden darse algunas causas después del nacimiento (postnatales) como son el traumatismo craneal, meningitis, o tumores cerebrales, entre otros.

También existen las causas ambientales, como pueden ser carencias alimenticias, el consumo de drogas o alcohol de la madre durante el embarazo, la falta de estimulación física y sensorial, déficit en la nutrición del niño, maltrato psicológico, verbal, emocional o físico, así como la carencia de atención sanitaria (Pereda, 2016).

3.1.4. Signos y diagnóstico de la Discapacidad Intelectual

Muchos niños, desde el nacimiento, presentan anomalías físicas o neurológicas que denotan una discapacidad intelectual (Campo, *et al.*, 2022); al contrario, también pueden tener un aspecto común, pero presentan otros signos de enfermedad como trastornos en el crecimiento, convulsiones o vómitos entre otros (Sulkes, 2023).

La mayoría de las personas con discapacidad, que no hayan sido diagnosticados anteriormente, muestran síntomas en la etapa preescolar, siendo el más frecuente el retraso en el desarrollo del lenguaje (López y Förster, 2022). Cuando los niños pueden empezar a comunicarse verbalmente y encadenar palabras para formar frases, es el momento en el que se detecta la discapacidad, ya que no cumple con los estándares establecidos del desarrollo.

Una vez detectada la anomalía, se pone en marcha una evaluación en la que intervienen profesionales que aplican pruebas de funcionamiento intelectual y poder definir la causa. Existen varias pruebas (Sulkes, 2023):

- Detección prenatal (antes del nacimiento del bebé): ecografías, amniocentesis o biopsia de vellosidades coriónicas.
- Pruebas formales intelectuales y de habilidades: entrevistas, observación y cuestionarios.
- Identificación de la causa
 - o Pruebas de diagnóstico por la imagen: como la resonancia magnética nuclear (RMN) o el electroencefalograma (EEG)
 - o Pruebas genéticas y de laboratorio: análisis de cromosomas, genes, orina o sangre. Pudiendo existir una relación con alguna discapacidad de un familiar.

3.1.5. Características básicas del alumnado con discapacidad intelectual

Según el Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de apoyo Educativo de Discapacidad Intelectual (Antequera, *et al.*, 2008), existen una serie de características comunes en el alumnado con discapacidad intelectual, aunque podemos encontrar alumnos/as que no presenten todas las características asociadas a su grupo según su nivel de inteligencia medida. No podemos encajar a los alumnos en un determinado grupo dependiendo solo de su nivel de inteligencia, sino que debemos tener en cuenta las características de cada uno.

Siguiendo la misma clasificación anteriormente comentada, se presentan características asociadas a su grupo, así como orientaciones sobre las posibles necesidades y apoyos que estos alumnos/as pueden presentar (Antequera, *et al.*, 2008):

- **Discapacidad intelectual leve:**

- Corporales y motrices: No suele presentar rasgos físicos anómalos, aunque si puede presentar algún déficit sensorial y/o motor.
- Autonomía, aspectos personales y sociales: Por lo general, suelen alcanzar una autonomía plena, de manera más lenta, para llevar a cabo tareas cotidianas. El grado de implicación en una tarea suele ser alto, pudiendo presentar a su vez falta de iniciativa o dependencia del adulto por falta de confianza en uno mismo. En ocasiones no controladas, puede surgir una adaptación emocional seguida de respuestas impulsivas.
- Cognitivas: Dificultades en la atención, memoria, abstracción, resolución de problemas, selección de la información relevante o adquisición de nuevos aprendizajes.
- Comunicación y lenguaje: Suelen presentar dificultades en la comprensión de estructuras complejas y del lenguaje figurativo o retórico, lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas de expresión oral.

- **Discapacidad intelectual moderada:**

- Corporales y motrices: Existe mayor probabilidad de presentar síndromes y déficits sensoriales y/o motores.
- Autonomía, aspectos personales y sociales: Pueden alcanzar cierto grado de autonomía en aspectos relacionados con el cuidado personal, pero suele

necesitar el acompañamiento de una persona adulta para implicarse en otras tareas. Las relaciones sociales suelen estar bastante limitadas, además de posibles conflictos por su bajo autocontrol.

- Cognitivas: Déficits en la atención, memoria, abstracción, resolución de problemas, selección de la información relevante o adquisición de nuevos aprendizajes. Bajo interés en nuevas tareas, aunque presentan la capacidad de aprendizaje concreto de actividades secuenciadas.
- Comunicación y lenguaje: Evolución lenta o incompleta en el desarrollo del lenguaje oral, así como dificultades articulatorias, en el ritmo de habla, en la claridad del discurso o adquisición de elementos morfológicos complejos. Pueden aprender a leer y a escribir.

- **Discapacidad intelectual grave:**

- Corporales y motrices: Lentitud en el desarrollo motor, dificultades en el control postural y equilibrio y en la realización de movimientos manipulativos. También se ve afectada la conciencia de sí mismo y su cuerpo.
- Autonomía, aspectos personales y sociales: Lentitud en la adquisición de destrezas motrices y manipulativas necesarias para desarrollar hábitos de autonomía personal, además de una baja percepción de sensaciones relacionadas con la higiene y el aseo personal.
- Cognitivas: Dificultades en la simbolización, aprendizaje de experiencias previas, generalización aprendizajes, anticipación consecuencias, además de alteraciones de las funciones metacognitivas (como el autocontrol y planificación).
- Comunicación y lenguaje: Emisión tardía o nula de las primeras palabras, pudiendo utilizar algún sistema aumentativo/alternativo de comunicación o utilizando estructuras básicas de comunicación, simplificando el habla y el léxico. El desarrollo fonológico sigue las mismas pautas evolutivas generales, o no llega a completarse. También presentan dificultades en la comprensión, adquisición y uso de los elementos morfosintácticos.

- **Discapacidad intelectual profunda o pluridiscapacidad:**

- Corporales y motrices: Suelen presentar graves problemas de salud, enfermedades o alteraciones neurológicas que generan importantes

dificultades motrices como la escasa movilidad voluntaria, junto con el incremento de la movilidad involuntaria, un equilibrio y coordinación mínimo

- Autonomía, aspectos personales y sociales: No suele presentar nada, o un nivel muy bajo de autonomía, así como una baja autopercepción; sus intereses están muy limitados, y tiene conductas estereotipadas, su conciencia emocional suele ser baja.
- Cognitivas: La percepción sensorial se ve limitada, al igual que el nivel de conciencia. Pueden percibir grandes contrastes sensoriales.
- Comunicación y lenguaje: Suelen presentar una nula o escasa intencionalidad comunicativa, al igual que el habla. Pueden comprender órdenes muy sencillas y contextualizadas, relacionadas con rutinas de la vida cotidiana y no llegan a adquirir simbolización.

3.1.6. Escolarización de los alumnos con discapacidad intelectual

La educación inclusiva considera toda la diversidad humana, sus derechos y su participación activa en la sociedad; debe garantizar (basándose en el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ODS) que todos los niños/as y jóvenes accedan a una educación de calidad. Para alcanzar esta educación inclusiva, es importante basarnos en los dos pilares fundamentales: tener en cuenta los derechos humanos y la necesidad de un nuevo modelo de apoyos y recursos. El primer pilar hace referencia a la necesidad de que la inclusión sea abordada como una cuestión de derechos humanos, y no como un asunto inspirador o pedagógico. El segundo, se refiere al abandono del apoyo individualizado y exclusivo, sustituyéndolo por un apoyo inclusivo, complejo y multinivel, garantizando la plena participación de todo el alumnado en la actividad escolar (Echeita, 2021).

Para que esta necesidad sea cubierta de manera efectiva, el Gobierno de España propone La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE, 2020). En la disposición adicional cuarta, expone que se desarrollará un plan para que, en diez años, los centros ordinarios tengan los recursos necesarios para garantizar una educación que atienda a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Hasta el momento en el que se garantice la plena inclusión en los centros ordinarios, existen varias modalidades de escolarización para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y Alumnos Con Necesidades Educativas Especial es (ACNEE, en adelante), alumnos que presentan un desfase curricular de dos o más cursos, en lo referido a la competencia curricular (Ruiz, 2020). Estas modalidades vienen recogidas en la Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid, y son las siguientes:

- **Centro ordinario:** Centros destinados a todas las personas en edad escolar (en el que debería estar incluidos los ACNEE). Dispone de pocos recursos para aquellos alumnos que presenten dificultades graves.
- **Centro ordinario de atención preferente:** Modalidad en la cual el alumno con necesidades educativas especiales está escolarizado en un centro ordinario; existiendo la posibilidad de cambio de escolarización a un centro de educación especial, si sus necesidades o apoyos no se ven cubiertos en el primero (Ley 1/2022, de 10 de febrero).
- **Unidades de educación especial o aula abierta especializada:** Aulas de centros ordinarios destinadas para alumnos que precisan de apoyos extensos y generalizados en todas las áreas del currículum. Ofrece una opción de escolarización más inclusiva que en los centros ordinarios (Belmonte, *et al.*, 2022).
- **Centros de educación especial (CEE):** Centros que acogen alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual o trastornos graves (de conducta, comunicación o lenguaje), que necesiten significativas modificaciones del currículum, en algunas o en todas las áreas, y necesiten apoyos específicos que no ofrezcan los centros ordinarios (Ley 1/2022, de 10 de febrero).
- **Escolarización combinada** (centro ordinario y centro de educación especial): Alternancia entre un centro ordinario y uno de educación especial, asistiendo unos días al primero y otros, al segundo. Se plantea con el objetivo de que el alumno/a en el centro ordinario, se integre y desarrolle las habilidades sociales de manera inclusiva, y en el centro de educación especial, reciba los apoyos específicos (Castro, *et al.*, 2017).

3.1.6.1. Aula multinivel

Una vez analizada la situación de la escolarización de centros, observamos que existen otras modalidades de escolarización que atienden a la heterogeneidad de grupo: *Mixture*, *Streaming* e Inclusivo (Cortés, *et al.*, 2018):

La primera modalidad, *mixture*, hace referencia a la educación tradicional, donde los grupos de alumnos son heterogéneos, en el aula hay un único profesor que imparte los mismos contenidos, actividades y objetivos para todo el alumnado, sin atender las características personales de cada alumno.

En la segunda modalidad, *streaming*, o agrupamientos flexibles, se diferencia al alumnado dependiendo de su rendimiento académico, teniendo en cuenta las características personales y competenciales del individuo, intentando así, constituir grupos aparentemente homogéneos o de nivel similar (Cortés, *et al.*, 2018). En esta modalidad, caben dos posibilidades en su puesta en marcha, la primera, agrupaciones en la misma o distinta clase por niveles; y la segunda, los grupos de refuerzo en horarios lectivos, siendo el alumno que presenta las necesidades quien sale del aula. Este tipo de agrupamientos no demuestra que se consiga una mejora en el aprendizaje, ya que el alumno sigue diferenciado y separado del grupo, pudiéndose sentir inferior que sus compañeros (Valls, *et al.*, 2014).

La tercera y última modalidad, de inclusión, atiende a todos los alumnos en la misma aula, favoreciendo así la heterogeneidad. Para atender las necesidades de todo el alumnado, es necesario aumentar los recursos humanos, introduciendo más personas de referencia en el aula, como maestros u otros profesionales. Gracias a este planteamiento, se modifica la mirada de la práctica educativa, reestructurando la metodología del aula, en vez de separar al alumno para seguir con el proceso de aprendizaje (Crisol, *et al.*, 2015). En esta modalidad, las necesidades particulares de cada alumno se verán cubiertas, maximizando así su potencial y el de sus compañeros, al mismo tiempo que se relaciona con sus iguales, y desarrolla actitudes de respeto, ayuda y solidaridad.

Para concluir, podemos decir que, independientemente de la modalidad del centro educativo, se debe atender siempre a las necesidades particulares de cada alumno, acogiendo sus diferencias y garantizando su desarrollo tanto personal como intelectual.

3.2. Las emociones y la inteligencia emocional

3.2.1. ¿Qué son las emociones?

Atendiendo a la definición de Carmín (2024), entendemos las emociones como reacciones psicofisiológicas que experimentamos los humanos ante estímulos importantes. Estas nos ayudan a adaptarnos a nuestro entorno y actuar ante él. La psicóloga las compara con un termómetro interno que nos proporciona información sobre cómo estamos y cómo nos impactan las experiencias que vivimos, también afirma que son reguladoras ante nuestras conductas, ya que nos impulsan a actuar de una u otra manera. Un apunte importante que hace Lucía sobre las emociones es que son universales y comunes a todas las culturas.

Las emociones se manifiestan en tres áreas diferentes (Carmín, 2024):

- **En el cuerpo:** Surgen cambios corporales involuntarios (como la sudoración, alteración del ritmo cardíaco, coloración de la cara...)
- **En el pensamiento:** Pueden alterar el tipo de pensamientos así como su intensidad o frecuencia.
- **En el comportamiento:** Suelen generar un impulso que nos lleva a actuar de una u otra forma.

Las emociones tienen como función principal asegurar nuestra supervivencia y nuestro bienestar, por ello, podemos clasificarlas desde dos perspectivas: Función adaptativa, donde las emociones nos ayudan a sobrevivir y a adaptarnos al entorno que presenta dificultades; y la función social, que nos permiten relacionarnos con los demás, en sociedad (Leperski, 2017).

Normalmente, los conceptos de emociones y sentimientos se ven estrechamente vinculados, incluso pudiendo desconocer la diferencia entre ellos. El autor Buitrago (2021), en contraposición a las cinco características comunes de las emociones propuestas por Ekman (2008): inicio rápido, corta duración, ocurrencia espontánea, evaluación automática y coherencia ante las respuestas; propone que los sentimientos son estados emocionales que no son inmediatos, pueden perdurar durante un tiempo determinado y nos ayudan a adaptarnos a la sociedad; además, para experimentar un sentimiento, se debe tener un conocimiento conceptual previo, vienen forjados por unas determinadas

creencias sociales y aparentemente, no se manifiestan en la expresión corporal como lo hacen las emociones (Buitrago, 2021).

3.2.1.1. Tipos de emociones

Dentro de la gran variedad de emociones que existe, nos encontramos, dos grandes grupos que clasifican estos estados psicofisiológicos: las básicas o primarias y las emociones secundarias o complejas (Taberner y Politis, 2016):

- I. Emociones primarias o básicas:** son las respuestas innatas y automáticas del ser humano, esenciales para la supervivencia y son iguales en todos los seres humanos, sin importar el entorno sociocultural. Estas emociones se caracterizan por los siguientes aspectos comunes a todas ellas: universalidad, habilidades innatas, función adaptativa, expresión facial específica y provocan reacciones biológicas.
Existen diferentes clasificaciones de las emociones básicas dependiendo de los autores, quienes consideran un número u otro de emociones básicas. Siguiendo la clasificación de la Universidad de Glasgow que, tras un estudio de análisis facial, concluyó que las emociones básicas eran cuatro (no las seis que se había defendido hasta el momento): miedo, tristeza, ira y felicidad.
- II. Emociones secundarias o complejas:** son el resultado de la combinación de las emociones primarias, estas pueden variar entre contextos sociales. Se clasifican en emociones: sociales (como el orgullo, humillación, vergüenza...), morales (como la culpa o compasión) o estéticas (como la admiración o la nostalgia).

Otro tipo de emociones, pueden ser las denominadas epistémicas. Estas son las emociones que surgen durante el proceso de adquisición de conocimientos y aprendizaje. Si una actividad de aprendizaje es valorada como positiva, reduce la sensación de aburrimiento y genera emociones epistémicas positivas, como el disfrute o el interés. Por el contrario, si la valoración es negativa, las emociones también lo serán, como por ejemplo la ansiedad y la frustración; además el individuo que experimenta emociones epistémicas negativas presenta mayor disposición al abandono de esta (López-Cassà y Bisquerra, 2023).

Existen muchas clasificaciones diferentes, como por ejemplo dependiendo del estado de ánimo que estas desencadenan en el individuo, si son saludables o no, emociones ambiguas o de confusión...

3.2.2. ¿Qué es la inteligencia emocional?

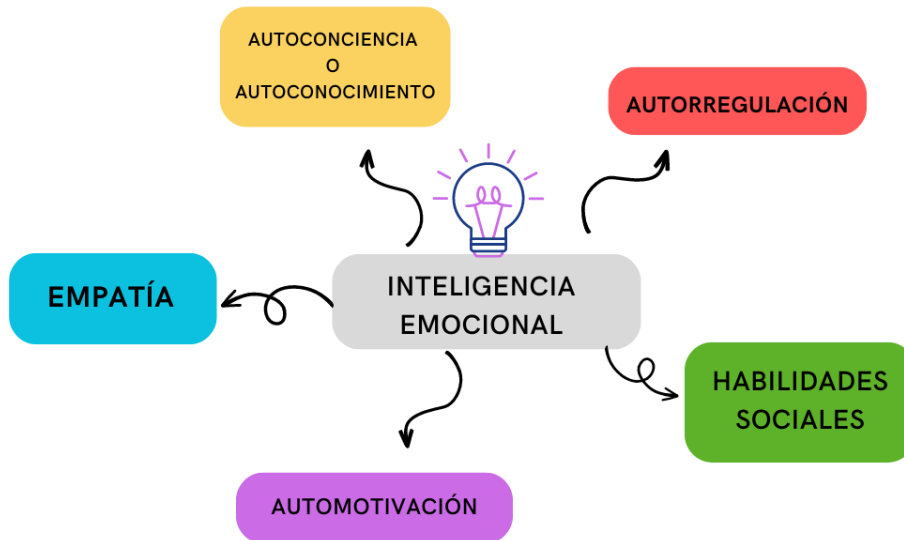
Según García-Bullé (2021), cuando hablamos de inteligencia emocional, estamos hablando de la habilidad de comprender, usar y administrar nuestras emociones de forma que, nos ayuden a reducir el estrés, comunicar efectivamente, empatizar con otras personas y superar desafíos y conflictos. También nos ayudará a establecer y mantener relaciones sanas con los demás y con nosotros mismos, favoreciendo la autocrítica positiva.

El estadounidense Daniel Goleman, psicólogo y periodista, quien en el año 1995 recogió sus ideas en el libro *Inteligencia emocional*, un éxito entre profesionales de la psicología y ciudadanos de a pie. En este libro, el psicólogo ofrecía múltiples pruebas científicas de la importancia de las emociones en nuestra vida. Posteriormente, este autor ha seguido compartiendo sus conocimientos sobre la inteligencia en varios libros y artículos. En base a su primera publicación, muchos autores y profesionales han escrito y trabajado sobre la tan sonada inteligencia emocional (Machado, 2022).

La inteligencia emocional tiene cinco elementos claves para su desarrollo: la autoconciencia, autorregulación, automotivación (inteligencias intrapersonales), la empatía y las habilidades sociales (inteligencias interpersonales). Podemos definir a cada una de ellas como (Padilla y Sandoval, 2022):

Figura 5

Cinco elementos de la inteligencia emocional



Nota. Elaboración propia a partir de Padilla y Sandoval (2022).

- I. Autoconciencia:** También conocida como autoconocimiento, se refiere a la identificación de nuestras emociones y sentimientos, así como el reconocimiento de su origen y conocer cómo estas nos influyen. Podemos considerarlo como el primer escalón de la inteligencia emocional, ya que a partir de esta podemos hacer una posterior introspección y desarrollar otros aspectos de la inteligencia.
- II. Autorregulación:** Se refiere a la capacidad de controlar los sentimientos y emociones, ya sean positivos o negativos, para no dejarnos llevar por ellos y mantener la calma. Una buena autorregulación nos ayudara a resolver los conflictos.
- III. Automotivación:** Es fundamental automotivarnos para sentir satisfacción cuando se obtiene un logro sin la necesidad de una recompensa externa. También nos ayuda para tener iniciativa, mantenernos enfocados en un objetivo específico y al conseguirlo, aumentar la confianza y seguridad en uno mismo.

IV. Empatía: Es el reconocimiento de emociones de los demás y la capacidad de ponerse en su lugar y validar sus emociones; esto nos puede ayudar a establecer vínculos más estrechos con las personas con las que nos relacionamos.

V. Habilidades sociales: Podemos decir que es el último escalón, para alcanzar una adecuada habilidad social, es importante desarrollar la escucha activa y comunicación asertiva, ya que la comunicación es el canal principal para establecer relaciones entre dos o más personas, y así poder comprender las emociones de los demás. Poniendo en marcha las habilidades sociales, conseguiremos formar vínculos personales y cercanos, pudiendo aportarnos felicidad. En muchos casos, estas habilidades son fundamentales también para mantener una relación adecuada en ámbitos escolares o laborales.

A pesar de que la mayoría de los autores se basen en las palabras de Daniel Golman (1995) para escribir sobre la inteligencia emocional, existen otros autores que defiende que es la inteligencia emocional de cada persona la que determina la capacidad de aprendizaje de las habilidades prácticas en base a uno de los cinco elementos ya mencionados anteriormente (autoconciencia, automotivación, autocontrol, empatía y habilidades sociales) (Canals, 2019).

3.3. Relación entre la discapacidad y la inteligencia emocional

Las personas con discapacidad intelectual normalmente presentan dificultades a la hora de comunicar sus sentimientos, emociones o necesidades, provocando esto un estado de profunda frustración, e incluso llantos o rabietas (Ródenas, 2017). Es por eso, que, si aprenden a expresar sus emociones y adquieren habilidades comunicativas, facilitará la comprensión de su entorno. Esto puede generar alivio y sensación de liberación a la persona, sintiéndose comprendido, y pudiendo buscar una posible solución ante sus necesidades.

Es importante que el entorno de desarrollo de las personas con discapacidad sea un contexto que proporcione apoyo (Jurado y Dujo, 2022). La familia es la figura principal para el individuo, seguida de la escuela, por lo que es importante que persigan los mismos objetivos para favorecer su desarrollo (Villavicencio-Aguilar, *et al.*, 2018).

Los resultados del estudio llevado a cabo por Rodríguez (2008), en el cual analiza las habilidades en inteligencia emocional en tres alumnos que presentan discapacidad intelectual leve, y uno con retraso generalizado del desarrollo, escolarizados en un centro ordinario; nos demuestran las carencias en el desarrollo de estas habilidades. La muestra presenta un bajo autocontrol, demostrando frustración en ciertas situaciones; también existe un bajo reconocimiento de las emociones ajenas causado por las dificultades cognitivas y del lenguaje. Respecto a las relaciones sociales, los alumnos tienden al aislamiento y el juego individual, causado por la falta de habilidades comunicativas y /o comprensivas (en lo que se refiere a las normas y reglas de los juegos); estas habilidades sociales también están afectadas por la falta de empatía que suelen mostrar las personas con discapacidad intelectual, dificultando el ejercicio de ponerse en el lugar de los demás, siendo la consecuencia de nuevo, el aislamiento o la preferencia a grupos pequeños (Orellana Cortijo, 2017).

Resulta fundamental basarse en los pilares de la psicología positiva, iniciada por Seligman (1998), presidente de la American Psychological Association (APA). La psicología positiva defiende que las personas que viven o sienten emociones positivas, se ven contagiadas a diferentes dimensiones de la vida, obteniendo así mejores resultados personales (Forteza, S. *et al.*, 2021). Es importante fomentar las experiencias positivas en el individuo para favorecer así la confianza en sí mismo, ya que, en muchas ocasiones, las personas con discapacidad carecen de esta. Si ellos mismos comprueban que poseen la capacidad de realizar o cumplir ciertos objetivos, estarán trabajando el autoconcepto y la confianza en ellos mismos (Hernández, O. *et al.*, 2012).

4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.1. Introducción

Afortunadamente, la inteligencia emocional está cobrando mayor importancia cada día, favoreciendo el reconocimiento y gestión de las emociones, así como las habilidades sociales y la empatía; pero a pesar de esto, aún existen pocos proyectos que se adapten a un aula con alumnos con discapacidad grave y de avanzadas edades. Es por esta razón por la que he considerado importante contribuir a eliminar esta barrera con la que muchos alumnos se encuentran, expresar de manera liberadora las emociones.

A continuación encontramos el diseño de una propuesta de intervención, formada por una descripción del contexto donde se encuentra el centro en el que se va a poner en marcha, el alumnado al que va dirigido, junto con sus características, los objetivos que se pretenden conseguir a través de esta y los contenidos que se abordarán. Seguidamente, vemos la metodología que se va a emplear para su puesta en marcha, la temporalización y los recursos tanto materiales como personales que se necesitan para la aplicación.

Posteriormente, se desarrollará el conjunto de las once sesiones que llevaremos a cabo en el aula. Estas sesiones cuentan con unos aspectos comunes: título, duración, espacio, recursos, objetivos y desarrollo. Estas irán acompañadas de una evaluación de las sesiones y del progreso de los alumnos.

Se espera de esta propuesta que los alumnos respondan positivamente ante las actividades planteadas, así como a la adquisición de las habilidades de control y reconocimiento de las emociones. Cabe destacar que esta propuesta está abierta a posibles modificaciones durante su puesta en marcha en función de las necesidades de los alumnos.

4.2. Contexto

El lugar en el que se pondrá en marcha esta programación, es un aula de Transición a la Vida Adulta (TVA en adelante), de un centro de educación especial, ubicado a las afueras de Valladolid, y dispone de un amplio espacio compartido con otros centros de la fundación. El centro educativo, en lo referido al espacio físico, cubre todas las necesidades de los alumnos, aunque muchas de sus instalaciones se encuentran algo anticuadas. Dispone de lugares amplios, tanto abiertos como cerrados, en los que se pueden realizar diferentes actividades, además del aula, que cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

El nivel socio económico del centro es realmente variado, ya que acuden a él familias de múltiples contextos diferentes, desde los niveles más bajos hasta niveles considerablemente altos. Este factor hace que el centro sea un lugar realmente enriquecedor, ya que, además de la diversidad funcional de cada alumno, también existe la gran diversidad social.

4.3. Alumnado

Como ya hemos mencionado anteriormente, el alumnado al que va dirigida esta programación, pertenece a la etapa de TVA. La clase está compuesta por cinco alumnos con edades comprendidas entre los 19 y 21 años, todos ellos presentan DI, además de otros trastornos asociados. A pesar de las avanzadas edades de los alumnos, existe un gran desfase curricular, presentado un nivel desde 2º de Infantil a 2º de Primaria, aproximadamente. Considero importante remarcar este desfase curricular para contextualizar las sesiones que se expondrán posteriormente.

Es un grupo bastante heterogéneo, desde una mirada socioeconómica, funcional e intelectual. Cada alumno presenta unas características muy variadas en lo que se refiere a dificultades motoras, cognitivas, comunicativas... Considero de gran importancia entender las características particulares del alumnado y las diferencias entre ellos, para que las actividades propuestas, respondan todas sus necesidades individuales. A continuación, expongo una tabla en la que resumo de manera breve, su diagnóstico, características motoras, comunicativas y cognitivas:

Figura 6

Tabla características alumnado de intervención

ALUMNO	DIAGNÓSTICO	MOTOR	COMUNICATIVO	COGNITIVO
A	Encefalopatía epiléptica asociada al Trastorno del Espectro Autista (TEA).	No presenta ninguna dificultad. Presenta buena motricidad fina.	Presenta dificultades. Contesta con palabras sueltas, pero dispone de vocabulario necesario. Dificultad para expresar necesidades y deseos.	Comprende las órdenes, pero presenta dificultad para interiorizar información nueva. Dispone de escaso vocabulario. La memoria no está gravemente afectada.

B	Síndrome de down	No presenta ninguna dificultad. Presenta buena motricidad fina.	Presenta dificultades. Escaso vocabulario, contesta a las preguntas sencillas con respuestas de una palabra.	Comprende órdenes sencillas. Dispone de un vocabulario mínimo. La memoria se ve altamente afectada.
C	Parálisis cerebral infantil y discapacidad visual asociada	Tetraparesis, silla de ruedas. Sin dificultades para la movilidad de la cabeza y el habla.	No presenta ninguna dificultad, más que vocabulario escaso y dificultad en la pronunciación.	Comprende órdenes sencillas. Su vocabulario es reducido. La memoria está afectada.
D	Microcefalia, espástica y sordera congénita e hipoacusia adquirida.	Triparesia, que no le impide andar ni correr, sólo presenta parálisis en una de las extremidades superiores. Presenta buena motricidad fina con una de las manos.	No presenta ninguna dificultad, más que vocabulario escaso y dificultad en la pronunciación.	Comprende las órdenes y nueva información sencilla. Muestra mejor comprensión de los mensajes con el uso del lenguaje bimodal (habla y gestos). Presenta un nivel alto de vocabulario.
E	Retraso psicomotor	Uso de DAFOS (<i>Dynamic Ankle Foot Orthosis</i>). Dificultad en la marcha, prefiere ir con una persona de apoyo, pero puede ir	Uso de S.A.A.C. (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación). Utiliza un	Comprende las órdenes así como información nueva. Tiene una gran capacidad memoria,

		<p>solo, a excepción de los desniveles o terrenos difíciles. Dificultad en la motricidad fina.</p>	<p>comunicador digital (con el programa “Grid”). Manejo fluido del programa, uso de múltiples pictogramas, así como el teclado para escribir palabras nuevas.</p>	<p>especialmente para los aspectos de su interés. Presenta un nivel alto de vocabulario en general, así como de aspectos técnicos de su interés (animales, música, trenes...).</p>
--	--	--	---	--

Nota: Elaboración propia

Cabe destacar que no por hacer esta clasificación, debemos olvidarnos de que cada alumno es una persona única, a la que no le definen las limitaciones que presente en uno o varios ámbitos; sino que cada uno, como ser humano, presenta unas preferencias, unas limitaciones, peculiaridades, afinidades o dificultades, al igual que el resto de la sociedad. Esta tabla, simplemente, nos permite conocer la base desde la que partimos para plantear las posteriores sesiones.

A nivel grupal, los alumnos se relacionan entre ellos de diferente manera. Algunos cuentan con unas habilidades sociales más desarrolladas que otros, por lo que disfrutan más del tiempo compartido con sus iguales; otros, por lo contrario, disfrutan más del tiempo individual, demostrando algo de rechazo hacia las relaciones con sus iguales. Por lo general, existe un buen ambiente de grupo, en el que siempre intentan ayudarse unos a otros.

4.4. Objetivos

En este apartado vamos a observar los diferentes objetivos que se proponen con esta intervención educativa. Estos objetivos nos van a permitir enfocar la propuesta con una finalidad concreta. Partimos del objetivo principal, el cual tiene una función vertebradora de todos los demás; este objetivo trabajar sobre las emociones básicas: miedo, tristeza, ira, desagrado y alegría. Partiendo de este objetivo principal, podemos plantear otros:

- Reconocer y expresar las propias emociones (positivas y negativas).
- Reconocer y expresar las emociones externas, a través de la comunicación.
- Emplear herramientas comunicativas para expresar distintas emociones.
- Trabajar cooperativamente, favoreciendo las relaciones sociales entre iguales.
- Reforzar el autoconcepto.
- Fomentar el concepto de empatía.

4.5. Contenidos

Los contenidos que se proponen para poner en marcha la intervención, son los siguientes:

- Concepto de emoción.
- Diferenciación de emociones positivas y negativas.
- Identificación de las emociones básicas.
- Expresión de forma verbal y no verbal de las emociones.
- Adquisición de habilidades sociales.
- Abanico de herramientas comunicativas para expresar las emociones.
- Estrategias de autorregulación emocional.

4.6. Temporalización

Esta propuesta de intervención se plantea para su puesta en marcha durante el próximo curso 2024-2025. Se plantea como un taller a mayores de los ya instituidos en el horario, con una duración de once sesiones, de 45 minutos la mayoría de las sesiones. Estas se realizarán los viernes (a excepción de dos semanas) a primera hora de la mañana, tras la asamblea, ya que, de este modo, podremos conocer el estado de ánimo con el que se encuentran los alumnos a primera hora de la mañana, pudiendo reconducir este a lo largo del día, además de ser una hora en la que los alumnos se encuentran menos cansados, pudiendo rendir más.

El proyecto se pondrá en marcha a partir del mes de Octubre, ya que tanto los alumnos como los maestros, han tenido un tiempo de adaptación al ritmo escolar tras las vacaciones, además de poder identificar alguna evolución o involución en cualquier aspecto de los alumnos. Se cree oportuno implantar este taller a principio del curso escolar, durante el primer trimestre, con el fin de ofrecer las herramientas necesarias a los

alumnos, y así poder expresar sus emociones e intentar desarmar las barreras presentes a lo largo del curso académico. Además, una vez finalizado el proyecto, si los resultados son fructuosos, se puede plantear su implantación durante todo el curso.

Es importante mencionar, que esta temporalización está sujeta a cambios puntuales o temporales en función de las necesidades del aula, pudiendo modificar el día o la hora previamente planteada, con el objetivo de que la sesión sea efectiva y beneficiosa para el alumnado. En el anexo 1 se puede observar el cronograma por el cual se rige la secuenciación de sesiones a lo largo de esta propuesta de intervención.

4.7. Metodología

Debemos tener en cuenta la importancia de la metodología implantada a la hora de llevar a cabo una propuesta de intervención, ya que esto afectará de manera negativa o positiva el desarrollo de la actividad, así como la respuesta de los alumnos ante ella. Para que verdaderamente sea un proyecto significativo, debemos adecuar la metodología a las necesidades del aula.

La base para el funcionamiento del proyecto, es una metodología de refuerzo positivo, en la cual, el alumno se sienta orgulloso y seguro de sí mismo. Considero de gran importancia el continuo refuerzo en lo relativo al autoestima y esfuerzo que los alumnos realicen. Gracias al lenguaje positivo, podemos crear un ambiente de seguridad, en el que todos los alumnos sientan capaces de afrontar nuevos retos.

Debemos partir siempre desde un nivel bajo e ir aumentándolo, analizando hasta dónde puede llegar el alumno, de esta manera, él/ella se sentirá con la seguridad de dar un paso más, ya que se ha visto capaz de realizar el paso anterior. Si empezamos por los niveles más altos, y el alumno responde a esa dificultad, antes de comenzar la actividad, ya se sentirá insuficiente e inseguro, mostrando rechazo hacia lo planteado.

Se llevará a cabo una metodología activa, en la que los alumnos estén continuamente participando en la actividad, dando más importancia a la ejecución que a la comprensión de conceptos. A través de la metodología activa, es el alumno quien tiene el papel central en la clase, tomando el maestro un papel de guía. No obstante, en algunas situaciones, será el maestro quien tome el papel principal e imparta algunos conceptos concretos.

Es fundamental entender la individualización como un principio clave en la propuesta, acogiendo las características, limitaciones y ritmos de aprendizaje de cada alumno, junto con sus fortalezas, intereses y preferencias. Esta individualización será llevada a cabo de manera global dentro del aula, realizando las mismas actividades para todos los alumnos, de manera adaptada a las características de cada uno.

Muchas actividades se llevarán a cabo de manera grupal, favoreciendo el trabajo cooperativo, habilidades sociales, comunicación y empatía, así como las relaciones entre iguales y su colaboración.

Para llevar a cabo el programa, es importante tener un conocimiento previo del alumnado, además de realizar una observación continua, en la que podamos deducir o interpretar las necesidades de cada alumno, además de anticipar algún posible problema conductual o “meltdown” (crisis causada por la sobreestimulación sensorial, relacionada a las personas con autismo).

4.8. Recursos

Como recursos personales, necesitaremos la participación de los cinco alumnos, así como una persona de referencia, preferiblemente que haya mantenido contacto previo con el alumnado, pudiendo ser el tutor o cualquier profesional del ámbito. Es necesaria también la presencia de otro profesional, como puede ser el auxiliar técnico (AT) o de otro ámbito, que responda las necesidades fisiológicas de los alumnos.

Respecto a los recursos materiales, necesitamos medios tecnológicos como un ordenador o pizarra digital y altavoces, además de un espacio físico que nos permita poner en marcha las actividades propuestas, puede ser en interior o exterior. Las actividades planteadas para hacer en el aula, debe haber una mesa y silla para cada alumno, siendo algunas de estas adaptadas para la fisiología de los alumnos. Durante el desarrollo de cada sesión, expuesto a continuación, se mencionan tanto los recursos necesarios para cada actividad como el espacio en que debe desarrollarse.

4.9. Sesiones

Se hará una explicación desarrollada de cada una de las once sesiones propuestas dentro del programa en el anexo 2. Cada una de ellas cuenta con unas características

comunes: título, duración, espacio físico, recursos necesarios, objetivos y desarrollo de la sesión, pudiendo contener esta una secuenciación de diferentes actividades.

Muchas de las actividades cuentan con materiales creados en base a los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), con pictogramas y un lenguaje claro y sencillo, para aquellos que presentan dificultades o no disponen de lectoescritura. Para el alumno que no presenta dificultades, será ofrecido el mismo contenido de manera oral.

Antes de comenzar con la aplicación del programa, se hará una introducción a los alumnos sobre el taller en el que vamos a trabajar en las próximas once semanas. Para ello, nos apoyaremos en la guía temporal que encontramos en el anexo 3, donde vienen recogidas todas las sesiones que se llevarán a cabo. Esta guía puede ayudar a los alumnos, especialmente al alumno con TEA, a conocer y anticipar las actividades que se van a desarrollar en los siguientes días, conociendo así la duración y la temática del mismo.

A lo largo de las sesiones se utilizará un código de colores para identificar cada emoción, siendo este el siguiente:

- MIEDO → MORADO
- ALEGRÍA → AMARILLO
- TRISTEZA → AZUL
- DESAGRADO → VERDE
- IRA/ENFADO → ROJO

Como ya se ha comentado, el desarrollo de las sesiones se encuentra en el anexo 2, no obstante, a continuación haremos un breve esquema de las once sesiones que se plantean y el tema principal que se trabaja en ellas:

1. Creo mi emocionario → Autoconcepto. Conocimiento de las emociones.
2. A mí me gusta... a mí no me gusta... → Autoconocimiento.
3. Escucho mis emociones → Diferenciación de emociones propias.
4. Mido mis emociones → Reconocimiento de emociones internas.

5. Soy un imán de emociones positivas → Regulación emocional a través de la música.
6. El árbol de las emociones → Habilidades sociales
7. A mí también me pasa → Empatía. Reconocimiento de emociones externas.
8. Cuando estoy nervioso me gusta... → Autorregulación.
9. La oca de las emociones → Emociones vividas y autoconocimiento.
10. Vemos las emociones → Aceptación de los cambios emocionales
11. Vemos las emociones → Aceptación de los cambios emocionales

4.10. Evaluación

La evaluación es un factor fundamental dentro del diseño de la intervención, puesto que es el instrumento que nos permite saber si el plan propuesto está cumpliendo los objetivos marcados o no, también nos permite ver el progreso de los alumnos durante su puesta en marcha.

Por ello, se realizará una evaluación continua mediante métodos cualitativos y cualitativos. Esta evaluación comienza previa al diseño de la intervención, analizando las capacidades de los alumnos, así como sus dificultades y limitaciones. Esta evaluación se realiza mediante la observación del funcionamiento del aula, cuáles son sus rutinas, la forma de impartir las clases, las preferencias de los alumnos... así como los conocimientos de los alumnos acerca de las emociones y su expresión. Estos elementos son fundamentales para conocer el punto de partida del posterior diseño del proyecto. Podemos observar el instrumento de evaluación inicial que se utilizará para conocer las habilidades emocionales previas que poseen los alumnos a la intervención en el anexo 4.

Durante la puesta en marcha del proyecto, se realizará una observación continua, en la que se debe prestar especial atención a la actitud y el progreso que demuestre cada alumno respecto a la sesión anterior. No se realizará una evaluación detallada de cada actividad propuesta, sino que el objeto de interés es el progreso que este vaya realizando a lo largo de las semanas; no obstante es de gran importancia que el maestro vaya haciendo anotaciones en un cuaderno de campo al finalizar cada sesión, como puede ser una disposición extremadamente negativa o positiva de un alumno ante la actividad. En el anexo 5 podemos observar un ejemplo de la estructura que debe tomar este cuaderno

de campo donde el maestro anota las observaciones, pudiendo ser modificado en función de las preferencias de este.

Como ya se ha comentado anteriormente, la finalidad de la intervención es que al final de esta, se hayan alcanzado los objetivos planteados en el comienzo, teniendo en cuenta las habilidades adquiridas y el proceso hasta conseguirlo, para ello, se plantea en el anexo 6 una rúbrica individual donde se plantean, junto a otros, los ítems planteados en la evaluación inicial, pudiendo comparar el progreso realizado.

5. CONCLUSIONES

Como resultado a estos cuatro años de estudios, y la elaboración de este trabajo a modo de broche final, puedo decir que he reafirmado mi deseo de ser maestra de educación especial. Supongo que como muchas otras personas, entré en la carrera con la incertidumbre de saber si eso que me había imaginado como mi vocación, realmente lo iba a ser; y llegados a este punto, confirmo que todo lo que había imaginado, se ha cumplido y ha superado mis expectativas.

Durante estos años, tanto en las clases de la universidad, como en el periodo de prácticas, me he sentido realmente afortunada porque mi vocación sea la educación. Una profesión en la que das mucho, pero recibes más. La sensación de orgullo al ver que un alumno ha superado un objetivo propuesto, mirar para atrás y ver su evolución, ser consciente de que el esfuerzo invertido se ha visto reflejado en él/ella. Además del cariño que recibes a diario en clase, la capacidad que tienen los alumnos para hacerte olvidar lo que hay fuera del aula. Es realmente una suerte poder dedicarme a la educación, y más aún disfrutar de ella.

En mi estancia en el centro educativo de educación especial, pude observar aspectos curiosos, creando una indecisión al elegir el tema de este trabajo. Finalmente, me decante por las emociones en el aula multinivel con alumnos con discapacidad intelectual. En este tipo de aulas, el papel del maestro cobra mayor importancia, por lo que es fundamental su formación para garantizar el cambio dentro de la educación (Signes y Moreno, 2021), siendo el deseo de formar parte del cambio, una de las razones por las que elegí este tema.

Una vez elegido el objeto de estudio, comenzó el proceso de investigación y fundamentación teórica sobre el mismo, dando como resultado muchas horas de trabajo

individual, en el que he podido aprender conceptos nuevos y ampliar los ya adquiridos. Además de los conocimientos teóricos, he trabajado y mejorado la búsqueda y análisis de la información, adquiriendo competencias de síntesis y pensamiento crítico.

Se ha comprobado, durante la fundamentación y la elaboración de la propuesta, la importancia de introducir la educación emocional en el aula de alumnos con discapacidad; siendo tal la importancia, que se debería, desde las instituciones educativas, incluir permanentemente la inteligencia emocional como parte del desarrollo necesario de cualquier estudiante (Garrote, *et al.*, 2021).

Es fundamental reducir la importancia que se le otorga al currículo desde la escuela tradicional, y así dar cabida a nuevos e importantes aspectos como es la inteligencia emocional; especialmente en la educación especial, donde debemos prestar particular atención a aspectos relacionados con el bienestar emocional y el autoconocimiento (Abramowski y Sorondo, 2021).

Gracias al trabajo de investigación, se han ampliado los conocimientos relacionados con la educación emocional y su importancia en la implicación de la educación. Gracias a una correcta adquisición de competencias sociales, podemos evitar riesgos psicológicos, sociales y medioambientales, como pueden ser el bajo autoestima, el aislamiento o las autolesiones. Debemos aprovechar que la educación es un instrumento clave, para dar herramientas a los alumnos y aprendan a regular, comprender y expresar sus sentimientos (Paja y Tolentino-Quiñones, 2021).

Durante el desarrollo de este TFG, han surgido dificultades a la hora de plantear actividades que respondan a las necesidades de todos los alumnos, pero finalmente, tras un proceso de cambios y correcciones, se han diseñado una serie de sesiones que se adapten a todos los estudiantes.

Debido a que la propuesta se diseña con el objetivo de ponerla en marcha durante el curso que viene, gracias al contacto que se mantiene con el centro, existe una gran inquietud ante su aplicación y los resultados que se obtengan a través de ella.

Como conclusión final del Trabajo Fin de Grado (TFG), podemos decir que han sido fundamentales los conocimientos previos, desarrollados a lo largo de la etapa

universitaria para la realización de este. Tanto el proceso teórico, como el diseño de la intervención, en el que ha sido clave el conocimiento que se tenía del aula, y del funcionamiento del mismo; se espera de esta unos resultados favorables en lo respectivo a la expresión emocional de los alumnos, así como el correcto funcionamiento del aula.

6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Abramowski, A. L. y Sorondo J. (2021). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. *Revista Perfiles Educativos*, 95 (181), 161-176. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz, P., García, F. J., Luna, M., Montero, F., Orellana, M.F. y Ortega, R. (2008). *Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de apoyo Educativo de Discapacidad Intelectual*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación y Equidad en Educación.. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf
- Arechavaleta, M. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y futuro*, 19, 95-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7569273>
- Beledo, J. F., (2018). La comprensión actual de la discapacidad intelectual. *Sal Terrae*. 479-491. Recuperado de: <https://www.lacusaragon.org/wp-content/uploads/2018/07/AQU%C3%8D.pdf>
- Belmonte, C. M., Porto, M. y García, M.L. (2024). Beneficios y limitaciones de diferentes modalidades de escolarización: valoraciones de profesionales. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 833-844. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/374406001_Beneficios_y_limitaciones_de_diferentes_modalidades_de_escolarizacion_valoraciones_de_profesionales
- Buitrago, D. (2021). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Revista Digithum*, 26, 1-12. <https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140>
- Campo, A., Hernández, A., Pérez, A., Toledo, C. y Fernández, A.L. (2022). Discapacidad intelectual. *Protocolos diagnósticos terapéuticos en pediatría*, 1, 51-64. Recuperado de: https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/pdf_final_protocolos_aep-senep_2022.pdf
- Canals, C.M. (2019). *Estilos de liderazgo para nuevos líderes*. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://www.unir.net/empresa/revista/estilos-de-liderazgo-para-nuevos-lideres/>

- Carmín, L. (15 de abril de 2024). *¿Qué son las emociones básicas y cuál es su función?* Alcea Psicología. Recuperado de: <https://alceapsicologia.com/blog/que-son-las-emociones-basicas/>
- Castro, P., González, C., Álvarez, E., Álvarez, M. y Campo M.A. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: Validación de una escala. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 27-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966881>
- Centro UC de tecnologías de inclusión CEDETi (2020). NEURO MUNDOS. Capítulo 2: Discapacidad Intelectual. Recuperado de: <https://www.neuromundos.cedeti.cl/>
- Cortés, P., González, B., y Sánchez, M.F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi:10.15366/tp2018.32.006>
- Crisol, E., Martínez, J. y Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Discapacidad. (29 de mayo de 2024). OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 35, 23-47. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Forteza, S., Ferretjans, V. y Vilardebó, E. (2021). Una aproximación entre la psicología positiva y el apoyo conductual positivo. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 197-215. Recuperado de: <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/614>
- Föster, J. y López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Las Condes*, 33(4), 338-346. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864022000724>
- Fundación Adecco. *¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural* (2022, 31 enero). *El Blog de Empleo de Fundación Adecco*. Recuperado de: <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>
- Galdámez G., Rodríguez I., Castellanos N., Sierra J.E., Sierra L., Flores S., Gonzales M., Alger J., Maradiaga E. (2022). Alta prevalencia de discapacidad intelectual y de comportamiento en niños de 2-17 años, Honduras 2017. *Revista Médica Honduras*, 90 (2), 121-129. <https://doi.org/10.5377/rmh.v90i2.15330>

- Gárate, E. (2023). Discapacidades invisibles en la sala de clases: la concepción de discapacidad intelectual en escuelas municipales en Chile. *Revista aula de Encuentro*, 25 (2), 246-28. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7156>
- García-Bullé, S. (2021). *¿Qué es la inteligencia emocional? Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/inteligencia-emocional>
- Garrote, D., Castro, C y Jiménez, S. (2021). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales de tipo intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 119-134. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.07>
- Gil, I. (2018). *¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural. El blog, Fundación ADECCO*. Recuperado de: <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>
- Gómez, H.C, Varela-Manograddo, A. y Bote, M. (2022). (Ex)poniendo el cuerpo: espacios, transiciones y resistencias. Definiciones hegemónicas, resistencias e identidades corporales. *Cuerpos desde/contra las delimitaciones biomédicas*, 27(12). doi.org/10.6035/recerca.5766
- González, C., Iglesias, M.T., Sabín, C. (2019). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50 (1), 7-25. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero2019501725/20190>
- Guerri, M. (10 de abril de 2024). *¿Qué son las emociones? Tipos, componentes y cómo gestionarlas. PsicoActiva*. Recuperado de: <https://www.psicoactiva.com/blog/que-son-las-emociones/>
- Guille_User_Content. (20 de agosto de 2021). *¿Cuántos tipos de discapacidad intelectual existen? Instituto Tobias Emanuel*. Recuperado de: <https://tobiasemanuel.org/cuantos-tipos-de-discapacidad-intelectual-existen/>
- Hernández, M.I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 47-57. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hernández, O., Jamba, A. y Sepúlveda, F. (2021). Modelo de apoyo para personas con discapacidad intelectual y su impacto en la calidad de vida. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 5 (1), 42-55. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/350190305_MODELO_DE_APOYO_PARA_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_INTELLECTUAL_Y_SU_IMPACTO_EN_LA_CALIDAD_DE_VIDA_SUPPORT_MODEL_FOR_PEOPLE_WITH_INTELLECTUAL_DISABILITIES_AND_ITS_IMPACT_ON_QUALITY_OF_LIFE_AMANDIO_JA_MBA_2

- Jimpikit G., Aguilar, E. y Naranjo, A. (2023). Diagnóstico de discapacidad intelectual. Una propuesta de automatización. *Revista Boletín Redipe*, 12(4), 110-127. doi.org/10.14201/scero20215232936
- Jurado, P. y Dujo, V. (2022). Discapacidad intelectual provisión de apoyos: repercusiones forenses tras la entrada en vigor de la Ley 8/2021 de 2 de Junio. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 22, 91-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8962545>
- Leperski, Karl-gustav (2017). *El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-067/146.pdf>
- Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. 27 de abril de 2022. Boletín Oficial del Estado. 2022-6768.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los minusválidos. 30 de abril de 1982. Boletín Oficial del Estado. 1982-9983
- Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. 3 de septiembre de 2021. Boletín Oficial del Estado. 2021-9233.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de Diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado. 2020-17264.
- Lopera, A. M., (2020). Deconstruyendo la discapacidad intelectual. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, (27), 27-44. Recuperado de: https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser_actas27_n2020_2703_lopera.pdf

- López-Cassà, È. y Bisquerr, R. (2023). Emociones epistémicas: Una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(2), 35–60. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.58>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Revista Alternancia*, 4(6), 35-47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Martínez-Rivera, O. (2014). Entre la discapacidad y la diversidad funcional. EL profesional ante los cambios de paradigmas y no solamente de palabras. *Revista de intervención socioeducativa*, 58, 11-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056847>
- Montoya-González, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Muñoz, L.F. y Jaramillo, L.E. (2015). DSM-5: ¿Cambios significativos? *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (125), 111-121. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000100008>.
- Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Recuperado de: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Ortega, S. y Plancarte, P. (2017). Discapacidad: factores de riesgo y prevención y profesionales relacionados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (2), 183- 196.
- Padilla, A.M. y Sandoval, M. (2022). La Importancia de la Inteligencia Emocional en Educación Primaria. *Revista Formación Estratégica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29255774005>
- Paja M. M. y Tolentino-Quiñones, H. (2021). Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales. *Revista Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 177-190. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.763>
- Pallares, S.P. y Martín, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 291-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Paredo, R.A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Reflexiones en psicología*, 15, 101-122. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

- Pérez, I., Ossó, M. y Pérez, A. (2020). La atención a los niños con pluridiscapacidad y sus familias. *Revista Educació Social*, 74, 105-121. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7577330>
- Piracés, E. (2017). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR). *Revista Publicaciones Didácticas*, 82, 714-716. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19661/AAMR_2002.pdf
- Plena inclusión España. (s. f.). Discapacidad archivos. Plena inclusión. Recuperado de: <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/ambito/discapacidad/>
- Porto, A.M., Gerpe, E.M. y Mosteiro M.J. (2017). Educación inclusiva y enseñanza no universitaria. Las cifras de una realidad. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extr.* (11), 124-128. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2571>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 30 de Octubre de 2007. Boletín Oficial del Estado. 2007-18770.
- Regader, B. (31 de mayo de 2024). ¿Qué es la Inteligencia Emocional? Psicología y Mente. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/inteligencia-emocional>
- Reza, M.L., Pilay, J.K., Mejía, V.K. y Cruz, G.S. (2019). El síndrome de Down y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9150924>
- Ródenas, J.A. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional en las personas con discapacidad intelectual: revisión bibliográfica. *Revista Publicaciones Didácticas*, 87, 333-336. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235855219.pdf>
- Rodríguez, B. (2023). Los entramados políticos y sociales en la España Moderna. De monstruos y prodigios. *La representación de la discapacidad en la Edad Moderna*. 1971-195. Recuperado de: [https://digital.csic.es/bitstream/10261/354373/1/XVII_Reuni%
%adfica FEHM Rodr%
%adguez Hern%
%a1ndez%20p.1971-1985.pdf](https://digital.csic.es/bitstream/10261/354373/1/XVII_Reuni%c3%b3n_Cient%c3%adfica_FEHM_Rodr%c3%adguez_Hern%c3%a1ndez%20p.1971-1985.pdf)
- Ruiz, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Revista Aula*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Schalock, R.L., Luckasson, R. y Tassé, M.J. (2021). Definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para personas con discapacidad intelectual: un consenso emergente. *Revista Siglo Cero*, 52(3), 29-36. <https://doi.org/10.14201/scero20215232936>

- Signes, M. D., y Moreno, M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un Centro de Educación Especial. *Revista Márgenes*, 2 (1), 148-174. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10164>
- Sulkes, S. B. (10 de noviembre de 2023). Discapacidad intelectual. Manual MSD Versión Para Público General. Recuperado de: <https://www.msmanuals.com/es-mx/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/discapacidad-intelectual>
- Taberero, M.E., y Politis, D.G. (2016). Reconocimiento facial de emociones básicas y su relación con la teoría de la mente en la variante conductual de la demencia frontotemporal. *Revista Interdisciplinaria*, 33(1), 21-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18049204002.pdf>
- Urdinola, B.P. y Trujillo, L. (2023). El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia. Una aproximación a los requerimientos diferenciales de las personas con discapacidad y de sus propios cuidadores en 2021. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas-casen/abril-2023-DiscapCuidadores.pdf>
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la escuela*, 82, 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Revista Siglo Cero*. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART4099/verdugo_AAMR_92.pdf
- Vicente-Herrero, M.T., Terradillos, M.J., Aguado, M.J., Capdevila, L., Ramírez, M.V. y Aguilar, E. (2016). Incapacidad y Discapacidad. Diferencias conceptuales y legislativas. Documento AEEMT. Recuperado de: <http://www.aeemt.com/>
- Vico, C. (2011). Cuerpos que extrañan. Deconstruyendo las dis/capacidades desde una mirada feminista [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UGR. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/20003>
- Villanueva, S.D. (2020). Luciano Andrés Valencia (2018): Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos. [s. l.]: Editorial Académica Española. *Revista Española De Discapacidad*, 8(1), 285-286. Recuperado de: <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/637>

Villavicencio-Aguilar, C., Romero, M., Criollo, M. y Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Revista ACADEMO*, 5(1), 89-95. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.10>

7. ANEXOS

Anexo 1: Cronograma temporalización

Sesión	Fecha	Nombre	Duración
1	4-10-2024	Creo mi emocionario	45 minutos
2	11-10-2024	A mi me gusta... a mi no me gusta...	45 minutos
3	18-10-2024	Escucho mis emociones	40 minutos
4	31-1-2024 *J	Mido mis emociones	45 minutos
5	8-11-2024	Soy un imán de emociones positivas	45 minutos
6	15-11-2024	El árbol de las emociones	45 minutos
7	22-11-2024	A mi también me pasa	45 minutos
8	29-11-2024	Cuando estoy nervioso, me gusta...	30 minutos
9	5-12-2024 *J	La oca de las emociones	40 minutos
10	13-12-2024	Vemos las emociones	45 minutos
11	20-12-2024	Vemos las emociones	45 minutos

Anexo 2: Sesiones

SESIÓN 1: Creo mi emocionario	
Duración: 45 minutos	Espacio físico: Aula ordinaria
Recursos: <ul style="list-style-type: none">- Dispositivo con cámara de fotos- Impresora- Tijeras- Pegamento- Anilla o cuerda- Cartulina (roja, amarilla, verde, azul, morado)- Letreros emociones (Anexo 7)	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Reconocer y expresar emociones de forma no verbal- Trabajar las habilidades manipulativas- Creación de un recurso que se pueda utilizar en otras sesiones- Asociación de emociones con sus representativos colores	
Desarrollo: <p>Durante esta sesión, crearemos un emocionario que recoja las cinco emociones básicas (miedo, tristeza, ira, desagrado y alegría). Para ello, diremos cada una de estas emociones, y los alumnos deberán representarla con expresiones faciales, realizaremos una foto que posteriormente será impresa. Cada alumno, tendrá sus cinco imágenes, que deberán recortar solos o con ayuda en los casos necesarios. Una vez tengan las imágenes cortadas, ofreceremos a cada alumno un recuadro de cartulina de cada color (rojo, amarillo, verde azul y morado) con letrero en el que aparezca de manera escrita</p>	

y con un pictograma, cada emoción que deberán asociar a las imágenes. (Podemos observar un ejemplo en el Anexo 8)

Una vez creada la tarjeta de cada emoción, se plastificará, y se unirán todas formando un llavero que cada alumno tendrá en su mesa, sirviendo como comunicador, especialmente para los alumnos que presentan dificultades de comunicación.

*El alumno que presenta parálisis cerebral y discapacidad visual, irá representando las expresiones faciales y verbalizando el nombre de cada emoción. El material será creado por uno de los profesionales del aula bajo las pautas que el alumno ofrezca.

SESIÓN 2: A mí me gusta... a mí no me gusta...

Duración:

45 minutos

Espacio físico:

Aula ordinaria

Recursos:

- Plantillas impresas (me gusta- no me gusta) (Anexo 9)
- Listado de pictogramas de aficiones/acciones (Anexo 10)
- Lapicero con y sin engrosador.
- Tijeras
- Pegamento
- *Gomets*

Objetivos:

- Determinación de preferencias propias
- Trabajar el autoconocimiento
- Respetar las opiniones de los compañeros
- Reforzar las habilidades manipulativas

Desarrollo:

La sesión comenzará con una pequeña introducción en la que el maestro explique, de manera informal, que cada persona tenemos unos gustos, y es importante saber lo que nos gusta y lo que no, para estas explicaciones el maestro puede poner ejemplos personales, acercándose así a los alumnos, además de ejemplificar y concretar el mensaje que se quiere transmitir.

Para llevar a cabo la actividad, debemos entregar las dos plantillas a cada alumno (me gusta- no me gusta) y el listado de actividades o aficiones. Cada alumno debe elegir las actividades que más y menos les gusten de las planteadas. Posteriormente, debemos recortar el pictograma y pegarlo en la casilla.

Una vez todos los alumnos tengan el listado de las preferencias, lo compartiremos entre los compañeros, de una manera coloquial, en la que se comparta un tiempo agradable con sus iguales. Para ello podemos decir *-a (nombre alumno) le gusta pintar, ¿a quién más le gusta?-. De esta manera, estaremos creando una situación en la que los alumnos presten atención, comuniquen y escuchen sus propios intereses y los de los compañeros.*

*El material está planteado para que se peguen los pictogramas en la plantilla; no obstante, puede ser modificado por la escritura de la acción o en caso de presentar impedimento ante las dos opciones, pegar un gomets verde (me gusta) o rojo (no me gusta) en cada acción.

SESIÓN 3: Escucho mis emociones

Duración:

40 minutos

Espacio físico:

Jardín o espacio abierto (gimnasio si no pudiera realizarse en el exterior)

Recursos:

- Reproductor de música con acceso a internet
- Toallas, esterillas o colchonetas
- *Gomets* (rojo, amarillo, azul, verde y morado)
- Tablero con todas las canciones y alumnos (Anexo 11)

Objetivos:

- Realizar una reflexión introspectiva
- Reconocimiento de las emociones a través de la música
- Expresar las emociones sentidas
- Escuchar activamente diferentes melodías
- Compartir sensaciones con sus iguales

Desarrollo:

Antes de comenzar la sesión, comenzaremos colocando toallas, esterillas o colchonetas en el suelo, preferiblemente en una zona de hierba donde no haya demasiado ruido. Cada alumno (a excepción del alumno en silla de ruedas, que se basculará) debe tumbarse boca arriba o en una postura que le resulte cómoda. Comenzaremos con una relajación en la que deberán tomar conciencia del entorno en el que están, prestando atención a su respiración y a los sonidos que hay a su alrededor; tras cinco minutos de escucha, deberán reincorporarse y comentar qué han escuchado, qué les ha gustado y qué no. Se pondrá un *gomet* del color correspondiente a la emoción que hayan sentido en la plantilla.

A continuación, se reproducirán las cinco canciones expuestas en el anexo 12. Tras la escucha de cada una de las canciones, se deberá identificar la emoción sentida durante la reproducción, e identificarla con el color del *gomet* correspondiente, pegándolo en el tablero. Cabe destacar que cada canción ha sido asociada previamente a una de las cinco emociones, pero dejaremos la libertad de que cada alumno pueda sentir una emoción diferente. Una vez reproducidas todas las canciones, se hará una breve despedida de la actividad, mientras se reproduce la última canción de despedida, comentando lo que más y menos les ha gustado.

SESIÓN 4: Mido mis emociones

Duración:

45 minutos

Espacio físico:

Aula ordinaria

Recursos:

- Cartulinas: verde, amarilla, naranja, roja
- Tijeras y pegamento
- Rotuladores
- Fotos de cada alumno y profesional
- Adhesivo
- Plastificadora

Objetivos:

- Identificación y reconocimiento de emociones propias
- Fomento del autoconocimiento
- Mejora del clima del aula
- Aceptación de las emociones propias

Desarrollo:

Antes de comenzar la sesión, explicaremos que vamos a realizar una herramienta que nos servirá para utilizar a diario, durante la asamblea. Es un instrumento que nos ayuda a conocer cómo se sienten los alumnos cada día.

Durante esta sesión crearemos grupalmente un gran termómetro con los cuatro colores de la cartulina. Cada alumno, acorde a sus posibilidades, tendrá una función (recortar, pegar, pautar...) mientras lo creamos, reproduciremos música para que se cree un ambiente distendido. Una vez creada la base del termómetro, pondremos los letreros de los cuatro estados de ánimo: calmado, contento, triste, enfadado (ejemplo en anexo 13). Cuando ya esté creado, se puede plastificar, o dejar así; debemos recortar y plastificar imágenes de todos los alumnos y los profesionales y añadir un adhesivo en la parte trasera. De esta manera, cada mañana podremos utilizar el termómetro para conocer la situación del alumno, también se puede modificar el estado de ánimo a lo largo del día, usándolo como método comunicativo.

Es importante que los profesionales del aula también participen en esta actividad, normalizando que todas las personas tenemos emociones negativas, o que pueden cambiar a lo largo del día.

SESIÓN 5: Soy un imán de emociones positivas

Duración:

45 minutos

Espacio físico:

Jardín o espacio abierto (gimnasio si no pudiera realizarse en el exterior)

Recursos:

- Toallas, esterillas o colchonetas
- Reproductor de música con acceso a internet

Objetivos:

- Tomar conciencia del propio cuerpo
- Conocer técnicas de relajación
- Favorecer situaciones que provoquen emociones positivas

Desarrollo:

A lo largo de esta sesión vamos a reproducir diversos audios, elegidos conscientemente para el desarrollo efectivo de la actividad. Comenzaremos la sesión tumbados, en una esterilla o similar, en una postura cómoda (el alumno en silla de ruedas, será basculado). A continuación, se reproducirán los audios en el orden expuesto en el anexo 14. Tras la reproducción de los audios, en la canción número 5, los alumnos deben ir reincorporándose lentamente, estirando o haciendo cualquier movimiento que pida el cuerpo. La canción final se ha pensado con el objetivo de mover el cuerpo, y de este modo, ir entrando de nuevo en la realidad progresivamente.

SESIÓN 6: El árbol de las emociones

Duración:

45 minutos

Espacio físico:

Aula ordinaria

Recursos:

- Papel continuo
- Rotulador
- Adhesivo
- Pictogramas acciones

Objetivos:

- Identificación de emociones en base a experiencias previas
- Fomentar la comunicación emocional
- Reconocimiento de las emociones de forma tangible
- Promover el autoconocimiento

Desarrollo:

Comenzaremos explicando que vamos a hacer un mural en forma de árbol en el que pondremos todas nuestras emociones. Con la base del árbol ya preparada y pegada en la pared, dividiremos cada ramificación en una emoción diferente (alegría, ira, miedo, tristeza) (ejemplo anexo 15). Cada alumno y profesional, deberá decir un elemento que le produzca cada emoción, y estas serán escritas en la rama correspondiente. De esta manera, crearemos un conjunto de acciones o elementos que generan unas emociones u otras, validando así las propias y las ajenas.

SESIÓN 7: A mí también me pasa

Duración:

45 minutos

Espacio físico:

Aula ordinaria

Recursos:

- Listado situaciones empatía (anexo 16)
- Dispositivo con altavoces y acceso a internet
- Emocionario (realizado en sesión 1)

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de empatía
- Validar emociones ajenas
- Respetar el turno de palabra y la opinión de los compañeros
- Fomentar la comunicación verbal

Desarrollo:

Esta sesión se realizará de forma oral, favoreciendo la comunicación verbal. Para llevar a cabo esta sesión debemos leer las diferentes situaciones presentes en el anexo 16, y preguntar a los alumnos cómo se sentirían ellos, cada alumno de manera oral debe expresar cómo cree que sentiría. Para los alumnos que presentan dificultad en la expresión, utilizaremos el emocionario creado en la sesión 1, simplificando la respuesta. El objetivo es que se forme un debate informal en el que mantengamos una conversación respecto a la empatía y la validación de los sentimientos ajenos. Durante el debate, podemos añadir ejemplos de aspectos más personales (importante conocer a los alumnos). Es importante que durante la actividad expliquemos, de forma sencilla el concepto de empatía y la importancia de ponerse en la piel de los demás.

Para finalizar la sesión reproduciremos la canción “Intenta respetar” de Carlos Baute (https://youtu.be/p_xbDR_K-sU?si=8U-2jwLqgS62FXxA).

SESIÓN 8: Cuando estoy triste/enfadado, me gusta...

Duración:

30 minutos

Espacio físico:

Aula ordinaria

Recursos:

- Plantilla autorregulación (anexo 17)
- Bolígrafo o lapicero
- Pictogramas

Objetivos:

- Conocer acciones reguladoras propias y ajenas
- Desarrollar habilidades de autorregulación
- Anticipar las emociones negativas

Desarrollo:

Antes de comenzar, hablaremos brevemente sobre la importancia de saber anticipar las emociones que podemos sentir, y las diferentes técnicas que tenemos cada persona para regularlas.

Para llevar a cabo la sesión, cada alumno debe tener una plantilla (anexo 17) en la que escribirá o pegará pictogramas que presenten acciones que a esa persona le relaje, es una sesión que fomenta la reflexión individual. Es probable que muchos alumnos no tengan la iniciativa de proponer acciones reguladoras, por lo que debe intervenir el maestro (con previo conocimiento del alumno) para ayudarle a concretar cuáles son las acciones que tranquilizan al alumno, ya que cada uno presenta unas preferencias y peculiaridades. (Ejemplos de actividades reguladoras: agarrar un cojín, columpiarse, dar la mano, dibujar, descansar, respirar...)

SESIÓN 9: La oca de las emociones	
Duración: 40 minutos	Espacio físico: Aula ordinaria
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Tablero oca (anexo 18) - Fichas y dados - Rotulador - Mural miedo-alegría-ira (anexo 19) 	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Promover las habilidades sociales - Reconocimiento de emociones con experiencias previas - Fomentar la expresión de emociones y la empatía 	
Desarrollo: <p>En esta sesión, los alumnos participarán en una actividad grupal utilizando una versión adaptada del clásico juego de la oca presentada en el anexo 18. Se utilizará un tablero especial, en el que cada casilla de color, como se indica en el tablero, tiene un propósito específico: en las casillas amarillas el alumno debe expresar algo que le genere alegría, las rojas algo que le enfade o disguste, y las moradas algo que le dé miedo.</p> <p>Durante el juego, el maestro anotará las respuestas de los alumnos en un mural dividido en tres secciones: Alegría, Enfado/Disgusto y Miedo (anexo 19). Al finalizar la partida, se llevará a cabo una discusión grupal en la que los estudiantes reflexionarán sobre las emociones compartidas y las causas de estas.</p> <p>El mural se dejará expuesto en el aula para que los alumnos puedan ver las emociones de sus compañeros, fomentando así un ambiente de confianza y apoyo mutuo. Esta</p>	

actividad no solo mejora la inteligencia emocional de los alumnos al ayudarles a reconocer y gestionar sus emociones, sino que también desarrolla habilidades sociales, fortalece la cohesión grupal y promueve el bienestar emocional al permitir que los estudiantes compartan sus sentimientos en un entorno seguro y comprensivo.

SESIÓN 10 y 11: Las emociones en la pantalla

Duración:

1 hora 30 minutos

Espacio físico:

Aula ordinaria

Recursos:

- Ordenador o pantalla digital con altavoz y acceso a internet
- Película “Del Revés”

Objetivos:

- Identificar y nombrar diferentes emociones
- Aceptar los cambios de emociones
- Promover la comunicación abierta sobre emociones

Desarrollo:

Para finalizar la propuesta, veremos la película de “Del Revés”, película que reúne todos los contenidos tratados a lo largo de las sesiones anteriores, además, las emociones están representadas con el mismo código de colores que hemos utilizado, favoreciendo la asociación de las mismas.

Debemos utilizar dos sesiones para la reproducción de la película, por lo que podemos hacerlo en dos semanas diferentes, o modificar el horario y visualizarla ininterrumpidamente.



MIS EMOCIONES

- 1** Creo mi emocionario
- 2** A mí me gusta...
a mí no me gusta...
- 3** Escucho mis emociones
- 4** Mido mis emociones
- 5** Soy un imán de
emociones positivas
- 6** El árbol de las
emociones
- 7** A mí también me pasa
- 8** Cuando estoy nervioso
me gusta...
- 9** La oca de las
emociones
- 10** Vemos las emociones
- 11** Vemos las emociones

Anexo 4: Evaluación inicial

Evaluación inicial

1- Nunca 2- A veces 3- Siempre	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5
Expresa verbalmente su malestar, tanto emocional como físico					
Manifiesta decisión ante sus gustos y preferencias					
Hace entender sus emociones mediante expresiones corporales					
Ofrece ayuda ante las necesidades de sus compañeros					
Muestra poseer habilidades de autorregulación					

Anexo 5: Ejemplo cuaderno de campo anotaciones evaluación continua

FECHA 8 / 11 / 24

SESIÓN 5: "SOY UN IMÁN DE EMOCIONES POSITIVAS"

EL ALUMNO 3 NO HA QUERIDO PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD, HEMOS TENIDO QUE APARTARNOS Y COVENCERLE DE QUE ES UNA ACTIVIDAD QUE LE PUEDE TRANQUILIZAR, FINALMETNE, DICIENDO QUE VAMOS A ESCUCHAR DIFERETNES CANCIONES, HA QUERIDO PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD

EL ALUMNO 2 HA RECONOCIDO LA EMOCIÓN DE "MIEDO", COSA QUE EN LA SESIÓN ANTERIOR NO CONSIGUIÓ.

Anexo 6: Evaluación final individual

EVALUACIÓN FINAL:

Nombre alumno:

- 1- Nada de acuerdo
- 2- Algo de acuerdo
- 3- Bastante de acuerdo
- 4- Muy de acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

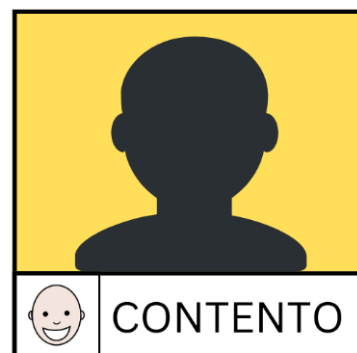
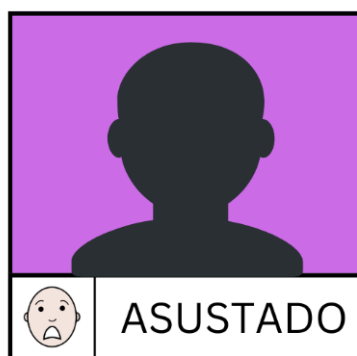
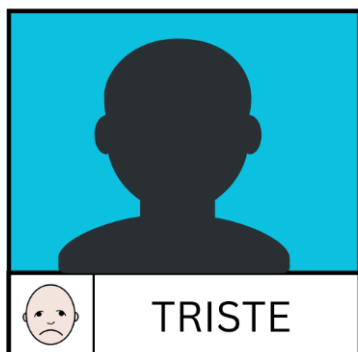
	1	2	3	4	5
Diferencia emociones positivas de las negativas					
Reconoce su propio estado de ánimo					
Manifiesta decisión ante sus gustos y preferencias					
Hace entender sus emociones mediante expresiones corporales					
Ofrece ayuda ante las necesidades de sus compañeros					
Muestra poseer habilidades de autorregulación					
Reconoce las emociones ajenas					
Pone nombre a las diferentes emociones básicas					
Escucha atentamente a los compañeros					
Se apoya en los recursos ofrecidos para expresar las emociones					

Observaciones:

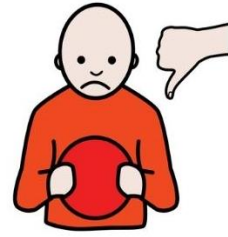
Anexo 7: Letreros emociones



Anexo 8: Ejemplo tarjetas emocionario



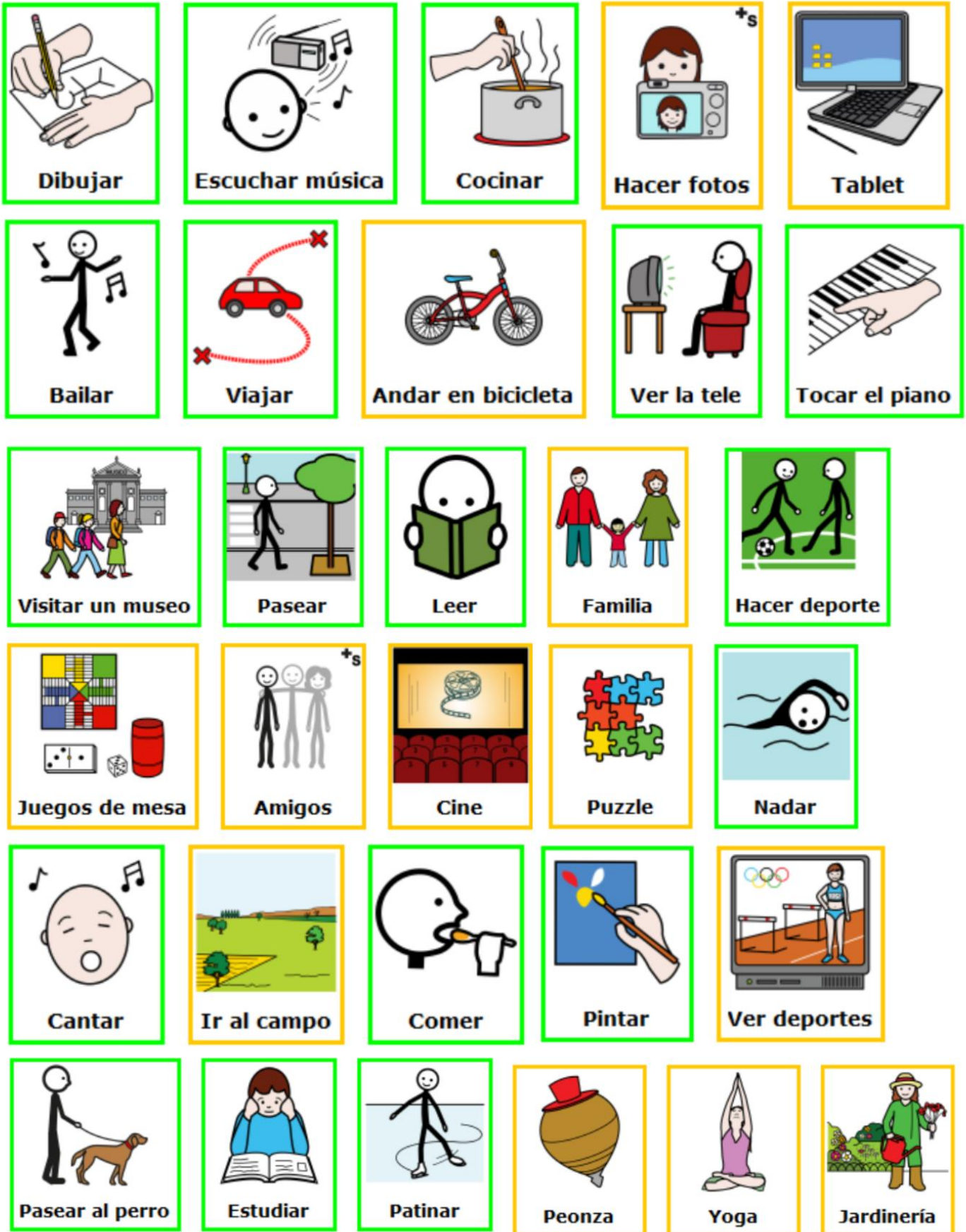
NO ME GUSTA



ME GUSTA



Anexo 10: Pictogramas de aficiones



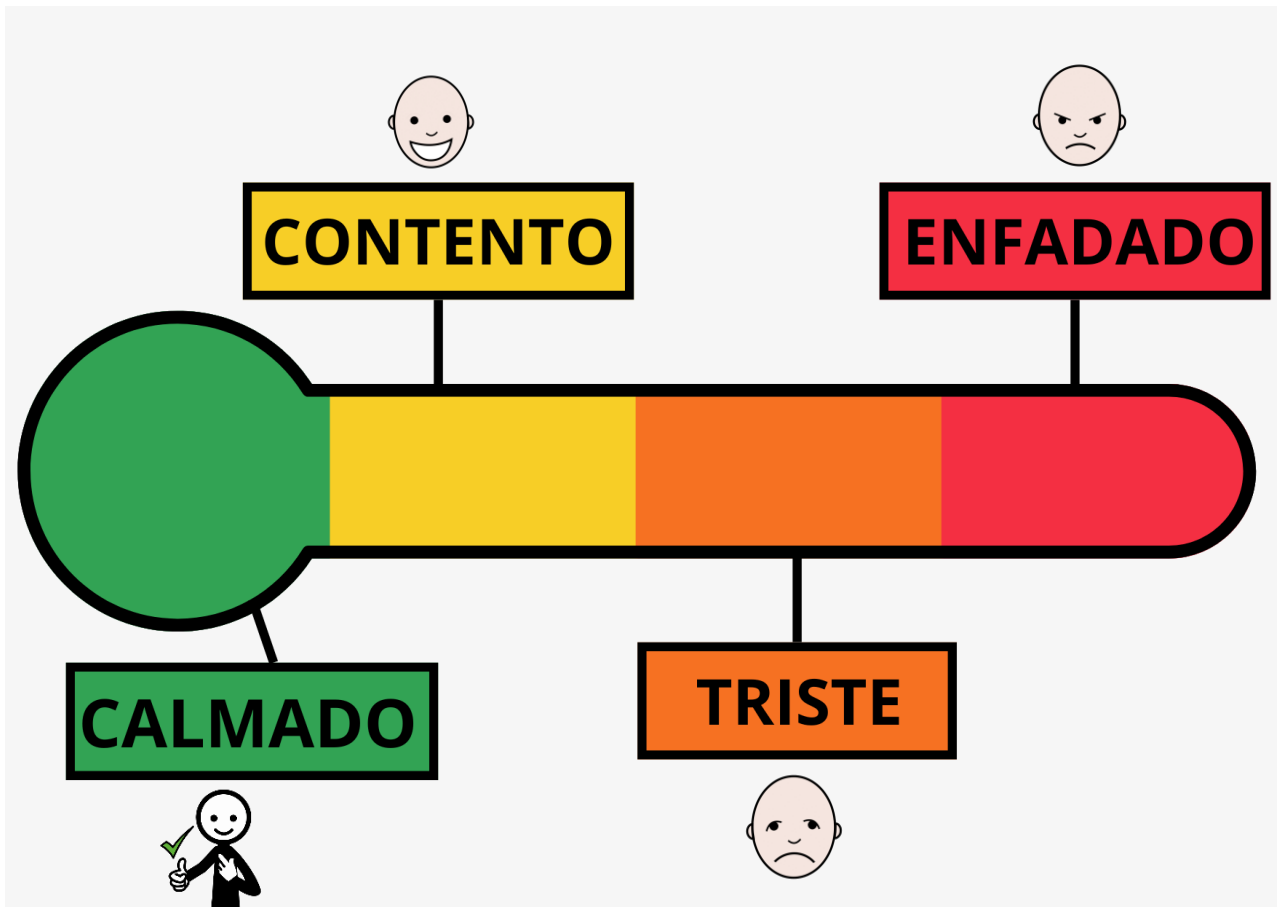
Anexo 11: Tablero canciones- alumnos

	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5
RELAJACIÓN					
CANCIÓN 1					
CANCIÓN 2					
CANCIÓN 3					
CANCIÓN 4					
CANCIÓN 5					

Anexo 12: Listado canciones

EMOCIÓN	CANCIÓN
1. MIEDO	<p>“Requiem K 626” – Mozart → https://youtu.be/vIgX450Rd68?si=9t-qarPBUneJGeDZ</p>
2. TRISTEZA	<p>“Love in the dark” – Adele → https://youtu.be/-hzFTJDJGkQ?si=zyeqgVSKTPhhsxnZ</p>
3. DESAGRADO	<p>“Sonne” - Rammstein → https://youtu.be/StZcUAPRRac?si=P_90g6P_MlaS7vGl</p>
4. IRA	<p>“Broken spirit” – Rituals → https://youtu.be/mk14tqSNwXc?si=5bqOlu97dulwFIYy</p>
5. ALEGRÍA	<p>“Vivir mi vida” - Marc Anthony → https://youtu.be/kMNPv_HXffQ?si=CFo9tOAxdUGsVaZ0</p>
6. DESPEDIDA	<p>“My stupid heart” – Walk off the world → https://youtu.be/muMEGTOuO6A?si=Mk80J3VQprTZLIIE</p>

Anexo 13: Ejemplo termómetro emociones



Anexo 14: Listado canciones “soy un imán de emociones positivas”

	AUDIO
1. Introducción	<p>“5 Minutos Música Relajante Para Meditar. Conecta tu cuerpo y mente, encuentra paz interior, 001” - Aire Fresco Meditación y Mindfulness App</p> <p>https://youtu.be/EC_u8LtO9P8?si=VMZNM2vwS7kCe86o</p>
2. Escáner corporal	<p>“Relajación para niños”- Smile and learning</p> <p>https://youtu.be/rm3uIuiHBQc?si=eOmclY1nkd5RtHeV</p> <p>(A partir del minuto 0:43 hasta el final)</p>
3. Audiolibro 1	<p>“Soy una ola”- Soul Mates Kid's Yoga and Mindfulness</p> <p>https://youtu.be/OtWDGjkbjk0?si=f1o23Q0Xb3oj54cM</p>
4. Audiolibro 2	<p>“Soy una nube”- Soul Mates Kid's Yoga and Mindfulness</p> <p>https://youtu.be/9OhVMN6IUu8?si=r6I53NXB5vNIS22K</p>
5. Relajación	<p>“20 Minutos Música Relajante para Meditar. Encuentra paz interior. Duerme mejor, 003” - Aire Fresco Meditación y Mindfulness App</p> <p>https://youtu.be/FcEbTPbN48c?si=Yv4ff03ocw730TI1</p>
6. Reincorporación	<p>“Wá, wá, wá, wá” - Didier Jeunesse</p> <p>https://youtu.be/MGc8rSr7Zz4?si=e8UVfO3pvUhNzqqB</p>
7. Fin de la sesión	<p>“Olélé moliba makasi” - Comptines d'Afrique</p> <p>https://youtu.be/kd6ZTylHUx4?si=MIAC-yVuJYbvL7iP</p>

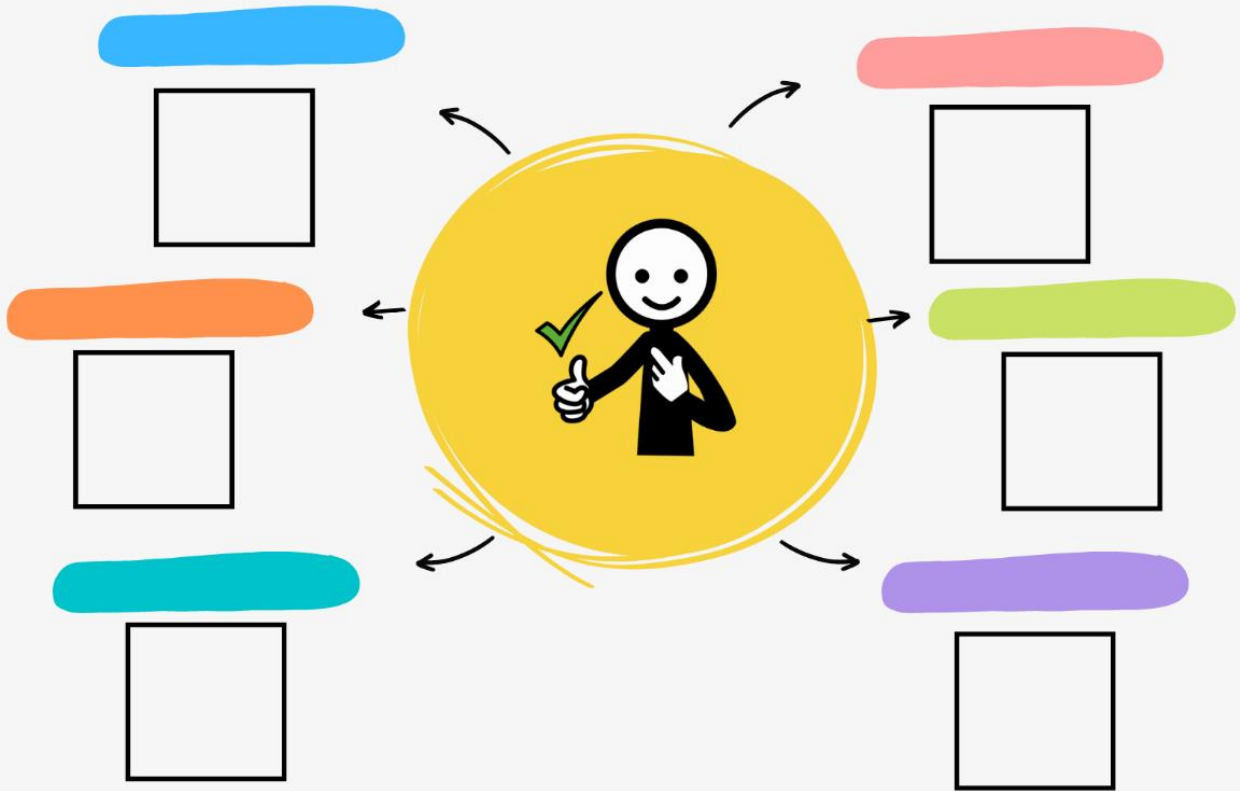
Anexo 15: El árbol de las emociones



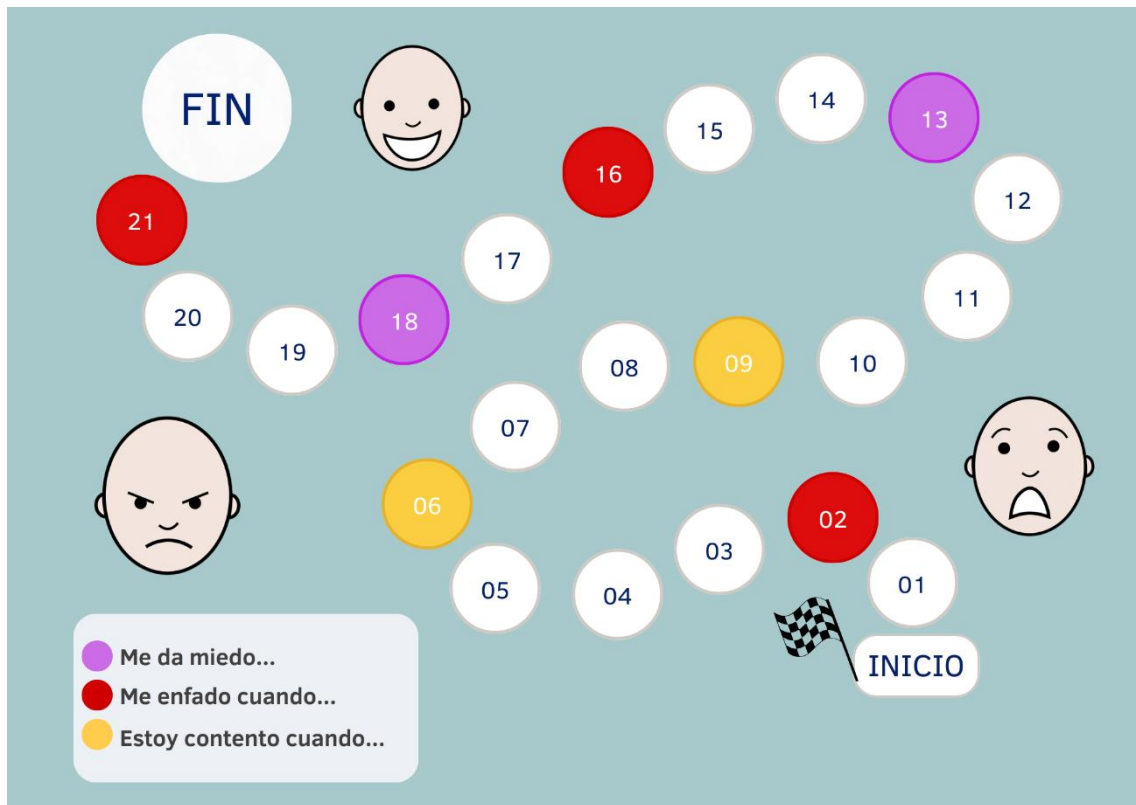
Anexo 16: Lista situaciones empatía

	Situación	Emoción asociada (pueden sentir otra)
1	Tomás está solo en casa y ha escuchado un ruido en la otra habitación	Miedo
2	Mario vio una serpiente mientras paseaba por el campo	Miedo
3	Marta está enferma y no ha podido ir a la excursión	Tristeza
4	Álvaro se va a la playa de vacaciones con sus padres	Alegría
5	Sofía estaba dibujando y su hermano le ha roto el dibujo	Ira
6	Marcos se ha caído encima de un charco y se ha llenado de barro	Desagrado
7	Los amigos de Carla han ido al cine y no le han invitado	Tristeza
8	Julián tiene para comer pescado, la comida que menos le gusta	Desagrado
9	El primo de Luis se ha comido su bocadillo y ahora no puede merendar	Ira
10	Isabel ha ganado un partido de fútbol	Alegría



¿QUÉ ME HACE SENTIR BIEN?



Anexo 18: Tablero oca



Anexo 19: Mural miedo-alegría-ira

NOS DA MIEDO 	NOS ENFADA 	NOS ALEGRA 