



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Especial

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Ainhoa del Otero Alonso
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director:	Yonatan Díaz Santa María
Fecha:	24/06/2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en una propuesta de intervención educativa que está dirigida al alumnado con Discapacidad Intelectual, se pretende alcanzar una mejora de las relaciones interpersonales a través de la gestión emocional. Esta propuesta viene dada de la necesidad de ofrecer respuestas educativas enfocadas en las dificultades emocionales y sociales que puede presentar este tipo de alumnado, las cuáles afectan a su bienestar y adaptación en el entorno escolar.

El objetivo general es diseñar una intervención que promueva la identificación, gestión y expresión emocional, fomentando habilidades como la empatía, la autorregulación y la comunicación emocional. Para lograrlo, se han planteado nueve objetivos específicos que engloban desde la sensibilización del entorno educativo y familiar, hasta el desarrollo y consolidación de herramientas prácticas para la gestión emocional.

La intervención está organizada en diez sesiones distribuidas en cinco bloques, las cuales se desarrollan fundamentadas en metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, la gamificación y dinámicas socioemocionales. Este trabajo pretende una participación conjunta del profesorado y las familias, promoviendo la existencia de cierta coherencia entre los diferentes espacios de aprendizaje.

Para concluir, el trabajo enfatiza en la importancia de atender la dimensión emocional del alumnado con discapacidad intelectual como parte fundamental de una educación inclusiva. Destaca la importancia de crear espacios seguros y empáticos en los que los alumnos puedan expresarse libremente, sentirse comprendidos y desarrollar habilidades sociales, favoreciendo su integración en el entorno y la calidad de vida. La propuesta se plantea como un punto de partida que puede extenderse o adaptarse en futuras investigaciones o intervenciones prácticas.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, educación emocional, relaciones interpersonales, inclusión educativa y habilidades sociales.

Abstract

This Master's Thesis focuses on a proposal for educational intervention that is aimed at students with Intellectual Disabilities, I intend to achieve an improvement in interpersonal relationships through emotional management. This proposal comes from the need to offer educational responses focused on the emotional and social difficulties that this type of students may present, which affect their welfare and adaptation in the school environment.

The general objective is to design an intervention that promotes emotional identification, management and expression, fostering skills such as empathy, self-regulation and emotional communication. To achieve this, nine specific objectives have been set, ranging from raising awareness in the educational and family environment to the development and consolidation of practical tools for emotional management.

The intervention is organized in ten sessions distributed in five blocks, which are developed based on active methodologies such as cooperative learning, gamification and socioemotional dynamics. This work aims at a joint participation of teachers and families, promoting the existence of a certain coherence between the different learning spaces.

In conclusion, the paper emphasizes the importance of attending to the emotional dimension of students with intellectual disabilities as a fundamental part of inclusive education. It stresses the importance of creating safe and empathetic spaces in which students can express themselves freely, feel understood and develop social skills, favoring their integration into the environment and quality of life. The proposal is presented as a starting point that can be extended or adapted in future research or practical interventions.

Keywords: Intellectual disability, emotional education, interpersonal relationships, educational inclusión, social skills.

Índice de Contenido

1. Introducción	8
1.1. Justificación de la elección del tema	9
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos del TFE	12
2. Marco teórico.....	14
2.1. Discapacidad Intelectual (DI).	14
2.1.1. Conceptualización.....	14
2.1.2. Características del alumnado con DI.	17
2.2. Desarrollo emocional y relaciones interpersonales.	20
2.2.1. Inteligencia emocional y su impacto en la educación.	20
2.2.2. Habilidades socioemocionales en alumnado con DI.	22
2.2.3. Influencia de las relaciones interpersonales en el bienestar del alumnado.	23
2.3. Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales.....	25
2.3.1. Modelos y enfoques de intervención.....	25
2.3.2. Metodologías activas para la inclusión y la mejora de la convivencia.....	26
2.3.3. Evaluación de la intervención educativa.....	29
2.4. Marco legal en la intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual.....	30
2.4.1. Normativa Internacional.	30
2.4.2. Legislación Europea.....	30
2.4.3. Legislación Nacional.	31
2.4.4. Regulaciones Autonómicas.	32
2.4.5. Implicaciones para la Intervención Educativa.....	34
3. Propuesta de Intervención	36

3.1.	Justificación y objetivos de la propuesta de intervención	36
3.1.1.	Justificación y necesidades detectadas.	36
3.1.2.	Objetivos.	36
3.2.	Diseño de la propuesta de intervención	37
3.2.1.	Destinatarios y características del centro	37
3.2.2.	Metodología.....	39
3.2.3.	Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades	40
3.2.4.	Temporalización: cronograma.	49
3.2.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención.	52
3.3.	Evaluación.....	53
3.3.1.	Procedimiento de recogida y análisis de los datos.	53
4.	Conclusiones	58
5.	Limitaciones y prospectiva	61
	Referencias bibliográficas	63
Anexo A.	Propuesta de intervención.....	68

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Alumnado con discapacidad en escolarización ordinaria y en educación especial.</i>	9
Tabla 2. <i>Niveles de severidad del Trastorno del Desarrollo Intelectual.</i>	16
Tabla 3. <i>Estrategias para fomentar la empatía y la comunicación.</i>	26
Tabla 4. <i>Modelos de aprendizaje.</i>	27
Tabla 5. <i>Sesión 01. Sesión Inicial.</i>	41
Tabla 6. <i>Sesión 02. Conozco las emociones.</i>	42
Tabla 7. <i>Sesión 03. Identifico las emociones propias y ajenas.</i>	43
Tabla 8. <i>Sesión 04. Conozco las herramientas y técnicas para gestionar mis emociones.</i>	44
Tabla 9. <i>Sesión 05. Repasamos y entendemos las herramientas y técnicas.</i>	45
Tabla 10. <i>Sesión 06. Repasamos y entendemos a los demás.</i>	45
Tabla 11. <i>Sesión 07. Repasamos las emociones y las herramientas de gestión.</i>	46
Tabla 12. <i>Sesión 08. Repasamos con ejemplos de emociones y herramientas.</i>	47
Tabla 13. <i>Sesión 09. Repasamos con casos prácticos de la vida diaria.</i>	47
Tabla 14. <i>Sesión 10. Creamos un cuaderno.</i>	48
Tabla 15. <i>Cuestionario. Instrumento de evaluación inicial.</i>	54
Tabla 16. <i>Diario de campo. Instrumento de evaluación continua.</i>	55
Tabla 17. <i>Cuestionario. Instrumento de evaluación final.</i>	56

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Estrategias de Apoyo en el contexto escolar.</i>	20
Figura 2. <i>Dificultades de identificación, comprensión y regulación emocional.</i>	22
Figura 3. <i>Calendario de temporalización.</i>	50
Figura 4. <i>Calendario de temporalización.</i>	51
Figura 5. <i>Calendario de temporalización.</i>	52

1. Introducción

En este Trabajo de Fin de Estudios (TFE) se plantea una propuesta de intervención educativa basada en el desarrollo emocional del alumnado con discapacidad intelectual, teniendo como metodología principal el juego y las dinámicas grupales. Esta intervención está organizada en 10 sesiones, distribuidas en cinco bloques, y busca fomentar competencias emocionales fundamentales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

La intervención se sustenta en la necesidad de ofrecer respuestas educativas eficaces que favorezcan la inclusión y la participación activa del colectivo en el ámbito escolar. Las dificultades emocionales y sociales que pueden presentar los alumnos con discapacidad intelectual suelen afectar a su adaptación e integración, por lo que se destaca la importancia de proporcionar herramientas que les permitan entender sus emociones, comunicarlas de forma adecuada y responder de forma correcta ante diferentes situaciones que se puedan dar en el día a día.

A través de dinámicas basadas en la gamificación y el aprendizaje cooperativo, los participantes trabajarán el reconocimiento y gestión emocional, además de estrategias de relajación y comunicación positiva de las emociones. Todo ello se llevará a cabo en un clima seguro, adaptado y estimulante, que permita una libre expresión emocional y el aprendizaje significativo. Además se contará con la participación de las familias y del equipo docente con el fin de asegurar la coherencia y continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo se centra en que el desarrollo emocional en el alumnado con discapacidad intelectual es fundamental para la mejora de las relaciones interpersonales y de la adaptación al entorno escolar. La propuesta de intervención planteada muestra que, mediante metodologías activas y el acompañamiento de familias y docentes, es factible dotar a este tipo de alumnado de herramientas emocionales eficaces que puedan fortalecer su autonomía, su autoestima y su integración. Esto refuerza la idea de que una educación inclusiva debe abarcar, entre otras cosas, el bienestar emocional del alumnado.

1.1. Justificación de la elección del tema

Las relaciones interpersonales cuentan con un componente fundamental en cuanto al desarrollo integral de las personas, sobre todo en el ámbito escolar, ya que los vínculos sociales tienen un papel determinante en el bienestar y aprendizaje. Tratándose del alumnado con Discapacidad Intelectual, y la mejora de las relaciones interpersonales, estos pueden encontrarse con barreras actitudinales, falta de habilidades sociales y desconocimiento social de su condición y trato respectivo.

En cuanto a la educación, se plantea la hipótesis de una correcta intervención educativa, basada en la importancia de un adecuado desarrollo emocional para la mejora de competencias sociales y la calidad de sus relaciones interpersonales. Se pretende actuar en el ámbito emocional para fortalecer las habilidades emocionales y sociales y mejorar su bienestar en el entorno educativo, así como en el resto. Un buen desarrollo emocional puede reducir las barreras sociales y facilitar una correcta integración con el resto de sus compañeros.

El *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad* (CERMI), en noviembre de 2023, expuso los siguientes datos sobre el alumnado con discapacidad en escolarización ordinaria y en educación especial:

Tabla 1. *Alumnado con discapacidad en escolarización ordinaria y en educación especial.*

Comunidad Autónoma	TASA (%)	Alumnos en Centros Específicos de E. Especial	Alumnos en Centros Ordinarios
<i>Andalucía</i>	84.3	8292	44557
<i>Aragón</i>	76.3	1015	3275
<i>Asturias</i>	86.9	660	4392
<i>Islas Baleares</i>	85	887	5038
<i>Islas Canarias</i>	80.1	2228	8949
<i>Cantabria</i>	83	431	2104
<i>Castilla y León</i>	86.3	1275	8006

<i>Castilla-La Mancha</i>	83	1407	6872
<i>Cataluña</i>	79.8	6240	24583
<i>Comunidad Valenciana</i>	66.6	4626	9233
<i>Extremadura</i>	76.1	639	2032
<i>Galicia</i>	93.6	1137	16695
<i>Comunidad de Madrid</i>	80.7	5594	23461
<i>Murcia</i>	86.3	1752	11077
<i>Comunidad Foral de Navarra</i>	89.8	722	6331
<i>País Vasco</i>	86.1	1555	9647
<i>La Rioja</i>	85.3	222	1287
<i>Ceuta</i>	88	121	888
<i>Melilla</i>	86.1	104	646
Total nacional	82.9%	38907	189072

Fuente: Elaboración propia con información del CERMI.

Según un estudio de Lucas Molina, B. et al. (2020), de la Revista Española de Discapacidad, 8(2), pp. 151-162, la educación en competencias socioemocionales, siendo estas un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para la comprensión, expresión y regulación de manera correcta de lo emocional para llegar a establecer relaciones inter e intrapersonales adecuadas (Bisquerra et al., 2015), son fundamentales para conseguir un bienestar psicológico y una correcta adaptación de la persona (Bisquerra et al., 2015; Fernández-Berrocal et al., 2017), siendo relevante especialmente para las personas con discapacidad intelectual debido a la presencia de mayores dificultades a la hora de la gestión emocional y las relaciones sociales. Se ha observado también una estrecha relación entre competencias socioemocionales y la calidad de vida en este colectivo (Rey et al., 2013).

Siguiendo el Estudio “Todos Somos Todos: derechos de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo” de Plena Inclusión España (2017), los problemas de comportamiento son comunes en las personas con Discapacidad Intelectual. Estos pueden darse en diversas situaciones personales y sociales, siendo más frecuentes en determinados entornos. Algunos de los tipos más comunes de problemas comportamentales observados en este colectivo son: la agresión, estereotipias, comportamiento negativista o desafiante y conducta sexual inapropiada.

En este sentido, fortalecer las competencias socioemocionales en el alumnado con discapacidad intelectual es una vía esencial para favorecer la inclusión, el bienestar y el desarrollo integral dentro del entorno escolar y social. La *Tabla 1. Alumnado con discapacidad en escolarización ordinaria y en educación especial*, destaca la necesidad de intervenciones educativas enfocadas a la dimensión emocional y a las habilidades sociales, reduciendo las barreras de interacción y convivencia. Será posible, a través de una educación inclusiva, emocionalmente consciente y adaptada a las necesidades específicas de este tipo de alumnado, garantizar una plena participación, mejorar su calidad de vida y llevarlos a una sociedad más respetuosa ante la diversidad y equitativa para todos.

1.2. Planteamiento del problema

Las personas con Discapacidad Intelectual según Ródenas (2017), poseen una vida emocional como cualquier otra persona. Sienten las emociones y sentimientos, sufren ante las dificultades y experiencias dolorosas, y se alegran de los logros y de experiencias positivas que la vida es capaz de ofrecer. Uno de sus rasgos característicos es su falta de percepción emocional, además de presentar dificultad para expresar sus estados emocionales, y podrían considerarse personas llanas, no contaminadas por prejuicios externos, lo que les permite ser capaces de experimentar sus emociones y sentimientos de forma más intensa que otras personas.

Ruiz (2004), dice que este colectivo posee una alta capacidad para percibir el ambiente afectivo de su alrededor, especialmente con personas cercanas a ellos, como familia y amigos. Esto será una ventaja a la hora de trabajar la educación emocional. A pesar de esta facilidad, existe una desventaja, que es la dificultad que presentan en la comunicación y el lenguaje.

Este es un ámbito al que no se le suele dar la importancia que merece, ya sea por desconocimiento o por olvido. Las personas con Discapacidad Intelectual se enfrentan a que muchas personas infantilicen las conversaciones, a estar sobreprotegidos o a que se les pase todo por alto “por su condición”. Esto, lejos de hacerles un favor, puede dificultar sus relaciones y comportamientos próximos, pero especialmente los futuros.

Según Yone Castro (21 de mayo de 2024) de la Fundación Prodis, una de las estrategias principales para promover el bienestar emocional en personas con Discapacidad Intelectual es la implementación de intervenciones de autogestión. Sandjojo et al. (2020) resaltan que enseñar habilidades prácticas y técnicas de cambio de comportamiento puede mejorar la autogestión en personas con discapacidades intelectuales de leves a moderadas. Estas habilidades no solo facilitan la vida diaria, sino que también promueven una mayor independencia y confianza.

La importancia de este trabajo radica en la necesidad de brindar una solución para ellos en este ámbito. Se pretende ofrecer técnicas y herramientas de gestión, pero no sin antes profundizar en qué son las emociones, cuáles son positivas, negativas, y entender qué les pasa y por qué.

Esta propuesta de intervención está dirigida a una edad en la que los alumnos con discapacidad intelectual van a necesitar de este tipo de herramientas por su próximo futuro a una vida laboral y rodeados de personas ajenas a su círculo cercano, además de ser una etapa en la que sus compañeros de centro pasan a ser amigos y a forjar relaciones de otro tipo.

1.3. Objetivos del TFE

Objetivo general.

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar una propuesta de intervención educativa para niños con Discapacidad Intelectual, poniendo el foco en mejorar las relaciones interpersonales desde la gestión emocional, comprendiendo así qué son las emociones y las diferentes herramientas de relajación.

Objetivos específicos.

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.

- Conocer la relación entre el ámbito emocional y la educación, en este caso en concreto con la educación especial y las necesidades existentes en el campo.
- Indagar en la cohesión entre las relaciones interpersonales y la gestión emocional y cómo esto puede beneficiar a los estudiantes en su etapa educativa y a lo largo de su vida.
- Reconocer los mejores enfoques de intervención y metodologías para trabajar con este colectivo las emociones y lograr una correcta gestión de las mismas.
- Diseñar actividades y dinámicas que encajen con la propuesta de intervención relacionada con la gestión emocional para la mejora de las relaciones interpersonales.

2. Marco teórico

2.1. Discapacidad Intelectual (DI).

2.1.1. Conceptualización.

2.1.1.1. Definición según la OMS y la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).

La *Organización Mundial de la Salud* (OMS) (1992), define la Discapacidad Intelectual como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, implicando que la persona pueda tener dificultades de comprensión, aprendizaje y adquisición de nueva información, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general como puede ser el caso de las habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje.

Por otro lado, la *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo* (AAIDD) recoge en su 11ª edición (2010) que la Discapacidad Intelectual tiene como característica principal las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, así como en la conducta adaptativa, tal y como se ha podido observar en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se manifiesta antes de los 18 años.

Esta definición está respaldada por unos principios que aclaran el concepto:

- Las limitaciones en el funcionamiento se valoran en el contexto de ambientes comunitarios típicos de personas en igualdad de edad y cultura.
- Una evaluación válida tiene que tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, además de las diferencias en comunicación y aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- Las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades en el desarrollo de una persona.
- Un objetivo importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil con necesidades de apoyo.

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.

- Si se estipulan y gestionan apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, mejorará considerablemente la vida de la persona con Discapacidad Intelectual.

2.1.1.2. Criterios diagnósticos y niveles de severidad.

- Criterios diagnósticos y niveles de severidad.

El *diagnóstico* de la Discapacidad Intelectual se establece a partir de tres criterios fundamentales:

Limitaciones en las capacidades intelectuales. Se observan grandes dificultades en habilidades como el razonamiento lógico, la resolución de conflictos, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio y el aprendizaje a partir de la experiencia o la instrucción. Estas habilidades se evalúan a través de pruebas estandarizadas y deben confirmarse también mediante juicio clínico (American Psychiatric Association, 2013).

Dificultades en el funcionamiento adaptativo. Las personas con este trastorno presentan limitaciones en su capacidad para desenvolverse de manera eficaz en la vida cotidiana. Esto puede afectar en ámbitos como la comunicación, la interacción social y la autonomía personal. Estas limitaciones se manifiestan en diversos contextos, como el hogar, el colegio, el trabajo o la comunidad, y repercuten en el nivel de independencia del individuo (American Psychiatric Association, 2013).

Aparición durante el periodo de desarrollo. Los signos y síntomas deben haberse presentado en la infancia o adolescencia, no siendo compatibles con un inicio en la edad adulta como podría ocurrir en demencias u otros trastornos adquiridos (American Psychiatric Association, 2013).

El *DSM-5* clasifica el trastorno del desarrollo intelectual en cuatro niveles de gravedad: leve, moderado, grave y profundo. Esta clasificación se basa no solo en el cociente intelectual (CI), sino también en el grado de apoyo necesario para que la persona funcione en su vida diaria. El *nivel de gravedad* se determina según la capacidad del individuo para manejar las demandas cognitivas y adaptativas del entorno.

En la siguiente tabla aparecen detallados los cuatro niveles de gravedad o severidad existentes, con el Cociente Intelectual, restricciones, ayudas que pueden precisar y la

Ainhoa del Otero Alonso

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.

autonomía que tienen. La información ha sido obtenida de American Psychiatric Association (2013).

Tabla 2. Niveles de severidad del Trastorno del Desarrollo Intelectual.

NIVELES DE SEVERIDAD				
	<i>CI</i>	<i>Restricciones</i>	<i>Ayudas necesarias</i>	<i>Autonomía o destrezas.</i>
Leve	50-55 a 70	Escasas.	Ayuda extra para circunstancias sociales o laborales. Toma de decisiones y gestión financiera.	Apoyo mínimo en tareas diarias. Pueden trabajar en tareas no especializadas y vivir en soledad. Pueden involucrarse en actividades sociales y académicas.
Moderado	35-40 a 50-55	Competencias académicas y de comunicación.	Cuidado personal, organización de tareas cotidianas e interacción social.	Con intervención precoz y respaldo continuo pueden involucrarse de forma activa en la comunidad. Competencias laborales con supervisión.
Grave	20 a 35-40	Desempeño intelectual y adaptación. Comunicación y ejecución de tareas de	Tareas diarias. Supervisión para destrezas motoras y	Supervisión continua. Pueden adquirir

		autocuidado.	autocuidado.	competencias laborales. Destrezas motoras y de autocuidado bajo supervisión.
Profundo	20-25	Funcionamiento cognitivo y adaptativo. Habilidades comunicativas. Actividades con participación activa, laborales o vivir de forma autónoma.	Todas las tareas cotidianas, habilidades comunicativas. Ayuda constante para cuidado persona y necesidades físicas y emocionales.	Supervisión y ayuda de forma constante para todo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Psychiatric Association (2013).

2.1.2. Características del alumnado con DI.

2.1.2.1. Déficits en funciones cognitivas y adaptativas.

El desarrollo cognitivo y funcional de los estudiantes con discapacidad intelectual presenta una serie de particularidades que condicionan tanto su aprendizaje como su participación en la vida escolar. La American Psychiatric Association (2013) define esta condición como “un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, presentes desde la infancia”.

Desde una perspectiva cognitiva, estos estudiantes suelen enfrentar dificultades para razonar, resolver problemas, planificar y comprender conceptos abstractos, lo que afecta directamente su capacidad para adquirir conocimientos, especialmente en áreas académicas que requieren mayor nivel de procesamiento simbólico o abstracto. Tal como describe el DSM-5, estas limitaciones no se refieren solamente al rendimiento escolar, sino que se extienden a la forma en que el individuo interpreta y responde a diversas demandas del entorno.

En cuanto a la conducta adaptativa, la American Psychiatric Association (2013) establece que las principales áreas afectadas son la conceptual, la social y la práctica. En la primera, se observan complicaciones en el desarrollo del lenguaje, la lectura y el manejo de conceptos numéricos. En la dimensión social, es habitual que el estudiante tenga dificultades para establecer relaciones, interpretar normas o actuar de manera adecuada en diferentes contextos. Finalmente, en el ámbito práctico, muchas de estas personas requieren apoyo en actividades cotidianas como la higiene, la movilidad o la organización de tareas escolares.

El reconocimiento de estas dificultades resulta esencial para el diseño de respuestas educativas inclusivas, centradas en las necesidades reales del alumnado y que promuevan su autonomía y su desarrollo integral. Tal y como advierte la American Psychiatric Association (2013), la intensidad del apoyo necesario dependerá del nivel de gravedad del trastorno y también del entorno en el que se desenvuelve el estudiante y de la calidad de las intervenciones que reciba.

2.1.2.2. Dificultades en la socialización y en la comunicación.

La *interacción social y la comunicación* son aspectos fundamentales en el desarrollo de cualquier estudiante, pero en el caso del alumnado con discapacidad intelectual, estos procesos pueden verse gravemente afectados. De acuerdo con la American Psychiatric Association (2013), las dificultades en estos ámbitos forman parte del criterio diagnóstico de esta condición, lo que implica desafíos tanto en la comprensión y expresión del lenguaje, como en la adaptación a situaciones sociales.

Desde el punto de vista *comunicativo*, estos estudiantes pueden presentar un lenguaje más limitado, tanto en términos de vocabulario como en la capacidad para estructurar frases de manera compleja. Es común que tengan problemas para comprender doubles sentidos o ironías, lo que puede generar malentendidos en las interacciones con su entorno. Además, la fluidez verbal y la capacidad para seguir el ritmo de una conversación pueden estar afectadas, lo que dificulta su participación en actividades grupales o en el aula (American Psychiatric Association, 2013).

En cuanto a la *socialización*, el alumnado con discapacidad intelectual se suele enfrentar a obstáculos para interpretar normas sociales implícitas, lo que puede llevar a respuestas inadecuadas en determinados contextos. Las dificultades en la toma de decisiones, la

resolución de conflictos y la adaptación a diferentes dinámicas grupales pueden generar aislamiento o rechazo por parte de sus iguales. Según el DSM-5, estas limitaciones pueden derivar en una menor capacidad para establecer y mantener relaciones significativas, afectando su autoestima y bienestar emocional (American Psychiatric Association, 2013).

Para *fomentar su inclusión y mejorar su desarrollo* en estos ámbitos, es fundamental que los entornos educativos implementen estrategias específicas. Entre ellas, se encuentra el uso de apoyos visuales para facilitar la comprensión del lenguaje, la enseñanza de habilidades sociales y la creación de espacios de interacción estructurados donde puedan practicar sus capacidades comunicativas en un entorno seguro y adaptado a sus necesidades.

2.1.2.3. Necesidades educativas y apoyo en el contexto escolar.

En cuanto a las **necesidades educativas del alumnado con discapacidad intelectual**, estos estudiantes suelen requerir ajustes en la metodología de enseñanza, el currículo y la evaluación. Como dice la American Psychiatric Association (2013), “el ritmo de aprendizaje es más lento y la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas puede ser limitada. Por ello, la enseñanza debe centrarse en un enfoque práctico, con actividades estructuradas y apoyos visuales que faciliten la comprensión”.

Además de las dificultades académicas, la interacción social y la comunicación también se pueden ver afectadas. Es frecuente que los estudiantes con discapacidad intelectual se enfrenten a problemas para comprender normas sociales, interpretar expresiones faciales o mantener conversaciones fluidas (American Psychiatric Association, 2013). Estas dificultades pueden generar aislamiento o dificultades en la integración dentro del aula, por lo que es necesario fortalecer el aprendizaje de habilidades sociales mediante programas específicos.

Por otro lado, al hablar de las **estrategias de apoyo en el contexto escolar**, el sistema educativo debe implementar estrategias inclusivas que favorezcan su aprendizaje y bienestar emocional.

Figura 1. Estrategias de Apoyo en el contexto escolar.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Psychiatric Association, 2013.

El acceso a estos apoyos ayudará a una educación más equitativa y garantiza la participación activa del alumnado con discapacidad intelectual en la comunidad escolar. Según American Psychiatric Association (2013), la efectividad de estas estrategias depende de la adaptación del entorno y del nivel de apoyo ofrecido, lo que resalta la importancia de una educación inclusiva y flexible.

2.2. Desarrollo emocional y relaciones interpersonales.

2.2.1. Inteligencia emocional y su impacto en la educación.

2.2.1.1. Concepto y modelos teóricos (Goleman, Mayer & Salovey).

La inteligencia emocional es un aspecto fundamental del crecimiento humano que impacta de manera significativa en la vida personal, social y académica de las personas. Se caracteriza por la habilidad para observar, entender, gestionar y exteriorizar las emociones de manera correcta. Este concepto ha sido el foco de diversos enfoques teóricos, entre los que destacan el modelo combinado de Goleman (1995, 2020) y el modelo de competencias de Mayer y Salovey (1997).

El *modelo propuesto por Goleman* se fundamenta en cinco capacidades emocionales fundamentales: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales. Esta perspectiva destaca la importancia crucial de las emociones en el éxito académico y laboral, además de en la formación de relaciones personales adecuadas.

Según Goleman (1995), las personas con competencia emocional pueden sobrellevar con mayor eficacia los conflictos, tomar decisiones correctas y tener más posibilidades de lograr objetivos personales y laborales.

Por otro lado, el *modelo propuesto por Mayer y Salovey* (1997) se gestiona alrededor de cuatro habilidades jerárquicas: la percepción de emociones, la facilitación del pensamiento emocional, la interpretación de emociones y la regulación de las emociones. Este método se fundamenta en la psicometría y en herramientas normalizadas como el MSCEIT, lo que facilita una valoración imparcial de las habilidades emocionales.

Ambos modelos están de acuerdo en la importancia de fomentar la inteligencia emocional desde la infancia. Bisquerra (2003, 2009) sostiene que la educación emocional debe incluirse en el plan de estudios escolar como una habilidad fundamental, debido a que promueve la autorregulación, la resolución de conflictos, el desarrollo escolar y el bienestar individual y social de los estudiantes.

2.2.1.2. Importancia del desarrollo emocional en el aprendizaje y la socialización.

El *desarrollo emocional* tiene una estrecha relación con el aprendizaje y la socialización, ya que las emociones afectan a procesos cognitivos como la atención, la memoria y la motivación. Immordino-Yang y Damasio (2007) resaltan que la emoción y el aprendizaje son procesos interrelacionados; por lo que una correcta administración de las emociones promueve el aprendizaje relevante.

Los alumnos que han trabajado *habilidades emocionales* suelen mostrar una mayor participación en el proceso de enseñanza, muestran mayor resistencia frente a los obstáculos y establecen vínculos más positivos con sus iguales y profesores. En este contexto, Bisquerra (2009) sugiere cinco habilidades para la educación emocional: conciencia emocional, control emocional, independencia emocional, competencia social y capacidades de vida y bienestar. Estas dimensiones, implementadas en el contexto educativo, ayudan a disminuir el estrés, prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia.

Además, la incorporación del *desarrollo emocional como un pilar fundamental* en el sistema educativo facilita el progreso hacia una educación enfocada en la persona. Iglesias (2021) dice que las modificaciones en la educación contemporánea deben dirigirse a promover el

crecimiento integral de los estudiantes, incluyendo valores como la empatía, la solidaridad y la colaboración.

Asimismo, la UNESCO (2021) destaca que las habilidades socioemocionales son fundamentales para edificar una educación justa e inclusiva. Algunos programas como el aprendizaje socioemocional (SEL en inglés) han probado ser efectivos en potenciar el desempeño escolar, la unidad grupal y el bienestar emocional de los estudiantes.

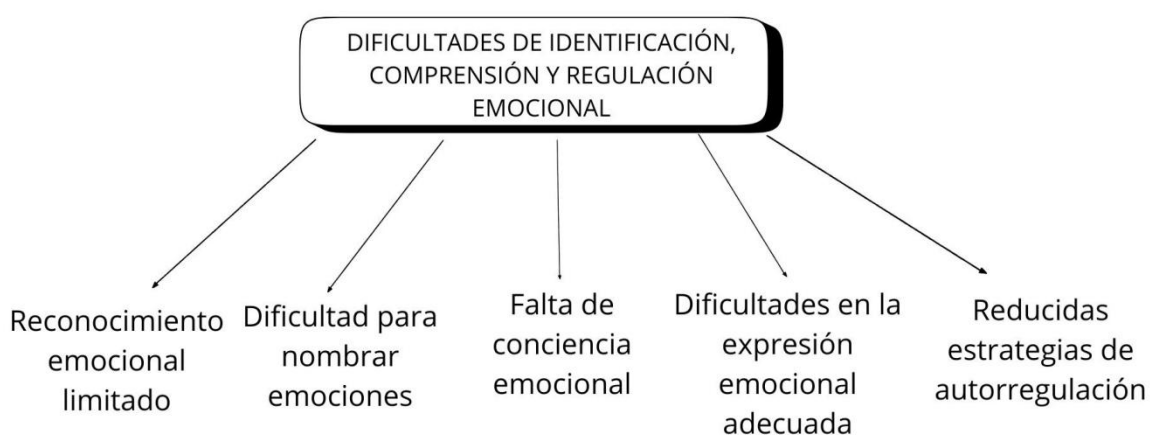
2.2.2. Habilidades socioemocionales en alumnado con DI.

2.2.2.1. Dificultades en la identificación y gestión de emociones.

Las personas con discapacidad intelectual, generalmente presentan algún tipo de dificultad en la identificación, comprensión y regulación de las emociones, afectando a su bienestar personal y social.

Algunas de estas **dificultades**, según el trabajo de Paunero Bravo, serían:

Figura 2. *Dificultades de identificación, comprensión y regulación emocional.*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Paunero Bravo.

2.2.2.2. Impacto en la convivencia escolar y en la inclusión social.

La *convivencia escolar* se refiere a las diferentes interacciones que se dan entre todos los estamentos de la comunidad educativa, y que pueden afectar de forma significativa sobre el desarrollo ético, intelectual y socio-afectivo de los estudiantes (Retuert & Castro, 2017). Tratando esto desde una perspectiva socioemocional, la escuela es un espacio de formación y de transmisión de conocimientos, además de ser un espacio seguro para promover actitudes y valores enfocados a desarrollar una convivencia positiva e igualitaria entre sus

componentes, aunque esto muchas veces no se logra por diversas causas. Esta convivencia es posible por la participación de diversos tipos y modelos de personas, como alumnado, profesorado o familias.

En cuanto al impacto en la *inclusión social*, el desarrollo de habilidades socioemocionales tiene un papel fundamental, debido a que favorece su integración en el entorno escolar y en la comunidad. Estas habilidades (empatía, autorregulación emocional, toma de decisiones y habilidades sociales) favorecen una interacción con los demás, ayudando a la autoestima y fomentando la participación activa (CASEL, 2020).

Otros estudios recalcan que la enseñanza de estas competencias puede mejorar la comunicación interpersonal, además de reducir el aislamiento, creando un clima escolar más inclusivo y generalmente más empático (Fernández-Batanero, 2019). Además, los programas de aprendizaje socioemocional contribuyen a prevenir situaciones de acoso o exclusión, favoreciendo a todo el alumnado (UNESCO, 2020).

2.2.2.3. Estrategias para mejorar la regulación emocional.

Según el Instituto Mexiquense para la Discapacidad, algunas de las *estrategias para promover el bienestar emocional* de las personas con discapacidad podrían ser: Acompañar a la persona a un espacio tranquilo para ayudarle a calmarse y a recuperara el control; darle tiempo para poder autorregular sus emociones; expresar que entendemos sus sentimientos y darle la oportunidad de hablar sobre ello; superar tensiones y ansiedad, creando una actitud y clima positivos frente a los problemas; enseñar técnicas de regulación emocional; crear un entorno seguro y de apoyo, modelar comportamientos emocionalmente inteligentes; practicar la resolución de problemas cotidianos; aprender a manejar el estrés; y fomentar la empatía y la comprensión.

2.2.3. Influencia de las relaciones interpersonales en el bienestar del alumnado.

2.2.3.1. Rol de los compañeros, docentes y familia en el desarrollo social.

La *familia* es el principal contexto socializador, siendo un apoyo fundamental para las personas con discapacidad intelectual. A las familias les corresponde cumplir con ciertos roles sociales, tales como: socialización, equidad generacional, transmisión cultural y control social (Pérez, 2001). Dentro de este contexto, se producen procesos básicos para la vida de este colectivo, siendo la familia quienes asumen la responsabilidad de cuidar y guiar. Ellos

son los encargados de transmitir principios, valores, creencias y patrones de conducta mediante la convivencia diaria. Cada familia tiene una forma de actuar y educar diferente, siendo así distintas las dinámicas y rutinas, ya que estarán adaptadas a las necesidades, capacidades, contextos y objetivos propios.

En cuanto a la *escuela*, este es un gran medio de socialización, que abre a los alumnos las puertas del mundo fuera de sus hogares, permitiéndole estar en contacto con sus iguales, teniendo más referentes sociales y culturales. Allí se relaciona e interactúa con diferentes personas, de diferentes procedencias, estratos sociales y estilos familiares, sumergiéndose en una cultura común que en su núcleo familiar no podrían conseguir (Sierra, 1998). Su reto es disponer de un modelo que favorezca la educación inclusiva, atendiendo de forma adaptada e inclusiva, buscando paliar las diferencias y atendiendo necesidades comunes y específicas de todos sus estudiantes (MEN, 2014), haciendo posible una mayor participación en el aprendizaje reduciendo así la exclusión en el ámbito educativo (UNESCO, 2005), permitiendo así una educación para todos.

Los *profesores*, con la implementación del paradigma de educación inclusiva, deberán crear un ambiente social justo y equitativo, promoviendo la participación y ejercicio de los derechos fundamentales (Sandoval, 2010). Esta figura es fundamental. Los profesores o maestros deben contribuir a minimizar las barreras para el aprendizaje y la socialización.

Es fundamental que para un correcto desarrollo de la comunicación, cooperación sensible frente a la diversidad y a las condiciones del contexto en el que se desarrollan, exista cierta vinculación entre las familias y el centro para trabajar de manera conjunta en estrategias para la socialización de los alumnos (Maestre, 2009).

En cuanto a los *compañeros*, estos tienen un papel relevante en el desarrollo social, personal y educativo, influyendo en sus actitudes y valores. Gracias a sus compañeros y con trabajo en el aula, los alumnos con discapacidad intelectual, así como los niños sin ella, aprenderán a compartir, a no pelear, estrategias de resolución de conflictos, control de emociones, la empatía, el compañerismo... También, gracias a los compañeros o amigos, podrán ser más extrovertidos y cooperativos, aportando seguridad, confianza y un punto de apoyo y reflexión (UNIR, 2018).

2.2.3.2. Factores de riesgo y protección en la socialización de estudiantes con DI.

En cuanto a los *factores de riesgo o barreras en la socialización* de estudiantes con Discapacidad Intelectual, encontramos: asuntos médicos, físicos, culturales o familiares, así como otros vinculados a la dificultad de comunicar emociones y sentimientos, problemas de conducta, baja autoestima, rechazo de sus iguales, o bajas expectativas familiares.

Para combatir estas dificultades o barreras, están los *factores de protección*. Estos los podemos definir como: unión familiar para una fuente de apoyo, buena autoestima, buena comunicación interpersonal, proyecto de vida, educación personalizada y adaptada a sus necesidades, o favorecer la participación en actividades extraescolares.

2.3. Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales.

2.3.1. Modelos y enfoques de intervención.

2.3.1.1. Enfoque basado en el desarrollo emocional.

La *educación emocional* es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo del currículo académico y en la formación permanente durante toda la vida, ya que se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y que requieren una atención psicopedagógica (Bisquerra).

Es una forma de prevención primaria que consiste en intentar minimizar la parte vulnerable a las disfunciones o prevenir que ocurran. Los niños y jóvenes necesitan una adquisición de recursos y estrategias para enfrentarse a situaciones o experiencias inevitables a lo largo de su vida, siendo capaces de adoptar comportamientos que tengan presentes los principios de prevención y desarrollo humano.

Este enfoque implica el desarrollo de la inteligencia emocional, tener actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía como factores de desarrollo de bienestar personal y social, desarrollando así competencias emocionales, que puedan adaptarse a unos patrones determinados. Todo esto deberá adaptarse a la situación, vivencias y necesidades de cada individuo, así como a sus objetivos, finalidades, fundamentos, justificación y necesidad.

2.3.1.2. Estrategias para fomentar la empatía y la comunicación.

Siguiendo a Tomás Santa Cecilia (2023), podemos encontrarnos con las siguientes estrategias:

Tabla 3. *Estrategias para fomentar la empatía y la comunicación.*

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA EMPATÍA	ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA COMUNICACIÓN
Pensar en las prioridades de los demás. Evitar los prejuicios. Considerar las posibles causas contextuales del mal comportamiento. Agradecer siempre que se tenga oportunidad. Practicar un estilo de comunicación asertivo. Valorar el sufrimiento ajeno. Descifrar mensajes poco evidentes. Respetar el ritmo de los demás.	Escucha activa y empatía. Utilizar un lenguaje corporal adecuado. Ser claro y conciso. Fomentar un entorno abierto y de confianza. Definir de forma clara las funciones y responsabilidades. Proporcionar retroalimentación con regularidad.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Tomás Santa Cecilia (2023).

2.3.2. Metodologías activas para la inclusión y la mejora de la convivencia.

2.3.2.1. Aprendizaje cooperativo.

Según Joan Domingo (2010) (Vol. 2, pp. 1-9), el *aprendizaje cooperativo* permite que los estudiantes trabajen de forma independiente y asuman responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje. También promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica y facilita el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad.

El trabajo en grupo permite a los estudiantes expresarse en su mismo lenguaje, resultando más fácil la comprensión e interiorización de contenidos.

Este tipo de aprendizaje facilita un mayor rendimiento académico especialmente en las áreas de matemáticas, ciencias y tecnología, además de preparar a los estudiantes para su

vida futura. Es una forma de motivación para los alumnos, ya que persiguen objetivos comunes en el grupo, y fomenta la empatía y compañerismo con sus iguales, aprendiendo a dialogar, obtener diferentes perspectivas, juzgar y actuar de forma colectiva en cuestiones de interés común, así como desarrollar capacidad de liderazgo. Todo esto, hace que los estudiantes estén más preparados para su futuro laboral.

Para que un trabajo en equipo se dé correctamente, deberá cumplir con diferentes fases:

- Formar un equipo heterogéneo de entre 3 y 5 personas.
- Programar sesiones para aprender a trabajar en grupo y discutir cuestiones básicas a compartir.
- Elegir y tratar el tema de trabajo, formulando acuerdos y compromisos de cada integrante.
- Repartir responsabilidades y tareas dentro del grupo, teniendo un coordinador dentro del equipo.
- Planificar el proceso con un calendario con entregas y plazos.
- Tener reuniones periódicas teniendo en cuenta la duración, exposición común de dudas o tareas, respeto y valoración y evaluación de los resultados.
- Celebrar reuniones grupales con el tutor para seguir el trabajo. Estas deben estar cuidadosamente preparadas por el equipo.
- Llevar a cabo la evaluación y presentación en clase, evaluando a cada componente del grupo de forma individual y grupal.

Según Johnson & Johnson (Johnson, 1998) presentan cuatro tipos de modelos de aprendizaje:

Tabla 4. *Modelos de aprendizaje.*

MODELOS DE APRENDIZAJE	
TIPO	¿QUÉ SE HACE?
<i>Grupo de pseudoaprendizaje</i>	Trabajar juntos, pero sin interés en ello.
<i>Grupo de aprendizaje tradicional</i>	Trabajan juntos, pero sin tareas estructuradas para el

	trabajo en grupo.
<i>Grupo de aprendizaje cooperativo</i>	Trabajan en grupo, quieren hacerlo, y saben que el resultado depende de todos ellos.
<i>Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento</i>	Igual que el anterior, pero con mayor nivel de compromiso de los componentes entre ellos y con el resultado.

Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Johnson & Johnson (1998).

2.3.2.2. Juegos y dinámicas socioemocionales.

Según la Revista educ@rnos (2018), el uso de estrategias de gamificación como herramientas de aprendizaje permitirá el desarrollo de habilidades para enseñar y reforzar conocimientos, así como favorecer las habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, resolución de conflictos, colaboración y comunicación. Este tipo de estrategia motiva a los estudiantes a participar.

El juego, además de ser un tipo de metodología utilizada como herramienta efectiva para desarrollar habilidades socioemocionales, permitiendo que los niños desarrollen habilidades como la empatía, colaboración, resolución de conflictos o toma de decisiones, es una actividad esencial en el desarrollo del alumnado, especialmente en edades tempranas, ya que estimula el desarrollo cognitivo, físico y social, incentivando las habilidades mediante la afectividad, motricidad, inteligencia y creatividad.

2.3.2.3. Técnicas de mediación y resolución de conflictos.

Como dice la Revista Educare (2020), la *mediación* es un proceso de resolución de conflictos en la cual, las partes afectadas y enfrentadas acuden voluntariamente a una tercera persona, el mediador, que de forma imparcial les ayudará a llegar a un acuerdo conveniente para ambas partes. Este tipo de resolución de conflictos promueve la creatividad a la hora de buscar soluciones satisfactorias para todas las personas afectadas, además de poner ellos mismos la solución, no terceras personas.

Para que una mediación pueda llevarse a cabo, deberán cumplirse *requisitos* como: existir un conflicto entre dos personas o partes, la voluntad de ambas partes para llegar a un acuerdo o acercamiento, y existir una tercera persona para actuar como mediador.

La mediación tiene como *objetivos*: Mejorar o restablecer la comunicación entre las partes; Mejorar la relación entre ellos; Encontrar soluciones pactadas y adecuadas para cada situación; Tener en cuenta las necesidades, intereses y emociones de cada persona; Evitar el estancamiento del conflicto; Desarrollar un proyecto o compromiso de acuerdo.

Los *principios* de la mediación son: Una concepción positiva del conflicto; Potencia el uso de contextos cooperativos en relaciones interpersonales; El desarrollo de habilidades de autorregulación de la conducta como elemento clave para favorecer la toma de decisiones individual; Práctica de la participación democrática; Desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; El protagonismo de las partes en la resolución de sus conflictos.

Las *características* de la mediación serían: Restablecer la comunicación y el diálogo; Debe ser voluntaria; Neutral e imparcial; Confidencial; Tiene que proyectar su acción hacia el futuro.

Otros tipos de técnicas de resolución de conflictos son: la Negociación, la cual busca que ambas partes salgan beneficiadas con el resultado. Estas se ponen en contacto y usan un diálogo directo para conseguir un acuerdo mutuamente satisfactorio; y el Arbitraje, en el que existe una tercera persona imparcial, como en la mediación, pero que no busca cómo ayudar a resolver el problema, sino que busca quién tiene la razón, por lo que sólo hay un resultado posible, un ganador y un perdedor, debido a que el árbitro se basa en datos objetivos y en la normativa para llegar a una solución.

2.3.3. Evaluación de la intervención educativa.

2.3.3.1. Indicadores de mejora en relaciones interpersonales.

En la Tabla “Matriz de capacidades e indicadores de logro” de Marlyn (2017), Módulo I: habilidades sociales, se establecen los siguientes indicadores de mejora de las relaciones interpersonales: Establecer relaciones interpersonales interactuando con los compañeros; desarrollar habilidades sociales a la hora de relacionarse; crear una mayor capacidad de empatía entre compañeros; explorar los sentimientos y las reacciones al compartir o comunicarse con otros; promover el conocimiento y la comunicación intergrupal; y establecer un clima de confianza e interpretación entre los miembros de un grupo.

2.3.3.2. Métodos e instrumentos de evaluación (observación, encuestas, entrevistas).

Un instrumento de evaluación es lo que se utiliza para medir y comprobar la efectividad o no de una dinámica, tarea o función llevada a cabo. Algunos de estos métodos son: Pruebas escritas, observación directa, entrevistas, portafolios, evaluación por pares o grupos de clase, autoevaluación y coevaluación, rúbricas de evaluación, proyectos o trabajos prácticos, simulaciones, entrevistas, encuestas o cuestionarios y pruebas orales entre otros.

2.4. Marco legal en la intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual.

2.4.1. Normativa Internacional.

2.4.1.1. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

- En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se pretende: Garantizar una educación inclusiva, sin discriminación y basada en la igualdad de oportunidades; Un aprendizaje base de habilidades para la vida y el desarrollo social, favoreciendo su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad educativa; Finalmente, se asegurará un acceso general a la educación a lo largo de la vida en múltiples niveles, sin discriminación y en igualdad de condiciones.

2.4.1.2. Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

- La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), trata sobre el fomento de la integración y la participación del alumnado con discapacidad en el aula, luchando contra la exclusión, ya que esto forma parte de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos, incentivando estrategias que posibiliten la igualdad de oportunidades. Las escuelas integradoras se rigen por el principio de que los niños, siendo posible, deben aprender juntos, sin distinciones, atendiendo y adaptándose a las necesidades de cada uno de ellos.

2.4.2. Legislación Europea.

2.4.2.1. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2021-2030.

- En cuanto a la Legislación Europea, se basa en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2021-2030, que está fundamentada en la Estrategia Europea sobre

Discapacidad 2010-2020, contribuyendo a la aplicación del pilar europeo de derechos sociales y sirviendo de guía para las políticas sociales y de empleo de Europa.

- La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, contribuyó a la mejora de la situación de accesibilidad, y reivindicó los derechos, colocando la discapacidad como una prioridad en la agenda de la Unión, mejorando la vida de ochenta y siete millones de personas con algún tipo de discapacidad en la UE. Pero a pesar de esto, este colectivo tiene que enfrentarse a obstáculos notables en el acceso a la asistencia sanitaria, educación, empleo, actividades recreativas y vida política, además de sufrir un mayor riesgo de pobreza o exclusión social que las personas sin algún tipo de discapacidad (28,4% frente al 18,4%).
- Esta estrategia (Estrategia Europea sobre Discapacidad 2021-2030) pretende luchar contra cualquier forma de discriminación, implantando la igualdad como centro de las políticas de la Unión.

2.4.3. Legislación Nacional.

2.4.3.1. LOMLOE (2020).

- La LOMLOE (2020) es la normativa educativa vigente en España. Esta modifica la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), y revocó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). El objetivo de esta ley es incrementar las oportunidades educativas y formativas de la población, así como mejorar los resultados educativos del alumnado, consiguiendo una educación de calidad. Esta ley enfatiza en el respeto a los derechos de la infancia, la igualdad de género, la personalización de los aprendizajes, la educación inclusiva, educación en valores cívicos y éticos, desarrollo sostenible y desarrollo de la competencia digital. Esta ley asegurará medios, recursos y profesorado formado necesarios para que el alumnado alcance el máximo rendimiento personal y se adaptará a sus necesidades y circunstancias (además de recursos para la detección de necesidades educativas específicas o especiales de alumnos y alumnas). También garantiza una escolarización regular y la participación de familias en los procesos.

2.4.3.2. Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad (Real Decreto Legislativo 1/2013).

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.

- Por otro lado, la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad (Real Decreto Legislativo 1/2013) es una ley que regula los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. Esta trata sobre el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, y los centros educativos deberán adaptarse a las diferentes necesidades y realidades sociales existentes a nivel de discapacidad, creando un clima educativo accesible y equitativo para todos.

2.4.4. Regulaciones Autonómicas.

2.4.4.1. Desarrollo de normas específicas en cada comunidad autónoma para la atención a la diversidad en los centros educativos.

- En Castilla y León hay una serie de normativas específicas para la atención a la diversidad en los centros educativos:
 - Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
 - Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con alguna necesidad específica de apoyo educativo, estando escolarizado en alguno de estos cursos: segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y enseñanzas de educación especial, en los alguno de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 13/08/2010).
 - Resolución de 25 de marzo de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se desarrollan aspectos concretos relacionados con el programa de diversificación curricular de educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 01/04/2009).
 - Orden EDU/865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales, cursando el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 22/04/2009).

- Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre cursando en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 26/08/2009).
- Plan de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Aprobado mediante Orden 23 de marzo de 2007, de la Consejería de Educación.
- Plan de orientación educativa. Aprobado por la Orden de 13 de febrero de 2006 de la Consejería de Educación.
- Plan de prevención y control del absentismo escolar. Aprobado mediante Orden 21 de septiembre de 2005 de la Consejería de Educación.
- Plan de atención al alumnado con superdotación intelectual. Aprobado mediante Orden de 7 de abril de 2005 de la Consejería de Educación.
- Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías. Aprobado mediante orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación.
- Plan marco de atención educativa a la diversidad para Castilla y León.

2.4.4.2. Implementación de planes de convivencia escolar y medidas para fomentar el desarrollo emocional del alumnado con discapacidad intelectual.

- Programa de cooperación territorial de Educación Inclusiva Fondo Social Europeo+.

- En el marco de la estrategia de este programa, el objetivo específico es: “Promover la igualdad de acceso a una educación y una formación de calidad e inclusivas y su culminación, en particular para los colectivos desfavorecidos, desde la educación infantil, pasando por la educación y la formación generales y profesionales, hasta la educación superior, así como la educación y el aprendizaje de los adultos; asimismo, facilitar la movilidad educativa para todos y la accesibilidad de las personas con discapacidad”.
- Este tiene como finalidad conseguir una escolarización exitosa, identificando y eliminando las barreras que impiden la asistencia, participación y promoción del alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial derivada de discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual, con trastorno generalizado del desarrollo, trastorno grave de conducta o pluridiscapacidad, escolarizado en centros ordinarios.
- Este programa tiene como objetivos: realización de un proyecto educativo inclusivo para mejorar la equidad y los resultados educativos del alumnado que se enfrenta a barreras mayores en el acceso, presencia y promoción en cualquier etapa educativa; promover una transformación inclusiva de los centros a nivel barreras y estructuras de apoyo, asesoramiento colaborativo y formación del personal; garantizar una accesibilidad adecuada a cada caso y necesidad; y definir el rol de apoyos especializados y papel transformador.

2.4.5. Implicaciones para la Intervención Educativa.

- La aplicación del marco legal vigente, como la LOMLOE o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece una base para las intervenciones educativas firmes, coherentes y respaldadas por la normativa. Estas leyes establecen los principios por los que se rige la educación inclusiva, la equidad y la atención a la diversidad. Esto permite que se diseñen estrategias educativas ajustadas a las diversas necesidades y situaciones del alumnado. Es importante

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.

destacar un enfoque integral que incluya la educación emocional y el bienestar, ya que deben formar parte de cualquier intervención educativa.

- La normativa vigente garantiza el derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, ofreciendo marcos de actuación para trabajar dimensiones como el bienestar emocional, las habilidades sociales y las relaciones interpersonales positivas. La educación emocional es una de las herramientas que se promueven desde la legislación para mejorar la convivencia en los centros escolares y prevenir el malestar emocional, acoso y exclusión.
- Cualquier estrategia de intervención debe ser creativa e innovadora, pero también debe alinearse con la legislación, respetando siempre los principios de equidad, inclusión y desarrollo integral del alumnado. Lo cual implica tener en cuenta las diversidades y necesidades existentes en cada aula, aplicando metodologías que permitan la igual participación del alumnado, fomentando el desarrollo cognitivo, emocional y social.

3. Propuesta de Intervención

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas.

Estas actividades se han diseñado en función a las características que pueden presentar los niños con Discapacidad Intelectual media/leve. Es cierto que, adaptando algunos aspectos, como puede ser la evaluación o algunas actividades que requieran leer, las dinámicas propuestas podrían realizarse en cursos de educación infantil o incluso primer ciclo de primaria en un centro de niños neurotípicos.

Esta propuesta de intervención pretende conseguir un conocimiento profundo de las emociones primarias, y una correcta gestión de ellas, especialmente de las negativas, puesto que es donde más conflictos suele haber en este colectivo debido a no entender qué pasa, por qué pasa, qué es lo que les pasa y no saber reaccionar o qué hacer ante ciertas situaciones. Por lo tanto, lo que se quiere lograr es un acercamiento a la gestión emocional a través del juego y trabajo en grupo, trabajando así la empatía con los demás, mejorando las relaciones interpersonales, finalidad principal de la intervención.

Las necesidades más reveladoras se reflejan en el reconocimiento e identificación de diferentes emociones, así como la comunicación de las mismas a terceras personas para que puedan ayudarnos a gestionarlas. Por otro lado, la gestión de las mismas es fundamental para poder mantener relaciones interpersonales adecuadas, sabiendo implementar en el día a día diferentes estrategias o herramientas de relajación y gestión emocional, haciendo su vida más sencilla, comprendiendo qué les pasa y por qué, y sobre todo cómo pueden mejorar, cambiar o frenar algunos comportamientos, tanto propios como ajenos.

3.1.2. Objetivos.

El objetivo general de esta intervención será fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado mediante un programa estructurado de identificación, gestión y expresión emocional, promoviendo la empatía, la autorregulación y el acompañamiento emocional, con la participación activa de las familias y el personal docente del centro para garantizar una sostenibilidad y permanencia del aprendizaje y los progresos que se den.

En cuanto a los objetivos específicos, estos son nueve:

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.

- Informar y sensibilizar a las familias y al profesorado sobre el programa de intervención que se va a llevar a cabo, sus objetivos, metodología, beneficios y la importancia del trabajo conjunto entre el centro y las familias.
- Fortalecer el conocimiento teórico y práctico sobre las emociones básicas, distinguiendo las emociones primarias, y diferenciando si son positivas o negativas.
- Desarrollar la capacidad del alumnado para identificar sus propias emociones en distintas situaciones de la vida diaria y reconocer las expresiones faciales y cambios conductuales asociados a cada emoción.
- Favorecer el reconocimiento de emociones en los demás a través de la observación de expresiones faciales, gestos, tono de voz y situaciones sociales.
- Desarrollar la empatía en el alumnado, enseñando formas para acercarse, comprender y acompañar emocionalmente a sus compañeros en los diferentes estados emocionales.
- Promover el diálogo emocional en el aula, ofreciendo espacios seguros donde los alumnos puedan expresar sus emociones, compartir experiencias y sentirse escuchados.
- Conocer y fomentar el uso de herramientas y técnicas de regulación emocional, aplicándolas en distintos contextos escolares y personales.
- Relacionar emociones y técnicas de gestión con ejemplos reales, a través del análisis de escenas, imágenes, historias o experiencias personales, facilitando el pensamiento crítico y emocional.
- Consolidar los aprendizajes adquiridos mediante actividades prácticas que les permitan integrar lo aprendido de manera significativa y autónoma.

3.2. Diseño de la propuesta de intervención

3.2.1. Destinatarios y características del centro

Esta intervención va dirigida a un grupo de usuarios del Colegio Público de Educación Especial “Santa María Madre de la Iglesia”, en el complejo COSAMAI. Es un centro perteneciente a la Diputación Provincial de León, correspondiente al Área de Centros de Atención Especializada, que tiene como objetivo proporcionar a las personas con discapacidad intelectual ligera o media llegar a tener un lugar estable donde desarrollar su proyecto de vida, intentando hacer partícipes de ello a sus familias.

Todo ello se hace poniendo a la persona en el centro de la actividad para conseguir, mediante diversos programas y servicios, sus metas personales, además de sus deseos y necesidades.

Este centro se encuentra en Astorga (León), en la carretera Sanabria nº 34. Situado muy cerca de la Plaza de toros y frente al helipuerto del 112. Está a las afueras de la ciudad, y cuenta con 23 hectáreas de terreno, entre las que se reparten las residencias, talleres, zonas comunes, centro social, zonas deportivas, centro escolar, etc. Esta ciudad es la capital de la comarca de la Maragatería, y tiene una extensión de 46,78 km². Fundamenta su economía en el turismo y los servicios pertenecientes a ello. Es una etapa emblemática del camino de Santiago. También es muy conocida por su industria agroalimentaria.

La superficie no edificable es de 217.238 m², y la edificada de 11.848,28 m², la cuál está compuesta por los edificios de oficinas, 5 residencias, un piso independiente, un centro social, 8 talleres en tres zonas independientes, zona multiusos, mantenimiento y cochera, además de dos edificios cedidos en uso, como son el edificio escolar y el edificio Fray Ponce.

Es un lugar ideal para desarrollar el proyecto de vida de los usuarios en colaboración con sus familias. Permite que estén en contacto con la naturaleza, a la vez que posibilita el contacto en integración en la ciudad.

En el Centro Escolar podemos dividir la enseñanza en *cuatro ámbitos*. El primero es la estimulación infantil, dirigido a niños de entre 3 y 7 años, al cuál acuden niños escolarizados en centros de las zonas de Astorga y La Bañeza con una frecuencia de 2 o 3 sesiones semanales, según sus necesidades, trabajando de manera coordinada una maestra de Pedagogía Terapéutica y otra de Audición y Lenguaje en sesiones individuales. El segundo ámbito sería educación infantil especial, aunque actualmente no hay ningún niño escolarizado en esta modalidad. En tercer lugar está la Educación Básica Obligatoria (EBO), contando con 6 aulas donde se imparten los objetivos propios del currículo de Infantil y Primaria, adaptándolos a las diferentes características de cada uno de los alumnos, asistiendo a talleres de autonomía, motricidad fina y motricidad gruesa, y recibiendo apoyo individualizado por parte de los especialistas de Pedagogía Terapéutica (tutores), de Audición y Lenguaje y Fisioterapia, todo ello basado en situaciones reales y cotidianas, buscando también fomentar las habilidades sociales y las capacidades de integración con salidas y participación en diversas actividades. Finalmente, se encuentra la Transición a la

Vida Adulta (TVA), donde se imparten programas de formación con el fin de orientar la respuesta educativa, dirigida a personas de 16 años o más, que hayan cursado la EBO en un Centro de Educación Especial, con adaptaciones significativas en el currículo de todas sus áreas y aquellos que, cumpliendo el requisito de la edad, sus NEE aconsejen que la continuidad de su proceso formativo se lleve a cabo a través de estos programas. TVA está encaminada a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumno, pudiendo tener un componente de Formación Laboral específica cuando las posibilidades del alumno lo aconsejen. Tras estas etapas, al cumplir los 21 años, podrán formar parte de los Talleres Ocupacionales del Centro (Centro Ocupacional COSAMAI).

De entre todos los alumnos del centro escolar, se ha elegido a un grupo de personas con Discapacidad Intelectual leve/media, 5 mujeres y 3 hombres, de entre 11 y 16 años de edad, es decir, en etapa EBO. Estos tienen lectoescritura, algo que facilitará el desarrollo de las dinámicas que se van a desarrollar. Es un grupo dinámico y participativo, relativamente autónomo y bastante flexible ante cambios en las rutinas. A pesar de ser un grupo que trabaja bien, tienen problemas conductuales, especialmente con la gestión de la ira y de las emociones de sus compañeros. Las familias de los participantes son muy participativas y están plenamente involucradas en su educación y formación, así como en sus relaciones interpersonales y futuro profesional y social, por lo que trabajar con ellas será beneficioso para los niños, además de ser más factible conseguir los objetivos marcados a largo plazo. Esta selección se ha basado en el nivel intelectual y en las capacidades emocionales futuras.

3.2.2. Metodología

Las metodologías seleccionadas para la intervención con este grupo de personas son: aprendizaje cooperativo, juegos y dinámicas socioemocionales, y técnicas de mediación y resolución de conflictos.

En primer lugar, el aprendizaje cooperativo es, según eserp (3 de septiembre de 2021), un método pedagógico que quiere promover la enseñanza mediante las relaciones sociales de los estudiantes. Esto se conseguirá dividiendo a los estudiantes en pequeños grupos heterogéneos, pudiendo alcanzar los objetivos solamente si el resto de su grupo los logra también. Las ventajas que puede tener esta metodología son: motivación, comprensión, rendimiento y convivencia.

Otra metodología es el aprendizaje basado en juegos o gamificación. Según UNICEF (2018), el juego es una de las formas más importantes en las que los niños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico conforman el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces. El juego puede ser provechoso, divertido, invita a la participación activa, es interactivo y es esencialmente interactivo. Además, el juego se puede desarrollar de diferentes maneras: juego libre (dirigido por el niño), juego dirigido (dirigido por el niño u organizado por un adulto), juegos (diseñado o dirigido por adultos, con normas y restricciones establecidas), o instrucciones directas (diseñado o controlado por adultos con restricciones de la actividad establecidas).

La tercera metodología, aunque está unida a la gamificación, son las dinámicas socioemocionales. Según la UNESCO (30 de diciembre de 2024), el aprendizaje socioemocional es un proceso de adquisición de competencias para identificar y manejar las emociones, desarrollar atención y empatía, establecer relaciones positivas, toma de decisiones y gestión de situaciones complejas. Esto se compone de aspectos cognitivos, sociales, emocionales y relacionales del aprendizaje con el objetivo de mejorar el bienestar del alumnado, su éxito académico y sus relaciones con los demás, promoviendo además un cambio social positivo.

Finalmente están las técnicas de mediación y resolución de conflictos. La Revista EDECA (7 de diciembre de 2022), considera la mediación como una estrategia de resolución de conflictos entre dos o más partes, incluyendo a una persona externa que intervenga para facilitar la resolución del conflicto. Hay muchos tipos de mediación pero, en este caso, la escolar es contemplada como una medida necesaria para mejorar el clima de convivencia.

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades

Esta propuesta de intervención consta de 10 sesiones de unos 45/50 minutos, distribuidas en cinco bloques.

El Bloque I sería la sesión introductoria, y contaría con una sesión. El Bloque II se basará en el conocimiento + identificación de emociones, contando con dos sesiones. El Bloque III tratará de las herramientas y técnicas + gestión de las emociones, con tres sesiones. El Bloque IV

será de asentamiento de conocimientos + casos prácticos, con tres sesiones. Finalmente, el Bloque V consistirá en crear un recurso en una sola sesión.

A continuación se especifican las actividades de cada bloque desarrolladas.

BLOQUE I. Sesión introductoria.

Los principales objetivos del primer bloque fueron asegurar el éxito de la implementación del programa: informar, sensibilizar y formar a las familias y al equipo docente respecto a los objetivos, contenidos y metodología de la intervención. La primera sesión está diseñada para crear una base donde los conocimientos y el compromiso del círculo social de los participantes vayan en la misma dirección. Se explicará cómo se van a realizar las intervenciones con el alumnado, y cómo pueden participar activamente en el proceso, así como plantear todo tipo de dudas, sugerencias y mejoras.

Tabla 5. *Sesión 01. Sesión Inicial.*

Sesión 1. SESIÓN INICIAL.	
Objetivos didácticos	1
Desarrollo	Esta sesión inicial busca informar y formar a las familias de los participantes y al personal docente del centro sobre la intervención que se va a realizar, las necesidades existentes, objetivos, metodología, contenidos y beneficios de las sesiones. En ella se mostrarán las sesiones a desempeñar con el grupo de alumnos seleccionado, detallando qué se va a hacer, cómo y para qué, dejando también un tiempo de resolución de dudas y sugerencias de mejora. Los objetivos de esta sesión, además de informar a las familias, es formar al profesorado ya que se pretende mantener en el tiempo lo aprendido en las sesiones, por lo que “remar” en la misma dirección todo el equipo del centro es fundamental para un correcto desarrollo de los contenidos.
Duración	60 minutos
Evaluación	Previamente a esta sesión, se habrá llevado a cabo la primera fase de la evaluación: la observación, para poder seleccionar a los participantes. Tras esto, será necesaria solamente la evaluación continua mediante el diario de campo. (Tabla 16).

Recursos	Pantalla digital, proyector, ordenador, altavoces, programas como “Canva”, rotuladores, folios, sillas, los profesionales que van a impartir la intervención, y la sala de conferencias o sala de actos.
----------	--

Fuente: elaboración propia.

BLOQUE II. Conocimiento + identificación de emociones.

En este bloque se establecen las bases del aprendizaje emocional, ayudando al alumnado a identificar, reconocer y comprender sus propias emociones, así como las de los demás. Mediante diferentes actividades lúdicas, visuales y participativas, aprenderán sobre las emociones primarias, sus características y su significado emocional. Aprender a identificar lo que sentimos es el primer paso para poder gestionarlo de forma adecuada. Por lo tanto, se animará a los participantes a reflexionar y analizar las situaciones de los demás, desarrollando así la empatía y la expresión emocional de manera adecuada y respetuosa.

Tabla 6. *Sesión 02. Conozco las emociones.*

Sesión 2. CONOZCO LAS EMOCIONES.	
Objetivos didácticos	2, 3
Desarrollo	Esta sesión tratará, como dice su propio nombre, del conocimiento de las emociones. Tanto qué son en general, como cuáles son las emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa). En primer lugar, tras realizar el cuestionario inicial y una breve explicación de qué son las emociones, se pasará a la visualización del siguiente vídeo: https://youtu.be/qBZSIgo4N1k?si=f4x9rq28GLxPeL_K. Una vez visto, se repasará repitiendo con otras palabras lo dicho y, además se pondrán ejemplos de la vida diaria para que aprendan cuáles son positivas y cuáles negativas. Cuando tengan claro lo anterior, pasarán a realizar una dinámica en la cuál tendrán que colocar las emociones en una tabla, diferenciando positivas de negativas. (Anexo A1 y A2). Todas las piezas estarán plastificadas para una mayor resistencia, además de poder reutilizarlas en un futuro. Una vez finalizada esta dinámica, y en caso de sobrar tiempo, cada uno de ellos podrá contar una situación en la que se ha sentido de una determinada manera, expresando así una o varias emociones.

Duración	45 minutos
Evaluación	Antes de comenzar la sesión, y tras el período previo de observación, se realizará la evaluación inicial. Esta consistirá en contestar a una serie de preguntas de respuesta sí/no. (Tabla 15). También se utilizará en diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, plastificadora, ordenador, altavoces, programas como “Canva”, cartas de emociones, vídeos descritos, velcro, recursos mencionados (anexos), mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. *Sesión 03. Identifico las emociones propias y ajenas.*

Sesión 3. IDENTIFICO LAS EMOCIONES PROPIAS Y AJENAS.	
Objetivos didácticos	2, 3, 4, 6
Desarrollo	Esta sesión contará con dos partes. En la primera, se comprobará si los contenidos de la sesión anterior están asentados – en caso de ser negativo se haría un breve repaso – y se continuará con lo previsto para la sesión. Una vez hecho esto, se pasará a una dinámica con tarjetas (Anexos A4-A13). Previamente, se habrán explicado los rasgos faciales característicos de cada emoción (bien en la sesión anterior si dio tiempo, o en su defecto al inicio de esta). En las tarjetas aparecerán caras de personas en las que los gestos serán claros para que ellos mismos puedan reconocer las emociones. En la primera ronda pueden pedir pistas – fruncido de cejas, arqueado de la boca, apertura de ojos... - y en las siguientes tendrán que identificar la cara con una emoción. En la siguiente actividad, tendrán que hacer algo similar, solo que uniendo una cara o situación con una emoción escrita. Cuando se haya acabado con esta primera parte – será rápida, ya que son 3 o 4 tarjetas en cada ronda – se pasará a exponer situaciones reales y ellos deberán decir y explicar cómo se sentirían si eso les sucediera a ellos y qué emoción creen que podrían estar sintiendo, mostrando empatía hacia los demás y hacia sus emociones.
Duración	45 minutos

Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, plastificadora, ordenador, altavoces, programas como “Canva”, cartas de emociones, tarjetas de emociones y situaciones reales, velcro, recursos mencionados (anexos), mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

BLOQUE III. Herramientas y técnicas + gestión de las emociones.

En este bloque, una vez los participantes hayan aprendido a reconocer e identificar las emociones, el enfoque estará en proporcionar a los estudiantes recursos prácticos para regular las emociones. Se utilizarán diversas técnicas y herramientas de relajación y autocontrol que les permitirán canalizar las emociones fuertes de una forma adecuada. Además, se introduce el concepto de empatía como herramienta fundamental para apoyar y ayudar emocionalmente a los demás. Este aprendizaje se aplicará en las interacciones personales e interpersonales, promoviendo el cuidado mutuo y la convivencia positiva.

Tabla 8. *Sesión 04. Conozco las herramientas y técnicas para gestionar mis emociones.*

Sesión 4. CONOZCO LAS HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS PARA GESTIONAR MIS EMOCIONES.	
Objetivos didácticos	7
Desarrollo	En esta sesión se darán a conocer técnicas o herramientas de gestión emocional y relajación. Esto se hará mediante una breve explicación de cada una de ellas, seguida de dos vídeos que ejemplifiquen las más básicas e importantes. En primer lugar, se reproducirá el vídeo “Tarjetas de calma”, el cuál muestra las diferentes herramientas que pueden aplicar en caso de necesitarlo → https://youtu.be/atFS_QhnyPU?si=LdvQWLThpWi8Ba2T . Cuando se haya visto, se pasará a repasar todos los elementos vistos en el documento audiovisual para que tengan una idea inicial sobre ellos.
Duración	45 minutos
Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, ordenador, altavoces, vídeos descritos, mesas, sillas,

	profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.
--	--

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. *Sesión 05. Repasamos y entendemos las herramientas y técnicas.*

Sesión 5. REPASAMOS Y ENTENDEMOS LAS HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS.	
Objetivos didácticos	6, 7
Desarrollo	Esta sesión será para aprender herramientas concretas de gestión emocional. Se trabajarán dos que pueden ser útiles en diferentes casos y situaciones, además de ser algunas de las más sencillas y accesibles. Estas son: https://youtu.be/CDVzJ1n9EE0?si=3-eQ66LjQzTJIG2p (Respiración) y https://youtu.be/_9y2sKXDrro?si=6zUeVTB5fngcoE8m (método Koeppen). Cuando hayan comprendido qué son y se hayan repasado el resto de herramientas vistas en la sesión anterior, pasarán a poner en práctica las técnicas y herramientas hasta que las interioricen y comprendan de forma correcta.
Duración	40 minutos
Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, ordenador, altavoces, vídeos descritos, mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. *Sesión 06. Repasamos y entendemos a los demás.*

Sesión 6. REPASAMOS Y ENTENDEMOS A LOS DEMÁS.	
Objetivos didácticos	4, 5, 6, 7, 8, 9
Desarrollo	Aquí se tratará sobre las emociones ajenas. En primer lugar se trabajará el concepto de la empatía con el siguiente vídeo: https://youtu.be/q9wd09wkkCs?si=mlentADCBCIAJh3m . Una vez visto, se hablará sobre él hasta comprender el concepto. Tras esto, se les facilitarán diferentes maneras de acercarse y dirigirse a una persona triste, asustada o enfadada, entre otras, además de cómo aplicar las herramientas trabajadas anteriormente con otras personas. Esto será, básicamente, acercándote despacio y sereno a la otra persona, ofreciéndole ayuda y acompañándola en el proceso de relajación, realizando las técnicas de manera conjunta además de escuchar qué les ha llevado a estar en esa situación. También, advertir de que en caso de ser una emoción

	muy fuerte y negativa, es mejor buscar ayuda de un profesor o adulto que se encuentre cerca, ya que su intento de ayudar a la otra persona puede hacer el efecto contrario.
Duración	45 minutos
Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, ordenador, altavoces, vídeos descritos, mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

BLOQUE IV. Asentamiento de conocimientos + casos prácticos.

En el penúltimo bloque se busca consolidar e integrar todo lo aprendido mediante actividades de repaso, reflexión grupal y aplicación práctica en situaciones reales. Se repasarán conceptos clave como las emociones básicas, herramientas de gestión y la empatía, y se pondrán en práctica a través de escenas de películas, experiencias personales o dinámicas grupales. Al practicar con ejemplos reales, los estudiantes pueden relacionar la teoría con sus propias vidas, reforzar la viabilidad de lo aprendido y desarrollar una actitud positiva, crítica y empática ante los desafíos emocionales del día a día.

Tabla 11. *Sesión 07. Repasamos las emociones y las herramientas de gestión.*

Sesión 7. REPASAMOS LAS EMOCIONES Y LAS HERRAMIENTAS DE GESTIÓN.	
Objetivos didácticos	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Desarrollo	En esta sesión se reproducirá un vídeo para recordar las emociones, además de incluir alguna nueva, como puede ser el amor o afecto: https://youtu.be/oq3TcqUvEts . Para continuar, se volverá a hacer la actividad de las tarjetas de la sesión 2 del Bloque II para comprobar si recuerdan las facciones faciales y han aprendido algo. Finalmente, en esta sesión, jugarán a la “ruleta de las emociones” (Anexo A3). Esta consistirá en girar una ruleta y, dependiendo de la emoción que haya tocado, esa persona deberá contar una situación real o inventada en la que se haya sentido así, mientras que el resto de sus compañeros pondrán en práctica la empatía y le ofrecerán una herramienta o técnica de gestión emocional o relajación.

Duración	40 minutos
Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, plastificadora, ordenador, altavoces, programas como "Canva", cartas de emociones, ruleta de emociones, vídeos descritos, velcro, recursos mencionados (anexos), mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. *Sesión 08. Repasamos con ejemplos de emociones y herramientas.*

Sesión 8. REPASAMOS CON EJEMPLOS DE EMOCIONES Y HERRAMIENTAS.	
Objetivos didácticos	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Desarrollo	Esta sesión será para repasar de nuevo las emociones y las herramientas pero, esta vez, con escenas de películas que a ellos les gusten o sean de su interés, imágenes de situaciones o historias. Para ello, se pondrán en la pantalla digital del aula las escenas cinematográficas, imágenes de situaciones o imágenes que apoyen a las historias contadas. De este modo, van a relacionar lo anterior con una o varias emociones, proponiendo de forma individual y grupal diferentes formas de relajación y gestión emocional.
Duración	40 minutos
Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, ordenador, altavoces, mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. *Sesión 09. Repasamos con casos prácticos de la vida diaria.*

Sesión 9. REPASAMOS CON CASOS PRÁCTICOS DE LA VIDA DIARIA.	
Objetivos didácticos	3, 4, 5, 6, 7, 8
Desarrollo	La penúltima sesión consistirá en exponer diferentes casos o situaciones de la vida diaria, basándose en cada participante y en sus experiencias y vivencias,

	ejemplificando con su realidad más cercana de modo que podrán aplicar más que nunca los conocimientos aprendidos a su propia vida, identificando las emociones y sabiendo cómo controlar y gestionar las mismas. Por otro lado, los compañeros escucharán cada caso personal y pondrán en práctica también la empatía, así como diferentes formas de acercarse a la persona. En este último ejercicio, se repasará ejemplificando cómo se acercarían o reaccionarían, y realizando las técnicas de relajación vistas y aprendidas. La intención es corregir fallos y matizar detalles para que puedan llevarlo a cabo de forma correcta.
Duración	45 minutos
Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16).
Materiales	Pantalla digital, proyector, ordenador, altavoces, mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

Bloque V. Crear un recurso.

Finalmente, en este bloque, el alumnado tendrá la oportunidad de integrar y expresar de forma creativa los conocimientos adquiridos durante las sesiones de la intervención. Al desarrollar sus propios materiales de aprendizaje, desarrollarán la autonomía, interiorización de estrategias emocionales y un sentido de pertenencia. Esta actividad no solo evalúa el grado de comprensión de los estudiantes, sino que también refuerza la idea de que cada uno puede convertirse en agente activo de su propio bienestar emocional.

Tabla 14. *Sesión 10. Creamos un cuaderno.*

Sesión 10. CREAMOS UN CUADERNO.	
Objetivos didácticos	2, 9
Desarrollo	La finalidad de esta última sesión es que ellos mismos puedan construir un pequeño cuaderno que podrán consultar cuando no sepan qué hacer. Este estará compuesto por la definición de emoción, la definición de las diferentes emociones vistas durante la intervención, y finalmente se les darán diferentes recortes de herramientas de gestión emocional que podrán colocar en las emociones que consideren necesario para poder revisar y repasar. También nos servirá para evaluar si han comprendido de forma correcta lo explicado y

	aprendido. Es esta última sesión también se les darán diferentes pautas para la relajación, que se incluirán en el cuaderno que van a realizar. (Anexos A14-27). Al acabar esta actividad, se llevará a cabo la evaluación final, donde se pasará un cuestionario similar al de la evaluación inicial para contrastar las respuestas.
Duración	45 minutos
Evaluación	Será necesario el diario de campo. (Tabla 16). También se llevará a cabo la evaluación final, que se llevará a cabo de la misma manera que la inicial. (Tabla 17). Finalmente, se realizará la evaluación a los 6 meses, donde se comprobarán una serie de cuestiones detalladas en el apartado de evaluación.
Materiales	Pantalla digital, proyector, plastificadora, ordenador, altavoces, programas como "Canva", cartas de emociones, recortes de emociones y herramientas o técnicas plastificadas, plantillas para el cuaderno, vídeos descritos, velcro, recursos mencionados (anexos), anillas para el cuaderno, mesas, sillas, profesionales que van a llevar a cabo la sesión, aula.

Fuente: elaboración propia.

3.2.4. Temporalización: cronograma.

La intervención contará con diez sesiones de 45/50 minutos cada una a excepción de la primera, que será de 60 minutos. Teniendo en cuenta las características de los participantes, se realizarán los miércoles, debido a que es el día que más adaptados a la semana y dinámica escolar están, sin estar cansados y saturados de la misma. La duración está pensada con un tiempo de introducción a la sesión y concentración en la materia, y el tiempo pertinente para realizar las actividades. Por lo tanto, la duración en semanas de esta intervención será de 10 semanas.

La primera sesión informativa se realizará antes de las vacaciones de Semana Santa, dejando margen para correcciones y mejoras tras la sesión informativa y formativa, así como para dejar tiempo para procesar e interiorizar la información a las familias y, especialmente, a los docentes. La fecha de finalización coincidirá con la última semana lectiva del curso.

Figura 3. *Calendario de temporalización.*

ABRIL 2025

L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9 Bloque I Sesión 1	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23 Bloque II Sesión 2	24	25	26	27
28	29	30 Bloque II Sesión 3				

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. *Calendario de temporalización.*

MAYO 2025

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7 Bloque III Sesión 4	8	9	10	11
12	13	14 Bloque III Sesión 5	15	16	17	18
19	20	21 Bloque III Sesión 6	22	23	24	25
26	27	28 Bloque IV Sesión 7	29	30	31	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. *Calendario de temporalización.*

JUNIO 2025

L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4 Bloque IV Sesión 8	5	6	7	8
9	10	11 Bloque IV Sesión 9	12	13	14	15
16	17	18 Bloque V Sesión 10	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Fuente: Elaboración propia.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.

En este apartado se desarrollarán los diferentes recursos que serán necesarios para el correcto desarrollo de las sesiones de la intervención que se va a realizar.

En primer lugar, están los recursos materiales. Estos se dividen en varios tipos. Recursos materiales electrónicos: pantalla digital, proyector, plastificadora, ordenador, altavoces y

programas como “Canva”. Recursos materiales gráficos e impresos: cartas de emociones, recortes de emociones y herramientas o técnicas plastificadas, plantillas para el cuaderno, tarjetas de emociones y situaciones reales, ruleta de emociones. Recursos audiovisuales: vídeos descritos en las actividades de las sesiones. Otros materiales: rotuladores, velcro, anillas para el cuaderno, folios, mesas, y sillas.

Los recursos humanos son imprescindibles para poder llevar a cabo las sesiones. Estos serán: dos profesores/as con una formación específica en Educación Especial y en Gestión Emocional. Ellos serán los encargados de desarrollar, planificar, organizar y llevar a cabo la intervención. Su función es estructurar las sesiones y los materiales, realizar la selección del alumnado, llevar a cabo la evaluación de las sesiones y, por supuesto, el desarrollo de las mismas, además de informar a las familias de todo lo que se vaya realizando y de consultar si están llevando a cabo en casa todo lo aprendido en la sesión inicial.

Finalmente están los recursos espaciales, es decir, los lugares donde se van a llevar a cabo las sesiones. Estos serán: la sala de conferencias o sala de actos para la sesión introductoria, con un aforo mayor para todas las familias y personal del centro, y un aula para las sesiones con los alumnos, que podría ser cualquiera que disponga de los recursos necesarios.

3.3. Evaluación

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

La evaluación consta de *cinco fases*:

En primer lugar, la observación. Durante los meses anteriores a la intervención, se observará a los diferentes alumnos del centro hasta decidir quiénes formarán parte de la misma. Para ello, la observación se llevará a cabo para conocer sus necesidades, demandas, forma de ser, gustos, preferencias... para poder seleccionar a un grupo que pueda adaptarse a las características de la intervención que se va a realizar sobre gestión emocional.

En segundo lugar, se realizará una evaluación inicial, que consistirá en una serie de preguntas antes de comenzar la primera sesión. Serán diez preguntas relacionadas con el conocimiento e identificación de emociones en general, propias y ajenas, así como de las herramientas de gestión y relajación. En caso de tener lectoescritura, se les entregará en forma de cuestionario. Las respuestas serán de Sí/No. Esta evaluación se llevará a cabo para

saber los conocimientos previos de los participantes y, en función a ello, adaptar el lenguaje y las explicaciones.

Tabla 15. *Cuestionario. Instrumento de evaluación inicial.*

NOMBRE:		FECHA:
PREGUNTAS:	SÍ	NO
¿Sabes qué son las emociones?		
¿Conoces las emociones?		
¿Sabes cuáles son positivas, y cuáles negativas?		
Cuando te enfadas, ¿Controlas los nervios?		
¿Crees que necesitas ayuda cuando te enfadas?		
¿Conoces técnicas de relajación?		
¿Te gustaría conocer, o conocer más técnicas de relajación?		
¿Sabes reconocer tus emociones?		
¿Sabes reconocer las emociones de los demás?		
¿Sabes a quién pedir ayuda cuando no sabes gestionar tus emociones?		

Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar se realizará una evaluación continua. Esta se hará mediante un diario de campo donde, en una tabla se anote, de cada sesión: horario, tiempo, participantes, objetivos, actividades, observaciones y sugerencias de mejora. El objetivo de la evaluación

será anotar todos los detalles de cada sesión, datos relevantes de cada participante, necesidades, y llevar un control de las sesiones.

Tabla 16. *Diario de campo. Instrumento de evaluación continua.*

DIARIO DE CAMPO SESIÓN Nº X	
Nombre de la sesión:	
Fecha:	Hora:
Responsable:	Lugar:
Número de asistentes:	Duración:
Participantes:	
¿A qué objetivo(s) de la intervención corresponde?	
Descripción de la sesión.	
Observaciones generales.	
Recomendaciones respecto a la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación final. Esta será como la inicial, una serie de diez preguntas, siendo las mismas o similares para poder hacer una comparación y ver si ha sido de utilidad la intervención. Gracias a esta evaluación se verá la diferencia con la primera y, así, se sabrá si se han logrado los objetivos marcados previamente, si se han hecho las cosas de manera correcta, y si se deberían hacer mejoras o incidir más en algún ámbito.

Tabla 17. *Cuestionario. Instrumento de evaluación final.*

NOMBRE:	FECHA:	
PREGUNTAS:	SÍ	NO
¿Sabes qué son las emociones?		
¿Conoces las emociones?		
¿Sabes cuáles son positivas, y cuáles negativas?		
¿Sabes qué hacer para controlar los nervios cuando te enfadas?		
¿Has aprendido algo de la gestión del enfado?		
¿Conoces técnicas de relajación?		
¿Has conocido alguna técnica nueva de relajación?		
¿Sabes reconocer y diferenciar tus emociones?		
¿Sabes reconocer y diferenciar las emociones de los demás?		
¿Sabes a quién pedir ayuda cuando no sabes gestionar tus emociones?		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se llevará a cabo una evaluación a los seis meses de finalizar la intervención. Esta se realizará mediante observación y entrevistas con las familias. La observación se llevará a cabo durante un mes y medio en el aula y en el ambiente habitual de los alumnos, comprobando si todo lo anotado en la primera observación, en los diarios de campo y en la evaluación final ha mejorado, se ha mantenido o ha empeorado. Es decir, se observarán los

aprendizajes clave que han podido obtener del programa, los cambios en la conducta y si saben poner en práctica las técnicas y herramientas aprendidas.

Por otro lado, las entrevistas con las familias se llevarán a cabo tras esta evaluación para poder comentar con ellos la evolución de los alumnos y poder llevar a cabo modificaciones en el ámbito familiar y escolar de forma conjunta en función de las necesidades de cada participante en concreto. A las familias se les harán cuestiones referentes al autocontrol, a la empatía y al uso del cuaderno creado en la última sesión, entre otras preguntas que se formularán en función de la situación particular de cada niño.

Esta evaluación se llevará a cabo para saber si la intervención realmente ha sido efectiva, qué cambios se deben hacer, dónde se puede mejorar...

4. Conclusiones

En este apartado se hablará sobre el nivel de consecución y adecuación de los objetivos marcados en el apartado dedicado para ello dentro de este trabajo.

En primer lugar, y basándose en el objetivo general, se planteó diseñar una propuesta de intervención educativa enfocada a niños con Discapacidad Intelectual, cuyo propósito era mejorar sus relaciones interpersonales a través de la gestión emocional. Este trabajo se planteó como respuesta a la necesidad de ofrecer herramientas y estrategias que promuevan la comprensión, identificación y regulación emocional de este colectivo, facilitando así su integración social y su participación activa en el ámbito educativo, todo ello partiendo de que una gestión emocional adecuada favorece el bienestar del alumnado y contribuye al desarrollo de habilidades sociales esenciales para una convivencia positiva. Tras una extensa revisión bibliográfica especializada en este tema, se deduce que se ha alcanzado el objetivo tratando las relaciones interpersonales desde la gestión emocional.

Respecto al primer objetivo específico, se propuso conocer la relación entre el ámbito emocional y la educación especial con el fin de identificar las necesidades existentes. Este objetivo ha sido alcanzado mediante la revisión del marco teórico y legal, en el que se evidencia la relevancia de la educación emocional como base para el aprendizaje significativo y la inclusión. Se ha constatado que la dimensión emocional del alumnado con discapacidad intelectual ha sido generalmente desatendida, lo que refuerza la necesidad de abordarla desde una perspectiva educativa integral.

El segundo objetivo específico, que se centra en indagar en la conexión entre las relaciones interpersonales y la gestión emocional, también se ha cumplido. A través del análisis de las características emocionales y sociales del alumnado con discapacidad intelectual, se ha puesto de manifiesto que las dificultades en la identificación y expresión emocional pueden repercutir negativamente en la calidad de sus interacciones con el entorno. Por ello, se plantea que fomentar estas competencias contribuye a la mejora de su integración y de su desarrollo afectivo y social.

El tercer objetivo era reconocer los enfoques metodológicos más adecuados para abordar la educación emocional en este colectivo. La propuesta se fundamenta en metodologías activas y participativas, como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por rincones o la

gamificación, que han demostrado ser eficaces para fomentar la implicación del alumnado y generar un entorno emocionalmente seguro. Estas estrategias están pensadas para ajustarse a los ritmos y capacidades de forma individual, garantizando la accesibilidad de todos los estudiantes.

El cuarto y último objetivo específico se centraba en el diseño de actividades y dinámicas adaptadas que permitieran trabajar las competencias emocionales en el aula. Este objetivo ha sido ampliamente desarrollado a través de la planificación de una intervención estructurada en cinco bloques temáticos y diez sesiones, en la que se abordan contenidos como el reconocimiento emocional, la empatía, la autorregulación o la resolución de conflictos. Estas sesiones no solo promueven el aprendizaje emocional, sino también la cohesión grupal y la participación activa del alumnado, favoreciendo así el cumplimiento del objetivo principal del trabajo.

A nivel general, el trabajo aporta una propuesta innovadora, realista y contextualizada que puede ser implementada en centros educativos como base para futuros programas de educación emocional adaptada. Su principal aportación es haber centrado la mirada en una dimensión del aprendizaje que suele quedar en un segundo plano, pero que es fundamental para el desarrollo integral del alumnado con discapacidad intelectual. Esta propuesta también destaca por la implicación del entorno educativo y familiar, lo que refuerza la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la continuidad de los logros alcanzados fuera del aula.

Además, se pone en valor la importancia de generar espacios escolares emocionalmente seguros, donde el alumnado pueda expresarse, sentirse comprendido y aprender a convivir desde el respeto y la empatía. Considero que el mayor logro de este trabajo no es solo haber planteado una intervención viable, sino haber contribuido a visibilizar una necesidad educativa urgente que debe ser abordada desde una perspectiva inclusiva y comprometida.

A modo de cierre, este trabajo ha supuesto no solo un crecimiento académico, sino también un enriquecimiento personal y profesional. Me ha permitido profundizar en la realidad del alumnado con discapacidad intelectual y en la importancia de su dimensión emocional, fortaleciendo mi vocación como educadora hacia una pedagogía centrada en la persona, en sus emociones y en su derecho a ser comprendido y valorado. El recorrido realizado me ha hecho más consciente de que la verdadera inclusión no se logra únicamente con recursos o

Intervención educativa para la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado con discapacidad intelectual: un enfoque basado en el desarrollo emocional.
metodologías, sino con sensibilidad, empatía, compromiso y voluntad de transformar la escuela en un espacio donde todos y todas puedan desarrollarse plenamente.

5. Limitaciones y prospectiva

Durante el desarrollo de este trabajo, han surgido algunas dificultades que considero que es necesario mencionar. Una de las más destacables ha sido encontrar información concreta y actualizada sobre la relación entre la gestión emocional y la discapacidad intelectual. Aunque he consultado diversas fuentes, no siempre he hallado estudios que traten el tema tal y como he querido enfocar, lo que me ha limitado un poco en el desarrollo de algunas ideas.

También ha supuesto un desafío que, al tratarse de una propuesta teórica, no se haya podido llevar a cabo en un aula real, por lo que no he podido valorar resultados ni experiencias directas. Esto, lo que ha hecho, es que todo el planteamiento se base en referencias bibliográficas y en el análisis previo, sin poder comprobar cómo funcionaría en la práctica.

Por otro lado, aunque he intentado cuidar cada detalle en el diseño de las actividades, hubiera sido útil contar con más conocimientos específicos sobre evaluación emocional y sobre el uso de herramientas psicopedagógicas, aportando aún más profundidad al trabajo.

Finalmente, lo he enfocado todo en el entorno educativo, dejando en un segundo plano el papel que pueden tener las familias en este proceso. Habría sido interesante incluir propuestas que también tuvieran en cuenta la colaboración familiar como parte del desarrollo emocional del alumnado, siendo muy beneficioso para una correcta implementación y continuidad.

Aunque el trabajo tiene sus limitaciones, también abre la puerta a numerosas posibles líneas de mejora o ampliación. En primer lugar, sería interesante seguir investigando nuevas formas de trabajar las emociones con el alumnado con discapacidad intelectual, buscando estrategias prácticas que se adapten a distintos perfiles y necesidades.

También se podría pensar en cómo involucrar más activamente a las familias, ofreciéndoles herramientas sencillas que les ayuden a reforzar en casa lo aprendido en el aula. Esta conexión entre la escuela y el entorno familiar podría hacer que el impacto de la propuesta fuera más amplio y duradero.

Otra posible línea de desarrollo sería analizar cómo cambia la efectividad de esta intervención según el tipo o grado de discapacidad intelectual, o incluso compararla con otros grupos con necesidades educativas especiales, lo que permitiría ajustar aún mejor las actividades y contenidos.

Aunque la propuesta no ha solucionado por completo el problema que se planteaba al inicio, sí ha permitido darle visibilidad y proponer una respuesta organizada y realista. El trabajo puede servir como guía para otros docentes o profesionales que quieran empezar a trabajar la educación y gestión emocional en contextos similares.

En resumen, esta propuesta de intervención quiere ser un primer paso hacia una educación que ponga en valor las emociones de todos los alumnos, especialmente de aquellos que más apoyo necesitan. Hay mucho trabajo que hacer y mucha investigación que realizar, pero este trabajo sirve como base desde la cual se pueden construir ideas nuevas y más completas en un futuro, adaptadas a diferentes necesidades.

Referencias bibliográficas

- ANPE Castilla y León. (s.f.). Atención a la diversidad. <https://anpecastillayleon.es/submenu/11/11.-Atenci%C3%B3n-a-la-diversidad>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Apuntes tema 2 – Mediación social, Universidad de León (s.f.).
- Arejolaleiba Etxabe, M. (2022). Riesgos sociales en discapacidad intelectual: consumo de tóxicos y redes sociales. *Ospitalarioak Fundazioa Euskadi*. <https://ospitalarioakfundazioaeuskadi.org/es/articulo/riesgos-sociales-en-discapacidad-intelectual-consumo-de-toxicos-y-redes-sociales/>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. et al. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- CASEL. (2020). *What is SEL?*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Castro, Y. (2024, 21 mayo). *Promover el bienestar emocional en personas con discapacidad intelectual*. Instituto de Formación Inclusiva - I360. https://prodis360.org/promover-el-bienestar-emocional-en-personas-con-discapacidad-intelectual/?srsId=AfmBOoo_9YMOaGcwtTzKxSrwGjB1I9VE2BZfqNKKhvb52FmuVJZOr7i
- CPEE Santa María Madre de la Iglesia. (s. f.). <http://ceecosamai.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad Intelectual (2023). *Alumnado con discapacidad en escolarización ordinaria y en educación especial*. <https://www.estadisticasocial.es/indicador.php?id=11>
- DISFAM. (2025, 23 febrero). *DISFAM | Organización Internacional Dislexia y Familia*. Organización Internacional Dislexia y Familia. <https://disfam.org/>
- ESERP. (s. f.). *¿Qué es el aprendizaje cooperativo?* ESERP Business & Law School. <https://es.eserp.com/articulos/aprendizaje-cooperativo/>

- Fernández-Batanero, J. M. (2019). La inclusión del alumnado con discapacidad intelectual: retos y estrategias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127–140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217059710009>
- Fernández-Berrocal, P. et al. (2017). “Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), pp.15-26.
- Formación, E. (2022, 7 diciembre). *La mediación: La mejor estrategia de resolución de conflictos*. Edeca Formación. <https://edecaformacion.com/la-mediacion-la-mejor-estrategia-de-resolucion-de-conflictos>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- IACAPAP. (s. f.). IACAPAP. <https://iacapap.org/>
- Iglesias, A. (2021). Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano. *Universidad de La Rioja*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/685123.pdf>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Iriarte Iturria, C. (2023). Alteraciones de conducta en trastorno del espectro autista. *Ospitalarioak Fundazioa Euskadi*. <https://ospitalarioakfundazioeuskadi.org/es/articulo/alteraciones-de-conducta-en-trastorno-del-espectro-autista/>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company. <http://www.ce.umn.edu/~smith/docs/CL%20College-804.doc>
- Lucas-Molina, B. et al. (2020). “Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario”. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), pp. 151-162. [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-EducacionEmocionalEnJovenesConDiscapacidadIntelect-7689715%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-EducacionEmocionalEnJovenesConDiscapacidadIntelect-7689715%20(2).pdf)
- Martín Siejas, D.M. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista educare*, vol. 22 (1), 222-244. <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/AdmEducare,+Art%C3%ADculo-de-Desir%C3%A9e-Mart%C3%ADnez.pdf>

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2022/lomloe.html>
- Peña, J. D. (2010). L'Aprenentatge cooperatiu i les competències. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1344/105.000001520>
- Plena Inclusión. (2021). *Todos somos todos: Estudio sobre la exclusión de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo más necesitadas de apoyo*. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/estudiotodosomostodosdef.pdf>
- Rey, L. et al. (2013). “Subjective Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: The Role of Emotional Competence on Their Subjective Well-Being”. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), pp. 146-156 .
- Ródenas Ríos, J.A. (2017, mayo 9). “El desarrollo de la inteligencia emocional en las personas con discapacidad intelectual: revisión bibliográfica”. *Publicaciones Didácticas*, 87, pp. 333-336. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/235855219.pdf>
- Ruiz, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-43.
- Sandjojo, J., Eltringham, E. G., Gebhardt, W., Zedlitz, A., Embregts, P., & Evers, A. (2020). Self-management interventions for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Patient Education and Counseling*. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.06.009>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). *Marco de competencias de educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372323>

UNESCO. (2023, octubre 12). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>

UNICEF & The LEGO Foundation. (2018). *Aprendizaje a través del juego: una revisión para la práctica*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Universidad de Valladolid. (2012). *Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en educación primaria* [Trabajo fin de grado]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3936>

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). (2023). La inclusión en el aula y el valor de la amistad: un tándem ganador. <https://www.unir.net/revista/educacion/la-inclusion-en-el-aula-y-el-valor-de-la-amistad-un-tandem-ganador/>

Universidad Piloto de Colombia. (2021). *Factores protectores, barreras actitudinales y representaciones sociales sobre el trastorno del espectro autista*. <https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/12653/Factores%20Protectores,%20Barreras%20Actitudinales%20y%20Representaciones%20Sociales%20sobre%20el%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

Yarlaque Mori, M.M. (2017). *Propuesta de estrategias de habilidades sociales basada en la teoría del aprendizaje social de Bandura, para mejorar las relaciones interpersonales en las estudiantes universitarias de la especialidad de educación*. (Tesis). Unidad de postgrado de la facultad de ciencias histórico sociales y educación de Perú. <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/BC-236%20YARLAQUE%20MORI.pdf>

Zamora Birichinaga, L. (2023). La capacidad intelectual límite, la gran olvidada. *Ospitalarioak Fundazioa Euskadi*. <https://ospitalarioakfundazioeuskadi.org/es/articulo/capacidad-intelectual-limite-olvidada/>

Zamora Birichinaga, L. (2022). La sexualidad en la discapacidad intelectual. *Ospitalarioak Fundazioa Euskadi*. <https://ospitalarioakfundazioeuskadi.org/es/articulo/la-sexualidad-en-la-discapacidad-intelectual/>

Zamora Birichinaga, L. (2022). De la discapacidad a la participación. *Ospitalarioak Fundazioa Euskadi*. <https://ospitalarioakfundazioaeuskadi.org/es/articulo/de-la-discapacidad-a-la-participacion/>

Anexo A. Propuesta de intervención.

Figura A1. *Primera actividad sobre conocimiento de emociones 1.*

 EMOCIONES POSITIVAS	EMOCIONES NEGATIVAS 

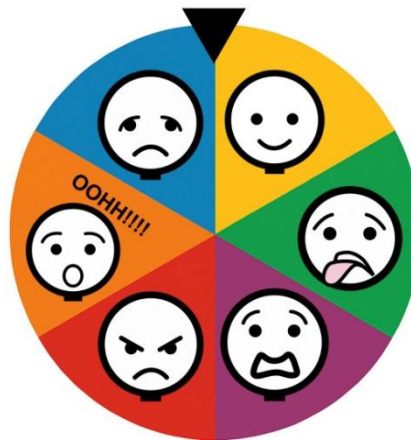
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A2. *Primera actividad sobre conocimiento de emociones 2.*

alegría	enfado
humor	tristeza
amor	asco
ilusión	vergüenza
felicidad	miedo

Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A3. *Ruleta de las emociones.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A4. *Tarjeta 1 identificación de emociones.*



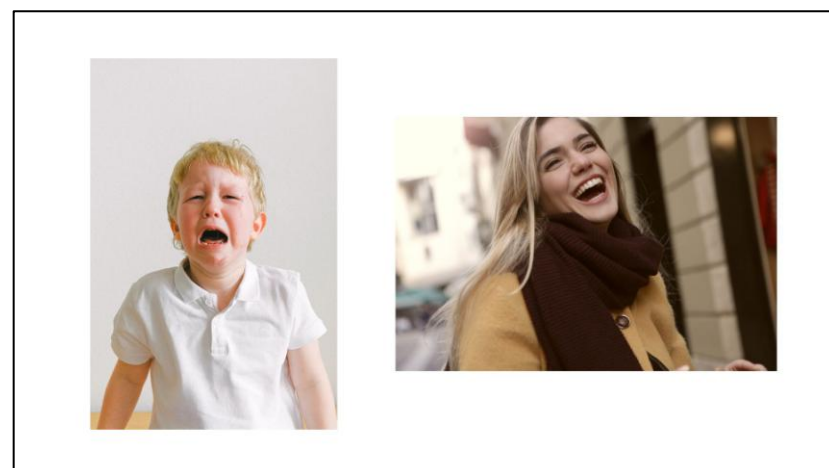
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A5. Tarjeta 2 identificación de emociones.



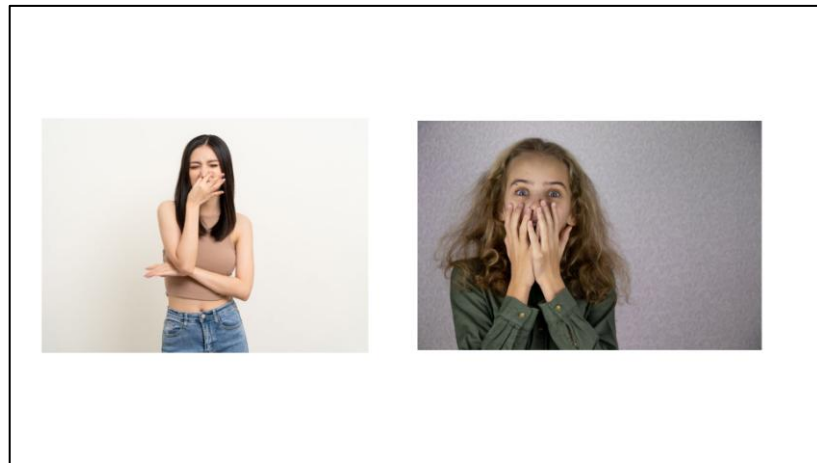
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A6. Tarjeta 3 identificación de emociones.



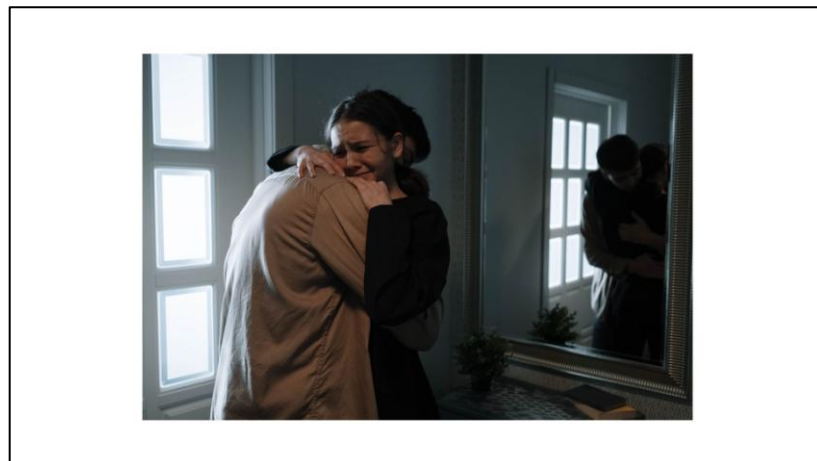
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A7. Tarjeta 4 identificación de emociones.



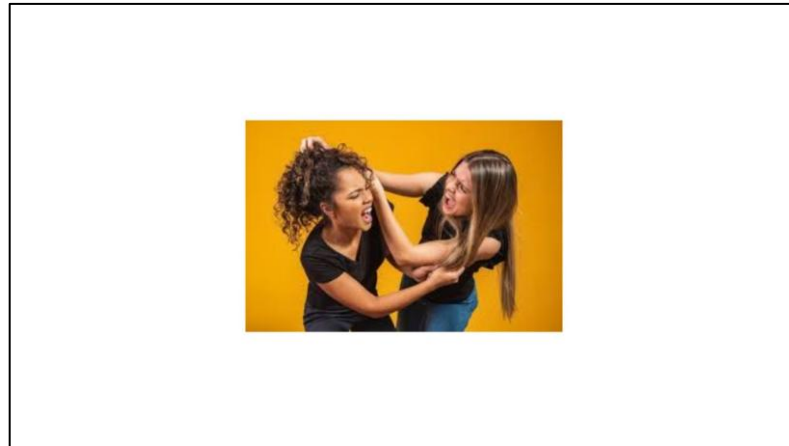
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A8. Tarjeta 5 identificación de emociones.



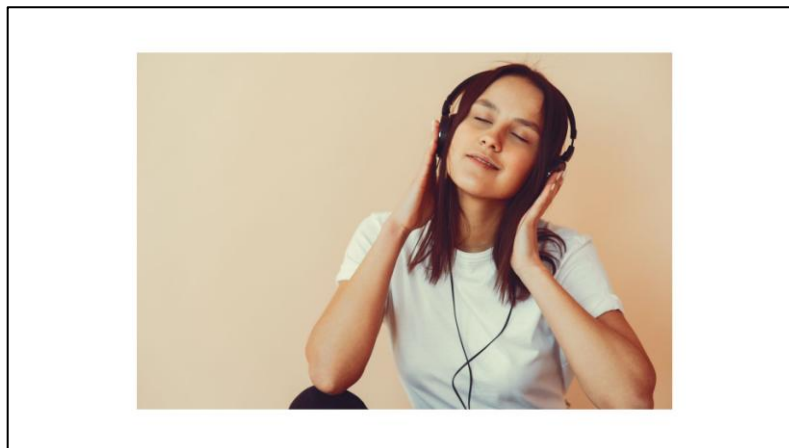
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A9. *Tarjeta 6 identificación de emociones.*



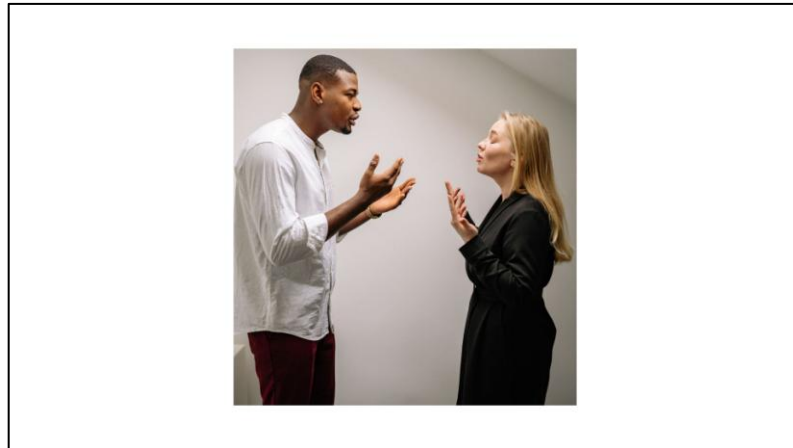
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A10. *Tarjeta 7 identificación de emociones.*



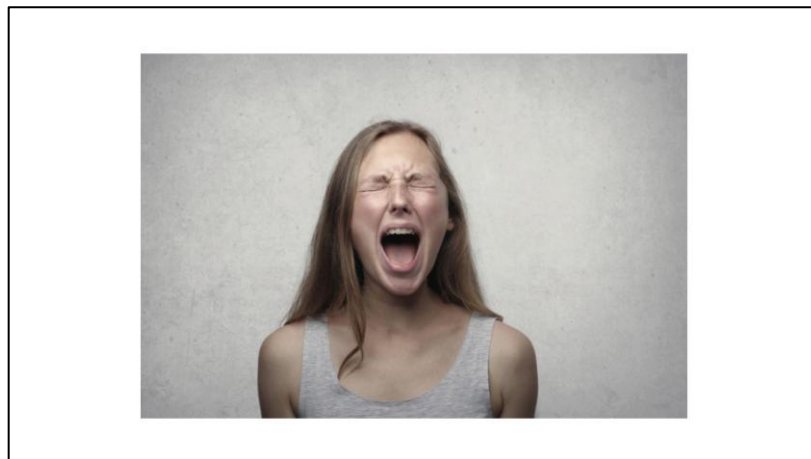
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A11. *Tarjeta 8 identificación de emociones.*



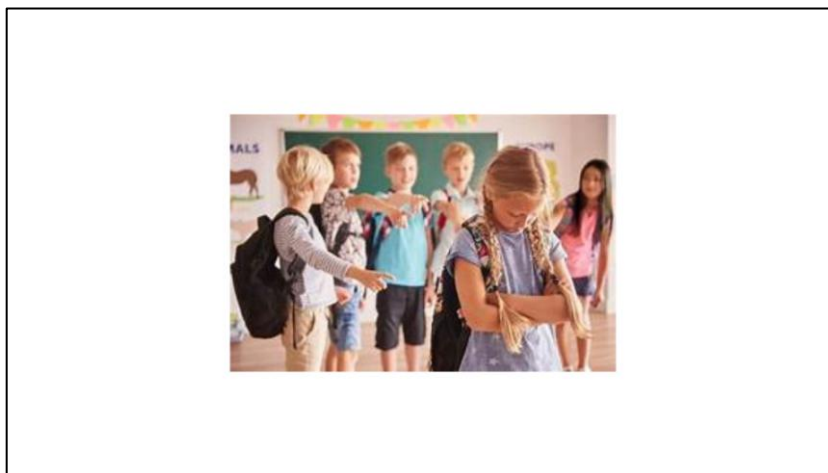
Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A12. *Tarjeta 9 identificación de emociones.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A13. *Tarjeta 10 identificación de emociones.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A14. *Primera página cuaderno de gestión emocional. Portada.*

LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A15. Segunda página cuaderno de gestión emocional. ¿Qué son las emociones?

¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

Son estados de ánimo provocados por distintas situaciones, momentos o pensamientos. Son respuestas que se manifiestan a nivel físico o psicológico, y a medida que crecemos, nos enfrentamos y experimentamos nuevas emociones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A16. Tercera página del cuaderno de gestión emocional. Emociones positivas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A17. Cuarta página del cuaderno de gestión emocional. Emociones negativas.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A18. Quinta página del cuaderno de gestión emocional. Pautas de relajación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A19. Sexta página del cuaderno de gestión emocional. Portada del apartado de ejercicios de relajación.

EJERCICIOS DE RELAJACIÓN



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A20. Séptima página del cuaderno de gestión emocional. Respiraciones.

RESPIRACIONES

- Nos sentamos o tumbamos, una posición cómoda.
- Ponemos una mano en el estómago, y otra en el corazón.
- Comenzamos a respirar hasta que el estómago se hinche, mantenemos el aire 3 segundos, y lo expulsamos.
- Repite esto todas las veces que lo necesites.



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A21. Octava página del cuaderno de gestión emocional. Pintar y leer.

PINTAR O DIBUJAR



LEER



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A22. Novena página del cuaderno de gestión emocional. Escuchar música y hacer deporte.

ESCUCHAR MÚSICA



HACER DEPORTE



Fuente: Elaboración propia a partir de Canva.

Figura A23. *Décima página del cuaderno de gestión emocional. Abrazar y descansar.*

ABRAZAR



DESCANSAR



Fuente: elaboración propia a partir de Canva.

Figura A24. *Décimo primera página del cuaderno de gestión emocional. Hablar con alguien y pensar en algo bonito o gracioso.*

HABLAR CON ALGUIEN



PENSAR EN ALGO BONITO O GRACIOSO



Fuente: elaboración propia a partir de Canva.

Figura A25. *Decimo segunda página del cuaderno de gestión emocional. Estar un rato solo y hacer un puzle.*

**ESTAR UN RATO
SOLO**



**HACER UN
PUZZLE**



Fuente: elaboración propia a partir de Canva.

Figura A26. *Decimo tercera página del cuaderno de gestión emocional. Contar hasta 10 y tocar algo suave.*

CONTAR HASTA 10



**TOCAR ALGO
SUAVE**



Fuente: elaboración propia a partir de Canva.

Figura A27. *Decimo cuarta página del cuaderno de gestión emocional. Jugar con plastilina.*

JUGAR CON PLASTILINA



Fuente: elaboración propia a partir de Canva.