



---

**Universidad de Valladolid**

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, FACULTAD  
DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL.**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA.**

**Mención en Audición y Lenguaje.**

**“EMOCIONARNOS”: Educación  
emocional para alumnos de Educación  
Primaria con Síndrome de Down.**

**Trabajo realizado por: Paula Plaza Santos.  
Tutor/a: María Arrimada García.**

**Curso académico 2020/2021**

*“Es de creer que las pasiones dictaron los primeros gestos y que arrancaron las primeras voces...no se comenzó por razonar, sino por sentir...” Jean- Jacques Rousseau.*

## RESUMEN/ABSTRACT

Este trabajo de fin de grado se fundamenta en la importancia de la educación emocional en alumnos de Educación Primaria que presentan Síndrome de Down. Su justificación radica en el hecho de que la educación emocional, a pesar de ser clave en el desarrollo integral del alumno, es tratada, con frecuencia, de modo transversal, en vez de darle la importancia que se merece. Con esta justificación en mente, se presenta una propuesta de educación emocional para alumnos de Educación Primaria con Síndrome de Down orientada a mejorar las capacidades del alumnado en tres áreas: la comprensión de emociones tanto propias como ajenas, la expresión emocional y el autocontrol o autorregulación emocional. Se define, asimismo, el diseño que habría que seguirse en el caso de poner en práctica esta propuesta a modo de investigación experimental. Como instrumento de evaluación, se presenta una descripción detallada del Inventario de Cociente Emocional (EQ-I Emotional Quotient Inventory). En el apartado de conclusiones, se reflexiona sobre las potencialidades y limitaciones de la propuesta presentada.

**PALABRAS CLAVE:** Educación emocional, Inteligencia emocional, Educación Primaria, Síndrome de Down.

## ABSTRACT

This final degree Project it's based on the importance of emotional education in Primary school students who presents Down's Syndrome. It's justification lies in the fact that Emotional Education, despite being key in the integral development of the student, is often treated in a transversal way, instead of giving it the importance it deserves. With this justification in mind, an emotional education proposal for primary school students with Down Syndrome is presented aimed at improving the abilities of students in three areas: the understanding of emotions both own and others, emotional expression and self-control or emotional self-regulation. It also defines the design to be followed if this proposal is to be implemented as experimental research. As an evaluation tool, a detailed description of the Emotional Quoitent Inventory (EQ-I Emotional Quotient Inventory) is presented. In the conclusions section, it's reflected on the potentialities and limitations of the proposal presented.

**KEY WORDS:** Emotional education, Emotional intelligence, Primary Education, Down's Syndrome

## ÍNDICE.

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO. ....</b>	<b>1</b>
2.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL. ....	3
2.2. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. ....	5
2.3 DESARROLLO EMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ....	9
2.4 DESARROLLO EMOCIONAL EN EL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN. ....	11
2.5 EDUCACIÓN EMOCIONAL EN SÍNDROME DE DOWN. ....	13
<b>3. OBJETIVO(S) GENERAL DEL TRABAJO. ....</b>	<b>15</b>
<b>4. METODOLOGÍA. ....</b>	<b>16</b>
4.1 DISEÑO.....	16
4.2 MUESTRA. ....	16
4.3 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN. ....	16
4.4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	18
4.4.1 Programa instruccional.....	18
4.4.2 Técnicas/Estrategias utilizadas – descripción .....	23
4.5 PROCEDIMIENTO: FASES DE DESARROLLO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO. ..	27
<b>5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....</b>	<b>29</b>
<b>6. AGRADECIMIENTOS. ....</b>	<b>32</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....</b>	<b>33</b>
<b>8. ANEXOS. ....</b>	<b>37</b>

## **1. INTRODUCCIÓN.**

Este Trabajo de Fin de Grado responde a la modalidad de “Propuesta de intervención educativa” según establece la modalidad B de la guía docente del mismo.

En él se presenta un programa de educación emocional para alumnos de Educación Primaria con Síndrome de Down.

He elegido este tema para mi Trabajo de Fin de Grado ya que las emociones están presentes en nuestro día a día, conviven con nosotros. La vida está compuesta por sentimientos y emociones, todo lo que hacemos, todo lo que nos mueve, es puramente emocional. El componente emocional es el gran olvidado dentro de la educación y siempre se le resta importancia. No nos damos cuenta de lo relevantes y fundamentales que son las emociones, saber identificarlas, manejarlas y tener inteligencia emocional para el desarrollo integral de cualquier alumno. En este sentido, los niños/as con Síndrome de Down no son una excepción. Ellos viven todo lo que hay a su alrededor de manera muy intensa y les cuesta mucho manejar y controlar sus emociones, careciendo con frecuencia de las estrategias necesarias para ello. Es por ello por lo que pueden tener dificultades a la hora de relacionarse con los demás, así como de entender la mayoría de situaciones en su día a día. Por ello creo firmemente en la relevancia de una educación basada en emociones, expresividad y valores.

## **2. MARCO TEÓRICO.**

Todas las personas somos entidades complejas que cumplimos con las funciones vitales (nutrición, relación, reproducción). Gracias a ellas el ser humano es capaz de relacionarse con los demás sujetos y objetos del entorno, por medio siempre de dos mecanismos imprescindibles: los mecanismos puramente cognitivos, y los mecanismos emocionales. Los primeros responden a la realidad de los actos del sujeto y entre ellos se encuentran algunos como la atención, memoria, percepción y pensamiento. Los mecanismos emocionales, por su parte, le relacionan al sujeto con los objetos de esa realidad. Todos los actos que cometen las personas funcionan de una manera compleja fusionando el factor cognitivo con el emocional y no tienen cabida alguna por separado.

Según la RAE, el término emoción se define como una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Sin embargo, el concepto de “emoción” recibe diferentes matices dependiendo de los autores que lo investiguen. De esta manera, Gordon (1981) distingue entre emociones y sentimientos, definiendo estos últimos como pautas compuestas por impresiones, gestos de expresión y significados culturales estructurados en torno a la relación con un objeto social.

Por otro lado, para Denzin (2009, pp. 66) el término emoción es: “una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de la conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada, la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional”.

Bisquerra (2008) señala que incrementar la inteligencia emocional exige dominar una serie de habilidades imprescindibles, las llamadas competencias emocionales. En primer lugar, se debe tener conciencia emocional, es decir, ser capaz de reconocer las emociones y sentimientos que experimentamos. En segundo lugar, no hay que reprimir dichas emociones sino que se debe aprender a regularlas tanto en situaciones positivas, como negativas. Asimismo, entra en juego la empatía o capacidad de ponerse en la piel de los demás y comprender los sentimientos ajenos. La empatía da paso a otra competencia emocional, las habilidades sociales, referidas a la capacidad para saber tratar con el entorno y establecer lazos sanos. Todas esas habilidades permiten construir una adecuada inteligencia emocional, que a su vez, contribuye al bienestar del individuo, tanto a nivel personal como social.

Tras contrastar diferentes definiciones del término “emoción”, es posible afirmar que las emociones forman la manifestación corpórea de la importancia que el sujeto da a algún acontecimiento, hecho o situación. La emoción no es más que una conciencia corporal que marca dicha relevancia, de tal manera que, regula las relaciones del individuo con su entorno (Bericat, 2012).

Es posible distinguir dos tipos de emociones, las primarias y las secundarias. Las emociones primarias son respuestas globales, fisiológicas, relevantes e innatas. Por el contrario,

las secundarias, surgen a partir de las primarias y están condicionadas por lo social y lo cultural. Para algunos autores entre las emociones primarias se encuentran: el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción (Kemper, 1987), mientras que para otros son la satisfacción- felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa (Turner, 1999). Mientras tanto, estados emocionales como la culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia se consideran emociones secundarias (Bericat, 2012).

## **2.1 Inteligencia emocional.**

Si las emociones juegan un papel tan relevante en la vida del ser humano, es lícito pensar que existe un conjunto de potencialidades referidas al reconocimiento, expresión y regulación de las emociones. Esto es lo que conocemos como inteligencia emocional.

Gardner (1983) define la inteligencia como la habilidad destinada a poner solución a los problemas o elaborar ideas que sean valiosas en un contexto cultural. Este autor identifica la inteligencia como una capacidad, y, como toda capacidad tiene la posibilidad de desarrollarse. Por ello es tan sumamente importante empezar a educar a los niños desde sus primeros años de vida. Se sabe que los niños, en estos primeros años, están en una época de plena maduración y dicho desarrollo está influenciado por factores genéticos y ambientales, razón por lo cual es imprescindible aprovechar esta etapa.

Gardner propone ocho tipos de inteligencias, ocho formas de enseñar o aprender una misma capacidad. Todas las personas tienen estas inteligencias pero cada una de ellas se desarrolla de manera particular en función de la experiencia.

Inteligencia lingüística .

Inteligencia lógico-matemática.

Inteligencia visual- espacial.

Inteligencia musical.

Inteligencia corporal- Kinestésica.

Inteligencia interpersonal.

Inteligencia intrapersonal.

Inteligencia naturalista.

Dentro de estos ocho tipos de inteligencias, cabe destacar la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. Por un lado, la inteligencia intrapersonal implica identificar, entender y saber procesar las propias emociones y sentimientos. Algunas cualidades afines a esta inteligencia serían algunas como la autoestima y la voluntad, el autocontrol y la autorregulación emocional, la autocomprensión y la estabilidad emocional. Por otro lado, la inteligencia interpersonal permite al ser humano interactuar y relacionarse con los demás. Las características afines a este tipo de inteligencia son: interactuar con los demás, entender las emociones ajenas, manifestar una escucha activa y mostrarse empático con el resto de individuos del entorno.

Ambas inteligencias se agrupan dentro de lo que Daniel Goleman cataloga como Inteligencia Emocional. Goleman (1996) define la Inteligencia Emocional como la habilidad de ser capaz de automotivarse a uno mismo, de mejorar en el empeño a pesar de las posibles situaciones adversas, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular los propios estados de ánimo, de evitar que la angustia se interponga en nuestras cualidades y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. En resumen, podría decirse que la Inteligencia Emocional implica conocerse a uno mismo. Este mismo autor, en estudios posteriores propone un modelo de competencias emocionales y las plasma como rasgos de la personalidad (Goleman,2008). Entre estas se encuentran:

Autoconocimiento emocional: hace referencia a la habilidad de manifestar correctamente los sentimientos y emociones, lo que conlleva el conocimiento de los mismas así como de sus efectos.

Autocontrol emocional: implica regular, controlar o manejar de forma adecuada los impulsos.

Automotivación: es la habilidad que impulsa a través de las emociones a conseguir los objetivos o metas propuestas.



Empatía: responde a identificar de manera adecuada las emociones ajenas, sin que la otra persona lo exprese verbalmente, es decir, reconocer lo que siente por su expresión facial u otros mecanismos no verbales y compartir ese sentimiento.

Relaciones interpersonales: ser capaz de relacionarse con los miembros del entorno, de manera efectiva, transmitiendo energías positivas y haciendo sentir bien a los demás.

El presente trabajo fin de grado tiene como principal foco de interés la inteligencia emocional, su importancia y el trabajo de la misma dentro del ámbito educativo. Por ello se justifica la incorporación del siguiente apartado, focalizado en la labor de la escuela en torno a la educación emocional.

## **2.2. El papel de la escuela en la educación emocional.**

Se ha visto como las emociones forman parte de las capacidades del ser humano y, por ende, de cualquier alumno de Educación Primaria. Partiendo de la idea de que el currículo de esta etapa educativa aboga por un desarrollo integral del ser humano, tiene sentido incluir las emociones como un aspecto susceptible de ser educado.

El sistema educativo tradicional se ha basado generalmente en la mejora de las capacidades intelectuales de los alumnos, alimentándose de las diferentes y variadas áreas o materias curriculares, y se han preocupado escasamente o no han prestado atención al desarrollo afectivo y emocional. Es evidente que el objetivo principal de la escuela es lograr el mayor y más eficaz progreso posible en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos. Ello exige tener en cuenta, además de factores cognitivos y pedagógicos, factores emocionales y sociales que siempre van a estar presentes. Si bien el sistema puede optar por obviar su existencia, estos elementos acabarán por manifestarse de una manera u otra en la realidad del aula, ya que todos sentimos y todo lo que hacemos es sintiendo y emocionándonos.

En este sentido, cobra importancia en el plano educativo el concepto de “educación emocional”. La educación emocional es el proceso educativo, continuo y permanente, que potencia el desarrollo emocional, haciendo de él un instrumento imprescindible del

desarrollo cognitivo, construyendo entre los dos, los elementos fundamentales del desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2000).

El ámbito escolar es uno de los más influyentes para el aprendizaje del niño. Por esta razón, debería plantearse enseñar a los alumnos inteligencia emocional, facilitándoles estrategias y habilidades emocionales básicas.

En la escuela las técnicas de inteligencia emocional, no tienen la misma relevancia curricular que otras áreas establecidas en el currículo. La educación emocional solo tiene cabida en el Plan de Acción Tutorial y en los elementos transversales.

Existen, no obstante, numerosas razones que justifican la inclusión de la educación emocional en la escuela, como detalla Álvarez (2001):

En primer lugar, las emociones forman parte de las situaciones vitales, en el día a día se experimentan emociones de manera constante. Por tanto, los estímulos que provocan esas emociones están también presentes en la vida escolar del alumno y es necesario prepararle para enfrentarse a ellos.

En segundo lugar, la educación emocional en la escuela se justifica a través del objetivo principal de la educación, siendo este el desarrollo integral de la personalidad del alumnado. En dicho desarrollo se distinguen dos grandes aspectos que se complementan entre sí y sin uno de los dos el desarrollo integral de la personalidad es imposible de conseguir: aspectos cognitivos y aspectos emocionales. Este objetivo general se relaciona directamente con los cuatro pilares fundamentales de la educación (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los dos últimos pilares están íntimamente relacionados con la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal y por consecuencia, con la educación emocional. El tópico “Conócete a ti mismo” ha sido siempre un reto para el ser humano y tiene que estar presente en la educación, ya que muchos individuos no se conocen a sí mismos y eso les lleva a conflictos serios consigo mismos que pueden acarrear grandes problemas. Por este motivo, la dimensión emocional en la escuela es tan importante.

Por último, existen diversos argumentos psicopedagógicos a favor de la enseñanza de las emociones en el aula. Como señala Gardner (1985), concentrarse únicamente en las capacidades curriculares, lógicas y lingüísticas durante la vida escolar puede suponer un grave problema para las personas que tienen capacidades altas en otras inteligencias.

Según este autor, los elevados índices de fracaso escolar y/o dificultades de aprendizaje, podrían estar provocados, en parte, por la incapacidad de manejar estados emocionales negativos. Esto va en línea con las reflexiones de Bisquerra (2003), quien afirma que la educación se deduce a partir del análisis del contexto; muchos problemas tienen que ver con el analfabetismo emocional.

No obstante, la educación emocional no puede aplicarse de forma aleatoria, sino que debe contar con unos objetivos y unas pautas de aplicación claramente definidas. Los objetivos que persigue la educación emocional en la escuela son los siguientes (Bisquerra 2000):

Detectar posibles casos de pobre desempeño en el ámbito emocional.

Ayudar a conocer las emociones. Clasificar las emociones, sentimientos, etc.

Enseñar a expresar de manera adecuada los estados de ánimo.

Modular y gestionar la emocionalidad.

Aprender a ser personas empáticas.

Desarrollar tolerancia a la frustración.

Prevenir conductas de riesgo.

Adoptar una actitud positiva.

Prevenir y enseñar a gestionar conflictos interpersonales.

Según el análisis de Ruiz (2004) son tres las pautas que debe seguir el tutor/a para desarrollar una correcta educación emocional en sus alumnos:

La primera de ellas se trata de la percepción de las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los propios alumnos, para así, poder saber cómo guiarles a su favor.

En segundo lugar, se debe ayudar a establecer objetivos personalizados en función de las necesidades, motivaciones y/o intereses del alumnado. Por último, es necesario establecer un clima emocional positivo y favorecedor para el alumno.

De acuerdo con el análisis de Gallego (2004), existen diferentes perspectivas desde las que se puede llevar a cabo la educación emocional en el ámbito educativo:

Desde la perspectiva de la autorreflexión sobre la praxis educativa del desarrollo emocional. Este aspecto sirve de punto de partida sobre cómo desarrollar la inteligencia emocional en el aula. El docente debe reflexionar sobre cómo actúa a la hora de educar el desarrollo emocional de los alumnos. Esta autorreflexión es beneficiosa porque contribuye a actuar de manera sistemática y a mejorar las interacciones que permiten aumentar la inteligencia emocional del sujeto.

Desde la perspectiva de la integración de prácticas educativas adecuadas para el desarrollo de las capacidades cognitivo-emocionales. Para que esta integración sea posible, se necesitan unas líneas de actuación claras para poder eliminar la educación emocional de los elementos no tratados por la educación.

Desde la perspectiva del entrenamiento emocional mediante un programa, este se debe diseñar integrado en el currículo ordinario, a través de la acción tutorial y no de manera transversal.

Numerosas investigaciones han puesto en práctica programas de Educación Emocional en alumnos de Educación Primaria, (Ambrona et al., 2012), (Filella et al., 2014) y (Merchán et al., 2014) Tras la aplicación sistemática de estos programas, se lograron mejoras observables, en todos hubo mejoras significativas en cuanto a la competencia emocional. En todos ellos, los grupos experimental y control participantes eran equivalentes en la evaluación inicial. Estos resultados suponen la siguiente conclusión: el componente

emocional no se adquiere en la escuela, a no ser que se trabaje específicamente con dicho objetivo.

La educación emocional, por tanto, tiene repercusiones positivas en el desarrollo del alumno. El maestro de Audición y Lenguaje, dentro de su función de atención a las necesidades educativas, necesariamente debe ser consciente de la relevancia de los factores afectivos y emocionales ya que cualquier problema a este nivel, puede conllevar serias alteraciones en el comportamiento, conducta, lenguaje y habla del alumno, además de dañar su autoestima y su autoconcepto. Ahora bien, no es posible diseñar cualquier intervención educativa orientada al trabajo de las emociones sin contar antes con un conocimiento base sobre el desarrollo emocional en la etapa de Educación Primaria.

### **2.3 Desarrollo emocional en la etapa de Educación Primaria.**

Desde el nacimiento del niño, sus emociones regulan las relaciones con su entorno. La afectividad y los sentimientos son elementos esenciales en las relaciones sociales que se establecen a lo largo de la vida (Sadurní et al., 2003).

En cuanto al desarrollo emocional, los niños de edad escolar tienen la habilidad de comprender las “emociones contradictorias”, y perfeccionan sus habilidades de autorregulación como consecuencia de la mejora de sus habilidades metacognitivas.

Estas capacidades pueden verse incrementadas si existe una adecuada estimulación social por parte del entorno. El desarrollo emocional aumenta a medida que la personalidad del niño se va formando. Inicialmente aparecen las emociones primarias (alegría, tristeza, enfado y miedo). A partir de los 18-24 meses aparecen las emociones secundarias (vergüenza, orgullo, envidia). Para que estas emociones secundarias se experimenten, el niño tiene que tener conciencia de sí mismo (Enesco 2003; Laorden 2005). Desde un punto de vista evolutivo, cada emoción se manifiesta bajo un propósito, por lo que eliminar las emociones negativas es un error, ya que son necesarias para el aprendizaje social y emocional adecuado. Según Kail (2004), podemos hablar de tres periodos en el desarrollo emocional del niño:

*Niveles y características de las emociones según la edad (Kail, 2004)*

<i>Nivel: edad</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Nivel 1: 5 años hasta 6 años y medio.</i>	Una situación puede hacer que el niño experimente dos emociones diferentes.	Un niño puede estar triste y enfadado porque en el colegio le han regañado.
<i>Nivel 2: 6 años y medio hasta 8 años.</i>	Una situación puede hacer que el niño experimente dos emociones diferentes, que además difieren en intensidad.	Un niño puede estar algo triste y muy enfadado porque en el colegio le han regañado.
<i>Nivel 3: 8 años hasta 12 años.</i>	Una situación puede hacer que el niño sienta tanto una emoción positiva como una negativa a la vez.	Un niño puede sentirse contento, pero con miedo de que le dejen solo en casa.

A los seis años, el niño comienza a entender que los demás comprenden las emociones que él expresa, por lo que las empieza a controlar. A los siete años entiende que las emociones no duran para siempre, si no que el tiempo hace aumentar o disminuir su intensidad. A partir de los 8 años los niños aprenden a cambiar la interpretación de los hechos que llevan a emociones negativas, siendo esta una estrategia reguladora (Ortiz, 1999).

Otra característica propia del desarrollo emocional en la etapa de Educación Primaria entre los 6 y los 12 años, es la consolidación de la empatía. Shapiro (2002) distingue dos etapas en el desarrollo de la misma. La primera etapa tiene lugar antes de los 6 años. En ella, el niño no sabe distinguir su mundo del de los demás. La segunda etapa tiene lugar entre los 6 y 12 años. En ella, el niño reconoce que lo que siente el mismo no lo sienten los demás y viceversa. En este segundo período, por tanto, el niño es conocedor de la perspectiva de la otra persona. Hacia el final de esta segunda etapa (10-12 años) aparece la empatía abstracta: los niños extienden su sentimiento de empatía no solo a sus seres queridos o personas cercanas, sino también a las personas que no conocen. En todo este proceso de aprendizaje, la experiencia va a jugar un papel clave.

Otro aspecto destacado del desarrollo emocional en la etapa de Educación Primaria es lo que respecta a la expresión emocional, íntimamente ligada al desarrollo del lenguaje. La relación entre los estados y las expresiones emocionales es directa cuando los niños son pequeños ya que expresan lo que sienten. Sin embargo, a medida que van creciendo, las saben maquillar a la perfección y las sustituyen. La capacidad de separar la experiencia emocional interna de su expresión proporciona al niño una enorme flexibilidad en la comunicación interpersonal y promueve las relaciones interpersonales positivas según (Sadurni y Rostán 2007).

Desafortunadamente, este patrón normalizado de desarrollo se ve alterado en los niños que presentan alguna discapacidad. Un caso particular que se aborda en este trabajo de fin de grado es el de los niños con Síndrome de Down. Es por tanto labor educativa, y, en concreto del profesional de Audición y Lenguaje, conocer el patrón de desarrollo emocional que siguen estos alumnos.

#### **2.4 Desarrollo emocional en el niño con Síndrome de Down.**

El Síndrome de Down (SD) es una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra o una parte de él. Es la principal causa por la que se da la discapacidad intelectual y la alteración genética humana más común, ya que, es la que más se produce, de forma espontánea. Solo se ha podido demostrar un factor de riesgo: la edad materna, cuando esta supera los 35 años de edad cronológica y únicamente en el 1% de los casos, se produce por herencia de los progenitores.

Las emociones se caracterizan por ser personales e intransferibles, de modo que teorizar los sentimientos y vivencias de los niños con Síndrome de Down parece un poco arriesgado teniendo en cuenta además su dificultad a nivel expresivo. Aun así, se pueden hacer deducciones sobre sus vivencias sentimentales usando como pilar sus características neurobiológicas y de desarrollo.

Para analizar las características a nivel emocional del alumno con Síndrome de Down podemos partir de una investigación de Acosta et al., (2014). Estos autores compararon la inteligencia emocional de personas con Síndrome de Down con las de las personas con desarrollo típico (DT) en adultos de entre 17 y 23 años. Los resultados indican que el grupo SD

puntuó por debajo en todas las variables de inteligencia emocional analizadas (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, CE y estado de ánimo), excepto en estado de ánimo. Esto implica que los jóvenes con Síndrome de Down muestran estados de ánimo idénticos a los de la población que no presenta este trastorno. En base a estos resultados, los autores enfatizan el entrenamiento de dichos jóvenes en tareas emocionales o conductas hacia las normas sociales.

Puesto que las emociones, son estados del sujeto, las personas con Síndrome de Down tienen una rica vida emocional, e incluso la viven con mucho más intensidad que las personas que no tienen Síndrome de Down. En el bloque cognitivo-emocional en el que con frecuencia se actúa, la intervención intelectual intenta “explicar” lo que sentimos, es decir, intenta “racionalizar” el sentimiento, algo que resulta imposible. Se sugiere que las personas que presentan Síndrome de Down que tengan menor afectación intelectual, distorsionarán menos sus emociones y las experimentarán de una manera más enriquecedora e incluso con muchísimo mayor intensidad que el resto de las personas.

Dicha riqueza varía también en la amplia variedad de personalidades que recogen las personas con Síndrome de Down. La personalidad de un individuo está formada por los patrones típicos de conducta que caracterizan al sujeto, por la manera que este tiene de afrontar, superar y adaptarse a las dificultades de la vida diaria. Por esa razón existen personas con Síndrome de Down tanto impulsivas como reflexivas, sociables y reservadas, inquietas e inquisitivas, introvertidas y extrovertidas como señala Ruiz (2004).

Por otro lado, los niños y niñas con Síndrome de Down tienen una enorme capacidad para captar el ambiente afectivo entre sus allegados. Parecen particularmente sensibles a la tristeza y la ira de los demás aunque, de la misma manera, perciben de manera rápida el cariño y la alegría.

Asimismo, estos alumnos presentan dificultades en la comunicación lingüística, lo que les puede limitar la expresión de sus propias emociones. No obstante, ha de tenerse en cuenta que el hecho de que no puedan o no quieran expresarlas no significan que no las sientan con toda la intensidad posible. Si a un niño con Síndrome de Down le ocurre algo afectivamente destacable, de naturaleza desagradable, caben dos posibilidades: puede vivirlo sin manifestación alguna ni verbal ni corporal: o pueden aparecer conductas disruptivas poco habituales en el niño semanas



o incluso meses después de que ocurra la situación relevante. Dichas conductas constituirían la expresión no verbal de las emociones que están viviendo o sintiendo y que pueden llegar a provocar episodios depresivos.

Por otro lado, el córtex cerebral de las personas con Síndrome de Down tiene mayores dificultades para regular e inhibir las conductas (Flórez, 1999), por lo que su control sobre la manifestación de emociones es menor. Por la misma razón muestran sus emociones y su afecto de manera espontánea y directa, a veces a través de un exceso de contacto físico. Se trata de un aspecto que debe trabajarse con ellos desde que son pequeños, mediante la enseñanza de habilidades sociales adecuadas, de modo que sepan desenvolverse. Es necesario, a su vez, proporcionarles a su vez un control externo en este aspecto que, con el tiempo, se convierta en autocontrol emocional. Generalmente se cree que las personas con Síndrome de Down son cariñosas y sociables por su habilidad de control emocional. Sin embargo, sin una intervención sistemática, su nivel de interacción espontánea es muy bajo. Por ello, la adquisición de autocontrol es fundamental para actuar de manera adecuada ante todo tipo de situaciones.

En línea con las dificultades de regulación emocional, es habitual que las personas con Síndrome de Down se bloqueen, es decir, no sean capaces de tomar una decisión o responder a lo que requiere una situación específica. Esta dificultad de reacción suele darse sobretodo en momentos de ansiedad, generada por la sensación de que se le esta pidiendo a la persona más de lo que puede dar. Por lo tanto, hay que enseñar al alumno con Síndrome de Down a superar dichos bloqueos o por lo menos, a intentar que se bloqueen el menor tiempo posible.

En conclusión, la riqueza de las vivencias emocionales de las personas con Síndrome de Down y su especial capacidad para percibir emociones, nos llevan a afirmar que las dificultades de estos alumnos son esencialmente cognitivas, no afectivas, y que es labor del educador potenciar el plano emocional, aprovechando toda su riqueza.

## **2.5 Educación emocional en Síndrome de Down.**

El énfasis en la educación emocional del alumnado con Síndrome de Down ha dado como resultado la creación de numerosos programas orientados al trabajo del reconocimiento, comprensión, expresión y autorregulación emocional en estos alumnos dejando unos buenos

resultados en dichos alumnos, ya que se ha demostrado que trabajar con ellos educación emocional mejora su calidad de vida.

Algunas pautas generales que se dan para trabajar educación emocional en alumnado con Síndrome de Down son las siguientes, según las recomendaciones del 'Programa Emociones 2017', propuesto por la asociación DOWN ESPAÑA (Ruiz, 2017).

- Aplicar el programa de intervención a un grupo pequeño (de 5 a 10 alumnos), de edades similares, para que los intereses socio emocionales sean parecidos ya que varían mucho en función de la etapa evolutiva en la que se encuentren los participantes.

- Aunque el programa debe aplicarse en pequeños grupos, es importante desarrollarlo de forma simultánea individualmente, en colaboración con las familias, ya que de esta manera se fomenta el desarrollo de determinadas destrezas emocionales individualmente de acuerdo con las necesidades y capacidades del propio alumno. Coordinarse con las familias es un pilar fundamental para desarrollar cualquier programa de educación emocional, y por tanto para el correcto desarrollo de la autoestima en los participantes.

- Hay que elaborar dicho programa desde la práctica, siempre tratando de proponer situaciones reales con la mayor frecuencia posible. Las situaciones puestas en práctica pretenden entrenar al alumnado en conocimiento y gestión de las emociones tanto propias como ajenas. Dichas emociones deberán ser llevadas a la realidad con ideas concretas de lugares y momentos, para aplicar lo aprendido a la vida cotidiana.

- Los mediadores emocionales tienen que tener conciencia de que ejercen de referentes emocionales por lo que hay que cuidar las respuestas y comportamientos.

Un buen ejemplo de intervención emocional en alumnado con Síndrome de Down se encuentra en la propuesta de Ruiz (2004). Este autor define, en su programa, cuatro bloques de intervención ideales para el desarrollo integral de la educación emocional en alumnos con Síndrome de Down:

Autoconciencia emocional: conocimiento de las propias emociones.

Control emocional: capacidad de controlar las emociones.

Aprovechamiento productivo de las emociones.

Empatía: reconocimiento de emociones ajenas.

Dicho programa fue aplicado durante tres cursos escolares, un trimestre por año, con una sesión semanal de dos horas de duración. Se distribuyeron los alumnos por grupos de 6 a 10 niños en cada uno, divididos acorde a su edad. Se repartieron entre los niveles de 8 a 12 años, 12 a 14 y 14 a 16. La intervención fue grupal, siguiendo una metodología cooperativa y lúdica. Además del trabajo grupal se usaron las clases de apoyo complementarias de manera individual para trabajar ítems concretos de la educación emocional en cada participante. Se siguió una dinámica de trabajo basado en una secuencia de actividades rutinarias. Se revisaban hechos cotidianos y al finalizar cada sesión se rellenaba una pancarta con la pregunta: “¿Cómo me he sentido durante la sesión de hoy?”. Tras la aplicación sistemática de dicho programa se lograron algunas mejoras significativas en: el aumento del número de emociones que detectaban y sabían nombrar, en la capacidad de expresión emocional y descripción de sentimientos, en el recuerdo de lo sentido en otros momentos, en la relajación y control emocional y en la detección de emociones ajenas, en especial en fotografías. Cabe resaltar que fue un programa agradable y motivador para sus participantes, como ellos mismos manifestaron. En general, la investigación sugiere que la aplicación de programas de educación emocional en alumnos con Síndrome de Down, mejora el rendimiento emocional de quienes participan.

Contribuyendo a expandir estas investigaciones, se presenta este trabajo fin de grado centrado en la educación emocional para alumnado de Educación Primaria que presenta Síndrome de Down.

### **3. OBJETIVO(S) GENERAL DEL TRABAJO.**

Este trabajo de fin de grado pretende ofrecer una propuesta de intervención emocional dirigida al alumnado de Educación Primaria con Síndrome de Down. Dicha propuesta se orienta a mejorar las capacidades del alumnado en tres áreas: la comprensión de emociones tanto propias como ajenas, la expresión emocional y el autocontrol o autorregulación emocional.

## **4. METODOLOGÍA.**

### **4.1 Diseño**

En el caso hipotético de aplicarse la propuesta de intervención emocional destinada a alumnos de Educación Primaria que presentan Síndrome de Down incluida en este trabajo de fin de grado, se seguirá un diseño experimental con evaluación pretest - postest.

Se trata de un diseño experimental porque tiene como principal objetivo establecer relaciones causa-efecto y cumplir con el requisito de manipulación (al ofrecerse un programa de intervención se manipulan directamente las variables evaluadas). Para proceder a su aplicación se establecería un grupo de tratamiento frente a un grupo de control.

Por otro lado, se trata de un diseño pretest-postest porque se evaluará al alumnado en dos ocasiones: previamente a la aplicación del programa e inmediatamente después de la misma. Con esto se pretende conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre la mejoría que se espera encontrar entre ambos grupos (experimental frente a control).

### **4.2 Muestra.**

Esta propuesta está pensada para ser aplicada con el alumnado del 1º al 6º curso de Educación Primaria. Para obtener resultados fiables sobre la efectividad del programa, sería necesaria una muestra aproximada de 150 alumnos. Dado que se trataría de un estudio de carácter experimental, sería necesario dividir a estos alumnos en una condición experimental que recibiría el programa y un grupo de control en el que la aplicación del programa se vería retrasada hasta haber finalizado la evaluación de seguimiento (por cuestiones éticas, sería necesario aplicar el programa también con el grupo control, a pesar de hacerlo de forma tardía).

Como criterio de selección de la muestra, sería requisito que todos los alumnos participantes contasen con un diagnóstico de Síndrome de Down.

### **4.3 Instrumento de evaluación.**

La inteligencia emocional del alumnado que reciba la intervención propuesta en este trabajo de fin de grado se evaluará utilizando el instrumento descrito a continuación.

Se utilizará el EQ-I (Emotional Quotient Inventory de Bar-On,1997. Se trata de una prueba psicotécnica basada en la técnica de autoinforme, que mide las diferentes habilidades emocionales de un sujeto con el objetivo de incrementar determinados aspectos para mejorar la salud emocional positiva. Puede se utilizada tanto en evaluaciones individuales como grupales, lo que la convierte en una idea idónea para ser aplicada en un contexto como el que se presenta en este TFG, en el que la intervención se plantea, no para un estudio de caso, si no para una muestra amplia del alumnado con Síndrome de Down. Este test consta de 60 ítems relacionados con la inteligencia emocional, cada uno de ellos con cuatro opciones de respuesta, presentadas estas en una escala de Likert: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”.

Las respuestas de la persona evaluada permiten obtener seis medidas diferenciadas: por un lado, una medida global del llamado cociente emocional general (CEG), que se obtiene de las cuatro primeras escalas de las presentadas a continuación; por otro lado, cinco medidas o cocientes individuales (intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo) basados, a su vez, en diferentes componentes:

La escala intrapersonal recoge los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

La escala interpersonal reúne: empatía, responsabilidad social y relación interperesonal.

La escala de adaptabilidad está compuesta por prueba de realidad, flexibilidad y solución de problemas.

La escala de manejo del estrés la forman los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos.

La escala de estado de ánimo en general la conforman: la felicidad y el optimismo.

Esta prueba de evaluación ha sido aplicada en estudios previos con alumnado con Síndrome de Down (Acosta et al, 2014), obteniéndose resultados apropiados en cuanto a sus propiedades psicométricas con esta población. En la propuesta de intervención planteada en este trabajo de

fin de grado se evaluará al alumnado en dos ocasiones, antes y después de aplicar el programa que se describe debajo.

#### **4.4 Propuesta de intervención**

##### 4.4.1 Programa instruccional.

Este programa ha sido desarrollado en base a las intervenciones propuestas en los estudios de Ruiz et al., (2009), focalizados en la educación emocional para el alumnado con Síndrome de Down. Dicha investigación sostiene que una buena educación emocional destinada a este alumnado debe abarcar diversos aspectos, tal y como se plantea en la secuencia instruccional presentada a continuación.

El programa de intervención que se presenta recibe el nombre de “EMOCIONARNOS”. Este programa se desarrollará en un tiempo de cuatro semanas con tres sesiones por semana, sumando un total de 11 sesiones de intervención. Dichas sesiones tendrán lugar los lunes, miércoles y viernes a las 10:00 h de la mañana, cada sesión tendrá una duración de 1h, pudiéndose alargar o acortar en función del desarrollo de la actividad/es propuesta/s para ese día. El programa se aplicaría por grupos, de 5 a 10 alumnos en cada uno, divididos por grupos de edad de 6 a 12 años, de tal manera que, quedarían agrupados los alumnos de 6 a 8, de 8 a 10 y de 10 a 12 años. Se dividirá en 5 bloques o fases:

Activación de conocimientos (sesión 1)

Reconocimiento/identificación de emociones (sesiones 2,3 y 4)

Expresión de emociones (sesiones 5,6 y 7)

Control emocional (sesiones 8,9 y 10)

Recapitulación (sesión 11)

A continuación, se detallan cada uno de los bloques o fases de la secuencia instruccional.

##### **FASE 1: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS:**

Esta fase se desarrollará en una sola sesión y se centrará en la activación de los conocimientos previos del alumno en torno a una rutina de pensamiento.

Las rutinas de pensamiento según Perkins et al., (1998), son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser usados en numerosas ocasiones hasta convertirse en parte del aprendizaje. Son estructuras de preguntas individuales o en grupo que están destinadas a organizar el pensamiento de los alumnos, a la vez que desarrollan ejemplos de cómo pensar, reflexionar y razonar. Por otro lado, sirven para explorar las ideas propias del alumno relacionadas con respecto a algún tema concreto que permiten que estos, piensen más allá de lo superficial, establezcan conexiones con sus conocimientos o ideas previas sobre el tema en cuestión o saquen conclusiones, interpretaciones...

Tras conocer lo que es una rutina de pensamiento, se va a poner en práctica en esta sesión. Primero se reparte a cada alumno una hoja con la siguiente estructura: “¿qué se?” / “¿qué quiero saber”? / “¿qué he aprendido”? en la que, de momento, solo se rellenarán las dos primeras cuestiones, puesto que la última se completará al finalizar la intervención. Una vez repartidas, se explicará a los alumnos la manera de hacerlo y se pondrán ejemplos mediante una lluvia de ideas común. Cada alumno la rellenará de manera individual su rutina y cuando la rellenen todos, en gran grupo, se pondrá en común para ver qué sabe cada uno y qué les gustaría aprender sobre la temática escogida, la “educación emocional”. De esta manera, es posible descubrir el punto del que partir en la intervención en función de los conocimientos previos de cada uno. El anexo I recoge el modelo de rutina de pensamiento a utilizar.

## FASE 2: RECONOCIMIENTO/IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES:

Esta fase tendrá una duración de tres sesiones y se centrará en la presentación de las emociones básicas (alegría, tristeza, calma, amor, rabia y miedo) asociadas cada una con un color determinado de la siguiente manera: el amarillo con la alegría, el azul con la tristeza, el verde con la calma, el rosa con el amor, el rojo con la rabia y el negro con el miedo. Asociando cada color a una emoción ayudamos al alumno a reconocer mejor las diferentes emociones. De esta manera, cuando en alguna actividad haya que identificar alguna de las emociones expuestas anteriormente, el alumno o alumna, además de saber a qué emoción corresponde, identificará primero el color y del color lo extrapolará a la emoción en cuestión.

Esta fase consta, a su vez, de dos procedimientos diferenciados:

En primer lugar, se destinará una sesión (sesión 2) a explicar o conceptualizar cada una de esas emociones. En este sentido se mostrarán a los alumnos las diferentes emociones (alegría, amor, calma, rabia, miedo, enfado) en un mural, cada una representada con su color y se definirá cada una de ellas. Primeramente, serán los alumnos quienes traten de definir las según sus conocimientos previos y una vez definidas por ellos, será la maestra quien la definirá y pondrá un ejemplo de una situación donde se produzca dicha emoción. A continuación, los alumnos tendrán que contar situaciones en las que se les haya manifestado dicha emoción. Esto se desarrollará con todas las emociones expuestas al principio (alegría, amor, calma, rabia, miedo, enfado).

En segundo lugar, las dos sesiones restantes (sesiones 3 y 4) estarán destinadas a la práctica del reconocimiento de emociones. Así se trabajará la asociación por medio de un mural en el que se pintará cada emoción con su color para reconocerlas mejor. Otra actividad consistirá en construir botes de cada emoción con su correspondiente color y dentro de ellos depositar objetos, dibujos...que nos evoquen cada una de las emociones, de esta manera trabajaremos también la expresión artística. Por último, se jugará al bingo emocional. Se repartirán cartones con los colores de cada emoción, sonará una música que los alumnos deben identificar con una emoción y habrá que rodear en el cartón la que crean que esa música exprese. (ver anexo II para modelo de bingo emocional).

### FASE 3: EXPRESIÓN DE EMOCIONES :

Esta tercera fase del programa tendrá una duración de tres sesiones. En ella, una vez identificadas las emociones, pasaremos a trabajar su expresión. Lo haremos mediante juegos, teatro, expresión corporal...

Primeramente, durante la sesión 5, expondremos a los alumnos diferentes formas de expresar cada emoción corporalmente y gestualmente:

Alegría (amarillo): sonriendo, saltando, cantando

Amor(rosa): tirando besos, dando abrazos, poniendo cara de enamorado, parpadeando mucho...



Rabia/ira (rojo): apretando mucho los dientes, cerrando los puños, dando patadas al suelo, frunciendo la frente, haciendo gestos con las manos y brazos...

Miedo(negro): encogiéndonos, tapándonos la cara, llorando, escondiéndonos...

Calma(verde): cerrando los ojos y poniendo los dedos en círculo, tumbándonos en el suelo, dormidos, respirando hondo...

Tristeza(azul): llorando, poniendo mala cara...

De este modo, al igual que se ha facilitado la comprensión de las emociones mediante su asociación con un color, se facilita también su expresión a través de una regla nemotécnica (asociación con un gesto corporal). Para explicar la asociación de cada emoción a su gesto corporal, la maestra propondrá el juego del “espejo”. Primeramente, esta explicará mediante un esquema en la pizarra del aula, los diferentes gestos asociados a cada emoción, una vez hecho esto se procederá al juego del “espejo”: la maestra se pondrá frente al alumno y hará una serie de gestos que este debe imitar y adivinar a qué emoción corresponde dicho gesto corporal.

Las sesiones 6 y 7 se dedicarán a la puesta en práctica de la expresión emocional.

A lo largo de la sesión 6 se trabajará la expresión emocional a través de papel. Para ello, cada alumno hará un dibujo en el que tendrán que expresar cómo se sienten en ese mismo momento, sin poder poner palabras en él. Luego se intercambiarán con los compañeros, y cada uno tendrá que poner por detrás del dibujo que le haya tocado qué emoción cree que quiere expresar la otra persona con su dibujo. Posteriormente, se repartirá a cada uno su propio dibujo y se verá y reflexionará sobre quién ha acertado y quién no y por qué, o qué podría haber dibujado en su lugar para representar esa emoción.

En la sesión 7, con la que se cierra esta fase de la intervención, se trabajará la expresión emocional a través del cuerpo. Para ello, se jugará con el dado de las emociones, consistente en un dado en el que aparecen los colores de las emociones. Un alumno tira el dado sin que los demás lo vean, y dependiendo el color que le toque, tiene que representar una emoción, sin

hablar, solo con su cuerpo, cómo se expuso en la primera sesión de esta fase o cómo se le ocurra al alumno en concreto que puede expresar dicha emoción. El resto de alumnos, tienen que adivinar de qué emoción se trata. El anexo III recoge el dado de las emociones.

Por último, tanto el reconocimiento emocional (fase 2) como la expresión emocional (fase 3) se trabajarán de forma transversal a lo largo de todo el programa de intervención. Así, se repartirá a cada alumno un calendario en el que al final del día tiene que pintar dicho día del color que ha predominado en su jornada correspondiendo a la emoción que sea. (ver anexo IV)

#### FASE 4: CONTROL EMOCIONAL:

Esta fase tendrá una duración de tres sesiones, centradas en aprender a controlar y a regular las emociones.

En la primera de ellas (sesión 8), de carácter más teórico, se explicará a los alumnos diferentes herramientas a las que acudir cuando no sean capaz de regular sus emociones: controlar la respiración, la relajación, pensar en otra cosa que les ayude a estar felices, descargar la ira con un cojín, etc. Para explicar estas técnicas se presentará, como recurso motivacional y facilitador del aprendizaje, “el botiquín curalotodo”. Se trata de la simulación de un botiquín con todo lo que tendría si se tratase de un botiquín real pero, cada uno de estos elementos, se asocia a una estrategia de regulación emocional. Por ejemplo, pastillas (de papel) para respirar mejor y relajarnos, pomada para pensar en cosas que generen pensamientos positivos, un bote vacío en el que descargar la ira, etc. El anexo V recoge el botiquín emocional.

La segunda y tercera sesión de esta fase se centrarán en practicar las estrategias de regulación emocional. En la segunda sesión (sesión 9) se procederá a construir el conocido “bote de la calma” de la siguiente manera: en un recipiente de agua, se añade un poco de cola, colorante alimentario, purpurina y todo lo que le guste al alumno que decore el bote. Una vez puesto todo en el recipiente, se agita y se puede contemplar, mirando fijamente la mezcla, hasta que se pare, lo cual produce una sensación relajante. Por lo tanto, cuando los alumnos se encuentren en estado nervioso o alborotado, cada uno deberá coger su bote de la calma, agitarlo lo más que pueda para liberar la tensión acumulada y dejarlo en la mesa mientras lo mira

fijamente hasta que se pare. El alumno, poco a poco, se irá relajando contemplando el bote. El anexo VI refleja un modelo de “bote de la calma”.

En la tercera sesión de esta fase (sesión 10) se expondrán a los alumnos diferentes tarjetas en las que aparecen diferentes situaciones de la vida cotidiana y varias opciones sobre cómo reaccionar ante ellas. Las situaciones propuestas podrán provocar emociones tanto positivas como negativas y los alumnos tendrán que decir que opción escogerían ellos ante esa situación y por qué y, de ser una reacción negativa, qué deberían hacer para controlarla. Si no están de acuerdo con ninguna de las opciones propuestas, exponer que harían ellos en su lugar y cómo se sentirían. El anexo VII presenta una ejemplificación de las tarjetas con situaciones de la vida diaria.

#### FASE 5: RECAPITULACIÓN :

Esta última fase del programa de intervención abarca una única sesión (sesión 11) y distingue dos partes: el trabajo con el alumnado y el trabajo con el entorno.

La primera parte tendrá lugar durante la propia sesión de intervención. En ella se completará la rutina de pensamiento hecha en la primera sesión de activación de conocimientos previos (ver anexo I de nuevo, para ver la última parte de la rutina de pensamiento).

La segunda parte se desarrollará fuera de la sesión de intervención, en el momento que el instructor y los participantes estimen oportuno. Consistirá en un cuestionario con los padres, y una entrevista para los tutores de los alumnos de manera individual con cada uno de ellos, para ver si han notado cambios en su actitud, forma de reaccionar y gestionar sus emociones tanto en el ámbito familiar/social como en el ámbito escolar. (ver anexo VIII y IX que incluye el cuestionario y las preguntas a realizar en la entrevista).

#### 4.4.2 Técnicas/Estrategias utilizadas – descripción

Para el desarrollo de este programa de intervención se han usado varias estrategias didácticas:

En la fase 1: activación de conocimientos previos.

En esta fase ha sido utilizada la estrategia de “pensamiento visible” conocido también como “visual thinking” mediante una rutina de pensamiento.

El Pensamiento Visible busca que exteriorizar las ideas que se tienen guardadas en la mente. De esta manera se sabe la manera en la que se está comprendiendo. Se logra mediante “andamiajes” llamados rutinas de pensamiento. Mediante el Pensamiento Visible los alumnos gestionan su propio aprendizaje, construyendo mayor autonomía y conciencia de sus procesos de pensamiento.

En la fase 2: reconocimiento / identificación de emociones.

En esta fase se utilizan varias estrategias didácticas. En la primera sesión de esta fase se utiliza la regla nemotécnica de asociación emoción- color. En la segunda sesión de esta fase se usa la activación de conocimientos previos puesto que se construye la definición de emociones a partir de los conocimientos del alumno, es decir, se parte de lo que ellos saben, para construir una definición. En la tercera sesión de esta fase se usa la expresión artística de emociones en la actividad de los botes emocionales y el aprendizaje basado en el juego (ABJ) para el bingo emocional.

En la fase 3: expresión emocional.

En esta fase se usan varias técnicas. En la primera sesión se utiliza de nuevo una regla nemotécnica para facilitar el aprendizaje, en este caso la asociación emoción-gesto corporal. En la segunda sesión de esta fase, se usa la expresión artística mediante un dibujo basado en la expresión de emociones. En la tercera sesión de esta fase se utiliza la expresión corporal al tener que expresar la emoción que salga en el dado sin poder hablar. Está también presente, en esta tercera sesión, el aprendizaje basado en el juego, puesto que la tarea de expresión emocional se presenta a través de una actividad de carácter lúdico.

En la fase 4: control emocional.

En esta fase se aplican diferentes estrategias didácticas. En la primera sesión tiene lugar el juego simbólico en el “botiquín curalotodo”, al cual los alumnos acudirán a él como si fuera de verdad y autorregularán sus conductas. En la segunda sesión se lleva a cabo la técnica de relajación mediante la actividad de “bote de la calma”, pudiendo aplicarse cada vez que el alumno se encuentre en estado nervioso. En la tercera sesión se usa el juego de rol para regular y controlar las emociones ante diferentes situaciones de la vida diaria.

En la fase 5: recapitulación.

En esta última fase se repite la estrategia de pensamiento visible mediante rutina de pensamiento como se ha expuesto en la fase 1, además de la técnica de la entrevista con las familias y tutores de los participantes.

La Tabla 1 recoge una síntesis de la propuesta instruccional, identificando las fases o bloques de trabajo, los contenidos de cada una de ellos, las sesiones de trabajo y las técnicas empleadas.

- Tabla resumen:

<b>Fase</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Técnicas y estrategias</b>
1. Activación de conocimientos previos.	Emociones conocidas por el alumnado.	1	Rutina de pensamiento.
2. Reconocimiento de emociones.	Conceptualización: Tristeza, ira, alegría, amor, calma y miedo. Conciencia emocional.	2, 3 y 4	Regla nemotécnica: Asociación color-emoción. Definición a partir de los conocimientos previos de los alumnos. Expresión artística de emociones. ABJ.
3. Expresión de emociones.	Expresión emocional gráfica. Expresión emocional corporal.	5, 6 y 7	Regla nemotécnica: asociación emoción-gesto corporal. Técnicas de expresión artística y corporal. ABJ.

4. Control emocional.	Técnicas de regulación emocional. Emociones conocidas por el alumnado.	8, 9 y 10	Juego simbólico. Relajación. Juego de rol.
5. Recapitulación.	Percepción del entorno.	11	Rutina de pensamiento. Cuestionario y entrevista

#### **4.5 Procedimiento: fases de desarrollo del trabajo de fin de grado.**

Para llevar a cabo el desarrollo integral de este trabajo de fin de grado se ha seguido un proceso que se divide en las siguientes fases:

La primera de ellas responde a la elección del tema en consenso con la tutora. En esta primera toma de contacto tanto con el trabajo fin de grado como con la tutora, se eligió el tema en base a las preferencias de la autora, siguiendo los consejos de la tutora, que aceptó de buen grado la propuesta.

La segunda fase implicó una exhaustiva revisión bibliográfica. En ella se buscó información sobre el tema en cuestión en bases de datos como “Google Académico”, “Scielo” o “Dialnet” acotando la búsqueda de documentos con los filtros de “tipo de documento” (artículos de revista y/o capítulos de libro) y opción de “documento completo”. Para realizar esta búsqueda se utilizaron términos como las palabras clave : “ Educación emocional en alumnos con Síndrome de Down” , “ Intervención emocional en niños con Síndrome de Down” o “ Programas de educación emocional para Síndrome de Down” .

En tercer lugar, se diseñaron las fases de la propuesta de intervención en base a los documentos expuestos anteriormente, en concreto, aquellos en los que se había aplicado un

programa de intervención emocional en alumnos de Educación Primaria con Síndrome de Down. Tomando como referencia los bloques de intervención presentes en estos estudios previos, se elaboraron las fases detalladas en el programa instruccional. La propuesta de actividades, por el contrario, es creación original de la autora de este trabajo. Dichas actividades se diseñaron de forma que resultaran llamativas, estuvieran basadas en la práctica y en el juego y fueran realmente significativas para el alumnado.

En la cuarta fase se buscaron instrumentos de evaluación para la propuesta de intervención. En un principio se seleccionó el “Test de Mesquite” pero este resultó ser poco fiable ya que no aparecía como tal en documentos científicos, solo en páginas web. En segundo lugar se optó por el test “SENA”, pero este abarcaba más ítems a parte de la educación emocional y se buscaba uno más centrado en la temática. Por último, por la influencia de los documentos en los que ya se había aplicado un programa de intervención emocional y se había evaluado, se optó por el test EQ-I (Bar-On,1997), explicado en el apartado de evaluación dentro de la intervención.

En sexto lugar tuvo lugar una profunda reflexión sobre la propuesta de intervención para elaborar las conclusiones en las que se sugiere que se trata de una propuesta enriquecedora para los alumnos y efectiva. Con ello se completó este trabajo fin de grado.



## **5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.**

En este trabajo de fin de grado se ha presentado una propuesta de intervención centrada en la educación emocional y dirigida al alumnado de Educación Primaria con Síndrome de Down. Se ofrece a este alumnado, por tanto, una oportunidad de mejora en la comprensión de emociones tanto propias como ajenas, la expresión emocional y el autocontrol o autorregulación emocional. Todo ello está enfocado a apoyar la necesidad de impartir educación emocional como un área curricular más, demostrando su importancia en la vida cotidiana de los alumnos y su efectividad.

Por desgracia, a pesar de existir diversas propuestas orientadas al diseño de programas de educación emocional para alumnado con Síndrome de Down (Renom,2003; Ruiz 2004,2009) y de haberse demostrado su efectividad, estos programas no se aplican en el ámbito escolar con la frecuencia que se debería. Esto sorprende, puesto que la vida está llena de vivencias emocionales e influye significativamente en todos los seres humanos, especialmente en las personas con Síndrome de Down. Este trabajo fin de grado constituye, por tanto, no solo una nueva propuesta de intervención, sino una llamada a que estos programas se vayan incluyendo en el currículo ordinario y se traten como un área fundamental más y no como un mero elemento transversal o de acción tutorial.

Durante la elaboración de este trabajo fin de grado se ha podido comprobar cuáles son las dificultades que presentan los niños con Síndrome de Down en el campo emocional y qué es en lo que se les debe apoyar, además de conocer más en profundidad qué pautas son necesarias para llevar a cabo una buena puesta en práctica de un programa de educación emocional para este alumnado. En este sentido, a partir de estudios citados en el marco teórico de este trabajo, se ha elaborado una propuesta de intervención emocional para alumnos de Educación Primaria con Síndrome de Down.

Como puntos fuertes de esta propuesta se destaca, en primer lugar, su estructuración ya que esta toca, desde el punto de vista de su autora, todos los aspectos más relevantes y funcionales de educación emocional: expresión, comprensión y autorregulación emocional. Se sugieren dos contribuciones destacadas de abordar conjuntamente estos aspectos: por un lado, se trata de una

propuesta que podría enmarcarse dentro del objetivo de último de la educación, siendo este el desarrollo integral de todos los alumnos tanto como personal como académicamente. Esta contribución se justifica porque se trata de una propuesta de intervención que va más allá del ámbito puramente académico. Por otro lado, se contribuye al trabajo de la inteligencia emocional en su conjunto, con todas las habilidades que la definen, y no de forma sesgada centrándose de manera específica en alguna de estas habilidades.

En segundo lugar, se enfatiza como punto fuerte de esta propuesta la naturaleza de las actividades incluidas en ella. Se tratan de ejercicios significativos y útiles, además de divertidos y llamativos, con un carácter lúdico en la mayoría de los casos. Esto mantiene relación con dos principios clave que han de guiar la educación durante la etapa escolar. Por un lado, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), según el cual, el alumno aprende relacionando los saberes que debe adquirir con los conocimientos previos que tenía de dicho saber, produciéndose así una transformación tanto en el conocimiento adquirido recientemente como en el que ya sabía. Aunque esta relación con el aprendizaje significativo está presente a lo largo de toda la propuesta de actividades, cabe destacar la primera fase de intervención, centrada en la activación de conocimientos previos y tomada como punto de partida. Por otro lado, la importancia del juego en la etapa escolar, gracias al cual el niño desarrolla destrezas psicomotoras como equilibrio, fuerza o coordinación óculo-motriz, destrezas cognitivas como atención, memoria o imaginación, habilidades sociales como procesos de comunicación y cooperación con los demás y adquieren también destrezas emocionales como el desarrollo de la subjetividad del niño, satisfacción emocional, control de ansiedad y de la expresión simbólica de la agresividad (López, 2010) .

En tercer lugar, se destaca el haber tratado de adaptar la propuesta a las características cognitivas y emocionales del alumnado con Síndrome de Down. En este sentido los niños con Síndrome de Down tienen una menor capacidad intelectual que los niños que no tienen Síndrome de Down. En esta línea, las actividades propuestas en este programa de Educación Emocional son, a parte de sencillas, muy llamativas, con colores vivos, muy visuales para captar la atención de los alumnos y el haber usado reglas nemotécnicas como la asociación emoción-color, emoción- gesto, les ayuda a identificar mejor las emociones y comprender las tareas a realizar.

En cuarto lugar, cabe destacar el haber diseñado una propuesta que incluya, no solo al alumnado, sino también a su entorno más cercano. Esto se ha conseguido a través de la propuesta de instrumentos específicos orientados a conocer las percepciones de los padres y profesores sobre la intervención diseñada (ver sesión 11 en la descripción del programa instruccional). Considerar el contexto en el trabajo con alumnado con Síndrome de Down es fundamental porque, como señala Ruiz (2009), el desarrollo integral de los niños con Síndrome de Down depende en gran medida de sus familias, que serán las encargadas de aplicar las primeras medidas de atención temprana desde el momento en que se detecta la discapacidad.

Los aspectos señalados anteriormente sugieren que la propuesta podría resultar efectiva en caso de aplicarse, aunque, por el momento, se carece de datos empíricos al respecto, ya que no se ha llevado a la práctica. Asimismo, la efectividad de la propuesta, en caso de aplicarse, tendría que valorarse teniendo en cuenta algunas limitaciones de la misma. En primer lugar, su corta duración, ya que doce sesiones pueden ayudar a mejorar, pero la educación emocional constituye un tema de suma importancia, que debería implantarse de forma permanente en las aulas.

Por otro lado, si bien es cierto que en esta propuesta ha tenido en cuenta las percepciones de los padres en cuanto a la intervención emocional en niños con Síndrome de Down, también lo es que no se ha diseñado ninguna actividad que implique la participación directa de las familias junto con sus hijos. En este sentido, propuestas futuras podrían incluir tanto actividades conjuntas como un taller de educación emocional paralelo para las familias. El objetivo sería que estas complementen y refuercen en casa los ejercicios y contenidos del aula, tanto como durante el curso escolar como durante las vacaciones, ya que las emociones nunca descansan.

Por último, como tercera limitación de esta propuesta de intervención para alumnos de Educación Primaria con Síndrome de Down es que se han propuesto las actividades de dicho programa en base a la revisión bibliográfica de características de alumnos con Síndrome de Down y a la observación de un único alumno con el que la autora ha tenido la oportunidad de trabajar durante el prácticum. Sin embargo, la autora realmente no cuenta con la experiencia práctica suficiente trabajando con este tipo de alumnado. Se sugiere como línea de mejora que,

en caso de aplicarse la propuesta, las actividades sean previamente revisadas por alguien que cuente con experiencia en este campo como por ejemplo la fundación “Down España” cuenta con un numeroso equipo de profesionales: psicólogos, médicos, maestros que colaboran para ayudar a las personas con Síndrome de Down y sus familias.

Cómo conclusión global se destaca la urgencia de incluir la educación emocional como un elemento fundamental del currículo ordinario, puesto que el desarrollo integral de cualquier persona, presente o no, Síndrome de Down se compone principalmente de sentimientos y emociones, todos los acontecimientos ocurridos en el día a día llevan a la manifestación de uno de ellos, y por eso es fundamental identificarlos y saber regularlos. Por otra parte, cabe destacar que la calidad de una persona se mide por la calidad de sus sentimientos y no por la calidad de nivel intelectual.

## **6. AGRADECIMIENTOS.**

Quisiera dedicar unas palabras a todas aquellas personas que, de una manera u otra, me han apoyado, para agradecerles su orientación, ayuda confianza, ánimo y colaboración.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Universidad de Valladolid y a todo su profesorado que me he instruido durante estos duros cuatro años de carrera.

En segundo lugar, a la tutora que tanto me ha guiado y ayudado a confeccionar este trabajo de fin de grado, por haberme apoyado y aconsejado de la mejor manera en todo momento.

En tercer lugar, cabe mencionar el centro donde he realizado las prácticas de Audición y Lenguaje, ya que me han brindado la oportunidad de estar en contacto y trabajar de primera mano con alumnos con Síndrome de Down, acercándome así a su realidad afectiva y educativa.

En último lugar, agradezco a mi familia y amigos todo el ánimo, apoyo y confianza recibida para elaborar este trabajo de fin de grado.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acosta, A., Megías, J., y Lupiáñez, J. (2014). *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción*. VIII Simposio AME. <https://datos.bne.es/edicion/a5582256.html> .

Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. CISSPRAXIS.

Ambrona, T. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. REOP, 23(1) 39-49 <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory(EQ-i) : A test of emotional intelligence*. Multi- Health Systems, Inc.

Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequence=1&isAllo wed=y> .

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 7-43.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia* (1.<sup>a</sup> ed). Wolters Kluwer.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Ed.) *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI* (pp.91-103). Santillana.

Denzin, N. K. (2009). *Understanding Emotion* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.

Enesco, I. (2003). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Alianza Editorial.

Filella, G. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en educación primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 134-140. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147> .

Flórez, J. (1999). Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de down. *Revista Siglo Cero*, 30(3), 29-45.

Gallego, J., Gallego, M. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula* (2.<sup>a</sup> ed.). PPC.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.

Gardner, H. (1985). *Inteligencias múltiples*. Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Kail, R. (2004). *Children and their development*. Prentice Hall.

Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there? *Wedding the social and autonomic components*. *American Journal of Sociology*, 93(2), 263-369. <https://doi.org/10.1086/228745> .

Laorden, C. (2005). Educar emociones: Un sentimiento para trabajar el “sentimiento de culpa”. *Pulso*, 28, 125-138.

López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la educación de Extremadura*, 19-37.

Merchán, I.M., Bermejo, M.L., & González, J. de D. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional en educación primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30> .

Otiz, M. J. (1999). *El desarrollo emocional*. Pirámide.

Perkins, D., Tishman, S., y Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.

Renom, A. (2003). *Educación Emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer.

Ruiz, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de down. *Síndrome de Down*, 84-93.

Ruiz, E. (2009). *Síndrome de down la etapa escolar: Guía para profesores y familias*. CEPE.

Ruiz, E. (2017). Emociona-down. *Down España*.

Ruiz, E., Álvarez, R., Palazuelos, I., Arce, A., y Schelstraete, G. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de down. *Síndrome de Down*, 126-139.

Sadurní, M., Rostán, C., & Serrat, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Editorial UOC.

Shapiro, L. (2002). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Grupo Zeta.

Turner, J.H. (1999). Toward a general sociological theory of emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 229-246.



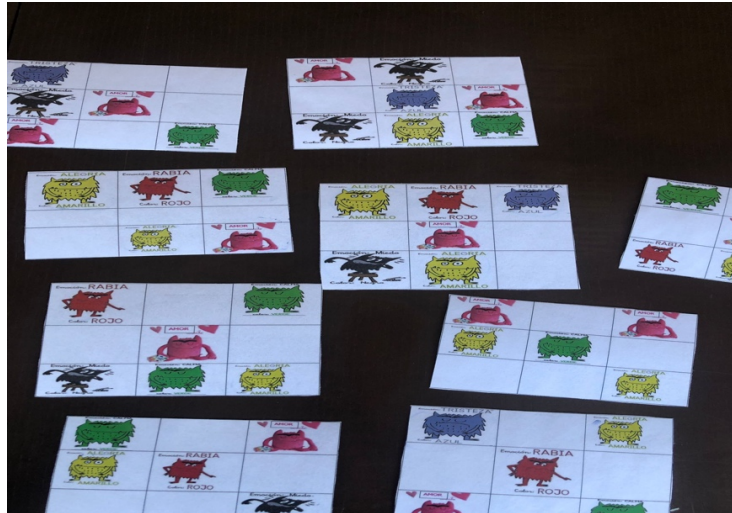
## 8. ANEXOS.

### Anexo I. Rutina de pensamiento.

*¿QUÉ SON LAS EMOCIONES? ¿QUÉ EMOCIONES CONOZCO?*

<i>¿QUÉ SÉ?</i>	<i>¿QUÉ QUIERO SABER?</i>	<i>¿QUÉ HE APRENDIDO?</i>

## Anexo II. Bingo emocional.



## Anexo III. Dado de las emociones.

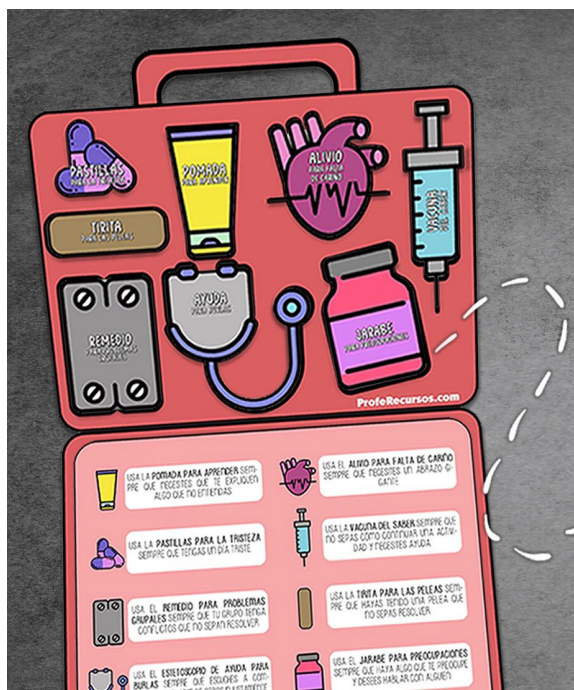




**Anexo IV. Calendario de las emociones.**



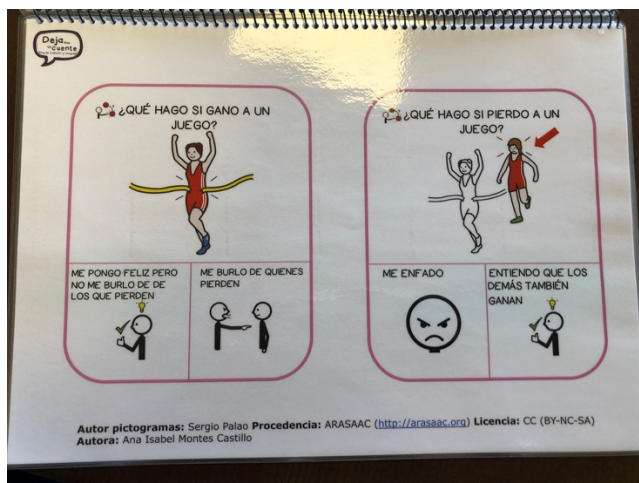
**Anexo V. Botiquín “curalotodo”.**

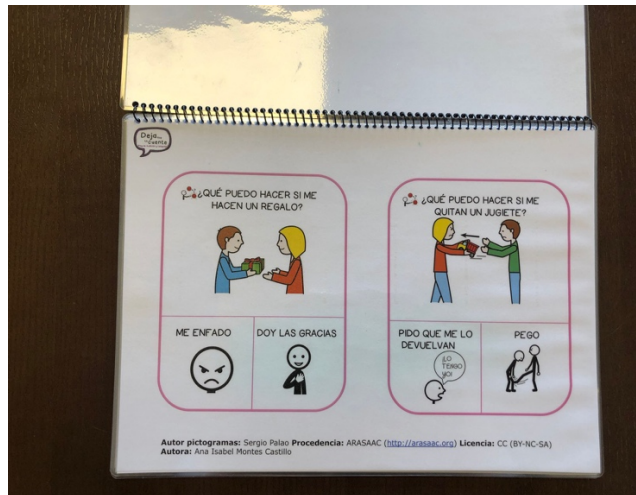


## Anexo VI. Bote de la calma.



## Anexo VII . Tarjetas con situaciones de la vida cotidiana.





## Anexo VIII. Cuestionario a los padres.

Marcar con una X según crea la respuesta.

<b>PREGUNTA</b>	<b>1 (nada de acuerdo)</b>	<b>2 (poco de acuerdo)</b>	<b>3 (de acuerdo)</b>	<b>4 (bastante de acuerdo)</b>	<b>5 (totalmente de acuerdo)</b>
¿Cree que su hijo/a reconoce las emociones propias y ajenas?					
¿Cree que su hijo/a es capaz de expresar sus emociones de manera correcta?					
¿Cree que su hijo/a ha aprendido a controlar/regular sus emociones?					
¿Está de acuerdo con la implementación y la validez o importancia de este programa?					

## **Anexo IX. Entrevista a los tutores.**

### **ENTREVISTA A LOS TUTORES.**

1. ¿Cree que el alumno ha progresado académicamente gracias a este programa? ¿Por qué?.
2. ¿Cree que hay un clima más positivo en el aula desde la aplicación de este programa? ¿Por qué?.
3. ¿Cree que el alumno tiene mayor nivel de empatía con sus compañeros? ¿Por qué?.
4. ¿Está de acuerdo con la implementación y la validez o importancia de este programa? ¿Por qué?.