



Desde tu emoción. Comparativa entre dos grupos de alumnos con Síndrome de Down en inteligencia emocional

Sámano Martín, Laura María

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria. Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Miriam Alonso Fernández. Dra. y Profa. URJC

Resumen

La educación en Inteligencia Emocional (IE) es un proceso que debe darse a lo largo de toda la vida, siendo beneficioso para el desarrollo integral como persona. Estos beneficios son mayores y más necesarios en algunos colectivos, como ocurre en las personas con Síndrome de Down. El objetivo del presente trabajo consiste en el desarrollo de la IE en niños con síndrome de Down, fomentando su atención emocional, la claridad en sus sentimientos y la regulación de los mismos. Se trata de una intervención que se llevó a cabo en el taller de habilidades sociales de la Asociación AseDown, en Sevilla, durante un mes, dividido en dos grupos: martes, compuesto por niños entre 12 a 15 años, durante una hora y media; y los viernes, con niños entre 9 a 12, durante una hora y media por día. Las variables de la IE se evaluaron mediante un pre-cuestionario y un post-cuestionario, en el que se tuvo como base el TMMS-24 para la elaboración propia, completado por las terapeutas de los grupos, y un diario de campo mixto, de elaboración propia. Los resultados destacaron que ambos grupos habían mejorado su desarrollo en Inteligencia Emocional en las variables de atención emocional y claridad de sus sentimientos. Se hipotetiza que, si se hubieran tenido más en cuenta las individualidades de cada alumno, se hubieran obtenido efectos más positivos y todos hubieran mejorado sus habilidades de Inteligencia Emocional.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, Síndrome de Down, TMMS-24, diario de campo mixto, pre-cuestionario, post-cuestionario.

Title

From your emotion. A comparative analysis between two groups of students with Down's Syndrome on emotional intelligence.

Abstract

Education in Emotional Intelligence is a continuous process which should be developed during the entire life. This has benefits to this integral development. These advantages are more important in some groups of people, like Down Syndrome people. The aim of this project consists on Emotional Intelligence development on Down Syndrome children, encouraging his emotional attention, clarity of feelings and how they can regulate them. The project took place in a workshop on social abilities from Asociación AseDwon, in Sevilla. It lasted a month during two different groups. Tuesday: children between 12 and 15 years; Fridays: pupils between 9 and 12 years. These groups went on for one hour and a half per day. The variables of Emotional Intelligence were appraised thanks to pre-questions and post-questions, which were based on the TMMS-24 and completed by the professionals from each group, and a mix-field journal. The results emphasized that both groups had improved their Emotional Intelligence development, in the variables of emotional attentions and clarity of feelings. It is hypothesized that if it had been taken into account each child's ability, the effects would have been more positive and all the students would have improved their abilities in Emotional Intelligence.

Keywords

Emotional Intelligence, Down Syndrome, TMMS-24, mix-field journal, pre-questions, post-questions.

Justificación

En los últimos años ha cobrado importancia la tendencia a educar no solo en base a la transmisión de conocimientos y de saberes, sino también atendiendo a las emociones. Estas son extensas, provocando en el cuerpo reacciones positivas y negativas ante las circunstancias que se viven. Ser consciente de ellas, poseer la capacidad de manejarlas, saber expresarlas de una forma adecuada, tener la capacidad de empatizar todas estas cualidades son fundamentales para formarse integralmente como persona. De ahí que radique la importancia de que la educación debe basarse también en el paradigma de las emociones. Los niños necesitan ser educados aprendiendo a conocerse, saber sus limitaciones y aceptarlas, luchar por mejorarlas, adaptarse a las diferentes situaciones según las circunstancias. A pesar de que todos los niños necesitan dicha educación, existen colectivos vulnerables que se beneficiarían en gran medida al ser diestros en la Inteligencia Emocional, como, por ejemplo, los niños con síndrome de Down.

Con este proyecto se ha creado una intervención educativa donde la educación emocional es la base y los destinatarios, dos grupos de niños con síndrome de Down, con edades diversas. Con el proyecto se ha pretendido que adquieran la capacidad de conocer sus estados de ánimos, así como entenderlos y expresarlos. Se ha fomentado, por tanto, el que sepan regular sus emociones, prologando las positivas y deteniendo las negativas.

En primer lugar, en el capítulo I se ha presentado una introducción teórica, donde se ha definido el síndrome de Down, señalando las características de este colectivo y sus necesidades educativas especiales. A continuación, se ha hablado de la Inteligencia Emocional (IE), con su definición, importancia y beneficios, así como ejemplos prácticos para llevarla a cabo en las aulas. Finalmente, el capítulo ha terminado uniendo el mundo de las

emociones en las personas con síndrome de Down, describiendo cómo es. Se ha añadido como sería una Intervención de inteligencia emocional aplicada al síndrome de Down y una serie de conclusiones obtenidas de un programa de intervención en personas dicho síndrome.

En segundo lugar, en el capítulo II se presenta el método. Este se dividió en objetivos, hipótesis, contexto, muestra, instrumentos de evaluación, procedimiento y programa de intervención, terminado por los resultados con un análisis de estos.

En tercer lugar, en el capítulo III se presentan las conclusiones, en el cual se exponen y se discuten los principales aspectos encontrados tras la intervención educativa, así como las limitaciones a las que se han enfrentado y las posibles líneas de investigación.

Para terminar, en el capítulo IV se muestran las referencias bibliográficas consultadas para el proyecto, así como los anexos del mismo, que incluyen los instrumentos de evaluación, consentimientos informativos y las actividades que se le presentaron a los alumnos.

1. Introducción teórica

1.1. El síndrome de Down

1.1.1. Qué es y tipos de alteraciones

El Síndrome de Down (SD) es el fruto de la alteración cromosómica del par 21, producida en el proceso de fecundación, provocado por la presencia de un cromosoma extra, formándose una trisomía en dicho par (Burns y Gunn, 1995; Escribá, 2002; Fernández Batanero, 2009; Sánchez, 1996; Selikowitz, 1990; Trueta i Llacuna Sala i Sureda, Trías i Trueta, 1996). Es durante el proceso meiótico cuando ocurren la mayoría de las alteraciones que dan lugar al síndrome de Down, existiendo tres supuestos que derivan en él, como son (Cunningham, 1990; El síndrome de Down, s.f.; Guerrero López, 1995; Sánchez, 1996 y Trueta i Llacuna et. Al., 1996):

- Trisomía regular. Se origina por la no

disyunción del par 21 en la formación del gameto (o masculino o femenino), o en la primera división celular posterior a la fecundación. Esta primera célula contendría tres cromosomas en el par 21, por lo que seguirá estando presente en todas las demás células del organismo.

- **Mosaicismo.** El error cromosómico aparece en la segunda o tercera célula. Si durante el proceso el material genético no se separa correctamente, podría ocurrir que una célula hija tuviera en su par 21 tres cromosomas; en la otra, solo uno.
- **Translocación:** se caracteriza porque el cromosoma extra 21 (o parte de él) está adjunto a otro cromosoma, con mayor frecuencia, al 14. Es decir, además del par cromosómico 21, la pareja 14 tiene una carga genética extra: un cromosoma 21.

En cuanto a las causas, según Trueta i Llacuna et. Al. (1996), no se saben exactamente cuáles son. Anteriormente, Cunningham (1982), había afirmado que en una familia no se podía establecer una causa directa de tener o no hijos con Síndrome de Down. Resumiendo, algunos puntos a destacar de este colectivo, recogidos de Burns y Gunn, (1995), Cunningham (1982), El síndrome de Down, (s.f.), Trueta i Llacuna et. Al (1996) son:

- El SD no es una enfermedad, por lo que no requiere ningún tratamiento médico.
- Se encuentra en todas las etnias y en todas las clases sociales, sin distinción.
- La posibilidad de tener descendencia es escasa, ya que la fertilidad de las mujeres es menor, pero existen excepciones.
- Las personas con dicho síndrome tienen unas características comunes, pero no se puede olvidar que cada persona es singular.

1.1.2. Diagnóstico

En relación al diagnóstico del SD, en la actualidad es posible obtener datos de si una pareja tendrá o no un niño con SD, confirmándose, posteriormente, por el

cariotipo. Estos datos pueden obtenerse mediante un análisis cromosómico del feto, el cual se realiza con más asiduidad en mujeres mayores de 35 años y en madres que han tenido anteriormente un hijo con SD (Trueta i Llacuna et. Al., 1996).

Por su parte, González y González (2003) afirman que, tras las 16 semanas del embarazo, es posible identificar si el feto es Down.

1.1.3. Prevalencia

A nivel mundial, la incidencia estimada del SD es de 1 de cada 1.000 y 1 de cada 1.100 recién nacidos (Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo, s.f.).

En el caso de España, "se estima que, del total de personas con síndrome de Down que viven en España, 15.790 son mujeres, y 16.319 son hombres." (Robles, 2007:70).

Sin embargo, según el II Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España (2009); Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo, (s.f.); Lirio y García, (2014); y Robles, (2007) ha habido una disminución desde 1980 respecto a los nacimientos de personas con Síndrome de Down.

Concretando por CCAA españolas, según las conclusiones obtenidas de los informes de el Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España (2009) y Robles (2007) existe una tendencia lineal de decrecimiento en Andalucía, Castilla La Mancha, Galicia, Región de Murcia y País Vasco.

Continuando con los informes anteriormente citados, la causa principal se debe a la existencia de planes de diagnóstico prenatal que están especialmente dirigidos a la detección del síndrome de Down.

Por otra parte, los datos referentes a la esperanza y calidad de vida de las personas con SD, señalan un aumento progresivo en ambos casos (II Plan de Acción para personas con síndrome de Down en España, 2009; Lirio y García, 2014; Robles, 2007).

FÍSICAS	COGNITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Inclinación de ojos, cuello corto, pelo fino y liso. • Hipotonía muscular generalizada. • Discapacidad intelectual • Crecimiento retardado y envejecimiento prematuro. Talla baja. • Insuficiencia sistema inmunológico para responder a las infecciones. • Trastornos oftalmológicos. • Alteraciones auditivas. • Disfunción tiroidea. • Cardiopatía congénita. • Inestabilidad atlantoaxoidea. • Cuadros neurológicos parecidos a la enfermedad de Alzheimer. • Infecciones del aparato digestivo. • Malformaciones congénitas del trato gastrointestinal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos débiles: percepción, atención, aprendizaje, memoria, lenguaje y entender varias instrucciones. • Puntos fuertes: percepción y memoria visual. • Más tiempo en: ritmo de aprendizaje y la respuesta • Desarrollan inteligencia si se les da oportunidades • Capacidad comprensiva superior a la expresiva. • Suelen tener buena capacidad de observación e imitación. • Dificultad para procesar, codificar e interpretar la información, procesos de conceptualización, generalización, transferencia de aprendizaje y abstracción. • Dificultad para identificar sus propios sentimientos. • Actitud reacia a las emociones negativas. • Dificultad: Pensar en emociones imaginarias. • Punto fuerte: Detectar estados de ánimos de personas y fotografías.
EDUCATIVAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Son competentes para aprender. • Las actividades teatralizadas son fundamentales para trabajar la educación emocional. • Aprenden a leer antes que a escribir. • Dificultad para entender varias instrucciones dadas de forma secuencial. • Precisan de más tiempo para responder. • La escuela les sirve para educarse en la convivencia, no solo para adquirir conocimientos. • Mejorando su aprendizaje mediante la percepción y memoria visual • Persistencia de conducta y resistencia a los cambios. Presentan problemas de cálculo y razonamiento aritmético. 	

Tabla 1. Características de las personas con SD/ Elaboración propia / Basada en: Angulo, Luna, Prieto, Rodríguez, Gijón, 2008; Burns y Gunn, 1995; Cunningham, 1990; González y González, 2003; Guerrero, 1995; Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down, 2009; Trueta i Llacunda, 1996.

1.1.4. Características

En cuando a las características específicas de las personas con SD, como cualquier persona, son únicas, singulares.

Fernández-Batanero (2009) expuso que, en los primeros años, estos niños siguen un desarrollo con unos patrones parecidos al resto de sus iguales. Continuando con esta idea, Burns (1995) señala que su aspecto físico se parece al familiar; la cognición varía desde el típico de la discapacidad intelectual profunda hasta la competencia media; la personalidad puede variar desde ser una persona agradable hasta otra con reacciones imprevisibles y difícil de tratar. Y sus habilidades “dependen de las oportunidades y de la práctica.” (Burns, 1995:19).

Sin embargo, hay ciertas características que suele poseer este colectivo y que los diferencian del resto. Estas características

se pueden diferenciar en físicas, cognitivas y educativas. En la tabla 1, se recoge dicha clasificación.

1.1.5. Necesidades educativas especiales

El alumnado que presenta necesidades educativas especiales, es aquel que, según la LOMCE (2013), requiere apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o por trastornos graves de conducta.

El colectivo con SD es uno de ellos. Teniendo en cuenta la definición de la LOMCE (2013), desde las ideas ofrecidas por Angulo et. Al. (2008) como Fernández-Batanero (2009), se mencionan en la siguiente tabla (Tabla 2) las necesidades educativas especiales se deben llevar a cabo para los alumnos con SD en su respuesta educativa.

CAPACIDADES BÁSICAS	ÁMBITOS Y ÁREAS DEL CURRÍCULUM	TIPO DE RESPUESTA Y ORGANIZACIÓN
<p>Mejora de la capacidad visual, auditiva, procesos de discriminación y reconocimiento de estímulos visuales y sonoros.</p> <p>Desarrollo de habilidades y destrezas motoras implicadas en la coordinación dinámica.</p> <p>Estimulación de las funciones cognitivas básicas, atención y memoria</p> <p>Adquisición y consolidación lenguaje oral, expresivo y comprensivo.</p>	<p>Aprendizaje de lectoescritura apoyadas en la globalización, estímulos visuales y en la significatividad.</p> <p>Adquisición de conocimientos matemáticas básicos: numeración, cálculo y resolución de problemas.</p> <p>Aprehensión, organización y asimilación de contenidos por mapas conceptuales.</p> <p>Uso de materiales didácticos específicos a sus características.</p> <p>Autonomía de hábitos básicos y adquisición de habilidades sociales.</p>	<p>Realización de evaluación psicopedagógica, competencias curriculares y estilo de aprendizaje.</p> <p>Adaptación curricular ajustada a las necesidades específicas</p> <p>Atención educativa especializada para desarrollo cognitivo y lenguaje.</p> <p>Supervisión y asistencia en alteraciones de comportamiento.</p>

Tabla 2. Necesidades educativas especiales de las personas con SD. / Elaboración propia. Basada en: Angulo et. Al. (2008); Fernández-Batanero (2009).

1.1.6. Intervención en el aula

La educación es el factor clave para conseguir el máximo desarrollo de las personas con Síndrome de Down, así como el avance de la sociedad (Federación Española del Síndrome de Down, en adelante, FEISD, 2002).

Por tanto, es muy importante que las medidas que se adopten sirvan para formar a las personas tanto individual como colectivamente, así como fomentar una sociedad inclusiva donde los infantes posean la capacidad para valerse de sí mismos, es decir, que posean "autonomía personal" (Angulo et. Al. 2008; FEISD, 2002; González y González, 2003; Troncoso, 1991:63). Así pues, es fundamental una coordinación entre todos los agentes implicados, empezando por programas de atención temprana, con estimulación precoz (Angulo et. Al. 2008; González y González, 2003; Troncoso, 1991).

Muchos son los autores que hablan sobre cuál es la mejor intervención para conseguir esta educación de calidad. Basándose en estos autores (Angulo et. Al. 2008; FEISD, 2002; González y González, 2003; Ruiz, 2012; Selikowitz, 1990; Troncoso, 1991), las medidas se han agrupado por diferentes temáticas:

- **Objetivos.** Deben contextualizarse en un marco integrador.
- **Metodología:** a) ajustar tareas educativas a las necesidades y características del alumno; b) aprendizaje funcional, motivante e interesante para el alumno; c) potenciar los rasgos positivos del alumno; d) generalizar habilidades; e) aceptar el ritmo de aprendizaje, trabajando de forma sistemática; f) fomentar el trabajo autónomo y g) pedir apoyo a profesionales.
- **Actividades:** a) usar técnicas prácticas; b) enseñar habilidades básicas; c) usar un mayor número de ejemplos y d) llevar a cabo programas para mejorar procesos de atención y mecanismos a corto y largo plazo.

- **Evaluación.** Evaluar en función a sus capacidades.

1.2. La Inteligencia Emocional (IE)

1.2.1. Concepto

Dicho concepto apareció por primera vez en 1990 desarrollado por Peter Salovey y John Meyer (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Según este modelo (Salovey y Meyer, 1997:10), la inteligencia emocional (en adelante, IE) se define como "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual".

Posteriormente, Goleman, en 1995, basándose en la definición de Salovey y Meyer, expuso que la IE consistía en "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Goleman, 1995:285). Es decir, la IE pretende que el individuo sea capaz de poseer las herramientas necesarias para adaptarse al medio y a la situación en la que vive, así como tener las habilidades para solucionar los problemas de la forma más eficaz que se le presenten, lo que supondrá un crecimiento tanto emocional como intelectual de sí mismo.

A nivel teórico, la IE es considerada por un constructo de tres dimensiones (Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos, 2004), las cuales son:

- **Atención emocional.** En la que las personas deben primero, observar y pensar en lo que sienten, así como en sus estados de ánimos. Posteriormente, se valoran sus estados afectivos.
- **Claridad de los sentimientos.** Supone el entender los estados emocionales de uno mismo, que consiste en la distinción y descripción de las propias emociones.
- **Reparación emocional.** Evaluación de la propia capacidad de las personas para regular sus sentimientos. En dicha regulación, debe prolongar los positivos y detener los negativos.

Las tres dimensiones mencionadas anteriormente pueden ser evaluadas mediante la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) desarrollado por Fernández-Berrocal et al. (1998) y validada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

1.2.2. Importancia de educar en emociones

Para conseguir que el individuo posea la capacidad de entender, procesar, manejar y expresar tanto los aspectos sociales y emocionales de la vida (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2005; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Cohen, 2011; Renom, 2012), este se debe educar en las emociones.

Este proceso debe estar presente a lo largo de toda la vida, siendo, por tanto, un proceso continuo y permanente (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Informe Delors, 1998; Renom, 2012). Educarse en educación emocional contribuye a prevenir los trastornos emocionales, fomentar la calidad y el bienestar de la persona (Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Renom, 2012). Por tanto, en la educación de los discentes, se deben educar en todas las dimensiones de la vida de las personas (cognitiva, psicológica, social y afectivo-emocional), teniendo en cuenta tanto el campo intelectual como emocional (Cohen, 2011; Renom, 2012).

1.2.2.1. Las emociones

El concepto de emoción ha sido estudiado por diversos autores (Bisquerra, 2005; Bisquerra, 2012; Bisquerra, 2016; Fernández- Abascal, 1997; Goleman, 1996; Goleman, 2015; Lazarus, 1991), optando por el significado que le otorga Bisquerra propuesta en 2016 para definirla: “son respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada.” (2016:41).

Para proceder a su clasificación, ha sido una tarea difícil, ya que autor elige sus criterios oportunos. En este caso, se optó por elegir la clasificación (Tabla 3) de Bisquerra (2005), ya que se elaboró

basándose en el grado en que las emociones afectan al comportamiento del sujeto.

Negativas	Positivas	Ambiguas/ Problemáticas
Ira	Humor	Sorpresa
Miedo	Alegría	Esperanza
Ansiedad	Amor	Compasión
Tristeza	Felicidad	
Vergüenza		
Adversión		

Tabla 3. Clasificación de las emociones. / Bisquerra, 2005.

1.2.3. Beneficios de educar en emociones

Son muchos los autores que hablan sobre cuáles son los beneficios de la IE (Bisquerra y Pérez, 2007; Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Basándose estos autores, se ha elaborado una tabla (Tabla 4) sobre cuatro aspectos en los que resulta beneficiosa en el ámbito educativo.

1.2.4. Desarrollo emocional en los niños en la etapa de Educación Primaria y Secundaria

En 2012, Renom expuso que durante estas edades se produce un aumento de sus campos de interés y de conocimiento, curiosidad ambiental y aumento de la sociabilización, en el que influyen tanto el contexto escolar como social. Por tanto, la escuela tiene un papel fundamental, ya que es en ella donde comienzan los aprendizajes más complejos, así como las actividades de grupo haciendo a su vez que el niño se tenga que enfrentar a nuevas situaciones (Renom, 2012).

El entorno del infante le proporciona modelos a imitar, por lo que “se reproducirán expresiones agradables si estas son reforzadas por un adulto, de

RELACIONES INTERPERSONALES	BIENESTAR PSICOLÓGICO
Al poseer IE, la persona no solo percibe, comprende y maneja sus emociones, sino que consigue extrapolarlas hacia las emociones de los demás.	Los alumnos que sean diestros en la IE tendrán menos ansiedad social y depresión, activándose positivamente ante las adversidades.
RENDIMIENTO ACADÉMICO	DISMINUCIÓN EN LA APARICIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS
El dominar IE hace que el estrés y las dificultades emocionales bajen en las épocas de estudio, por lo que las habilidades cognitivas estarían preparadas para afrontar los estudios.	Las personas que manejan las competencias emocionales basadas en la regulación y comprensión, son capaces de permanecer en un estado de ánimo positivo sin tener que llegar a tomar sustancias para llegar al éxtasis.

Tabla 4. Aspectos educativos donde la IE resulta beneficiosa. / Elaboración propia. Basada en: Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008.

lo contrario, se extinguirán. El contagio emocional es constante en las relaciones niño-adulto.” (Renom, 2012: 24).

Es en la etapa, entre los 6 y los 12 años, donde se construyen nuevos intereses, necesidades, retos, etc., y se desarrollan nuevas formas de expresión y de relación con las demás personas. Así mismo, hay que fomentar el lenguaje, ya que “pasa a ser el medio a través del cual se expresa cariño y afecto” (Renom, 2012: 25).

Por su parte, entre los 12 y 16 años, es el momento en que los adolescentes empiezan a formar su carácter definitivo y la construcción de su autoestima. Además, son conscientes de que, ante un mismo estímulo o momento vivido por varias personas, puede dar lugar a emociones diferentes (Berastegi, 2007; Toro, 2017). Por tanto, en esta etapa es fundamental enseñar a saber regular las emociones, cómo desarrollar sus habilidades sociales y enfrentarse a la frustración, que entiendan cuándo y por qué se es feliz (Toro, 2017).

1.2.5. Puesta en práctica de la Inteligencia Emocional en las aulas

Son muchos los autores que han hablado sobre cómo intervenir en un aula mediante el paradigma de la IE (Bar-On y Parker, 2001; Bisquerra, 2005; Bisquerra,

2011; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Renom, 2012).

En este caso, se consideró hacer un cuadro-resumen (Tablas 5 y 6) basándose en la propuesta expuesta por Bisquerra en 2011, ya que fue la que se encontró más completa que abarcaba los aspectos considerados más relevantes.

OBJETIVOS	CLIMA DE AULA	ACTIVIDADES
Realizar evaluaciones para comprobarlos. Bienestar: objetivo específico del currículum.	Inculcar silencio, calma, tranquilidad, meditación, reflexión, cooperación y la democracia. Proporcionar seguridad y comodidad para contrarrestar miedos.	Experimentando emociones positivas. Trabajar a nivel grupal como aprendizaje cooperativo.

Tabla 5. Cómo intervenir en un aula mediante la IE. / Elaboración propia. Basada en: Bisquerra, 2011.

METODOLOGÍA
Aceptar que el aprendizaje supone esfuerzo y sacrificio.
Expectativas hacia el alumnado: positivas ("efecto pigmalion") y un lenguaje positivo.
Hay que dejarle al alumno que se equivoque, más autónomo emocionalmente.
Reconocer las emociones y regularlas. Expresión de emociones (mediante la palabra y el cuerpo), sin eliminación de las negativas.

Tabla 6. Continuación.

1.3. Mundo emocional de las personas con Síndrome de Down

En el desarrollo de una persona, la evolución de sus planos conductuales, emocionales y de pensamiento suceden de forma entrelazada (Morales y López, 2007). En este caso, una persona con SD se caracteriza por la riqueza de sus emociones, las cuales provienen tanto de sus múltiples personalidades y temperamentos como en la forma que son capaces de captar el ambiente afectivo que existe a su alrededor (Morales y López, 2007; Ruíz, 2004, 2012). En palabras de Ruíz (2012a:86), "podemos suponer que las personas con síndrome de Down, menos influidas por cribas intelectuales, distorsionarán en menor medida sus emociones y en muchos casos las experimentarán en toda su riqueza, con mayor intensidad que muchas otras personas." Sin embargo, al tener dificultades en el ámbito de la comunicación lingüística, este colectivo presentaba limitaciones en la expresión de sus propias emociones (Morales y López, 2007; Ruíz 2004, 2012). Por el contrario, decir que "no quieran o no puedan verbalizarlas no significa que no las estén viviendo en toda su intensidad" (Ruíz, 2012a: 87).

Por otra parte, Morales y López (2007) afirmaron que, en cuanto a la relación

entre afectividad y conocimiento, al estar este segundo deteriorado, el primero también se vio afectado (idea refutada por Ruíz, 2004, 2012b). Estos postulados apoyan la idea de que este colectivo es sensible a la tristeza y a la ira, como también al cariño y la alegría que recibe de los demás, es decir, no tienen ninguna dificultad en la experimentación emocional. Sin embargo, sí que poseerían dificultades en cuanto a categorizar y definir ciertas emociones, sobre todo las que están relacionadas con un aspecto negativo o las de sorpresa (Morales y López; 2007; Ruíz, 2012b).

Por todo ello, se torna fundamental el desarrollo de una educación emocional en personas con SD. El fomento de dicha educación emocional contribuiría a lograr un mejor conocimiento sobre sí mismos, sobre cómo piensan, para que se desarrollen por tanto de forma integral. En palabras de Ruiz (2012b:87), "Se trata de no ser esclavos de nuestras pasiones sino dueños de ellas. No se pretende anular los impulsos de la emoción, pero sí de armonizar la cabeza y el corazón".

1.3.1. Intervención educación emocional aplicada al síndrome de Down

Como se ha mencionado anteriormente, la educación emocional pretende que los alumnos sean menos vulnerables ante las diversas situaciones que se les plantea en su día a día, que sepan actuar ante ellas de la mejor forma posible, buscando su felicidad y bienestar. Además, proporciona un carácter preventivo para saber enfrentarse a los retos de la vida cotidiana. Sin embargo, es precisamente este carácter de prevención lo que hace difícil saber cuán eficaz es, ya que no es un contenido medible, sino de actitud y comportamiento, de la dotación de unas habilidades específicas. Por todo esto, la implantación de programas de educación emocional es la forma más adecuada de intervención en niños con SD para capacitarlos en dichas destrezas (Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009).

Han sido pocos los resultados obtenidos tras buscar programas de inteligencia emocional en síndrome de Down (Ruíz, 2009; Ruíz, 2012a; Ruíz, 2012b; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009), por lo que se optó por elaborar un resumen (Tablas 7 y 8) con los bloques de intervención que trató Ruíz (2004), además de añadir unas consideraciones necesarias (Ruíz 2004; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009).

Por tanto, partiendo de la premisa que todos los seres experimentamos emociones, cabe destacar que estas, no solo son fundamentales para nuestra salud, sino que, además, hay que educarse en ellas (Álvarez, 2011; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2016; Informe Delors, 1998; Renom, 2012). Sin embargo, existen algunos colectivos que tienen limitaciones

en algún aspecto relacionado a su experiencia emocional, los cuales podrían beneficiarse al desarrollar una intervención educativa de emociones. Uno de estos colectivos puede ser el SD, los cuales, por sus características, experimentan las emociones en toda su riqueza (Ruíz, 2012a), pero se ven limitados en la expresión de las mismas (Morales y López, 2007; Ruíz 2004, 2012). Las intervenciones encontradas a nivel emocional a este colectivo parecen indicar que los resultados son positivos (Ruíz, 2009; Ruíz, 2012a; Ruíz, 2012b; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009). Por todo lo anteriormente mencionado, radica la idea de elaborar un trabajo en el cual se intervenga con alumnado de SD para desarrollar su inteligencia emocional, a saber; su atención y reparación emocional y su claridad de sentimientos.

BLOQUES DE INTERVENCIÓN	
Bloque I. Autoconciencia emocional	Bloque II: Control emocional
Conocimiento de las propias emociones y nombrarlas.	Capacidad de controlar las emociones.
Bloque III: El aprovechamiento productivo de las emociones	Bloque IV: Empatía
Obtener el máximo rendimiento de ellas. Controlar los aspectos negativos y fomentar los positivos.	El reconocimiento de las emociones ajenas
OTROS PUNTOS A TENER EN CUENTA	
<ul style="list-style-type: none"> • Tener expectativas positivas en cuanto al comportamiento y conducta del niño (efecto Pigmalión). • Aprendizaje mediante la observación y modelado. • Hablarle de su síndrome de Down. • Proporcionarle su momento de libertad y responsabilidad. • Fomentar la autoestima, aceptación, respeto. Enfrentarles a retos que se sepa que van a superar. • Tener presente que las emociones son contagiosas, por lo que es preferible un ambiente positivo. 	

Tabla 7. Intervención a un grupo de alumno con SD mediante la IE. I Elaboración propia. Basada en: Ruíz 2004; Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstraete, 2009

2. Método

Este capítulo trata sobre el método del presente trabajo. En primer lugar, se han formulado los objetivos y las hipótesis del mismo.

A continuación, se establece el contexto en el que tuvo lugar, así como el procedimiento y la muestra. Posteriormente, se han descrito los instrumentos de evaluación, seguido por la intervención educativa. Se ha cerrado el capítulo con la exposición de los resultados de la práctica.

2.1. Objetivos

El objetivo general que se pretendió conseguir con este proyecto fue:

- Desarrollar la Inteligencia Emocional.

Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la atención emocional, teniendo presente sus estados afectivos.
- Fomentar la capacidad de la claridad de sus sentimientos, distinguiéndolos y describiendo sus emociones.
- Aprender a beneficiarse de la reparación emocional, prologando emociones positivas y disminuyendo las negativas.

Para lograrlo, los propósitos que se debían conseguir son los siguientes: a) adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones, b) enseñar estrategias de autocontrol, c) mejorar las relaciones sociales entre iguales, d) desarrollar tolerancia a la frustración, e) proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas en el equilibrio personal.

2.2. Hipótesis

Si se desarrolla la Inteligencia Emocional, independientemente de edad y sexo, adecuando actividades al nivel del alumno, este va a mejorar las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. Por tanto, en relación a los dos grupos

en los que se va a trabajar, se prevé que todos vayan a mejorar su IE, pero cada alumno va a desarrollarla de diferente forma, dependiendo de su personalidad y capacidad de expresión y cognición. En este sentido, el programa de intervención educativa que se plantea en el siguiente trabajo contribuirá a mejorar: la Atención Emocional, la Claridad de Sentimientos y la Reparación Emocional.

2.3. Contexto

La implementación se llevó a cabo para que se pudiera desarrollar en la asociación AseDown (distrito Triana, Sevilla). Dicha entidad está dedicada a las personas con Síndrome de Down, desde la infancia hasta adultos. Por tanto, este plan de intervención está destinado a los alumnos que conforman el taller de habilidades sociales de AseDown, ya que cuenta con actividades adecuadas a su nivel.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, para recopilar toda la información en la que se ha basado dicho proyecto, se ha llevado a cabo una investigación en base a diversas fuentes, como libros (tantos digitales como manuales), artículos de revistas, proyectos personales, resúmenes de conferencias, así como páginas Webs de diversas entidades con sus proyectos educativos llevados a cabo. Por otra parte, para poder llevar a cabo la implementación de la intervención, fue necesaria la colaboración de la Asociación anteriormente mencionado.

El primer paso fue contactar con la persona encargada de la coordinación de los talleres educativos, a la que se le entregó un consentimiento que debía firmar para que se pudiera llevar a cabo la intervención en su centro (Anexo I: consentimiento para la asociación). Una vez aprobado, se contactó con los profesionales de los grupos del taller de habilidades sociales. Una vez conseguido esto, para desarrollar la intervención fue necesario otro consentimiento informando a los padres/tutores de los alumnos que participarían en la implementación

(Anexo II: consentimiento para los padres/tutores). Además, la coordinación con las terapeutas de los talleres fue fundamental, ya que facilitaron aspectos a tener en cuenta de los alumnos a nivel individual a la hora de intervenir con ellos. A dichos profesionales también se les entregó un cuestionario pre-test y post-test basada en la Escala TMMS-24, que debían completar ellos mismos. Esta escala servía para evaluar el grado de Inteligencia Emocional que se observaba en cada uno de los participantes tanto antes como después de haber llevado a cabo la intervención.

La puesta en práctica de la intervención se llevó a cabo mediante una serie de actividades y la recogida de información a través de un diario de campo. Estas herramientas, junto con los cuestionarios, sirvieron para obtener los resultados y las conclusiones de la práctica educativa.

2.4. Muestra

Los participantes de esta intervención son un total de 17 alumnos, miembros de la asociación AseDown. Todos ellos forman parte del taller de habilidades sociales que se imparte en la asociación.

Los participantes están divididos en dos grupos, dependiendo tanto de la edad como de su nivel cognitivo. El grupo de los mayores, con un mayor nivel cognitivo que el segundo, ha sido iniciado con anterioridad en la educación emocional, trabajando en este paradigma hace algunos años. El grupo de los pequeños se está iniciando en la IE. El primero de ellos, (Grupo Mayores) tiene lugar los martes, en horario de 18.30 a 20h. Por su parte, el segundo (Grupo Pequeños), se lleva a cabo los viernes, en horario de 17 a 18.30h.

En relación con la intervención, todos los padres/tutores de los participantes firmaron el consentimiento por la que permitían a sus hijos que fueran partícipes de esta intervención. Tal y como se puede apreciar en la Figura 1 (Pérdida de participantes), solo se dio un caso de un alumno en el grupo de los pequeños que no acudió a dos sesiones por enfermedad, por lo que ha quedado fuera de la intervención asistir al programa completo.

Así mismo, tampoco se obtiene datos del cuestionario de la post-intervención debido a la falta de asistencia durante varias actividades.

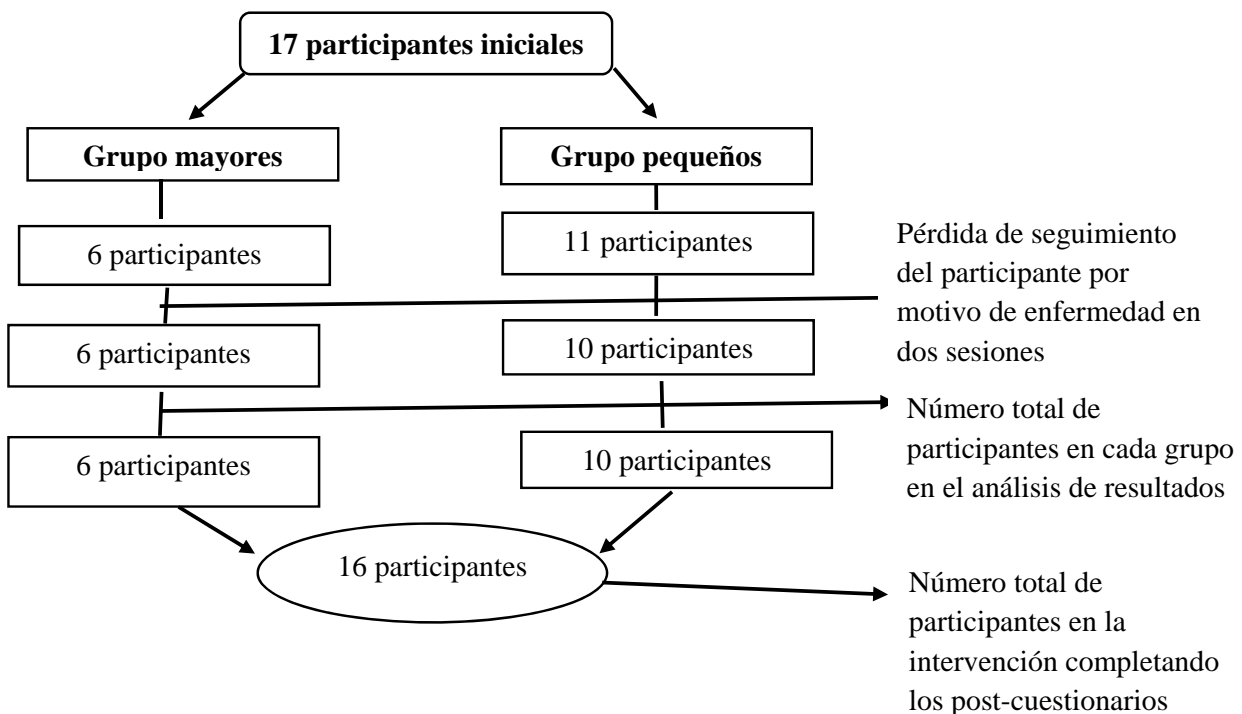


Figura 1. Pérdida de participantes./ Elaboración propia.

2.5. Instrumentos de evaluación

A continuación, se van a describir las variables evaluadas con sus instrumentos de evaluación (véase Anexo III: Instrumentos de evaluación):

- Datos sociodemográficos. Se recogieron los siguientes datos: el sexo, la edad, la nacionalidad, el perfil sociodemográfico de su entorno familiar y qué tipo de apoyo pedagógico reciben (Anexo II: Instrumento de evaluación. Datos sociodemográficos.).
- Inteligencia Emocional (IE): se midió a través de un cuestionario apoyado en la escala TMMS-24, basada en la Trait Meta-MoodScale del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1995). La escala TMMS-24 fue traducida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004 en la que se evalúan las tres dimensiones claves de la IE: percepción emocional (ítem del 1 al 8), comprensión de sentimientos (ítem del 9 al 16) y regulación emocional (ítem del 17 al 24), donde cada una posee 8 ítems. La versión original fue creada para evaluar el metaconocimiento sobre los estados emocionales con un total de 48 ítems. Es decir, las destrezas personales de cada persona sobre cómo es consciente de sus emociones y cómo las regula. Las dimensiones de la escala hacen referencia a: a) Percepción: "es capaz de sentir y expresar sus sentimientos de la forma correcta", b) Comprensión: "comprende bien sus estados emocionales", c) Regulación: "es capaz de regular los estados emocionales correctamente".

Cada ítem se mide mediante una escala likert con cinco opciones de respuesta: (5) "totalmente de acuerdo", (4) "muy de acuerdo", (3) "bastante de acuerdo", (2) "algo de acuerdo", (1) "nada de acuerdo".

Dado que el instrumento adaptado al castellano, The Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale (Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos, 2004), está validado con muestra adulta, para este estudio, se ha elaborado

una nueva tomando la TMMS como referencia. Para ello, se contó con la colaboración de las terapeutas de la Asociación de los participantes del estudio. Dicho instrumento se aplicó antes de la intervención y al terminarla (Anexo IV: Instrumento de evaluación. Instrumento modificado de evaluación de IE.) Consta de 12 ítems, subdividido de la siguiente escala en relación a los enunciados: del 1 al 4 se evalúa la percepción del sujeto de sus sentimientos, del 5 al 8 se evalúa la comprensión de sus estados emocionales y del 9 al 12 se evalúa la regulación de sus estados emocionales de forma adaptativa.

Para evaluarlo, se han sumado los resultados de las categorías, estableciendo, por una parte, las puntuaciones de cada miembro de la muestra, así como la puntuación total de los dos grupos.

- Diario de campo mixto, de elaboración, en la que se recogieron los datos en diferentes categorías tras la finalización de cada sesión. Las respuestas tienen un carácter semicerrado, pudiendo, de esta forma, evaluar la información obtenida. Las categorías en las que se evaluaron a los participantes fueron las siguientes: a) comportamiento, b) grado de participación, c) clima/ambiente grupal: ha sido distendido, ameno, d) grado de consecución de los objetivos, e) datos relevantes a destacar (incidentes imprevistos que se han dado; debate entre alumnos que ha dado lugar a otro concepto avanzado), f) conclusiones (¿se ha terminado la actividad en el tiempo establecido?, ¿alguna posible mejora para una actuación futura?, ¿algún cambio para una actuación futura?)

Se fueron anotando las fechas y horas de cada sesión para ser conscientes al final de la intervención sobre la evolución que se había producido a lo largo de las sesiones. Este instrumento se ha aplicado durante toda la intervención. (Anexo II: Instrumento de evaluación. Diario de Campo Mixto.)

2.6. Programa de intervención

La intervención ha durado un mes, el de marzo de 2017. Aunque el programa tuviera un total de seis sesiones, en el grupo de los mayores se ha realizado la intervención en un total de 3 días, de 1.30h cada uno. Sin embargo, el de los pequeños, se ha llevado a cabo en 4 días, de 1.30h cada uno. Esto ha quedado sujeto a la disponibilidad que la Asociación ofrecía para llevar a cabo dicho trabajo.

2.6.1. Metodología

El enfoque metodológico que se ha llevado a cabo se ha basado en el constructivismo, conductismo, modelado y el juego, donde las experiencias, la observación, ejemplificaciones, dramatización y materiales tangibles tuvieron un papel muy importante. Se procuraba fomentar un ambiente de actitud positiva ante la adversidad, aceptar la opinión de los participantes y con capacidad de reconocerse a uno mismo los defectos para mejorarlos. La expresión de las emociones y saber regularlas eran uno de los puntos fuertes que se debían llevar a cabo durante todo el proceso.

Con todo lo anterior, se pretendía que los participantes adquirieran diferentes estrategias para enfrentarse a las distintas situaciones de la vida, promoviendo su bienestar y felicidad (Ruíz, Álvarez, Arce, Palazuelos, Schelstrcete, 2009).

Los procedimientos que se han llevado a cabo han sido tanto dirigidos como semidirigidos. Esto dependía principalmente de la actividad que se llevaba a cabo. Así pues, estas permitieron dar libertad de expresión, fomentar y desarrollar la creatividad, siempre en un clima de confianza y respeto. La motivación, confianza y aceptarse a uno mismo eran puntos claves a perseguir. Por último, el orden en el que han llevado a cabo las actividades se debe a que se pretendió conseguir a nivel gradual que los alumnos desarrollaran capacidades para su: atención emocional, claridad de los sentimientos y reparación emocional, todas ellas dimensiones de la Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

2.6.2. Diseño de las actividades

La intervención educativa se ha llevado a cabo mediante una serie de 5 sesiones. Cabe destacar que, a pesar de haber hecho un programa de inteligencia emocional para alumnos con síndrome de Down, debido a sus características individuales, en algunas actividades se han elaborado dos versiones diferentes pero similares, es decir, persiguiendo el mismo objetivo y con los mismos contenidos, pero modificando la metodología de las mismas, adecuándolas al nivel cognitivo. A continuación, se presenta el programa de intervención educativa llevado a cabo:

Objetivos	Primer acercamiento para expresarse libremente. Atender a las actitudes que se pueden dar: sentirse observado por los demás, no saber qué pintar, dudas con respecto a cuál dejar sin colorear.
Metodología	Se les presentará diferentes imágenes de objetos, comidas y lugares (Anexo III: Actividades. Sesión previa). Tendrán que colorear solo los dibujos que les agradara (por lo que dejarán sin colorear los que no les gusta). Sin embargo, hay una condición: deben dejar sin colorear tres dibujos. Al terminar, se les preguntará cómo se han sentido al realizar
Recursos	Colores, ficha con los objetos, comida y lugares.
Duración	15 minutos
Orientación	Proporcionar libertad de expresar y que interactúen entre ellos
Contenidos que trabaja	Primer acercamiento a la inteligencia emocional.

Tabla 8. Sesión previa "Tú sí, pero tú no". Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f).

Objetivos	Fomentar el autoconcepto de cada persona. Considerar que somos únicos/as y especiales.
Metodología	Primero, se preguntará al alumnado cuál creen que es la persona más importante que existe. Irán respondiendo lo que crean, sin decir si es correcta o no la contestación. A continuación, se les enseñará una caja y se les comunicará que en ella está la respuesta correcta a la pregunta anteriormente formulada. Cada uno irá abriendo la caja de forma individual y no podrá decir la respuesta a sus compañeros, sino esperar que todos terminen para poder comentarlo. Cuál será la sorpresa que, al abrir la caja se encontrarán con un espejo, donde se verán ellos mismo reflejados, entendiéndose que son ellos mismos las personas más importantes del mundo. Para terminar esta dinámica, se hará un pequeño debate sobre qué es lo que han visto en la caja, enfatizando que ellos son las personas más importantes para sus vidas. También se les preguntará qué sentimientos han tenido al verse reflejados en el espejo.
Recursos	Espejo y caja
Duración	10 minutos
Orientación	-
Contenidos que trabaja	Atención emocional

Tabla 9. Primera sesión. 1ª actividad: Espejito, espejito./ Elaboración propia.

Objetivos	Fomentar el trabajo en equipo. Trabajar la empatía. Aceptar las opiniones de los demás.
Metodología	Grupo mayores: Se les da un folio con un paisaje para colorear (Anexo III: Actividades. Pinta y colorea. Grupo mayores.) como cada uno quiera. Al terminar, los enseñarán y se preguntará: ¿Qué te ha parecido tu dibujo?, ¿qué dibujo te ha gustado más?, ¿te gustaría haberlo coloreado diferente. Grupo pequeños: Se les da un folio con un paisaje que tendrán que colorear (Anexo III: Actividades. Pinta y colorea. Grupo pequeños.) como cada uno quiera. Al terminar, se y los enseñarán contestando a: ¿te ha gustado cómo ha quedado el dibujo?; di cual es el que más te gusta y por qué.
Recursos	Folio con el paisaje y colores
Duración	20 minutos
Orientación	No dejar que las opiniones de los demás creen un autoconcepto negativo de una mismo, por lo que cuidado con las respuestas que vayan dando los alumnos.
Contenidos que trabaja	Atención emocional

Tabla 10. Primera sesión. Segunda actividad: Pinta y colorea./ Elaboración propia.

Objetivos	<p>Potenciar el autoconcepto y la autoestima de uno mismo.</p> <p>Aceptar las críticas (tanto positivas como negativas) para mejorarlas.</p> <p>Fomentar la empatía.</p>
Metodología	<p>Grupo mayores:</p> <p>Esta actividad se dividirá en dos partes.</p> <p>Primero, se pondrán por parejas y tendrán que describir al compañero. Es importante recordarle que no solo hay que describir físicamente, sino también cómo es interiormente (tanto aspectos positivos como negativos).</p> <p>Al terminar estas descripciones, se irá preguntando uno por uno cómo se ha sentido al ser descrito por otra persona y si se ha sentido identificado por la descripción, añadiendo comentarios sobre cómo se ven a sí mismos.</p> <p>Grupo pequeños:</p> <p>Todos los alumnos están en un círculo y la persona que lleva a cabo la actividad debe hacer una serie de preguntas sobre sus alumnos en las que ellos deben reconocerse a sí mismo. Las preguntas siguen la línea de aspecto físico hasta llegar a los sentimientos:</p> <p>Que levante la mano quien lleve gafas.</p> <p>Que levante la mano quien tenga el pelo liso (ojos marrones/camiseta rosa/camisa de cuadros...)</p> <p>Que levante la mano quien se encuentre feliz.</p> <p>Que levante la mano quien tenga miedo de las cucarachas.</p>
Recursos	Ficha de pinta y colorea.
Duración	15 minutos.
Orientación	Conseguir que no estén descontentos con las descripciones que sus compañeros.
Contenidos que trabaja	Claridad de sentimientos

Tabla 11. Segunda sesión. Primera actividad: ¿Cómo es tu compañero?, ¿y entonces yo?./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendía, I. (s.f.)

Objetivos	<p>Desarrollar actitud positiva ante las limitaciones.</p> <p>Considerar las limitaciones como aspectos que se pueden mejorar.</p>
Metodología	<p>Grupo mayores:</p> <p>Se reparte a cada alumno una ficha (Anexo III Actividades. ¿Qué sé hacer?) y escribirán a) 4 aspectos que hacen bien, b) 4 aspectos que ellos consideran que hacen mal.</p> <p>Al terminar, se lee y los compañeros les dicen qué pueden hacer para mejorar aspectos que consideran que hacen de forma incorrecta.</p>

Metodología	<p>Grupo pequeños:</p> <p>Cada uno tiene una cartulina (Anexo III: Actividades. ¿Qué sé hacer?) que está dividida en: a) qué sé hacer bien, b) qué no sé hacer.</p> <p>En la pizarra se escriben acciones: poner la mesa, pintar con un ojo, lavarme los dientes, colorear, volar, decir mi nombre, bailar claqué, vestirme solo. Cada uno pegarán en su cartulina las acciones dependiendo si las saben hacer o no.</p>
Recursos	Ficha a completar con los aspectos que hacen bien y mal.
Duración	30 minutos
Orientación	Reflexionar aceptación de capacidades, limitaciones. y regulación de emociones.
Contenidos que trabaja	<p>Atención emocional</p> <p>Reparación emocional</p>

Tabla 12. Segunda sesión. Segunda actividad: ¿Qué sé hacer?. / Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.). Elaboración propia.

Objetivos	<p>Aceptar las emociones.</p> <p>Regular las emociones.</p>
Metodología	<p>Hay dos semáforos: uno con un círculo en rojo y otro, en verde. Por cada situación se debe elegir el semáforo correspondiente según sea el comportamiento (correcto o incorrecto) justificando su respuesta. Se lee:</p> <p>Mi madre me ayuda a colgar la ropa en su sitio.</p> <p>He roto queriendo el juguete favorito de mi hermano.</p> <p>Mi hermano no hace caso a mi madre.</p> <p>He visto a un compañero llorar y me he acercado para ver qué le ocurre.</p> <p>He llorado porque mi madre no quiere que vea más la televisión.</p> <p>No quiero hacer los deberes y por eso, grito.</p> <p>Mi hermana me ayuda a hacer los deberes.</p>
Recursos	-
Duración	20 minutos
Orientación	Claridad de los sentimientos
Contenidos que trabaja	Reparación emocional

Tabla 13. Segunda sesión. Tercera actividad: ¿Rojo o verde?. / Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.).

Objetivos	<p>Identificar las emociones.</p> <p>Desarrollar la empatía ante una situación ajena a la propia persona.</p>
Metodología	<p>Grupo mayores:</p> <p>Se leen las siguientes situaciones:</p> <p>Mi prima me ha chillado porque no quiere jugar conmigo.</p> <p>Mi madre me ayuda a colgar la ropa en su sitio.</p> <p>He roto queriendo el juguete favorito de mi hermano.</p> <p>Mi hermano no hace caso a mi madre.</p> <p>He visto a un compañero llorar y me he acercado para ver qué le ocurre.</p> <p>He llorado porque mi madre no quiere que vea más la televisión.</p> <p>No quiero hacer los deberes y por eso, grito.</p> <p>Un compañero me ha pegado en el recreo.</p> <p>Mi hermana me ayuda a hacer los deberes.</p> <p>Mi padre ha tirado a la basura papeles que me hacían falta.</p> <p>Me he reído de un compañero.</p> <p>Deben decir cómo se siente siendo el protagonista de la historia.</p> <p>Grupo mayores:</p> <p>Se lee el siguiente cuento (ilustrado) y decir cómo se siente el protagonista:</p> <p>Matu es un elefante todavía pequeño. Vive en África y quiere mucho a su mamá y a su papá. Un día Matu ve a una mariposa preciosa. Matu y la mariposa quieren jugar juntos. Matu corretea detrás de la mariposa, cada vez más y más lejos. De pronto Matu se da cuenta de que se ha perdido. "¿Dónde están papá y mamá?", piensa el pequeño elefante. Se siente muy triste sin papá y sin mamá. Y llora. "¡No llores más!" le dice la mariposa. "Conozco el camino de vuelta". Matu y la mariposa emprenden el camino de vuelta que le llevará hasta mamá y papá. Muy pronto están de nuevo con papá y mamá. Matu, mamá y papá están muy contentos juntos de nuevo. El pequeño elefante ha aprendido algo muy importante: Tener cuidado de no perderse de papá y de mamá.</p>
Recursos	Cuento ilustrado de "Matu el elefante"
Duración	10 minutos
Orientación	Abrir debate sobre sentimientos de otra persona y ver cómo lo expresan los alumnos.
Contenidos que trabaja	<p>Atención emocional</p> <p>Claridad de los sentimientos</p>

Tabla 14. Tercera sesión. Primera actividad: ¿Cómo se siente el protagonista?./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.), Fat (2 de Octubre de 2011).

Objetivos	Representar mediante gestos las distintas emociones. Identificar las emociones.
Metodología	Presentación de tarjetas con situaciones de la vida cotidiana (como que un niño ha roto una ventana y su madre le está gritando y él, llora) en las que deben reconocer y gesticular las emociones de los protagonistas de las historias. Preguntas con tarjetas y el nombre de emociones para que las representen: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, felicidad, asco. Los demás tienen que adivinarla.
Recursos	Tarjetas con las emociones.
Duración	20 minutos
Orientación	Ayuda del profesor con pistas para la representación.
Contenidos que trabaja	Claridad de los sentimientos

Tabla 15. 3ª sesión. 2ª actividad: ¡Representáme!. Basada en: Agirrezabala, Etxeberria; Garmendia, I.

Objetivos	Conocer e identificar diferentes tipos de emociones. Respetar al compañero al hablar
Metodología	Grupo mayores: Individualmente, se reparte una ficha (Anexo III: Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo mayores) con diferentes emociones desordenadas y caras de niños personificándolas. Escribir debajo de cada cara la emoción que representa. Se comentará en voz alta, cómo han relacionado cara y emoción. Grupo pequeños: Individualmente, se reparte una ficha (Anexo III: Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo pequeños) donde hay una cara que representa una emoción. Hay que colorear la cara que le ha tocado. y "dramatizar" la emoción. Los demás adivinan la emoción que es.
Recursos	Ficha y lápiz.
Duración	10 minutos
Orientación	En caso de que los alumnos no sepan escribir, se puede unir con flechas la cara con la palabra de la emoción.
Contenidos que trabaja	Claridad de emociones

Tabla 16. 3ª sesión. 3ª actividad: ¿Qué emoción soy?. Basada en: Agirrezabala, Etxeberria; Garmendia, I.

Objetivos	Identificar las emociones. Percibir las diferentes familias de las emociones.
Metodología	Se presenta varias tarjetas con la mímica: pena, miedo, susto, tristeza, alegría, felicidad, contento. Se les presenta caras (Anexo III. Actividad: Unimos sentimientos), separadas por las familias y deberán pegar las donde corresponda.

Recursos	Tarjetas con los nombres de las emociones
Duración	20 minutos
Orientación	Pedir a los alumnos que piensen en alguna más para fomentarle la creatividad.
Contenidos que trabaja	Claridad de los sentimientos

Tabla 17. Cuarta sesión. Primera actividad: Unimos sentimientos./ Elaboración propia.

Objetivos	<p>Potenciar el control de las emociones.</p> <p>Obtener las actitudes positivas ante las dificultades.</p> <p>Fomentar la empatía.</p>
Metodología	<p>Se proponen situaciones con emociones negativas y propondrán una actitud positiva.</p> <p>Me apetece mucho salir, pero está lloviendo. Me siento muy triste.</p> <p>Emoción: tristeza. Actitud a fomentar: puedes hacer otra actividad en casa</p> <p>Tengo que usar el ordenador, pero mi padre lo está usando. Me enfado y grito.</p> <p>Emoción: enfado. Actitud a fomentar: puedes hacer otra actividad y luego retomas la anterior.</p> <p>Tengo un cumpleaños mañana, pero estoy con fiebre y me enfado. Mamá me riñe.</p> <p>Emoción: enfado. Actitud a fomentar: en ocasiones no se puede conseguir todo lo que gustaría.</p> <p>No encuentro mi peluche favorito y me pongo a llorar.</p> <p>Emoción: tristeza. Actitud a fomentar: pide ayuda para encontrarlo</p>
Recursos	-
Duración	20 minutos
Orientación	Es muy importante trabajar la empatía.
Contenidos que trabaja	Reparación emocional

Tabla 18. Cuarta sesión. Segunda actividad: ¿Y dónde está el aspecto positivo?./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria, (s.f.); Garmendia, I. (s.f.).

Objetivos	Ser capaz de expresar emociones.
Metodología	Se da el dibujo de una flor (Anexo III: Actividades. La primavera huele a sentimientos) y responden a la pregunta: ¿Cómo me siento hoy?, y colorearla.
Recursos	Folio con la flor en blanco

Duración	35 minutos
Orientación	-
Contenidos que trabaja	Finalización de las sesiones.

Tabla 19. 5ª sesión. La primavera huele a sentimientos./ Basada en: Agirrezabala, Etxeberria; Garmendia.

2.6.3. Organización

Este proyecto se ha podido llevar a cabo debido a una serie de recursos personales (Tabla 20) y una organización específica en el aula (Tabla 21) .

RECURSOS PERSONALES	FUNCIÓN/ES
Coordinadora AseDown	Dar consentimiento para que se lleve a cabo la implementación.
Terapeutas taller	Colaboración en la puesta en práctica del programa.
Alumnos	Cooperación en la puesta en práctica del programa "Desde tu emoción".
Padres/ tutores	Estar de acuerdo con que sus hijos participen.
Investigadora del proyecto	Diseñar, organizar y realizar el programa "Desde tu emoción".

Tabla 20. Recursos personales./ Elaboración propia.

Organización en el aula	Características
Alumnado	Participantes activos.
Actividades	Diseñadas en función a las necesidades del alumnado.
Distribución de los alumnos	Grupos homogéneos, individualidad, parejas y pequeños grupos.

Tabla 21. Organización en el aula./ Elab. propia.

2.7. Análisis estadístico

Una vez recopilados todos los cuestionarios, tanto los de la pre-intervención como post-intervención, y completadas las listas de control, se

realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, estableciendo diferencias entre el grupo mayores y grupo pequeños. Posteriormente, se utilizó el paquete de Microsoft Office para analizar los Grupos (Mayores y Pequeños), primero del momento de la pre-intervención y, después, del momento post-intervención. Para llevar a cabo dicho análisis, se realizó un recuento de los datos según los grupos y diferenciando los datos obtenidos de los ítems de las variables de la inteligencia emocional. A continuación, se analizaron las medias obtenidas de ambos grupos, comparándose los resultados de la pre y post-intervención. Para finalizar, se analizaron los datos recogidos en el diario de campo, estableciendo diferencias entre Grupo Mayores y Grupo mayores, donde se valoró la consecución de objetivos, el clima grupal y las conclusiones de cada actividad.

2.8. Resultados

En primer lugar, se muestra un análisis descriptivo con las diferentes características del alumnado participante en esta intervención antes de la misma. A continuación, se exponen los resultados de las medias de los dos Grupos (Pequeños y Mayores) obtenidas antes de la intervención y, posteriormente, se realiza el mismo proceso con las medias de ambos grupos después de la misma. Por último, se realiza una comparación de medias de ambos grupos por separados, tanto de los cuestionarios previos como de los posteriores a la intervención.

2.8.1. Características de la muestra antes de la intervención

En las siguiente tabla 22 se muestran los datos sociodemográficos de los participantes. Estos datos se presentan, divididos en el Grupo Mayores y Pequeños.

	Grupo mayores	Grupo pequeños
Nº participantes	6(37.5%)	10(62.5%)
Edad		
Media	13.8	10
Sexo		
Femenino	2 (33.3%)	6 (60%)
Masculino	4 (66.6%)	4 (40%)
Nacionalidad		
Española	6 (100%)	10 (90.9%)
No española	0 (0%)	1 (9.1%)

Tabla 22. Datos sociodemográficos de los participantes.

Como se observa en la tabla 22, el Grupo Pequeños tiene un mayor número de participantes que el de Mayores. Además, hay un porcentaje del 33.3 % de niñas

en el Grupo Mayores, frente al 60% en el de Pequeños. En cambio, en el sexo masculino, ocurre justo lo contrario, hay un 66.6% en los mayores frente a un 40%. La nacionalidad española frente a otras, siendo del 100% en los mayores y del 90.9% en los pequeños.

2.8.2. Análisis de las medias obtenidas antes y después de la intervención (Grupo Pequeños y Grupo Mayores)

Análisis de diferencia de medias en el momento pre-intervención (Grupo Mayores vs. Grupo Pequeños)

Como puede observarse en la Tabla 23, en relación a la Percepción Emocional, hay una diferencia muy pequeña en la media con respecto a los dos grupos, siendo mayor en el caso del Grupo Pequeños (13.4 frente a 13.3). Lo mismo ocurre con la Comprensión Emocional, la media entre ambos grupos no varía mucho, donde es

Variables de la Inteligencia Emocional	Participantes (n=16)				
	Grupo	Rango	Mínimo	Máximo	Media
Percepción Emocional	Pequeños	9.0	8.0	17.0	13.4
	Mayores	6.0	10.0	16.0	13.3
Comprensión Emocional	Pequeños	9.0	8.0	17.0	13.0
	Mayores	7.0	9.0	16.0	13.2
Regulación Emocional	Pequeños	7.0	9.0	16.0	11.6
	Mayores	5.0	14.0	19.0	16.0

Tabla 23. Análisis de medias pre-intervención en las variables de la IE por grupos.

Variables de la Inteligencia Emocional	Participantes (n=16)				
	Grupo	Rango	Mínimo	Máximo	Media
Percepción Emocional	Pequeños	12.0	8.0	20.0	15.0
	Mayores	5.0	12.0	17.0	14.5
Comprensión Emocional	Pequeños	8.0	8.0	19.0	14.9
	Mayores	8.0	12.0	20.0	14.8
Regulación Emocional	Pequeños	8.0	8.0	16.0	10.9
	Mayores	4.0	14.0	18.0	16.0

Tabla 24. Análisis de medias post-intervención en las variables de la IE por grupos.

mayor en el Grupo Mayores (13.2 frente a 13.0). Sin embargo, sí es destacable mencionar lo que ocurre en la Regulación Emocional, donde el Grupo Mayores (11.6) supera en bastantes puntos al Grupo Pequeños.

Análisis de diferencia de medias entre Grupos (Mayores y Pequeños) en el momento post-intervención

Analizando la Tabla 24, se observa cómo la media en relación a la Percepción Emocional es mayor en el grupo pequeños que en el de mayores. Lo mismo ocurre en la variable de la Comprensión Emocional, donde la media es mayor en el grupo pequeños. En ambos casos, la media de las variables no es mayor de 0.5 puntos entre Grupo Pequeños y Mayores. Sin embargo, con respecto a la Regulación Emocional, la diferencia de medias entre el Grupo Mayores y Pequeños sí es destacable, siendo mayor por 5.1 puntos en el Grupo Mayores (10.9) con respecto al Grupo Pequeños (16.0).

2.8.3. Análisis de diferencias de medias de los Grupos Mayores y Pequeños (análisis pre-post intervención)

Como puede comprobarse en la Tabla 25, la media de la variable de la Percepción Emocional ha aumentado en ambos grupos, siendo mayor la diferencia en el grupo de pequeños. En segundo lugar, la Comprensión Emocional ha aumentado en ambos grupos, habiendo una diferencia en las medias de ambos. Sin embargo, la media del Grupo Mayores supera a la del Grupo Pequeños. Para finalizar, la media

de la Regulación Emocional ha decrecido en el Grupo Pequeños, manteniéndose igual en el Grupo Mayores.

2.8.4. Análisis del Diario de Campo

Recogido en dos tablas (Tablas 14.1 y 14.2), se presenta un análisis subjetivo sobre la intervención, con datos son a nivel cualitativo. En cuanto a la consecución de los objetivos, en casi todas las actividades, los alumnos han logrado alcanzarlos. Sin embargo, conforme ha ido avanzando la intervención, puede haber diferencias entre los mismos alumnos de los grupos, llegando unos a alcanzarlos, al contrario de otros. Esto ocurre en ambos grupos, pero con más frecuencia en el Grupo Pequeños. En cuanto al clima grupal, como se observa, en el Grupo Mayores no ha habido prácticamente nada destacable: siempre había un clima relajado de trabajo. En el Grupo Pequeños, sin embargo, destacaron algunos alumnos en concreto, los cuales siempre eran los mismos, y que molestaban a los demás y no dejaban continuar con la intervención.

Finalmente, en relación a los datos a destacar, aunque en las Tablas 26.1 y 26.2 se recogen de una forma más extendida, mencionar que conforme se ha ido avanzando en la intervención, hay alumnos, tanto del Grupo Mayores como Pequeños, que destacaban sobre sus compañeros, logrando alcanzar los objetivos propuestos e incluso superándolos, mientras que los demás no progresaban como su grupo.

	Grupo	Pre-intervención Media	Post-intervención Media
Percepción Emocional	Pequeños	13.4	15.0
	Mayores	13.3	14.5
Comprensión Emocional	Pequeños	13.0	14.9
	Mayores	13.2	14.8
Regulación Emocional	Pequeños	11.6	10.9
	Mayores	16.0	16.0

Tabla 25. Análisis de diferencia de medidas pre-post intervención.

NOMBRE DE LAS ACTIVIDADES							
GRUPO	TÚ SÍ, PERO YO NO	ESPEJITO, ESPEJITO	PINTA Y COLOREA	¿CÓMO ES MI COMPAÑERO?, ¿Y ENTONCES YO?	¿QUÉ SÉ HACER?	ROJO O VERDE	
Consecución de los objetivos	Pequeños	Acordes.	Acordes para 7, altos para 3.	Acordes para 6, altos para 4.	Acordes para 2	Acordes para todos.	
	Mayores	No han pensado que ellos son la persona más importante del mundo.	Acordes excepto uno, (no admite que podría haberlo hecho mejor)	Acordes para 4, altos para 2.	Acordes con 3, altos para 3.	Acordes para todos, razonando.	
Clima grupal	Pequeños	Disputas: reparto de colores.	Un alumnado ha molestado a los demás.	Tranquilidad y sin disputa	Un alumnado ha molestado a los demás.	Tranquilidad y sin disputa.	
	Mayores	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	
Dato/s a destacar	Pequeños	6 de 10 se han reconocido en el espejo (llamándose "Yo").	Disfrute pleno si hubieran terminado de colorear el dibujo.	Mejores resultados: todos mirándose a la cara	Mejores resultados: pictogramas con los enunciados.	Hacer la actividad grupal, sin división. Fomentar esperas y turnos de palabras.	
	Mayores	Alumna reflexionando sobre el por qué decía esas respuestas.	Tres no han elegido el suyo propio, justificando su elección.	Solo una alumna ha descrito cómo era su compañero no solo físicamente.	Solo un alumno ha dicho una emoción (alegría).	Respeto paciente en su turno de palabra. Todos la han sabido responder.	

Tabla 26.1. Análisis del Diario de Campo.

NOMBRE DE LAS ACTIVIDADES						
GRUPO	¿CÓMO SE SIENTE EL PROTAGONISTA?	REPRESENTAME	¿QUÉ EMOCIÓN SOY?	UNIMOS SENTIMIENTOS	¿Y DÓNDE ESTÁ EL ASPECTO POSITIVO?	LA PRIMAVERA HUELE A SENTIMIENTOS
Consecución de los objetivos	Pequeños	Acordes. Han justificado sus respuestas: 2	Acordes para 8. No han llegado 2.	Acordes.	Acordes: 3. El resto no pensaban como si ellos fueran el protagonista.	Acordes. 3 han resaltado.
	Mayores	4 de ellos sí. 2, no.	Acordes por 4, superados por 2.	Acordes.	3 acordes y 3 no han alcanzado.	Todos acordes.
Clima grupal	Pequeños	Dos se han peleado entre ellos.	Nerviosos por ver quién acertaba más emociones.	Alumno muy desconcentrado, inquietando al resto.	Alumno muy desconcentrado, inquietando al resto.	Tranquilidad y sin disputa.
	Mayores	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Tranquilidad y sin disputa.	Uno parecía estaba muy cansado. Los demás, tranquilos.	Tranquilidad y sin disputa.
Dato/s a destacar	Pequeños	Uno opinaba al contrario que el resto de forma razonada.	Solo uno ha expresado oralmente y gestualmente todas las emociones.	Tres han imitado la emoción que les ha tocado.	Dos han hecho la actividad como si fueran del Grupo Mayores.	Los que no han dicho "feliz", han explicado los motivos.
	Mayores	Fomentar el debate entre ellos.	Nuevas emociones de las trabajadas: pena, aburrido, asco, llorar.	Todos querían continuar pegando fotografías.	Conseguir que las situaciones conlleven a sentimientos positivos.	Uno ha explicado la diferencia entre "estar feliz" y "ser feliz".

Tabla 26.2. Continuación.

3. Discusión

3.1. Conclusiones y discusión

En el presente trabajo se pretendió desarrollar la Inteligencia Emocional en una muestra de un total de 16 alumnos de edades comprendidas entre 9 y 15 años, divididos en dos grupos (Pequeños y Mayores) a lo largo de un mes de intervención, donde los viernes se trabajaba con el Grupo Pequeños y los martes, con el Grupo Mayores. Al desarrollar la IE se pretendía, por tanto, mejorar la Atención Emocional, desarrollando la capacidad para Aclarar los Sentimientos y que los alumnos lograran beneficiarse de la Reparación Emocional. Partiendo de este objetivo, cabe mencionar que, en base a los resultados obtenidos, no se ha logrado desarrollar la IE en sus tres variables (Percepción Emocional, Claridad de Sentimientos y Regulación Emocional). Ambos Grupos (Pequeños y Mayores) aumentan tanto en la variable Percepción Emocional y Claridad de Sentimientos. Sin embargo, en cuanto a la variable de la Regulación Emocional, el Grupo Pequeños retrocede mientras que el Grupo Mayores, permanece estable.

En primer lugar, en cuanto a la Atención Emocional, cabe mencionar un aumento del desarrollo de dicha variable tanto en el Grupo Pequeños como en el Grupo Mayores. Es destacable que la puntuación del Grupo Pequeños con respecto a Mayores es mayor, probablemente debido a que los segundos estaban ya entrenados anteriormente. Como se expuso en la hipótesis, ambos Grupos desarrollarían esta variable de la IE, por lo que se confirma. Esto ha podido darse debido a que, tal y como mencionan en sus trabajos Morales y López (2007) y Ruíz (2004, 2012a, 2012b), las personas con SD no poseen ninguna dificultad a la hora de experimentar emociones, sino que la viven en toda su riqueza, tal y como ha ocurrido con la intervención.

En cuanto a la Comprensión Emocional, tal y como se observa en los resultados, también han mejorado ambos grupos

tras la intervención, siendo de nuevo el Grupo Pequeños el que ha mejorado más que el Grupo Mayores. Recordando el trabajo de Renom en 2012, expuso que es precisamente en estas etapas cuando se produce un aumento de los campos de interés y conocimiento, aumentando la sociabilización. Además, especifica que es entre los 6 y 12 años cuando se desarrollan las nuevas formas de expresión y de relación. Si recordamos, el Grupo Pequeño estaba compuesto de alumnos entre estas edades, por lo que se puede asociar esta conclusión al hecho de que dicho Grupo haya aumentado en la comprensión de sus emociones junto con las relaciones entre sus compañeros.

Finalmente, en cuanto a la Regulación Emocional, tal y como se observa en los resultados, las puntuaciones del Grupo Pequeños disminuyen tras la intervención y los Mayores han mantenido estable sus medias a lo largo de la intervención, indicando que no han desarrollado más dicha destreza. Esto puede darse debido a que al ser la Regulación Emocional la variable que engloba todas las anteriores, puede ser que, por una parte, el Grupo Pequeño no sean totalmente diestros en la Atención Emocional y Claridad de los Sentimientos, por lo que los objetivos que se les exigían para desarrollar la Regulación Emocional, no eran acordes al nivel en el que ellos se encontraban. Por otra parte, las puntuaciones del Grupo Mayores se han mantenido estables, por lo que, en ninguno de los dos casos, la hipótesis que se tenía sobre la Regulación Emocional, se cumple. Recordando los trabajos de Ruíz (2004, 2012), en ellos se concluye que las personas con SD distorsionaban menos sus emociones debido a que la experimentan en toda su riqueza, con más intensidad, pero, como expresaron tanto Morales y López (2007) como Ruíz, estas personas pueden llegar a tener problemas a la hora de expresar sus propias emociones, debido a las dificultades que poseen en cuanto a la comunicación lingüística. Es decir, es posible que los alumnos no fueran capaces de expresar lo que realmente sentían, pero

sí lo asimilaban. Por tanto, se propone que para un estudio futuro se modifique los instrumentos de evaluación, centrados a nivel conductual de los alumnos con ítems de observación indirecta.

En cuanto a los datos obtenidos del análisis del diario de campo, recordar, en primer lugar, que el orden de las actividades no se estableció de forma aleatoria, sino que su consecución fue la establecida (primero atendiendo a la Atención Emocional hasta lograr la Regulación Emocional) para que fueran logrando desarrollar las diferentes variables de la Inteligencia Emocional. Como se observa, en relación a la consecución de los objetivos, hay alumnos tanto del Grupo Mayores como Menores que los logran. No obstante, la consecución de objetivos de las primeras actividades, que estaban relacionadas con la Atención Emocional, era casi alcanzada por todos los alumnos, lo que sigue apoyando la idea de la evolución favorable en cuanto al desarrollo de la Atención Emocional. En cuanto a las demás actividades, hay diversidad entre los alumnos al alcanzar o no los objetivos, pero sí queda constancia de que no todos los consiguen de igual medida que en las actividades de la Atención Emocional.

Continuando con los objetivos, las actividades que estaban dedicadas al desarrollo de la Claridad de los Sentimientos, también fueron alcanzados por la gran mayoría en los dos grupos, apoyando de nuevo la hipótesis de que dicha variable se desarrollaría. Sin embargo, llegando al final de la intervención, en relación al logro de la Regulación Emocional, en el Grupo Pequeños, son cada vez menor el número de alumnos que logran conseguir los objetivos; con el Grupo Mayores, en cambio, normalmente son la mitad del grupo los que los consiguen, entendiéndose, de nuevo, por qué dichas puntuaciones se mantienen al realizar los post-cuestionarios. Así pues, si las actividades dedicadas a alcanzar la Comprensión Emocional no han servido como deberían, se entiende por qué en los cuestionarios de la post-intervención, se

obtiene la media indicada anteriormente por ambos grupos de la Regulación Emocional.

En relación con el clima grupal, no proporciona datos destacables a tener en cuenta para saber si se han logrado o no el desarrollo de las variables, ya que en casi todas las actividades el clima logrado era bueno. Y en cuanto a los datos más significativos hacen referencia en su gran mayoría a alumnos destacados de ambos grupos, pero no como a nivel grupal, sino individualmente. Por tanto, aunque tras la intervención haya quedado constancia de que no se han producido cambios significativos en ambos grupos, a nivel individual, sí ha habido mejorías, siendo estos los que han destacado a lo largo de la intervención, tal y como se recoge en el diario de campo.

En resumen, de las tres variables que se hipotetizaba que mejorarían tras la intervención educativa, la Atención Emocional y la Claridad de las Emociones sí han evolucionado en ambos grupos. Sin embargo, la Regulación Emocional, en el caso del Grupo Pequeño no ha sido como se esperaba y, en el Grupo Mayores, se ha mantenido igual. Si bien, los cambios en las medias a lo largo de la intervención no superan los dos puntos. Probablemente, si se hubieran analizado los datos mediante programas de análisis estadístico, estas diferencias no hubieran resultado ser significativas, por lo que los resultados encontrados en el presente trabajo habría que tratarlos con cautela. Se puede hipotetizar que diversos aspectos relacionados con la intervención podrían explicar la ausencia de resultados significativos, la modificación de tales aspectos podría contribuir en una mejora de la eficacia de la intervención educativa presentada en este trabajo y, por tanto, contribuir así en la aparición de resultados significativos. A saber, si se hubiera trabajado con los dos grupos de forma separada, con actividades diferentes y con diferentes objetivos, ambos grupos hubieran podido desarrollar su Inteligencia Emocional en su propio nivel. Además, las muestras han sido muy variadas dentro

de los grupos, de ahí que los resultados en la post-intervención no hayan sido significativos.

3.2. Limitaciones encontradas

En cuanto a las limitaciones encontradas, cabe destacar que el Grupo Mayores ya había sido entrenado anteriormente en Inteligencia Emocional, por lo que los resultados podrían haber cambiado de no haber sido así. Por otro lado, mientras que se estaba realizando la intervención en el Grupo Pequeños, cabe destacar que la conducta de uno de esos alumnos por mal comportamiento producía que los demás lo observaran, por lo que el clima de atención, disminuía. Además, se considera que la división de los alumnos por edades ha dificultado a la hora de llevar a cabo la intervención, habiendo diferencias muy significativas en el Grupo Pequeños entre sus alumnos. Teniendo en cuenta los resultados de los pre-cuestionarios, existían diferencias muy significativas entre los miembros de este grupo, por lo que hubiera sido preciso haberlos separados, y, quizás, unir a los que se veían más desarrollados en IE con el Grupo Mayores.

Además, al tener que depender del tiempo que la asociación AseDown proporcionaba para llevar a cabo la intervención, debía condensar el desarrollo del logro de las tres variables de la IE (Atención Emocional, Claridad de los Sentimientos y Regulación Emocional) en una serie de actividades limitadas y consensuadas con las terapeutas de los talleres, en función de los niveles de los alumnos y que estén acordes, como se ha mencionado anteriormente, a una muestra tan variada.

Para finalizar, se considera que en los instrumentos de evaluación hubiera sido conveniente que los alumnos hubiesen sido los propios protagonistas de un instrumento. Además, indicar que los alumnos parecían haber alcanzado los objetivos de las actividades, pero no poseían las herramientas para expresarse y proceder a una retroalimentación. Por tanto, se recalca, de nuevo, la necesidad de un instrumento de evaluación que

permita evaluar conductualmente de los alumnos. Sin embargo, recalcando de nuevo la diversidad de la muestra, era un trabajo largo y complejo el realizar un mismo instrumento adaptado para 4 o 5 grupos de alumnos, dependiendo de sus necesidades individuales.

3.3. Posibles líneas de investigación

Como anotaciones para futuras líneas de investigación, mencionar que, tras los resultados obtenidos y teniendo en cuenta la diversidad de la muestra del presente estudio, se aconseja y se estima la viabilidad de elaborar diferentes programas más específicos para los grupos, en el que cada uno se adapte a las necesidades y capacidades de las personas a las que va dirigido. Así, por ejemplo, las actividades planteadas para el Grupo Pequeños donde debían colorear y en las que había fotografías, resultaron ser muy motivadoras, por lo que, para una futura intervención, se aconseja seguir esta línea. En cambio, para el Grupo Mayores, funcionó mejor donde debían expresar, en vez de escribir, aconsejando seguir esta metodología para una futura investigación.

3.4. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo consistía en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en dos grupos de alumnos. Tras todo lo expuesto, se puede decir que el programa "Desde tu emoción" ha tenido más utilidad para el Grupo Pequeños que Mayores, siendo estos primeros los que más han avanzado en las dos primeras variables de la IE (Atención Emocional y Claridad de Sentimientos) de las tres que se han evaluado (Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Regulación Emocional). Los resultados no han sido tan satisfactorios como se esperaban, debido a la expectación de que hubiera habido cambios significativos entre el inicio y el final del programa. Futuros estudios que solventen las limitaciones del presente trabajo podrían contribuir en la aparición de cambios significativos tras la intervención educativa.

4. Referencias bibliográficas

- I Plan de acción para personas con síndrome de Down en España, 2002-2006. Federación Española de Síndrome de Down [en línea]. Disponible en: http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/31L_plandeaccion1.pdf [Visitado el 04 de Enero de 2017]
- II Plan de Acción para Personas con síndrome de Down en España 2009 – 2013 Federación Española de Síndrome de Down. [en línea]. Disponible en: http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/56L_iiplande.pdf [Visitado el 08 de Enero de 2017]
- Agirrezabala, R.; Etxeberria, A. (s.f.). Inteligencia emocional, educación infantil, 2º ciclo (3-4 años). [en línea]. Guipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia. Disponible en: http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=bf7dec04-b087-4ce9-9273-2cd15ae0c260&groupId=2211625 [Visitado el 30 de Enero de 2017]
- Angulo, M^a. C.; Luna, M.; Prieto, I.; Rodríguez, L.; Gijón, A. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de síndrome Down. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. [en línea]. Disponible en: <http://www.adaptacionescurriculares.com/Otras%208.pdf> [Visitado el 02 de Enero de 2017]
- Álvarez, M. (2011) Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Bizkaia: WoltersKluwer
- Bar-On, R., y Parker, J. (2001): The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, Jossey-Bass.
- Berastegi, J. (17 de septiembre de 2007). Desarrollo emocional: Educación Secundaria. [Mensaje de un blog] Inteligencia emocional. Recuperado de: <http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2007/09/17/desarrollo-emocional-en-la-adolescencia/> [Visitado el 25 de marzo de 2017].
- Bisquerra, R. (n.d.). El Modelo de Goleman. [en línea] Rafaelbisquerra.com. Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html> [Visitado el 09 de enero de 2017].
- Bisquerra, R. (2005) Educación emocional y bienestar. Bilbao: Praxis
- Bisquerra, R. (2011) Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Bisquerra, R. and Punset, E. (2012). ¿Cómo educar las emociones? Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2016) 10 ideas claves. Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R.; Pérez, J.C.; García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis, S.A.
- Burns, Y. y Gunn, P. (1995). El Síndrome de Down. Barcelona: Herder
- Cohen, J. (2011). Social and Emotional Education: Core concepts and practices. 1st ed. [ebook] New York: Teachers College Press. Disponible en: http://www.thechangeforum.com/readings/SEL-vol2chapter1_2.pdf [Visitado el 10 de enero de 2017].
- Cunningham, C. (1990) El Síndrome de Down. Una introducción para padres. Barcelona: Paidós
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. [en línea] Santillana (ediciones UNESCO). Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Visitado el 10 de enero de 2017].
- Día Mundial del Síndrome de Down, 21 de marzo. [en línea]. Disponible en: <http://www.un.org/es/events/downsyndromeday/background.shtml> [Visitado el 08 de Enero de 2017]

- Down España (2014) Buenas prácticas de educación inclusiva: las adaptaciones curriculares. [en línea]. Disponible en:http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/156L_buenas.pdf
- España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. [en línea]. Disponible en:<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>[Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, (2). [en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005 [Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J.M.; Guil, R.(2004): Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.[en línea]. Disponible en:<http://ocw.um.es/cc.-sociales/inmigracion-y-drogodependencias/otros-recursos-1/M4-Medidas%20de%20evaluacion.pdf>[Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Fat (2 de Octubre de 2011). Cuento: Matu, el elefante, de Anabel Cornago, pintarrajeado por mí. [Mensaje en Blog] Disponible en: <https://fatimamikel.wordpress.com/2011/10/02/cuentomatu-el-elefante-de-anabel-cornago-pintarrajeado-por-mi/>
- Fernández-Abascal, EG. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Cetro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Batanero, J.M. (2009). *Un currículum para la diversidad*. Madrid: Síntesis
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey, et al.: datos preliminares. *Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, 1, 83-84.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Berrocal, P., Ruiz, D. (2008) La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, (6,2), 421-436. [en línea]. Disponible en:http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf[Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Garmendia, I. (s.f.) Inteligencia emocional, educación primaria, 1er ciclo (6-8 años) [en línea]. Guipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia. Disponible en:<https://es.scribd.com/doc/310104408/Contenidos-Programa-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Primaria-6-8-Anos>[Visitado el 30 de Enero de 2017]
- Flores, J. y Troncoso, MV. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Masson, SA.
- Goleman, D. (2015). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González E. y González, M.P. (2003) Síndrome de Down: Aspectos evolutivos y psicoeducativos. En E. González (Coord.), *Necesidades Educativas Específicas* (pp. 121-139). Madrid: CCS
- Guerrero, JF. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.

- Lazarus, R.S. (1991) Emotion and adaptation. Nueva York: Oxford University Press.
- Lirio, J., García, J. (2014) Protocolo de seguimiento del síndrome de Down, (8), 539-549 [en línea]. Disponible en: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii08/04/539-549.pdf> [Visitado el 14 de Febrero de 2017]
- López, È. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Madrid: WoltersKluwer
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema* 2006, (18), 112-117. [en línea]. Disponible en: <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8429/8293> [Visitado el 16 de Febrero de 2017]
- Morales, G. y López, E. (2007) El síndrome de Down y su mundo emocional. México DF: Trillas, SA.
- Renom Plana, A, (2012). Educación emocional: programa para Educación Primaria (6-12 años). Barcelona: WoltersKluwer
- Robles, MA. (2007). Incidencia y prevalencia del síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, (24), 68-70 [en línea]. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/93/incidencia%20investigacion.pdf> [Visitado el 08 de Enero de 2017]
- Ruíz, E. (2009). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* (21) 84-93. [en línea]. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/82/84-93.pdf> [Visitado el 10 de Enero de 2017]
- Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I. Schelstraete, G. (2009) Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, (6), 126-139. [en línea]. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/103/126-139.pdf> [Visitado el 10 de Enero de 2017]
- Ruíz, E. (2010). Érase una vez: el Síndrome de Down. Madrid: CEPE.
- Ruiz, E. (2012a). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. [en línea]. Disponible en: <http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf> [Visitado el 04 de Enero de 2017]
- Ruíz, E. (2012b). Educación emocional. Síndrome de Down: Todo un mundo de emociones. Huesca: XII Encuentro Nacional de Familias de personas con Síndrome de Down. Down España. [en línea]. Disponible en: www.sindromedown.net/carga/adjuntos/cNoticias/12_1_resumen_2.doc [Visitado el 09 de Enero de 2017]
- Sánchez, J. (1996) Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down. Málaga: Aljibe
- Selikowitz, M. (1990). El Síndrome de Down. Instituto Nacional de Servicios Sociales
- Sindromedown.net. (n.d.). DOWN España. [en línea] Disponible en: <http://www.sindromedown.net/> [Visitado el 03 de Enero de 2017].
- Toro, V. (2017). Inteligencia emocional y adolescencia. [Mensaje de Blog] About en español. Recuperado de: <http://adolescentes.about.com/od/Psicologia/fl/Inteligencia-emocional-y-adolescencia.htm> [Visitado del 25 de marzo de 2017].
- Trueta i Llacuna, M.; Sala i Sureda, C.; Trías i Trueta (1996). Síndrome de Down. Aspectos médicos y psicopedagógicos. Barcelona: Masson, SA.

Anexos

Anexo I. Consentimientos

Consentimiento para la asociación

CONSENTIMIENTO INFORMADO ORGANIZACIÓN

Yo, *Miriam Alonso Fernández*, con DNI _____, docente en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, confirmo ser tutora de *LAURA MARÍA SÁMANO MARTÍN* con DNI _____, alumna del Master "Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria", en el Trabajo de Fin de Máster de dicha estudiante.

Yo _____ con DNI _____ en calidad de _____ del Centro _____ acepto que se aplique en mi centro el programa "Desde tu emoción" llevado a cabo por *Laura M^a Sámano Martín*, donde dicho programa forma parte de su Trabajo de Fin de Master, cuyo objetivo consiste en el desarrollo integral de los participantes a través de sus emociones, siendo conscientes de ellas. Siendo requisito previo que los padres/tutores de los participantes firmen un consentimiento informado por el que aceptan que sus hijos formar parte del estudio y beneficiarse del programa de intervención psicológica.

La evaluación se realizará mediante una serie de actividades (dramatizadas, orales, con dibujos...) organizadas en sesiones, de forma continua. Será desde el nivel de competencia emocional relacionado a la comprensión y reconocimiento de sus propias emociones, así como la de los demás participantes.

La intervención consistirá en el aprendizaje del desarrollo de competencias emocionales en las relaciones sociales, adquiriendo un mayor conocimiento de las propias emociones

El tratamiento de los datos de carácter personal se ajustará a lo dispuesto en la

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Estos datos serán tratados de manera confidencial y el acceso quedará restringido al investigador del estudio y a sus colaboradores. La información que se obtenga del presente estudio y que tenga importancia para la salud, le será comunicada a través de los medios más adecuados para la misma. En el caso de que los resultados obtenidos no sean relevantes para la salud, usted puede decidir si quiere o no que se le comunique.

Se me ha informado correctamente de los contenidos y procedimiento del programa.

Para que así conste firmo la presente en _____ a ____ de _____ de 20

Fdo:

Fdo. La alumna

Fdo. La tutora del Trabajo de Fin de Master

Consentimiento para los padres/tutores

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES/ TUTORES

Yo, *Miriam Alonso Fernández*, con DNI _____, docente en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, confirmo ser tutora de *LAURA MARÍA SÁMANO MARTÍN* con DNI _____, alumna del Master "Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria", en el Trabajo de Fin de Máster de dicha estudiante.

Yo _____ con DNI _____ en calidad de _____ del Centro _____ acepto que se aplique en mi centro el programa "Desde tu emoción" llevado a cabo por

Laura M^a Sámano Martín, donde dicho programa forma parte de su Trabajo de Fin de Master, cuyo objetivo consiste en el desarrollo integral de los participantes a través de sus emociones, siendo conscientes de ellas.

La evaluación se realizará mediante una serie de actividades (dramatizadas, orales, con dibujos...) organizadas en sesiones, de forma continua. Será desde el nivel de competencia emocional relacionado a la comprensión y reconocimiento de sus propias emociones, así como la de los demás participantes.

La intervención consistirá en el aprendizaje del desarrollo de competencias emocionales en las relaciones sociales, adquiriendo un mayor conocimiento de las propias emociones

El tratamiento de los datos de carácter personal se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Estos datos serán tratados de manera confidencial y el acceso quedará restringido al investigador del estudio y a sus colaboradores. La información que se obtenga del presente estudio y que tenga importancia para la salud, le será comunicada a través de los medios más adecuados para la misma. En el caso de que los resultados obtenidos no sean relevantes para la salud, usted puede decidir si quiere o no que se le comunique.

Se me ha informado correctamente de los contenidos y procedimiento del programa.

Para que así conste firmo la presente en _____ a ____de_____de 20

Fdo:

Fdo. La alumna

Fdo. La tutora del Trabajo de Fin de Master

Anexo II. Instrumento de evaluación

Información del participante. Datos sociodemográficos.

Pre-intervención. Fecha de inicio de la intervención (MM/DD/AÑO):

Post-intervención. Fecha de finalización de la intervención (MM/DD/AÑO):

Lugar donde se imparte el proyecto:

Fecha de hoy (MM/DD/AÑO):

Nombre del participante:

Código:

Edad (en años):

Sexo: Masculino Femenino

Instrumento modificado de evaluación de IE (basado en TheSpanishModifiedVersion of theTrait Meta-MoodScale; Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos, 2004). Decida la frecuencia con la que se produce cada una de ellas.

Código:

Fecha:

A continuación, se presentan afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Se debe marcar con una "x" la frecuencia que más se acerque a la realidad del alumno sobre sus emociones.

AFIRMACIONES	Frecuencia				
	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con frecuencia	Muy frecuentemente
Se preocupa mucho por lo que siente ante una situación concreta.					
Piensa en sus emociones ante una situación concreta.					
Tiene claro cuáles son sus sentimientos.					
Verbaliza cómo se siente.					
Frecuentemente puede definir con claridad sus sentimientos.					
Reflexiona cómo se siente ante lo que le ocurre en su día a día.					
A menudo reconoce sus sentimientos en diversas situaciones.					
A menudo puede decir cómo se siente.					
Aunque se sienta mal, procura pensar en situaciones agradables al plantearle contextos optimistas.					
Tiene mucha energía cuando se siente feliz.					
Cuando está enfadado, intenta cambiar su estado de ánimo.					
Quiere tener siempre un buen estado de ánimo y se esfuerza por lograrlo.					

Tabla 27. Instrumento de evaluación de la IE./ Elaboración propia. Basada en: Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos, 2004

Instrumento original de evaluación de IE (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004).

Dicho anexo representa al instrumento original de evaluación de IE creado por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos

(2004).

A continuación, se presentan afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos.

Decida la frecuencia con la que se produce cada una de ellas.

1: Nunca 2: Raramente 3: Algunas veces 4: Con frecuencia 5: Muy frecuentemente

1. Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a como me siento	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5

Diario de campo mixto

Fecha: N° de sesión:

Nombre de la actividad:

Comportamiento de los participantes:

- ¿Ha habido algún incidente entre los alumnos?
- ¿Todos han hecho la actividad?
- ¿Se ha llamado la atención a los alumnos con frecuencia (más de 3 veces)?

Grado de participación:

- ¿Han participado en la realización de la actividad?
- ¿Hay algún alumno que haya resaltado sobre el resto? ¿Algún motivo aparente?

Clima/Ambiente grupal:

- ¿Ha existido un ambiente relajado para la realización de las actividades?
- ¿Se ha usado alguna técnica de relajación, como por ejemplo música?

Grado de obtención de los objetivos:

- ¿Se han logrado los objetivos expuestos en la actividad?
- En su opinión, ¿cree que los objetivos han sido de un nivel más alto, más bajo o acorde con el grupo?

Datos relevantes a destacar:

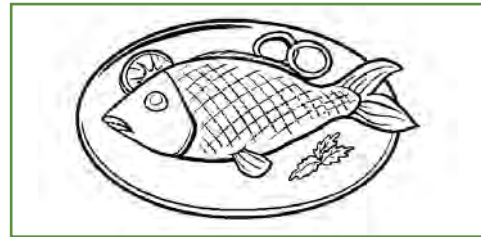
- ¿Ha sucedido un imprevisto destacado (no se ha podido llevar a cabo la sesión, una emergencia...)?
- ¿Ha habido debate entre alumnos que ha dado lugar a otro concepto avanzado?

Conclusiones:

- ¿Alguna posible mejora para una actuación futura?
- ¿Algún cambio para una actuación futura?
- ¿Se ha terminado la actividad en el tiempo establecido?

Anexo III. Actividades

Actividades. Sesión previa



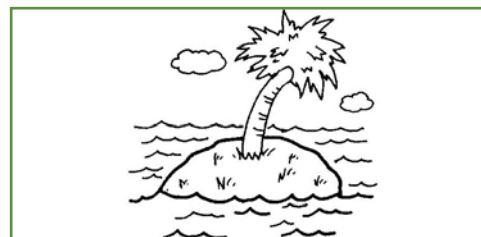
Plato de pescado para colorear./ cdn5.dibujos.net.



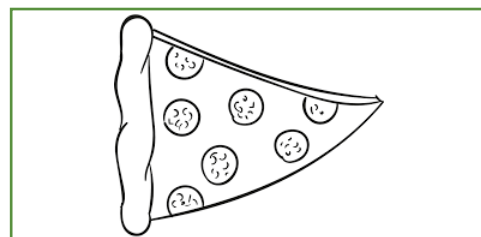
Oso de peluche para colorear./ i.pinimg.com



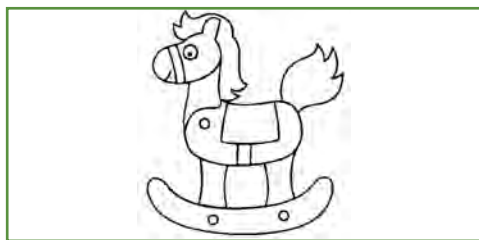
Plato de queso para colorear./ quierodibujos.com.



Isla con palmera para colorear./ 1.bp.blogspot.com.



Porción de pizza para colorear./ cdn4.dibujos.net.



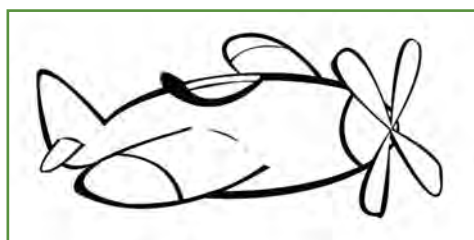
Caballito de juguete para colorear./ dibujalia.com.



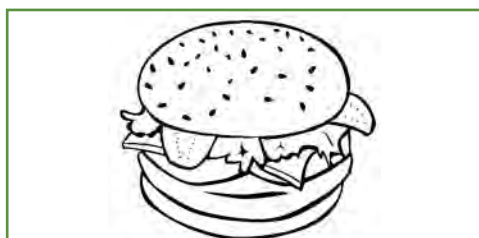
Patata para colorear./ cdn5.dibujos.net.



Casas para colorear./ imagenesparadibujar.org.



Avioneta para colorear./ www.conmishijos.com.



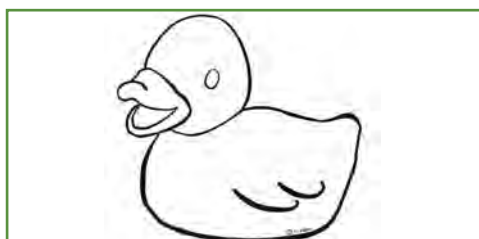
Hamburguesa para colorear./ cdn4.dibujos.net.



Paisaje para colorear./ st3.depositphotos.com.



Muñeco de nieve para colorear./ coloreadibujos.com.



Patito para colorear./ actividadesinfantil.com.



Casa para colorear./ www.supercoloring.com.

Actividades. Pinta y colorea.

Nombre: _____

Colorea el paisaje como más te guste





Paisaje de playa con faro para colorear./ coloreandodibujos.com.

Actividades. ¿Qué sé hacer? Grupo mayores

Nombre: _____

Tienes que escribir:

- 4 aspectos que haces bien.
- 4 aspectos que consideras que haces mal.

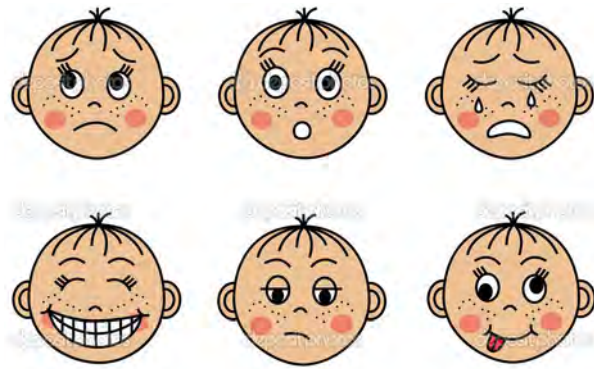
Actividades. ¿Qué sé hacer? Grupo pequeños

¿QUÉ SÉ HACER?	¿QUÉ NO SÉ HACER?

Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo mayores

Nombre: _____

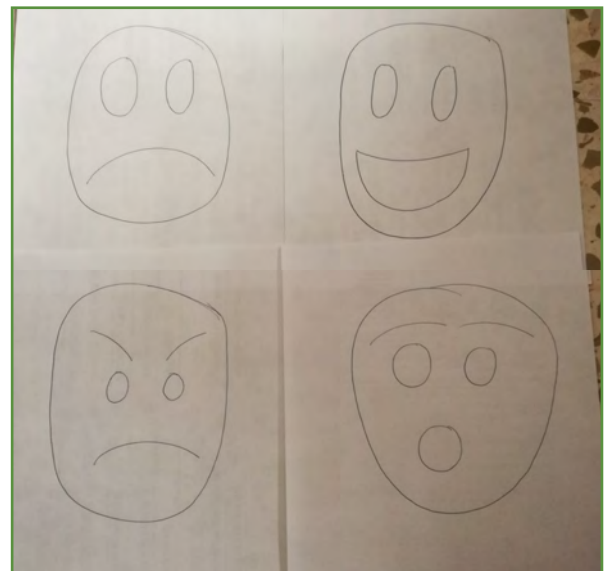
Escribe debajo de la cara la emoción que creas que corresponde.



Caras con diversas emociones. / i.pinimg.com.

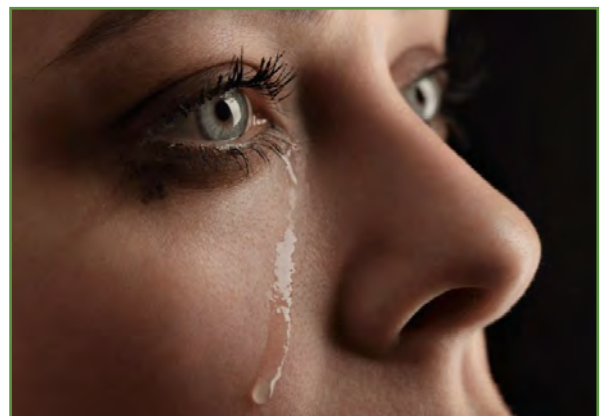
Actividades. ¿Qué emoción soy? Grupo pequeños

Colorea la cara según la emoción que te haya tocado:



Caras con las 4 emociones principales para colorear.

Actividades. Unimos sentimientos



Mujer cara de tristeza. / lamenteesmaravillosa.com.



Perro con cara de tristeza. / fonditos.com.



Niño con cara de sorpresa. / depositphotos.com.



Niña pequeña llorando. / encrypted-tbn0.gstatic.com



Niño con cara de susto/miedo. / i.pinimg.com.



Niña con cara de sorpresa. / i.pinimg.com.



Hombre con cara de miedo. / thumbs.dreamstime.com



Hombre con cara de enfado. / static.vix.com.



Niño sonriendo. / st.depositphotos.com.



Niña con cara de enfado. / guiainfantil.com.



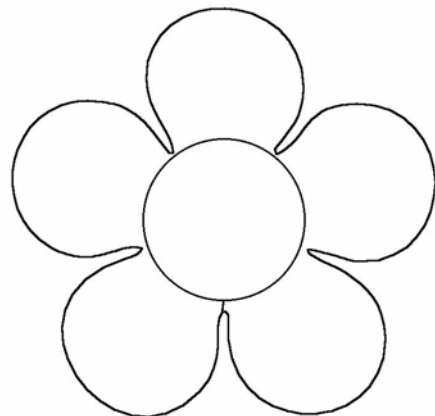
Bebé sonriendo. / website-bamedag.netdna-ssl.com.



Niña sonriendo. / suhijo.com.

Actividades. La primavera huele a sentimientos

Nombre: _____



Flor con cinco pétalos para colorear. / www.pintarcolorear.org.