

Universidad Internacional de La Rioja
Máster Universitario en Educación Especial

Intervención para la mejora de la Inteligencia Emocional en adolescentes con Discapacidad intelectual

Trabajo fin de máster

presentado por: Mercedes Belén Orellana Cortijo

Titulación: Máster Universitario en Educación Especial

Directora: Cristina Escribano Barreno

Badajoz

Septiembre, 2017

Agradecimientos

Este trabajo se lo debo a todas las personas que me han apoyado en su realización. A mi familia, por su incondicional apoyo y ánimos. A mi pareja, Francis, por su comprensión en los momentos difíciles, por su don de hacerme reír y por permitirme estar “ausente” durante todo este año. A Antolino porque nunca me falla y siempre me ofrece su incondicional ayuda. A mis amigos porque han sabido cuidarme. Y por supuesto, a mi directora, Cristina, porque siempre ha estado ahí, con palabras de ánimo en el momento que la he necesitado.

A TODOS, GRACIAS

“Si la única herramienta que posees es el martillo, todo problema te parecerá un clavo”

Abraham Maslow

Resumen

En las últimas décadas, en el ámbito educativo, ha aumentado el interés en todo lo relacionado con la inteligencia emocional, concediéndole tal importancia que llega a ser comparada con la capacidad cognitiva. Este proyecto de investigación se centra en adolescentes con discapacidad intelectual leve, y pretende estudiar cómo el desarrollo de competencias emocionales en estos jóvenes contribuye en su bienestar personal y social, en la medida que desarrollen habilidades de autoconocimiento, control emocional y/o habilidades sociales, que les permitan relacionarse de forma eficaz con el entorno que les rodea y hacer frente a las diferentes situaciones a lo largo de la vida.

Para llevar a cabo este estudio, se propone la implementación de un programa de inteligencia emocional para jóvenes adolescentes entre 16 y 21 años. En total son 18 alumnos con discapacidad intelectual leve escolarizados en un centro específico de educación especial. El procedimiento que se llevará a cabo es la evaluación de los alumnos antes y después de la implementación del programa para valorar los cambios en el comportamiento, actitudes y valores de los alumnos, y comprobar si realmente el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye en mejoras en la calidad de vida de estos jóvenes.

Con todo ello se quiere destacar la importancia que tiene la educación emocional en el sistema educativo y la necesidad de incluir esta formación en todos los alumnos y niveles, más si cabe, en alumnos con necesidades educativas especiales, para compensar, en la medida de lo posible, sus limitaciones cognitivas y adaptativas.

Palabras clave: inteligencia emocional, discapacidad intelectual, programa de inteligencia emocional, necesidades educativas especiales, competencias emocionales.

Abstract

In the last decades, in the educative area, there has been an increase in the interest regarding Emotional Intelligence, giving it such importance that it is compared to cognitive capacity. This research project is focused on adolescents who suffer from mild intellectual disability, and it studies the degree in which the development of emotional competences in this young people promotes their personal and social well-being, through the development of self-knowledge abilities, emotional control and/or social skills, which allow them to relate with the environment around them effectively and to confront different situations throughout life.

In order to complete this research, an Emotional Intelligence Program for adolescents between ages 16 to 21 is proposed. There are a total of 18 pupils who suffer from mild intellectual disability who are in a specific school for special educational needs. The process that will be carried out is the evaluation of pupils before and after the implementation of the program to evaluate the changes of behavior, attitudes and values in students, and to check if the Emotional Intelligence development really contributes to improvements in the quality of adolescents' lives.

Taking into account all this we would like to highlight the importance of Emotional Education in the educative system and the need to include this formation in every pupil and level, even more in students with special educational needs, to compensate as much as possible with the adaptive and cognitive limitations.

Keywords: emotional intelligence, intellectual intelligence, emotional intelligence program, special educational needs, emotional competences.

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	4
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1 Justificación	8
1.2 Problema y objetivos	10
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1. La Inteligencia Emocional	12
2.1.1. Conceptualización de la Inteligencia Emocional	12
2.1.2. Modelos de Inteligencia Emocional	15
2.1.3. Evaluación de la Inteligencia Emocional	19
2.2. La Inteligencia Emocional en Educación	22
2.2.1. Marco legislativo	22
2.2.2. Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional: aportaciones y beneficios	24
2.2.3. La intervención en la escuela	26
2.2.4. Programas de Inteligencia Emocional	28
2.3. Inteligencia Emocional y Alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectual	31
2.3.1. Implicaciones de la Inteligencia Emocional en alumnos con Discapacidad Intelectual	31
2.3.2. Importancia de la Inteligencia Emocional en adolescentes con Discapacidad Intelectual	33
2.3.3. Algunos estudios sobre Inteligencia Emocional en personas con Discapacidad Intelectual	35
3. MARCO METODOLÓGICO	38
3.1 Contextualización	38
3.2 Hipótesis y Objetivos	39
3.3 Población, muestra, muestreo	40
3.4 Selección de los participantes	41
3.5 Diseño de investigación	41
3.6 Variables y herramientas de evaluación	41
3.7 Procedimiento	43
3.8 Cronograma	46
3.9 Análisis de datos	48
3.10 Consentimiento ético	49

3.11 Resultados esperados	49
4. CONCLUSIONES	51
4.1 Conclusiones	51
4.2 Limitaciones	52
4.3 Prospectiva	52
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	61
ANEXO I: <i>“Cuestionario para la evaluación 360° de competencias emocionales (CE-360°) para padres (pretest-postest)”</i>	62
ANEXO II: <i>“Escala de valoración del comportamiento social y emocional para padres”</i>	64
ANEXO III: <i>“Escala de valoración del comportamiento social y emocional para tutores”</i>	66
ANEXO IV: <i>Guion para la entrevista semiestructurada con los alumnos/as</i>	69
ANEXO V: <i>Cuestionario dirigido a todo el profesorado para valorar el clima general del aula y del centro educativo</i>	70
ANEXO VI: <i>Registro de evaluación de las sesiones</i>	71
ANEXO VII: <i>Consentimiento informado dirigido a las familias o tutores legales</i>	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones y beneficios de la Inteligencia Emocional	24
Tabla 2. Áreas de intervención de un programa de inteligencia emocional	29
Tabla 3. Dimensiones del funcionamiento humano	31
Tabla 4. Temporalización del proyecto de investigación	46
Tabla 5. Posibles cambios percibidos por los alumnos	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo revisado de Inteligencia Emocional	16
Figura 2. Dimensiones que constituyen la Inteligencia Emocional	17
Figura 3. Factores generales y habilidades implicadas	18
Figura 4. Clasificación de las competencias emocionales	19
Figura 5. Factores fundamentales para llevar a cabo un programa de inteligencia emocional	30

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

Son importantes los avances científicos que están sucediendo en la sociedad que evidencian cómo las emociones influyen en la vida de las personas. Los estudios llevados a cabo en las últimas décadas han demostrado que las emociones y los estados de ánimo juegan un papel esencial en el desarrollo del comportamiento de las personas, interpretándose o entendiéndose éste de una manera más justificada, ajustada y global (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2000). No obstante, no siempre ha tenido la misma importancia puesto que tradicionalmente se ha priorizado la parte más cognitiva y académica de los alumnos basada en los test de inteligencia como un factor determinante del éxito académico, dejando a un lado los aspectos emocionales y sociales.

Además del componente racional relacionado con el concepto tradicional de cociente intelectual, recientemente se le está otorgando una mayor importancia al componente emocional como guía de las acciones de las personas. Ambos componentes comienzan a relacionarse formando sistemas complementarios que favorecen una adecuada adaptación al medio. De esta manera, razón y emoción se influyen mutuamente donde sentimientos y emociones dan lugar a la acción (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, citado en Zalava, 2009).

En el informe a la UNESCO (1996), Delors señala que, para el siglo XXI y a lo largo de toda vida, la educación ha de organizarse alrededor de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Además, en él se enfatiza la importancia de las emociones destacando la necesidad de educar la dimensión emocional de las personas, junto con la dimensión cognitiva.

Desde el ámbito educativo se ha priorizado los dos primeros pilares, no concediéndole la suficiente importancia a los aspectos relacionados con la convivencia, autonomía, responsabilidad personal, que se engloban bajo los dos últimos (UNESCO, 1996), siendo estos, los ejes vertebradores en la formación como persona y en las relaciones sociales. Aprender a comportarse, relacionarse y desarrollar una personalidad propia son aspectos más fáciles de desarrollar desde las competencias propias de la Inteligencia Emocional.

Salovey y Mayer definieron en 1990 el concepto de inteligencia emocional como la capacidad para controlar y diferenciar sentimientos y emociones y poder servirse de ellos para guiar los pensamientos y las actuaciones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la inteligencia emocional implica la adquisición de habilidades tales como controlar las emociones, comunicar necesidades, manejar la frustración..., relacionadas con la inteligencia intrapersonal, y habilidades relacionadas con la comunicación eficaz y convivencia con los demás, y con su entorno, haciendo

referencia a la inteligencia interpersonal. Todas ellas forman parte del proceso educativo, continuo y permanente, y son esenciales a lo largo de toda la vida.

Por todo ello, es necesario enseñar progresivamente a los alumnos la adquisición de estas habilidades pues suponen una forma de favorecer el crecimiento personal.

Entre estos alumnos se encuentran aquellos que presentan dificultades en sus habilidades sociales, de comunicación, de relación interpersonal,...debido, muchas veces, a otros problemas asociados como, déficits en el desarrollo cognitivo, lenguaje, motor, emocional... y que se engloban bajo el concepto de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE). Como se recoge en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), junto con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), estos alumnos requieren una atención específica porque puedan tener:

- Necesidades Educativas Especiales.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Por condiciones personales o historia escolar.

Tradicionalmente, y como se ha expuesto anteriormente, también en el campo de la educación especial ha tenido una mayor incidencia el desarrollo de las destrezas intelectuales. No obstante, actualmente, éstas se relacionan con las competencias emocionales que, si bien, son un objetivo educativo en todos los alumnos, se hace imprescindible para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Bravo, Cuarteto, y Escolano, 2016)

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), la discapacidad intelectual se define como un trastorno que incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual, en la conducta adaptativa evaluada en los ámbitos conceptual, social y práctico, y que ha de aparecer durante el período de desarrollo.

Las limitaciones en la conducta adaptativa en sus dimensiones social y práctica, conllevarán déficits tanto en inteligencia intrapersonal como en inteligencia interpersonal, de los alumnos con discapacidad intelectual, en grados variables, en función del tipo de discapacidad que presenten (leve, moderada, grave o profunda) (APA, 2013). Así pues, es habitual percibir en estos alumnos una mayor tendencia a (Fierro, 1990):

- ✓ Mostrar un escaso conocimiento de sí mismos.
- ✓ Tener poca confianza y bajas expectativas en superar con éxito los retos que se les plantean, por lo que se verá afectada su autoestima.

- ✓ Presentar dificultades para tomar decisiones y afrontar los conflictos.
- ✓ Poseer pocas habilidades para aprender de los errores y de ser autocríticos.
- ✓ Presentar problemas de regulación emocional y tolerancia a la frustración, aspecto que incidirá directamente sobre sus acciones. De tal manera que, se hace necesario enseñarles habilidades sociales y estrategias para la resolución de conflictos, puesto que las relaciones con los demás pueden conllevar enfrentamientos difíciles de afrontar.

En consecuencia de todo ello, es fundamental el desarrollo de las competencias emocionales en los ACNEE, que, siguiendo a Bisquerra (2003), las define como una serie de destrezas y aptitudes que posibilitan a las personas percibir sus emociones, comprenderlas y regularlas de manera adecuada, en un determinado contexto. Todo ello, proporcionaría a estos alumnos la capacidad de enfrentarse a los diferentes sucesos que acontecen en la vida diaria favoreciendo así su bienestar emocional, personal y social y, en definitiva, incrementando su calidad de vida.

El presente proyecto de investigación va dirigido a estudiar la contribución del desarrollo emocional en la adquisición de habilidades en adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual y su influencia en el bienestar personal y social de estos alumnos. Para ello se propone la implementación de un Programa de Inteligencia Emocional en un Centro Específico de Educación Especial (CEE), en el que se valorará las características de los alumnos en relación al autoconocimiento emocional, regulación de sus emociones, habilidades de relación y convivencia con los demás, y capacidad para solucionar conflictos, antes y después de llevar a cabo la intervención, para analizar sus resultados, y determinar así, la efectividad del mismo.

1.2 Problema y objetivos

Partiendo de lo expuesto hasta ahora, la educación de las emociones se plantea, quizás, como una de las tareas pendientes más relevante en la sociedad. A partir de la década de los noventa tiene lugar un avance significativo de este ámbito con los estudios y aportaciones de Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) o Goleman (1996) entre muchos otros investigadores. Sus trabajos posteriores han permitido compensar la importancia de ambas dimensiones, cognitiva y emocional, así como, que la sociedad en general, y el contexto educativo en particular, se sensibilicen sobre la necesidad de educar en competencias emocionales y sociales para conseguir una adecuada adaptación personal, social y cultural respetando la singularidad de cada persona, y contribuyendo, a su vez, a lograr una escuela inclusiva (Sánchez Santamaría, 2010).

En el campo de la Educación Especial estas habilidades emocionales y sociales se hacen, si cabe, más necesarias para conseguir que los ACNEAE puedan ajustar sus emociones a los

numerosos contextos con los que interactúan, a las variadas situaciones a las que se enfrentan, relacionarse con los demás de forma eficaz, tener un autoconcepto positivo que les haga sentirse bien consigo mismos, de forma que puedan ir progresando en su desarrollo personal. En consecuencia y, en relación a este proyecto de investigación, el desarrollo de la inteligencia emocional, se convierte en una formación esencial en los alumnos con discapacidad intelectual, para que aprendan a desenvolverse de forma autónoma, generando emociones positivas y favoreciendo la valoración personal.

Partiendo de esta necesidad, el planteamiento de esta investigación pretende los siguientes objetivos:

Objetivo General

- ✓ Analizar y transmitir el valor de la Educación Emocional y Social para la formación integral de alumnado con NEE, resaltando la necesidad de que sea incluida en la labor educativa diaria, y vaya dirigida, sin excepción, a todos los niveles y todos los alumnos/as, siendo asumida y compartida por todos los implicados.

Este objetivo general se concretaría en los siguientes **Objetivos Específicos**:

- Armonizar el desarrollo emocional y el desarrollo cognitivo en los programas educativos impartidos en el Centro de Educación Especial y, en la medida de lo posible, difundir su importancia en otros centros específicos.
- Estudiar la importancia de integrar junto al trabajo cognitivo en alumnos/as con NEE, otros contenidos de carácter emocional, como son el conocimiento de uno mismo, aprender a valorarse, quererse, a establecer relaciones y actuar de forma adecuada, practicando estas competencias tan funcionales y necesarias en el día a día de cada persona.
- Analizar las estrategias que se deben ejercitar para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional interpersonal e intrapersonal.
- Reconocer el papel fundamental que tienen las emociones en la vida psicológica del alumnado y analizar cómo afecta en su aprendizaje y rendimiento escolar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Inteligencia Emocional

2.1.1. Conceptualización de la Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia se ha relacionado tradicionalmente con las capacidades cognitivas medidas a través del Cociente Intelectual (CI), de tal manera que si un alumno tenía un CI elevado, reflejaba una buena inteligencia académica (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2009). No obstante, desde esta perspectiva, este cociente intelectual no garantizaba el éxito en la vida cotidiana, pues personas con un CI elevado no eran socialmente competentes mientras otras, con un CI bajo, desarrollaban competencias sociales eficaces que les permitían adaptarse y progresar en la sociedad (Goleman, 1996). Esto demuestra que la valoración del nivel intelectual a través de test de inteligencia que proporciona un determinado cociente intelectual, no es una medida eficaz para asegurar el éxito en la vida. En consecuencia de ello, muchas investigaciones han centrado sus estudios hacia otros factores que tuvieran una mayor capacidad de predecir la adaptación y la aptitud (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004). Entre estos factores se encuentra la Inteligencia Emocional (IE).

Gardner (1983) en su “Teoría sobre las Inteligencias Múltiples”, establece la existencia de ocho tipos de inteligencia (Inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, Inteligencia viso-espacial, Inteligencia musical, Inteligencia corporal-cinestésica, Inteligencia naturalista, Inteligencia intrapersonal e Inteligencia interpersonal) que se encuentran presentes en diferentes grados en toda persona. Gardner hacía referencia ya a la Inteligencia Emocional relacionándola con dos tipos de inteligencia:

- Inteligencia Intrapersonal: La define como la conciencia que uno tiene de sí mismo, de sus sentimientos y del control de sus emociones.
- Inteligencia Interpersonal: Se refiere a las habilidades personales para interaccionar, relacionarse con los demás, comprender sus sentimientos y emociones, junto con la habilidad de desenvolverse en diferentes grupos sociales.

Con todo ello, se puede deducir que Gardner fue uno de los precursores de los diversos componentes que se engloban bajo la Inteligencia Emocional.

Además de la teoría de Gardner, aparecen otras formas de entender la inteligencia, como es la “Teoría Triárquica de la Inteligencia” sostenida por Sternberg (1985). Sternberg establece tres tipos de pensamiento: pensamiento analítico, pensamiento creativo y pensamiento práctico y asegura que, para conseguir afrontar los retos de la vida que permitan una adaptación a los diferentes entornos es necesario un equilibrio entre estos tres tipos de inteligencia. En esta teoría, la inteligencia emocional estaría más relacionada con el pensamiento o inteligencia práctica

puesto que conlleva analizar las situaciones de la vida diaria y llevar a cabo las ideas (Zalava, 2009).

Fueron Salovey y Mayer quienes en 1990 introdujeron la expresión de Inteligencia emocional y plantearon la primera formulación teórica (Ferragut y Fierro, 2012). Estos autores estudian las distintas perspectivas de trabajo sobre emoción e inteligencia y tratan de definir el concepto de forma clara y específica.

Partiendo de la diversidad y complejidad del constructo de inteligencia emocional, se exponen algunas aportaciones ofrecidas por los autores más relevantes en este ámbito:

- Para Salovey y Mayer la Inteligencia emocional es entendida como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo de un crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, p. 4).

- Goleman considera la inteligencia emocional como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, -pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1996, p.61).

- Por su parte, Bar-on (1997), partiendo de la definición de Salovey y Mayer (1990), entiende la inteligencia emocional como la combinación de una serie de conocimientos y destrezas que repercuten en la habilidad general de la persona para afrontar con eficacia las exigencias del entorno.

Son numerosas las definiciones que se han aportado sobre el término de inteligencia emocional diversificándose su investigación en diferentes enfoques. No obstante, todas estas definiciones destacan la importancia de las aptitudes emocionales para entender cómo actúan las personas en las diferentes facetas de su vida (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006)

Siguiendo a Mayer (2001) para estudiar el desarrollo del término de inteligencia emocional se han planteado 5 fases que ofrecen una visión más general del concepto (Fragoso-Luzuriaga, 2015):

1ª FASE: *Los conceptos de inteligencia y emoción se contemplan separados*. Esta fase se encuentra comprendida entre 1900 y 1960, y tiene lugar con la aparición del enfoque psicométrico de evaluación de la inteligencia donde proliferan los test de inteligencia para medir el cociente intelectual.

2ª FASE: *Antecedentes de la inteligencia emocional*. Esta fase se sitúa alrededor de 1970 y 1990, donde se pone de manifiesto el predominio del modelo cognitivo y el procesamiento de la información. En esta época aparecen investigadores como Howard Gardner (1983) con la Teoría de las inteligencias múltiples y Robert Sternberg (1985), con su Teoría triádica de la inteligencia basada en el procesamiento de la información. Ambos autores serán claves en el trabajo que reanudarán Salovey y Mayer (1997).

3ª FASE: *Creación del significado de Inteligencia Emocional por Salovey y Mayer*. Es en esta época, comprendida entre 1990 y 1993, cuando Salovey y Mayer junto con otros autores editan numerosos artículos relacionados con la inteligencia emocional. En estas publicaciones plantean un modelo sobre inteligencia emocional y sus elementos que utilizarán de guía para elaborar su teoría final. Salovey y Mayer (1990), en esta propuesta inicial, contemplan tres cualidades que forman la inteligencia emocional: captar y apreciar las emociones, control emocional y uso de la inteligencia emocional.

4ª FASE: *Difusión conceptual de inteligencia emocional*. En esta fase, entre 1994 y 1997, el término de inteligencia emocional empieza a ser popular en diferentes entornos, académicos y no académicos, debido al *best seller* denominado Inteligencia Emocional, publicado por Daniel Goleman en 1995. En su libro, pone de manifiesto que el cociente intelectual y la preparación académica no son suficientes para enfrentar los desafíos que se suceden a lo largo de la vida, y afirma que, “cuanto mayor sea el cociente intelectual menor parece ser la inteligencia emocional” (Goleman, 2000, p. 17). Esta postura puede ofrecer una visión errónea al contraponer los contenidos académicos con las habilidades emocionales, lo cual se opone a la formación integral de la persona (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

A pesar de ello, la propuesta de Goleman fue muy difundida y aceptada. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) justifican su aceptación debido a:

- La excesiva valoración y el peso de la capacidad cognitiva como única medida en la elección de una determinada persona.
- La hostilidad social con aquellos que tienen pocas habilidades personales y un alto nivel intelectual.
- La inadecuada utilización de las pruebas de inteligencia y la valoración de la capacidad intelectual como predictor del éxito de los alumnos, junto con la falta de predicción por parte de estos, del bienestar, felicidad y satisfacción en sus vidas.

5ª FASE: *Institucionalización del Modelo de habilidades e investigación*. Esta fase empieza en 1998 y prosigue a día de hoy. En ella, Salovey y Mayer perfeccionan el constructo de Inteligencia emocional y añaden a su modelo una habilidad más relacionada con la comprensión y el análisis de las emociones (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

También, durante esta etapa, se elaboran diversos materiales de medición, aumentan las investigaciones sobre inteligencia emocional relacionando el concepto con otros factores.

2.1.2. Modelos de Inteligencia Emocional

Una vez difundido el concepto de inteligencia emocional surgen distintos modelos, que aportan una visión específica según sus autores. Principalmente se destacan dos:

- Modelo de Habilidad: Se centra en las capacidades intelectuales que posibilitan el procesamiento de la información emocional, que facilitan a su vez, el procesamiento cognitivo (Salovey y Mayer, 1997).
- Modelo Mixto: Este modelo combina los rasgos de personalidad tales como motivación, persistencia, confianza, asertividad, etc, con las habilidades mentales. Los modelos que se incluyen bajo este enfoque son el Modelo de Goleman (Goleman, 1995) y el modelo de Bar-on (Bar-on, 1997).

A continuación, se describen con mayor detalle ambos modelos.

MODELO DE HABILIDAD

MODELO DE SALOVEY Y MAYER

Los autores han modificado este modelo en múltiples ocasiones, reformulando el constructo de inteligencia emocional y aportando mejoras hasta convertirlo en uno de los más analizados y empleados en investigación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Las habilidades que integran este modelo como indica la Figura 1, son:

- Percepción, valoración y expresión emocional. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y la de los demás a través de elementos como los movimientos corporales, tono de voz o expresión facial.
- Asimilación emocional del pensamiento. Las emociones focalizan la atención a la información que es importante, afectan al sistema cognitivo actuando sobre el razonamiento y ayudan en la toma de decisiones.
- Comprensión y análisis emocional. Implica reconocer emociones, interpretar su significado, agrupar sentimientos, conocer estados emocionales, anticiparlos, etc.
- Regulación reflexiva de las emociones. Es la habilidad más compleja y supone ser flexible y capaz de adaptarse a todo tipo de sentimientos, pensarlos, analizarlos y moderar las emociones que conllevan. Promueve el crecimiento personal.

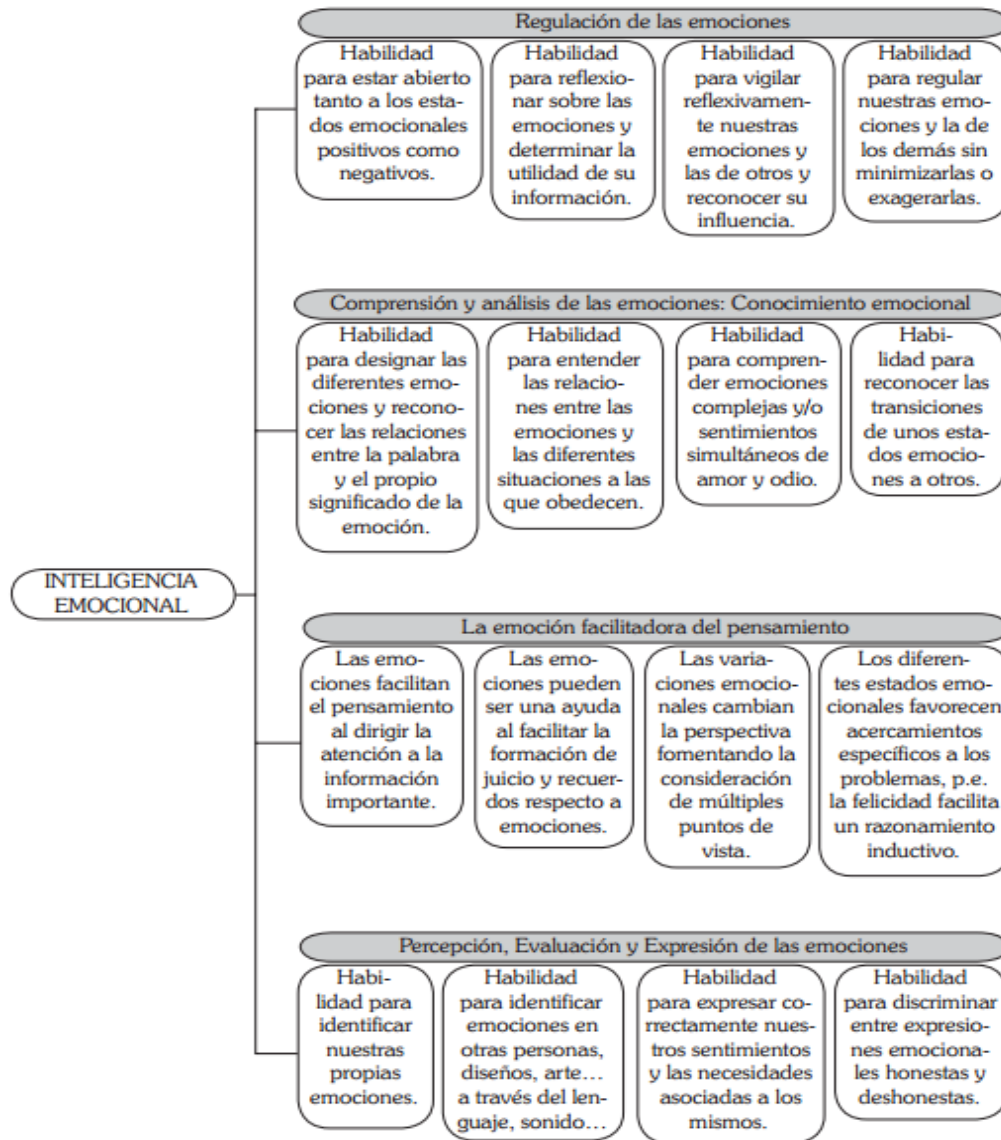


Figura 1. Modelo revisado de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1997)

MODELO MIXTO

a) MODELO DE GOLEMAN

Goleman presenta en su teoría un nuevo coeficiente al que denomina Coeficiente Emocional, que se complementa con el cociente intelectual, produciéndose interrelaciones entre ambos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). De esta forma, basa su teoría en las competencias formadas por un conjunto de habilidades cognitivas y emocionales.

Según Goleman (1995), los componentes que forman la Inteligencia Emocional son:

- Conocimiento de uno mismo. Supone el nivel de conciencia en relación a las propias emociones y sus efectos en el comportamiento.
- Control emocional. Es la autorregulación de los estados emocionales e impulsos. Conlleva el control de los sentimientos y su adaptación a determinadas circunstancias.

- Auto-motivación. Las emociones y motivación guían o facilitan la consecución de objetivos.
- Capacidad de reconocer las emociones ajenas. Da lugar a la empatía y permite tomar conciencia de las necesidades, sentimientos y preocupaciones de los otros.
- Gestión de las relaciones interpersonales. Se entiende como un conjunto de destrezas para relacionarse de forma eficaz y competente con los demás. Esto permite establecer y conservar relaciones positivas basadas en la colaboración y ayuda.

Estas dimensiones, como se muestra en la Figura 2, se han organizado en dos grandes grupos (Goleman, 1995).

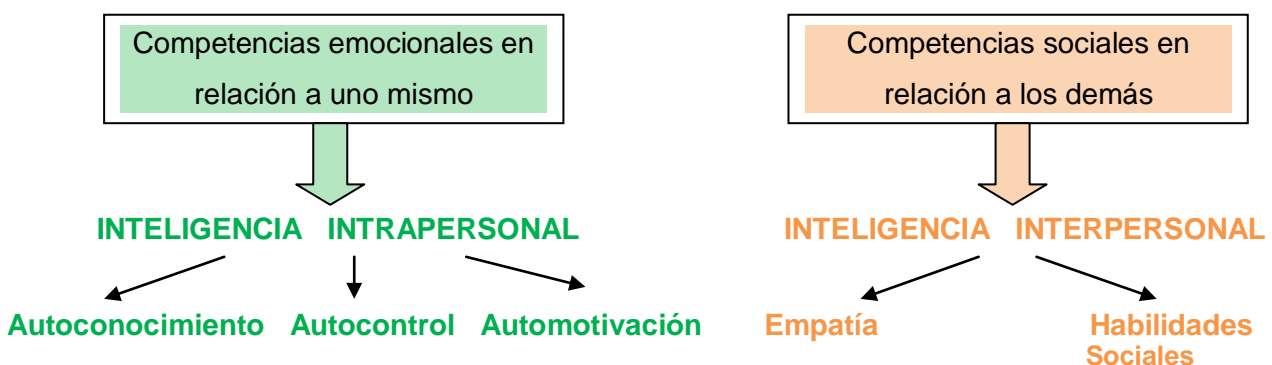


Figura 2. Dimensiones que constituyen la Inteligencia Emocional (Elaboración propia)

b) MODELO DE BAR-ON

Este autor distingue diversas dimensiones en su modelo de Inteligencia emocional denominado ESI (*Emotional Social Intelligence*) y contempla las competencias sociales necesarias para desenvolverse en la vida (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Además destaca que la inteligencia social y emocional posee una capacidad de modificación superior que la inteligencia cognitiva (Bar-On, 1997).

Las dimensiones básicas son:

- 1.- Dimensión intrapersonal: Hace referencia a las habilidades relacionadas con la conciencia de las propias emociones, su expresión, comprensión y autorregulación.
- 2.- Dimensión interpersonal: Conlleva la capacidad de establecer relaciones personales de forma eficaz y satisfactoria y desarrollar la conciencia y responsabilidad social.
- 3.- Dimensión relacionada con el manejo del estrés: Supone una serie de destrezas para resistir impulsos y controlar emociones.
- 4.- Dimensión en relación a la adaptabilidad a las diferentes situaciones: Comprende habilidades para identificar y/o solucionar problemas, y ser capaz de transmitir un equilibrio emocional y un comportamiento adecuado a las diferentes circunstancias.

5.- Dimensión sobre el estado de ánimo general: Esta dimensión implica actitudes de motivación en la vida buscando el lado positivo de la vida y la felicidad.

En el siguiente esquema (Figura 3) se muestran los componentes generales de inteligencia emocional y las habilidades implicadas del Modelo de Bar-On (1997).

Factores	Habilidades Medidas
Inteligencia intrapersonal	Autoconciencia emocional, actividad, autoestima, autoactualización e independencia.
Inteligencia interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
Adaptación	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad. es sociales.
Gestión de estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos. sociales.
Humor general	Felicidad, optimismo.

Figura 3. Factores generales y habilidades implicadas (Bar-On, 1997)

A partir de estos modelos expuestos han surgido una gran variedad de ellos cuyos autores incorporan habilidades de personalidad y cognitivas con el objetivo de destacar el concepto generalizado del constructo inteligencia emocional. Algunos de estos modelos son (García y Giménez, 2010):

- El modelo de Matineaud y Engelhartn, 1996.
- El modelo de Cooper y Sawaf, 1997.
- El modelo de Elías, Tobías y Friedlander, 1999.
- El modelo de Vallés y Vallés, 1999.
- El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional de Bonano (2001).

Más recientemente, Rafael Bisquerra (2007, 2009), propone un modelo basado en las competencias emocionales que define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

En este sentido, el concepto de competencia emocional destaca la relación mutua que se establece entre ambiente y persona, y como resultado de ello el aprendizaje está por encima de los aspectos evolutivos, derivando en implicaciones pedagógicas.

En este modelo, Bisquerra (2007) agrupa las competencias emocionales en 5 bloques (Figura 4).

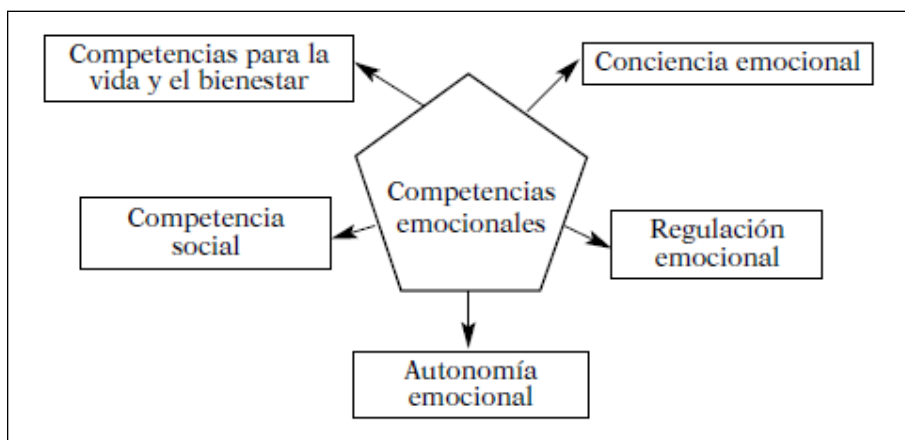


Figura 4. Clasificación de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70)

Estos son los modelos más significativos, de los muchos que han surgido, que intentan explicar el constructo de inteligencia emocional. A partir de ellos, se plantea la difícil tarea de cómo evaluar estas competencias emocionales. En el próximo apartado se expone los métodos que se han elaborado para su medición.

2.1.3. Evaluación de la Inteligencia Emocional.

La medida de un constructo psicológico como es la inteligencia emocional, conlleva una tarea compleja puesto que es una metahabilidad que no se observa directamente en las personas sin que exista una circunstancia que provoque, o no, una respuesta, que ponga de manifiesto unos niveles de valoración de dicho constructo (Mestre, Guil, Carrera y Braza, 1997).

De esta manera, derivados de los numerosos modelos de inteligencia emocional, se han elaborado un conjunto de herramientas para evaluarla.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) plantean los tres métodos más empleados en el contexto escolar para medir y evaluar la inteligencia emocional. Estos son:

❖ Cuestionarios y auto-informes realizados por los propios alumnos.

Son los instrumentos más tradicionales y utilizados en el ámbito educativo. Generalmente, se basan en preguntas cortas que evalúan la inteligencia emocional mediante una Escala Likert que oscila entre *nunca* (1) y *muy frecuente* (5). Como resultado ofrece un indicador de inteligencia emocional percibida o auto-informada que expresa las opiniones y criterios de los alumnos en relación a sus habilidades para sentir, diferenciar y controlar sus emociones.

Los diversos instrumentos que se han elaborado sobre inteligencia emocional presentan una organización similar que se diferencian en las dimensiones que evalúan cada uno. Uno de los

más utilizados es el diseñado por el equipo de investigación de Salovey y Mayer en 1995 denominado *Trait Meta-Mood Scale (TMMS*, Escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales). Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) modificaron y adaptaron esta herramienta al castellano. Esta versión, denominada TMMS-24, va dirigida a la población española y reduce a 24 ítems los 48 ítems de la escala original. Tiene unos índices favorables de consistencia interna y fiabilidad. En ella se evalúa tres ámbitos esenciales de inteligencia emocional distribuyéndolos en 8 ítems por ámbito (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006):

- La observación de los sentimientos hace referencia a los niveles en que una persona considera que atiende adecuadamente a sus sentimientos. Por ejemplo, *“Normalmente me preocupo mucho por lo que siento”*.
- La claridad emocional, supone la forma en que una persona considera que comprende sus estados emocionales de forma adecuada. Por ejemplo, *“Siempre puedo decir cómo me siento”*.
- La reparación de las emociones está en relación a la forma en que una persona considera que regula sus emociones. Por ejemplo, *“Cuando estoy triste pienso en todos los placeres de la vida”*.

Otra de las herramientas utilizadas es el inventario EQ-i de Bar-On (1997), del cual también existe una versión en español (Extremera y Fernández- Berrocal, 2006). Está compuesto por 133 ítems, relacionados con habilidades sociales y emocionales, clasificados en cinco dimensiones: Inteligencia intrapersonal; Inteligencia interpersonal; Adaptación; Gestión del estrés y Humor general.

Mestre (2003) por su parte, elabora el Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE). Este instrumento está formado por 56 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: 1) Autoconocimiento-Bienestar Psicológico (A-BP); 2) Autorregulación; 3) Autoeficacia emocional; 4) Empatía (Extremera et.al., 2004).

Actualmente, las medidas de auto-informes son las herramientas más utilizadas por su fácil realización y rapidez a la hora de extraer puntuaciones y están demostrando sus ventajas en la medición de la inteligencia emocional y en el manejo eficaz de los estados emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Sin embargo, autores como Salovey y Mayer reconocen insuficiente una evaluación basada únicamente en cuestionarios ya que pueden estar influidos por las propias concepciones de la persona e incluso pueden tender al engaño para ofrecer una imagen más positiva de sí misma.

❖ **Evaluación realizada a través de observadores externos**

Este método de evaluación denominada de observación externa o evaluación 360º, se basa en la administración de escalas y cuestionarios a compañeros y profesores del alumno para que valoren la forma en que es percibido en su vida diaria y la relación que establece con las personas con las que interactúa en su contexto, cómo se enfrenta a situaciones de estrés (críticas, discrepancias, tergiversaciones) o cómo resuelve los conflictos. La información proporcionada por estos instrumentos es adicional y complementaria a la recogida por los auto-infomes y sirve para evitar distorsiones (Extremera et.al., 2004).

El cuestionario de Bar-On (1997) EQ-i, ya contiene una herramienta de observación externa unido al autoinforme, que ha de realizar el alumno. También se utilizan pruebas sociométricas llamadas “peer nominations” donde profesores y/o alumnos valoran al resto de compañeros en relación a diversas cualidades emocionales y modos de actuación usuales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Estos métodos presentan limitaciones ante las diferentes percepciones del observador, puesto que la persona observada puede mostrarse de forma diferente ante su presencia, las dificultades de realizar la observación en todos los momentos del día, así como, la exclusividad de recoger aspectos únicamente observables, los aspectos interpersonales (Sánchez y Hume, 2004).

❖ **Medidas de habilidad o de ejecución de inteligencia emocional.**

Más recientemente ha surgido un modo más objetivo de valorar la inteligencia emocional con objeto de compensar las limitaciones de los métodos anteriores, evitando así que las personas distorsionen de forma voluntaria las respuestas en función de lo esperado socialmente, así como, disminuir la percepción subjetiva de los observadores externos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Estos instrumentos se basan en que para evaluar la capacidad o no de una persona en una determinada área, en este caso, en la afectiva y emocional, la mejor forma de comprobarlo es poniendo a prueba sus habilidades. Para ello se proponen un conjunto variado de actividades emocionales que valoran cómo el alumno se enfrenta a ellas y cómo las resuelve, comparando a continuación sus respuestas, con criterios objetivos y puntuaciones predeterminadas (Mayer et. al. 1999; Mayer, 2001, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Para evaluar la inteligencia emocional bajo esta metodología existen dos herramientas:

1.- MEIS, *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional), (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Fundamentada en el Modelo de Salovey y Mayer (1990).

2.- MSCEIT, *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (Test de Inteligencia Emocional Mayer, Salovey, Caruso), (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Versión mejorada y reducida.

Estos instrumentos incluyen los cuatro ámbitos de inteligencia emocional propuestos por Salovey y Mayer en su modelo (Mayer y Salovey, 1997): 1) Percepción y valoración emocional; 2) Asimilación emocional; 3) Comprensión y análisis emocional y 4) Regulación reflexiva de las emociones.

Un inconveniente de este método consiste en la dificultad para saber si las respuestas ofrecidas por el alumno son las correctas, puesto que en este tipo de habilidades, a diferencia de los test de cociente intelectual, puede haber varias respuestas idóneas a una determinada situación. En estos casos se le asigna una puntuación mayor si responde a la respuesta considerada más correcta y menor si lo hace a otra menos correcta, utilizando previamente el criterio de expertos en un determinado tema (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

2.2. La Inteligencia Emocional en Educación.

2.2.1. Marco legislativo.

El sistema educativo ha de adaptarse continuamente a la evolución de la sociedad y a las constantes y vertiginosas transformaciones que acontecen en el día a día y que les exigen nuevas metodologías, competencias y objetivos que ha de incluir en la educación. Actualmente, en el sistema educativo español, conviven dos leyes orgánicas cuyo objetivo general es el pleno desarrollo personal y profesional de todo el alumnado:

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*
- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*

En relación a la dimensión afectiva, la LOE (2006) comienza su preámbulo enfatizando el valor de la educación como la vía más adecuada para el máximo desarrollo de la personalidad, las capacidades, la construcción de la propia identidad personal, incorporando las dimensiones cognitiva, axiológica y afectiva.

También en el preámbulo, hace referencia a esta dimensión, destacando que todos los alumnos han de alcanzar el máximo desarrollo de todas sus capacidades, entre las que señala las capacidades emocionales. Para ello, se requiere de una educación de calidad que consiga adaptarse a las características de cada uno de ellos.

El Artículo 19, dedicado a los Principios pedagógicos de la etapa de educación primaria, en su apartado 2, señala que la educación en valores, junto con otros aprendizajes imprescindibles,

se incluirá transversalmente en cada una de las materias. Este artículo es suprimido en la LOMCE (2013).

A su vez, en el Artículo 71, vuelve a contemplar el desarrollo emocional cuando establece que las Administraciones educativas han de proporcionar los recursos fundamentales para que todos los alumnos alcancen su máximo desarrollo.

Por su parte, la LOMCE (2013) modifica la LOE (2006), y no trata de forma tan explícita esta dimensión afectiva, excluyendo conceptos como desarrollo emocional, capacidades emocionales o ámbito afectivo. No obstante, se puede deducir esta dimensión, cuando en el preámbulo señala que las habilidades cognitivas no son suficientes para el pleno desarrollo del alumno y es fundamental el aprendizaje de competencias transversales, entre las que señala la capacidad de comunicar, la confianza individual, la constancia, aceptación al cambio o el entusiasmo. Entre estas competencias se puede incluir la educación emocional.

Otros apartados de la LOMCE (2013) con los que se puede relacionar la dimensión afectiva o emocional son:

- En el Artículo 1, apartado k), habla de la prevención de conflictos y resolución de problemas en la vida personal, social y familiar.
- En el Artículo 16, apartado 2, destaca el propósito de la educación primaria y contempla el hábito de convivencia y la afectividad como aprendizajes para garantizar el desarrollo integral de los alumnos.
- El Artículo 17, apartado b) aborda el desarrollo de hábitos de trabajo en equipo, actitudes como confianza en sí mismo, iniciativa o sentido crítico.
- En el Artículo 18, apartado 3, una de las asignaturas que aborda es Valores Sociales y Cívicos como alternativa a Religión.
- También en el Artículo 18, apartado 6, incluye la educación cívica y constitucional como un aprendizaje transversal a trabajar en todas las áreas.

En ambas leyes, aunque de forma más explícita en la LOE (2006), el sistema educativo manifiesta la necesidad de trabajar la dimensión cognitiva junto con la afectiva a través de áreas transversales como Educación en valores o Valores sociales y cívicos. Sin embargo, al desarrollo emocional de los alumnos, no se le ha dado la importancia suficiente, siendo ésta una dimensión imprescindible para lograr un desarrollo pleno de todas sus capacidades en un entorno de calidad y equidad, que es la finalidad de la educación.

2.2.2. Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional: aportaciones y beneficios.

Para Goleman (1996) el cociente intelectual no es un indicador preciso capaz de asegurar el éxito en la vida y señala que la inteligencia académica no proporciona una formación adecuada ante la variedad de oportunidades y/o dificultades a las que hay que enfrentarse a lo largo de la misma. Aún así, aunque un alto cociente intelectual no garantice prestigio, felicidad o prosperidad, la educación en general, ha otorgado una mayor importancia al desarrollo de las habilidades académicas frente a las habilidades emocionales. Goleman (1996) compara el mundo académico con el mundo emocional y establece que al igual que sucede con las materias curriculares, el ámbito emocional, formado por una serie de capacidades, puede controlarse con mayor o menor destreza. El nivel de control de esas habilidades emocionales es crucial para determinar la razón por la cual ciertas personas avanzan en sus vidas, cuando otras, con una capacidad intelectual semejante, terminan en una situación de estancamiento, sin perspectivas. De todo ello se deduce que la competencia emocional forma una metahabilidad que establece la capacidad para dominar todas las facultades, incluidas las intelectuales.

De este modo queda justificado, por un lado, que el desarrollo de las aptitudes emocionales es imprescindible para llevar una vida plena y exitosa y, en consecuencia, se hace imprescindible trabajar la inteligencia emocional en la educación.

En este punto, surge la pregunta de ¿qué aportaciones conlleva el desarrollo de la inteligencia emocional?

Numerosos estudios citados en Goleman (1996) (Schaps y Battistich, 1991; Solomon, Watson, Battistich, Schaps y Delucchi, 1992; Greenberg y Kusche, 1993; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abott y Day, 1994) y Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004) sobre programas de alfabetización emocional llevados a cabo en centros escolares con alumnos de primaria y adolescentes, demuestran claras mejoras en el clima emocional del centro, en la motivación e inquietudes de los alumnos, en el nivel de competencia social y emocional, tanto dentro como fuera del centro escolar, así como, en la capacidad de aprendizaje. Goleman (1996) relaciona estos beneficios con las diferentes dimensiones que se muestran en la siguiente tabla (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y beneficios de la Inteligencia Emocional.

Auto-conocimiento Emocional	<ul style="list-style-type: none">- Mejor identificación e interpretación de las emociones.- Aumento de la comprensión de las razones de los sentimientos.- Mejora en la diferenciación entre las acciones y los sentimientos.
Manejo de las	<ul style="list-style-type: none">- Aumento de la tolerancia a la frustración y control de la violencia.

emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución de los insultos, conflictos e interrupciones en el aula. - Aumento de la capacidad para expresar situaciones de enfado de forma adecuada. - Reducción del índice de suspensos y expulsiones. - Menor número de conductas agresivas. - Aumento de las percepciones positivas hacia sí mismo, familia y colegio. - Mejora en el control del estrés. - Disminución de sentimientos de exclusión y preocupación.
Utilización eficaz de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor responsabilidad. - Aumento de la capacidad de concentración/atención en las actividades. - Disminución de la impulsividad y mayor autocontrol. - Mejora en los resultados de los test de académicos.
Reconocimiento de emociones en los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar las ideas, creencias y perspectivas de los demás. - Mejora en el entendimiento de las emociones de los otros. - Mejora en las habilidades de atender a los demás.
Gestión de las relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor facultad para iniciar y entender las relaciones. - Aumento de las estrategias en la resolución de problemas y negociación en situaciones de desacuerdos. - Mayor popularidad, sociabilidad y capacidad de comunicación. - Mayor preocupación y compromiso con los demás. - Mejora de las habilidades sociales en los grupos. - Mayor grado de participación, cooperación y solidaridad.

Elaboración propia

Por su parte, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello (2009), de una manera más global, señalan que la falta de habilidades emocionales puede causar o facilitar la aparición de conflictos y problemas de conductas en los alumnos. Estos autores también relacionan las ventajas que conlleva trabajar la inteligencia emocional con 4 áreas fundamentales que, igualmente, hacen referencia a las expuestas anteriormente. Así, unos niveles elevados y adecuados de inteligencia emocional, repercute de forma positiva en:

- El establecimiento de relaciones sociales e interpersonales.
- El crecimiento personal y bienestar psicológico.
- El rendimiento académico.

- La disminución de conductas disruptivas.

Por tanto, son múltiples los beneficios que conlleva la educación emocional. Esta educación se lleva a cabo en varios contextos como son el ámbito familiar, escolar y el entorno donde se desenvuelven los alumnos. No obstante, es en el ámbito educativo donde se desarrollan estas competencias emocionales de una forma más intencionada y programada.

2.2.3. La intervención en la escuela.

Con todo lo analizado hasta ahora, se determina que la educación emocional es imprescindible para el pleno desarrollo del alumno y queda justificada su influencia en la formación de su identidad, autoconcepto y autoestima, en las relaciones que establecen, así como en el grado de adaptación al entorno donde interactúan (Bisquerra, 2003).

Esta formación emocional es un proceso continuo y permanente que se prolonga a lo largo de las diferentes etapas de la vida y está presente desde el nacimiento, pasando por la etapa de infantil, primaria, secundaria y durante la edad adulta (Bisquerra y Pérez, 2012).

Goleman (1996) señala que la primera escuela de educación emocional es la familia puesto que todas las relaciones que se dan entre padres e hijos tienen lugar en un determinado ambiente afectivo que, con el paso del tiempo, van formando las actitudes y las capacidades emocionales del niño que determinarán su interacción con el entorno.

Si bien es en la familia donde se vivencian las primeras experiencias emocionales, el centro escolar se convierte en un lugar relevante para el alumno, donde esas experiencias se van a ir moldeando y formando. Es en el centro educativo donde confluyen numerosos agentes que van colaborar en la construcción de las capacidades emocionales: el grupo de iguales, profesorado, personal del centro, etc (Castro, 2006). Por lo que es primordial generar un clima de respeto y confianza en todo el centro educativo en general, y en el aula, en particular.

Bisquerra y Pérez (2012) consideran la educación emocional como un modo de prevención en tanto que conlleva el aprendizaje de una serie de competencias útiles que reducen el riesgo de los alumnos a dejarse llevar ante determinadas situaciones como la violencia, ansiedad, consumo de drogas, impulsividad, agresividad, etc; o prevenir su aparición.

Cuando no existen estas situaciones problemáticas, la prevención primaria se complementa con la enseñanza maximizando los aprendizajes productivos y minimizando los aspectos perjudiciales.

Algunos objetivos que se incluyen en la educación emocional son (Bisquerra, 2003):

- Incrementar el conocimiento de las emociones personales.
- Identificar los sentimientos en los demás.
- Mejorar la capacidad para manejar las emociones y promover emociones positivas.

- Favorecer la automotivación y la aparición de pensamientos positivos.
- Desarrollar habilidades para afrontar estados de ansiedad, tensión, control de la impulsividad.

A diferencia de las habilidades académicas, el desarrollo de las competencias emocionales son, posiblemente, las que conllevan mayores dificultades para desarrollar y precisan de una continuidad a lo largo de toda la vida, para afrontar las diversas situaciones que acontecen, de forma existosa. Algunas de estas situaciones en las que tiene su aplicabilidad la educación emocional son: la resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación afectiva y eficaz, prevención primaria, etc. Para favorecer las habilidades emocionales es necesario desarrollar el autoconcepto y la autoestima, crear expectativas realistas, así como, asumir una actitud positiva, que conduzcan a un mayor bienestar psicológico y social (Bisquerra y Pérez, 2012).

Para la enseñanza de estas habilidades es imprescindible que los propios docentes posean los recursos emocionales necesarios para poder transmitirlos. Los maestros pasan a ser ejemplos para los alumnos y figuras importantes para el aprendizaje de comportamientos y valores. No es posible educar afectiva y emocionalmente si no se posee una adecuada escala de valores y un control de las propias emociones. El maestro emocionalmente inteligente ha de saber transmitir habilidades empáticas, un afrontamiento emocional ajustado, resolución pacífica de conflictos, junto con un estilo reflexivo y dialogante (Buitrón y Navarrete, 2008).

Como se puede deducir, la educación emocional requiere de una metodología principalmente práctica, activa, vivenciada y participativa, basada en juegos, actividades de relajación, dinámicas de grupos, el diálogo, actividades de role playing, auto-reflexión, etc, que promuevan la formación de las competencias emocionales. Esta educación emocional estaría relacionada con dos de los pilares básicos que señala Delors en el informe de la UNESCO (1996), para la educación del siglo XXI, aprender a convivir y aprender a ser (Bisquerra, 2006).

¿Cómo integrar la educación emocional en el centro educativo?

Son variadas las posibilidades y formas de incluir la formación en inteligencia emocional en el centro escolar. Álvarez y Bisquerra (2011) proponen integrar el aprendizaje de las competencias emocionales de forma progresiva a través de:

- La enseñanza incidental, en las que se aprovecha todas las situaciones que surgen de forma espontánea, o planificadas de forma ocasional, para trabajar contenidos de educación emocional.
- Áreas optativas elegidas por el alumno, por ejemplo, relacionadas con la educación en valores.
- El plan de acción tutorial dirigido al grupo-clase y en el que se puede abordar competencias emocionales de forma implícita o explícita.

- La inclusión de objetivos específicos sobre inteligencia emocional en las diferentes materias y en todos los niveles de manera transversal.
- La integración de la educación emocional en el Proyecto Curricular de Centro trabajándola de forma explícita y con estrategias de intervenciones concretas y programadas.
- Programas de inteligencia emocional, donde se trabaje de forma planificada, con un horario determinado y al margen de las materias curriculares.

Todas estas formas de abordar la inteligencia emocional han de estar estrechamente relacionadas con unos principios éticos y unos valores, puesto que poseer unas competencias emocionales adecuadas no garantiza que sean empleadas con buenas intenciones, por tanto, hay que prevenir un mal uso de dichas competencias (Bisquerra y Pérez, 2012).

En la amplia bibliografía sobre inteligencia emocional existe una variedad de documentos que van desde libros de actividades para trabajar distintas dimensiones de la inteligencia emocional, hasta manuales que presentan programas más validados. El centro educativo debe concretar los programas o actividades de inteligencia emocional que se van a llevar a cabo, así como los objetivos que persiguen (Jiménez y López-Zafra, 2009). La forma más adecuada de implementar un programa de inteligencia emocional en la escuela sería incluyéndolo por ley, dentro del currículo, como enseñanza obligatoria. De esta forma quedaría dentro del propio Proyecto Educativo y Curricular implicando así, a toda la comunidad educativa en su diseño y desarrollo (Pena, Extremera y Rey, 2016).

2.2.4. Programas de Inteligencia Emocional.

La intervención a través de programas supone la identificación de unas necesidades para posteriormente, llevar a cabo una serie de acciones planificadas dirigidas al logro de unos objetivos. Este modelo se basa en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria (González, 2003).

El **objetivo** último de los programas de inteligencia emocional es el crecimiento y la formación como persona a lo largo de las diferentes fases que se suceden en la vida. Se trata de prevenir aquellas emociones que tienen consecuencias perjudiciales y potenciar las que producen beneficios, repercutiendo de este modo en el ajuste psicológico y en el bienestar social (Álvarez y Bisquerra, 2011). De esta manera se pretende que los alumnos alcancen el equilibrio personal, conozcan sus emociones y aprendan a regularlas, desarrollen actitudes de comprensión, empatía y respeto hacia los demás, así como favorecer el esfuerzo, el trabajo, la ayuda, y en definitiva, actitudes positivas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Los **contenidos** en torno a los que se trabaja las competencias emocionales variarán según las características de los **destinatarios** a los que va dirigido. Así, un programa de inteligencia emocional dirigido al alumnado, variará según el nivel educativo, el grado de madurez, los conocimientos previos o las necesidades que posean. No obstante, en general y tomando como referencia los modelos de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) o Bisquerra (2003), los contenidos se agrupan en torno a las siguientes dimensiones (ver Tabla 2):

Tabla 2: Áreas de intervención de un programa de inteligencia emocional.

DIMENSIÓN PERSONAL		DIMENSIÓN SOCIAL	
Autoconocimiento de las emociones	Reconocer las emociones en uno mismo	Comprensión de emociones ajenas	Empatía
	Expresión emocional		Aprovechar la diversidad
	Causas y efectos en el comportamiento		Actitudes prosociales
Control emocional	Flexibilidad ante los cambios	Gestión de las relaciones interpersonales	Predisposición a la colaboración y ayuda
	Autorregulación de emociones e impulsos		Control de situaciones emocionales
	Tolerancia a la frustración		Prevención de conflictos
Autonomía emocional	Automotivación en la consecución de metas		Negociación y resolución de problemas
	Iniciativa		Comunicación eficaz
	Autoestima		Asertividad
	Responsabilidad		Gestión de situaciones emocionales

Adaptado de Álvarez y Bisquera, 2011, pp. 51-52

Como se ha expuesto en el apartado anterior, la enseñanza de las competencias emocionales se lleva a cabo a través de una **metodología** vivenciada, y dependen de su práctica, ensayo y mejora y, no tanto, de su instrucción verbal. Es decir, ante una respuesta emocional desajustada, la reprimenda verbal no produce efectos positivos, lo importante es practicar y ejercitar las dimensiones y contenidos oportunos (recogidos en la Tabla 2) que conduzcan hacia el aprendizaje de las competencias emocionales. Algunas **técnicas** para su aprendizaje son: el modelado, role-playing, discusión, asambleas, técnicas de refuerzo positivo, estrategias de resolución de problemas (relajación, toma de decisiones, pensamiento reflexivo, autorregulación) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

La **evaluación** del programa de inteligencia emocional será continua, aunque se destacan tres momentos (Álvarez y Bisquerra, 2011):

- Antes de su implementación: para evaluar las necesidades y el diseño.
- Durante: para valorar el proceso y dirigir el programa.
- Después: para evaluar el proceso y los resultados.

Se ha de destacar el carácter subjetivo de las emociones y la dificultad que conlleva su evaluación, así como la apreciación de los efectos de estos programas. Esto es debido a que no existen instrumentos y herramientas completamente adecuadas para emplearlas en la valoración de la inteligencia emocional, a diferencia de la capacidad cognitiva. Las investigaciones muestran la utilización complementaria de metodologías cuantitativas y cualitativas, debido a que las pruebas estandarizadas no muestran realmente los efectos del programa en los destinatarios. De modo que es necesario utilizar herramientas como la entrevista, registros, observación, cuestionarios, estudios de documentos, etc, asumiendo el factor personal y subjetivo del investigador (Bisquerra, 2003).

La **eficacia** de un programa de inteligencia emocional va a depender de numerosos factores como las características de los alumnos, el centro educativo, colaboración de los padres o los profesionales implicados. En la Figura 5 se muestran los principales factores para implementar de forma eficaz un programa de inteligencia emocional.

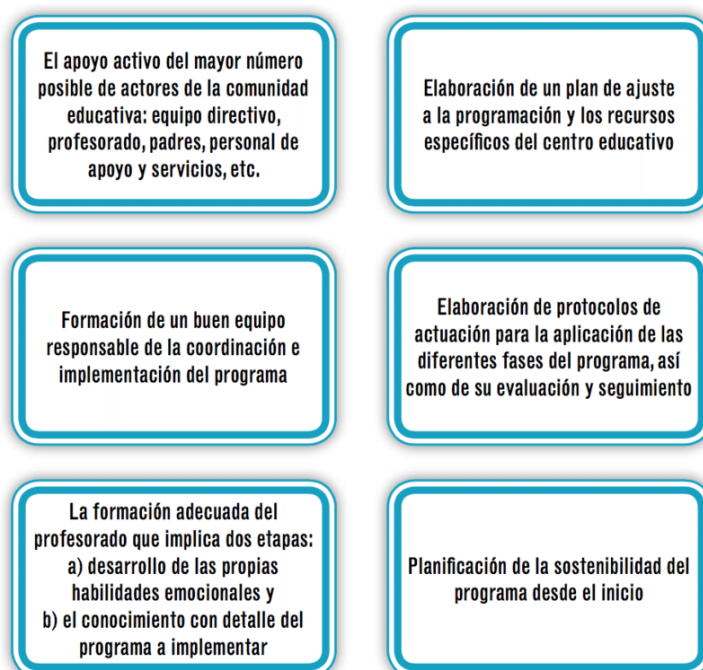


Figura 5. Factores fundamentales para llevar a cabo un programa de inteligencia emocional
(Cabello y Fernández-Berrocal, 2016, p. 14).

A lo largo de este marco teórico ha quedado ampliamente justificada la importancia y necesidad de desarrollar la inteligencia emocional por su influencia en el desarrollo y crecimiento personal y social. Son muchos los destinatarios a los que van dirigidos los programas de inteligencia emocional, uno de estos colectivos son los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y, concretamente, los alumnos con discapacidad intelectual. A continuación se describen las características de estos alumnos y la necesidad de trabajar las competencias emocionales y afectivas para su bienestar personal y social.

2.3. Inteligencia Emocional y Alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectual.

2.3.1. Implicaciones de la Inteligencia Emocional en alumnos con Discapacidad Intelectual.

Actualmente la discapacidad intelectual se explica bajo una perspectiva socio-ecológica y multidimensional (AADDI, 2011). Así, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), la define como un trastorno que incluye:

- limitaciones en el funcionamiento intelectual,
- limitaciones en la conducta adaptativa, evaluada en los ámbitos conceptual, social y práctico,
- y aparición durante el período de desarrollo.

Este modelo multidimensional engloba 5 dimensiones (habilidades intelectuales, comportamiento adaptativo, salud, participación y contexto) (ver Tabla 3) que explican el funcionamiento de la persona y, en base a un sistema de apoyos, esas dimensiones se verán beneficiadas. Este nuevo enfoque en el concepto de discapacidad es de gran importancia, pues ya no se contempla la discapacidad intelectual como una condición inalterable, ahora se concibe como una restricción de la persona en su capacidad para relacionarse y convivir en su contexto, en el que una ayuda personalizada puede influir en mejoras en el desempeño personal y, en consecuencia, en su bienestar general (Schalock, 2009).

Tabla 3. Dimensiones del funcionamiento humano.

Habilidades Intelectuales	<i>Capacidad mental general:</i> comprensión, razonamiento, resolución de problemas, planificación, aprendizaje experiencial.
Conducta Adaptativa	<i>Habilidades conceptuales:</i> lenguaje, lectura, escritura, numeración... <i>Habilidades sociales:</i> competencias en las relaciones personales, responsabilidad social, seguimiento de normas. <i>Habilidades prácticas:</i> actividades de la vida diaria: cuidado personal, viajes, manejo del dinero, uso del teléfono.

Salud	<p><i>Bienestar físico:</i> alimentación adecuada, descanso, ejercicio</p> <p><i>Bienestar mental y conductual:</i> ausencia de trastornos del pensamiento, sentimientos y percepción: ansiedad, estrés...</p> <p><i>Bienestar social y ambiental:</i> seguridad interpersonal, confianza, apoyos, reciprocidad.</p>
Participación	Actuación en actividades diarias y sociales: hogar, educación, trabajo, ocio, eventos culturales.
Contexto	Condiciones en las que las personas viven su día a día. Influyen 3 niveles: macrosistema (cultura, país); mesosistema (comunidad, hogar) y microsistema (familia, personal de apoyo)

Adaptado de Verdugo y Schalock, 2010

Las competencias afectivas y emocionales desempeñan un papel fundamental en los alumnos con discapacidad intelectual necesarias para adaptar sus emociones al entorno en el que participan, relacionarse eficazmente con los demás y aprender a quererse y sentirse bien consigo mismos (Rodríguez, 2008).

La inteligencia emocional está presente en cada una de las cinco dimensiones, no obstante, es en la conducta adaptativa (en sus dimensiones social y práctica), en la participación y en el contexto, donde se ponen de manifiesto de una forma más explícita las competencias emocionales (conocimiento de uno mismo, regulación de las emociones, autonomía emocional, comprensión de emociones ajenas, gestión de las relaciones interpersonales). Algunas características generales que se han observado en estos alumnos en función de estas dimensiones son (Rodríguez, 2008):

- Dificultades para comunicar sus pensamientos y sentimientos.
- Dificultades para comprender a los demás y sus motivaciones.
- Capacidad limitada para entender lo que ocurre a su alrededor.
- Problemas en el establecimiento de relaciones: comunicación eficaz, regulación del comportamiento y los estados de ánimos.
- Baja tolerancia a la frustración y sentimientos de ansiedad, impulsividad, falta de autoestima seguridad y confianza.
- Dificultades para seguir normas, solicitar ayuda o tomar de decisiones.

No obstante, los alumnos con discapacidad intelectual mostrarán estas características y necesidades, en mayor o menor medida, en función del grado de discapacidad que posean (leve, moderado, grave y profundo) en sus tres dominios (conceptual, social y práctico) (APA, 2013). En consecuencia, existe una amplia variabilidad en las características de los alumnos con

discapacidad intelectual. Concretamente, los alumnos con discapacidad intelectual leve, poseen unas características globales que se asemejan más a las personas que no poseen esta afectación que a las que poseen un grado de discapacidad intelectual moderado, grave o profundo. Así, tomando como referencia el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), algunas características más concretas de los alumnos con discapacidad intelectual leve son:

- Dificultades de aprendizaje: lectura, matemáticas, conceptos temporales, manejo del dinero, y generalización de los mismos.
- Alteración de las funciones ejecutivas y memoria a corto plazo.
- Limitaciones en cuanto a la resolución de conflictos.
- Inmadurez en las relaciones sociales.
- Dificultades en la comunicación y conversación, mostrando un lenguaje inmaduro.
- Dificultades de regulación emocional y conductual.
- Comprensión limitada en situaciones de riesgo social.
- Riesgo de ser manejado por los demás.
- Baja autoestima y escasos sentimientos de autoeficacia.
- Lentitud en la adquisición de habilidades de cuidado personal.
- Cierta dependencia del adulto en tareas cotidianas: compra, transporte, cuidado de hijos, trabajo.
- Habilidades similares a los grupos de su edad para disfrutar del ocio y tiempo libre previamente organizado.

De esta forma estos alumnos presentan un desarrollo evolutivo lento donde la falta de madurez se da en todas las dimensiones y limitan las interacciones que establecen con el entorno en el que se desenvuelven.

Es en la etapa de la adolescencia donde esta falta de madurez y limitaciones se hacen más significativas. Por este motivo, en el siguiente apartado se justifica la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en jóvenes adolescentes con discapacidad intelectual.

2.3.2. Importancia de la Inteligencia Emocional en adolescentes con Discapacidad Intelectual.

Todas estas características del alumno con discapacidad intelectual que se han expuesto en el apartado anterior, se hacen más notorias si cabe, en la etapa de la adolescencia por ser un período especialmente crítico por los importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que conlleva (Fernández y Nieva, s.f.). El adolescente con discapacidad intelectual leve presentará dificultades en cuanto al desarrollo de su identidad personal, control de nuevas sensaciones, asumir sus limitaciones, en relación a las habilidades de autodeterminación (autonomía, toma de

decisiones). Todos estos aspectos hacen que el adolescente se sienta desprotegido, inseguro e indefenso ante las numerosas circunstancias que ha de hacer frente en su día a día, y la falta de habilidades para afrontarlas, causándole en ciertas ocasiones, aislamiento o una respuesta emocional desproporcionada caracterizada por la impulsividad y por conductas desadaptadas y disruptivas. Estas reacciones emocionales se encuentran condicionadas por las limitaciones en su funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa (Verdugo y Gutiérrez, 2013), por lo que necesita el aprendizaje de competencias emocionales para poder controlarlas.

Las limitaciones cognitivas, las relaciones de dependencia de los demás, la carencia de habilidades sociales, junto a la dificultad para expresar necesidades y deseos, hacen a los adolescentes con discapacidad intelectual leve más vulnerables a padecer diferentes formas de abuso como puede ser, abuso sexual (Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado, 2002), la violencia, ser manipulados por los demás induciéndolos a situaciones de consumo de drogas, alcohol.

Estos alumnos por tanto, requerirán una atención educativa adaptada a sus necesidades y, como señala la LOMCE (2013), son las administraciones educativas las que han de proporcionar a los centros educativos los medios necesarios para que logren un pleno desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

En este sentido, los adolescentes se encuentran en una etapa de tránsito a la adultez que supone para ellos un proceso multidimensional pues conlleva el comienzo de una formación y búsqueda de un puesto de trabajo, su participación en la comunidad se hace más intensiva y se inicia un proceso de cierta independencia de la familia. En esta situación se encuentran con ciertas dificultades (Cobb y Alwell, 2009; Kaehne y Beyer, 2009, citado en UNIR, 2016):

- A nivel social, ha de hacer frente a ser considerado como diferente de los demás, que lo miran como el “eterno niño”. Esta actitud afecta en su socialización, autonomía, reduciendo sus posibilidades de relación con los demás.
- A nivel personal, ha de conseguir ser tratado como una persona en evolución, capaz de desempeñar un rol de adulto, en un entorno sobreprotector.
- A nivel educativo, son numerosas las dificultades a las que ha de enfrentarse, entre las que se encuentran, la falta de un modelo educativo para esta etapa, insuficiente orientación en los centros ordinarios una vez terminada la educación obligatoria, o la escasa coordinación entre los agentes que trabajan en este tránsito (Pallisera, Fullana, Vilà, Jiménez, Castro, Montero, Gómez, Puyaltó y Martín, 2013).

Numerosos alumnos con discapacidad intelectual leve, en función de sus posibilidades de desarrollo, pueden seguir su formación en centros específicos de educación especial cursando programas de transición a la vida adulta cuyos objetivos, como establece la Resolución de 20 de

mayo de 1999, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, van dirigidos a:

- Consolidar el desarrollo de las diferentes capacidades (cognitivas, físicas, cívicas, de inserción...) favoreciendo su independencia e integración en la sociedad.
- Favorecer la participación de los alumnos en todos los entornos en los que interactúa.
- Facilitar el desarrollo de destrezas laborales y actitudes activas en relación al puesto de trabajo.
- Reforzar contenidos instrumentales básicos (habilidades de comunicación, razonamiento, solución de problemas, etc).
- Fomentar hábitos saludables de seguridad personal y estabilidad afectiva.

Pallisera (2011) señala que las habilidades sociopersonales de estos jóvenes con discapacidad intelectual son de gran importancia en este tránsito hacia la independencia y la vida adulta. Además de la formación relacionada con el mundo laboral, el sistema educativo ha de favorecer el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, habilidades sociales, la autoestima, el conocimiento de uno mismo y de los demás, ponerse en el lugar de los otros o aprender aceptar ayuda y consejos...

De esta manera, los programas de inteligencia emocional se presentan como una herramienta muy útil para desarrollar en mayor o menor grado, todas estas competencias, colaborando así, en el crecimiento personal y social de los alumnos con discapacidad intelectual, en este caso, de grado leve.

Una vez que se ha analizado las implicaciones de la inteligencia emocional en jóvenes adolescentes con discapacidad intelectual, y resaltado su importancia en la etapa de la adolescencia, se exponen algunos estudios que se han llevado a cabo en este campo.

2.3.3. Algunos estudios sobre Inteligencia Emocional en personas con Discapacidad Intelectual.

Esta dimensión emocional de las personas con discapacidad intelectual ha recibido poca atención y no ha sido muy investigada en comparación con los estudios realizados sobre los aspectos cognitivos, problemas de conducta, integración educativa o social. Y los estudios que existen están más dirigidos a los desórdenes emocionales que a los estados afectivos relacionados con el bienestar psicológico (Ross y Oliver, 2003, citado en Paredes, Vicente y Ruiz, 2009). Esto puede ser debido a que, si ya es difícil evaluar los aspectos emocionales en personas sin discapacidad por la subjetividad que conlleva, más lo es aún en personas con discapacidad intelectual por las limitaciones cognitivas y la falta de recursos, fiables y válidos, para llevarla a cabo (Paredes, Vicente y Ruiz, 2009).

Goleman (1995) recoge en su libro “Inteligencia Emocional” una investigación llevada a cabo por Greenberg y Kusche en 1993 y 1995, “Fast Track Project”, en la Universidad de Washington donde un grupo de maestros valora la inteligencia emocional comparando tres grupos de alumnos: alumnos de escuela ordinaria, alumnos con discapacidad auditiva y alumnos de educación especial; con un grupo de control. Los resultados demuestran una mejora en las habilidades cognitivas, emocionales, de autocontrol, planificación y resolución de problemas en los alumnos de la escuela ordinaria. Con respecto a los alumnos con necesidades especiales se observa una mejora de la conducta en el aula, reflejándose en una mayor tolerancia a la frustración, mayor autocontrol, mejora en las habilidades sociales asertivas, de relación con los compañeros y una mayor participación en clase. Además, en relación a la comprensión de las emociones, también se observa una mejor identificación de las emociones así como una reducción de la tristeza, ansiedad y aislamiento. Esta investigación pone de manifiesto los efectos positivos derivados del entrenamiento en competencias emocionales.

Bermejo (2006) señala por su parte, que existen investigaciones con resultados contradictorios en relación a cómo las personas con discapacidad reconocen las emociones. En algunas investigaciones se demuestra la existencia de déficit mientras que en otras no. En esta línea lleva a cabo un estudio sobre las emociones en personas con discapacidad intelectual en el que participan 136 personas, 46 con discapacidad intelectual, 45 niños sin discapacidad y 45 adultos también sin discapacidad. En esta investigación se pone de manifiesto, a nivel general, que:

- Las personas con discapacidad intelectual presentan mayores dificultades de reconocimiento emocional en tareas de etiquetado (poner nombre a un estímulo dado, ya sea una foto o una historia) que los adultos y niños.
- En tareas de estimación, consistentes en señalar el grado emocional de un estímulo en una determinada imagen, no se encuentran diferencias significativas con respecto a las personas sin discapacidad.
- En relación a la experiencia emocional se constata que las personas con discapacidad intelectual valoran sus emociones en relación a las cualidades de tensión y agrado de la misma forma que las personas sin discapacidad.

Igualmente se demuestra que la edad mental, la edad cronológica y las experiencias vividas influyen en el reconocimiento emocional.

Las implicaciones que se derivan de esta investigación resaltan la vulnerabilidad de estas personas en el ámbito emocional, ya que son capaces de detectar las emociones de los demás, pero no tienen recursos para comprender y controlar sus propias emociones, por lo que hay que tener cuidado con la intercomunicación que se establece con las personas con discapacidad

intelectual. Esto conlleva la necesidad de trabajar y reforzar la identificación y las manifestaciones emocionales para favorecer el desarrollo de habilidades sociales.

Por otro lado, Rodríguez (2008) lleva a cabo un estudio de cuatro casos para analizar las habilidades en inteligencia emocional en alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros ordinarios. La muestra la constituye tres alumnos con discapacidad intelectual leve y uno con retraso generalizado del desarrollo. Los resultados demuestran carencias en el desarrollo de las habilidades emocionales. Concretamente se constata que:

- Se observa dificultades en el reconocimiento e identificación de las emociones, condicionadas también por las limitaciones del lenguaje y cognitivas.
- La dimensión de autocontrol es una de las más afectadas, presentando actitudes desafiantes en situaciones de frustración.
- Existe una automotivación positiva, causada por las ganas de aprender algo nuevo y los refuerzos positivos, que disminuye cuando se le exige trabajo y esfuerzo en la tarea, requiriendo la ayuda del adulto.
- Las habilidades sociales se ven afectadas por la falta de empatía que presentan estos alumnos. Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás por lo que tienden a relacionarse con pocos compañeros, observándose en algunos momentos, situaciones de aislamiento por parte de los alumnos con discapacidad intelectual leve.
- En actividades recreativas, donde los alumnos se expresan libremente, se observan problemas de adaptación, aislamiento, preferencia a jugar solo. Todo ello se ve afectado por las dificultades de lenguaje, escaso vocabulario, que hacen complicado seguir las normas y reglas de los juegos.

Todas estas investigaciones y estudios constatan la necesidad de conocer las competencias emocionales de las personas con necesidades educativas, y en concreto, con discapacidad intelectual y analizar cómo se manifiestan en relación al resto de la población para poder ofrecer los apoyos necesarios. De esta forma se pretende favorecer su calidad de vida en todas las dimensiones de funcionamiento individual.

Para todo ello, es imprescindible aumentar las líneas de investigación y la puesta en práctica de programas de inteligencia emocional como es el objetivo de este proyecto de investigación.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Contextualización

El centro propuesto para llevar a cabo el proyecto de investigación para la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes con discapacidad intelectual es un colegio de Educación Especial ubicado en una localidad de la provincia de Badajoz, con una media de 16.000 habitantes aproximadamente y con buenas comunicaciones con pueblos de alrededores y la propia capital.

El entorno se distingue por su actividad mercantil e industrial y en la actualidad la base del comercio son las ferias y mercados que se celebran a lo largo del año. Además cuenta con un gran abanico de servicios hosteleros que hacen de la zona un enclave ideal para el turismo rural.

Algunos aspectos que favorecen el correcto funcionamiento del centro son la existencia del Centro de Profesores y Recursos (CPR) del Sector en la misma localidad, al igual que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y el Equipo de Atención Temprana (EAT), que proporcionan una adecuada dotación de materiales especiales, formación específica del profesorado y mejoras en el conocimiento de las TICs.

Las familias de los alumnos que colaboran y asisten al centro poseen, en general, un nivel socioeconómico y cultural medio y proceden tanto de la zona local, de la que proviene una minoría de alumnado, como de las poblaciones de alrededores.

Otro factor a destacar es la colaboración del Ayuntamiento de la localidad aportando los servicios de Policía Local en la realización de jornadas de Educación Vial; Guardia Civil, con ponencias para la prevención del acoso escolar o acoso a través de las redes sociales; servicios de bomberos; disponibilidad para usar las instalaciones públicas para las distintas actividades del colegio (piscina municipal, instalaciones deportivas...), manteniendo contactos con los trabajadores sociales, y con todo aquello que está dentro de sus posibilidades. También mencionar las asociaciones y entidades con las que el centro colabora, como son la biblioteca municipal, AMPA, Plena Inclusión, ADABA, ONCE, CADEX, etc.

En cuanto a las características concretas del centro se destacan los siguientes aspectos:

- El centro tiene escolarizados actualmente un total de 71 alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) de distinta índole (discapacidad intelectual límite, leve, moderada y grave; discapacidad auditiva, parálisis cerebral, trastorno del espectro autista (TEA), plurideficiencias...)
- Cuenta con 11 unidades: 7 unidades de Educación Básica Obligatoria (EBO), 2 unidades de Programa de Transición a la Vida Adulta (PTVA: Taller de Horticultura y Jardinería) y 2 unidades de Formación Profesional Básica (Trabajo doméstico y Limpieza de Edificios).

- Aulas especializadas: 2 aulas de audición y lenguaje (AL), aula multisensorial, aula de psicomotricidad, aula de fisioterapia, aula de informática, biblioteca, gimnasio y salón de actos.
- Patios, pista polideportiva, porche y aparcamientos.
- El centro ofrece los servicios de comedor y transporte escolar, por lo que se les facilita a los alumnos que viven en los alrededores la llegada al mismo.
- Además, el centro también dispone de servicio de residencia con capacidad de 21 alumnos.
- Los aseos están completamente adaptados para el uso de todo el alumnado, contando incluso con aseos para alumnos con parálisis cerebral en la zona de residencia.

El centro está dotado de los recursos materiales y personales necesarios para la adecuada atención de un alumnado tan variado como el que asiste, y desarrolla programas diversos (Programa de estimulación del lenguaje; Juegos Especiales del Deporte Extremeño, JEDEX; escuela de padres a través del programa de “Café-tertulia”, participación en las actividades organizadas a nivel municipal), todo ello amparado por un Proyecto Educativo en el que se recoge la necesidad de ofrecer una respuesta a la diversidad del alumnado que en él se escolariza.

3.2 Hipótesis y Objetivos

Para llevar a cabo este proyecto de investigación se propone la implementación de un Programa de Inteligencia Emocional en un Centro Específico de Educación Especial (CEE) para valorar sus efectos en adolescentes con discapacidad intelectual leve. En esta propuesta se evaluarán las características de estos alumnos en relación al autoconocimiento emocional, regulación de sus emociones, habilidades de relación y convivencia con los demás, y capacidad para solucionar conflictos, antes y después de la implementación del programa. Posteriormente se analizarán sus resultados y los posibles cambios en los alumnos, determinando así, la efectividad o no del mismo.

Los objetivos que se pretenden con este proyecto de investigación son los siguientes:

Objetivo General

- ✓ Analizar cómo el desarrollo de competencias emocionales en jóvenes adolescentes con discapacidad intelectual leve influye en mejoras en su bienestar personal y social en la medida que sean capaces de aprender a regular sus emociones, impulsos, comprender a los demás, dialogar o solucionar conflictos.

A su vez, este objetivo general se concretaría en los siguientes **Objetivos Específicos**:

- Implementar un programa de inteligencia emocional en un Centro Específico de Educación Especial para adolescentes con discapacidad intelectual leve.
- Analizar los efectos del programa en cuanto a conocimiento, expresión, control de emociones y relaciones con los demás, en los jóvenes con discapacidad intelectual leve.
- Estudiar la influencia de la adquisición de habilidades emocionales en el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos.
- Observar la influencia de la adquisición de estas habilidades por parte de los alumnos, en la creación de un clima favorable y cooperativo en el centro.

Estos objetivos se pondrán de manifiesto a lo largo del desarrollo de esta investigación y, una vez implementado el Programa de Inteligencia Emocional, permitirá la comprobación de la siguiente **Hipótesis**:

El alumnado que incluya dentro de su formación el programa de educación emocional adquirirá:

- a) Por una parte, un mejor conocimiento de sí mismo, de sus sentimientos y emociones;
- b) Y, por otra, entenderá mejor a los demás y lo que sienten.

De esta manera, conseguirá regular y controlar sus sentimientos y emociones más eficazmente y mostrará mejores habilidades para relacionarse con los demás, repercutiendo este conocimiento en mejoras para su vida personal, para su rendimiento académico, así como en su calidad de vida en general.

3.3 Población, muestra, muestreo

La población a la que va dirigida esta propuesta de investigación, son los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en un Centro Específico de Educación Especial. Para la selección de la muestra se llevará a cabo un muestreo no probabilístico, por cuotas. Se seleccionarán alumnos con discapacidad intelectual en grado leve, con edades comprendidas entre 16 y 21 años. Estos alumnos se encuentran escolarizados, en función de sus capacidades y características en los PTVA y FPB. Concretamente la muestra estaría formada por 18 alumnos del centro.

Características de la muestra:

- A nivel cognitivo, aunque hay variabilidad de capacidades, todos presentan características similares, encontrándose los alumnos en un nivel de competencia curricular que oscila entre 4º y 6º de Educación Primaria, con desfases y lagunas en las diferentes áreas de conocimiento.
- A nivel conductual, social y emocional, presentan de una forma más generalizada, desconocimiento de las emociones y su gestión, bajo nivel de tolerancia a la frustración, impulsividad y escasa empatía en la mayoría de las ocasiones. Estas

características tienen manifestaciones diferentes dependiendo del alumno que se trate, influyendo en ello, además de sus características personales, sus vivencias, relaciones personales, situaciones familiares, etc.

3.4 Selección de los participantes

Los criterios que se tendrán en cuenta para la selección del alumnado serán fundamentalmente:

- El nivel de desarrollo cognitivo y socio-afectivo, pues se necesita cierta capacidad de comprensión, atención y escucha, participación individual y en grupo.
- Autonomía suficiente para acceder a los contenidos que se tratan y poder desarrollar determinadas competencias emocionales.
- Adolescentes en edades comprendidas entre los 16 y 21 años.

Como criterios de exclusión:

- Alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada menores de 16 años.
- Alumnos con discapacidad intelectual leve asociadas a otras deficiencias significativas (TEA, parálisis cerebral) que hagan difícil su participación en las actividades del programa.

3.5 Diseño de investigación

El proyecto de investigación se basará en un diseño cuasi-experimental en el que hay un grupo único de alumnos (no seleccionados al azar), en el que se llevarán a cabo medidas de pretest y posttest, antes y después de implementar el programa de inteligencia emocional, para analizar así sus efectos. Se utilizará una metodología mixta, donde se emplearán tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. En relación a las metodologías cuantitativas también se llevará a cabo un estudio correlacional para comprobar en qué medida guardan relación el programa de inteligencia emocional con la adquisición de competencias emocionales y la mejora en el bienestar personal y social de los adolescentes con discapacidad intelectual leve.

Con la metodología cualitativa se pretende estudiar a los alumnos en un determinado contexto, cómo actúan, cómo se relacionan y qué variables pueden influir en el desarrollo de las competencias emocionales. Para ello, se utilizarán técnicas cualitativas como la observación y las entrevistas.

3.6 Variables y herramientas de evaluación

Como ya se ha justificado a lo largo de este trabajo, la inteligencia emocional es ya, por sí sola, un constructo difícil de evaluar, si a esto se le suma las características de los jóvenes con

discapacidad intelectual leve, se hace si cabe más compleja su evaluación, por las limitaciones que tienen en su participación. Por este motivo se requiere de recursos de evaluación útiles y adaptados a cada entorno y a las diferentes características y edades de los alumnos (Bisquerra y Pérez, 2012). En este sentido, para llevar a cabo esta investigación se necesitará de la colaboración de familiares y maestros, así como de la participación del propio alumnado, para obtener así, la máxima información posible y que ésta sea válida y fiable.

Las variables concretas que se van a medir son:

- Inteligencia emocional en sus dimensiones de: conciencia emocional, manejo de las emociones, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.
- Rendimiento académico.
- Clima favorable y cooperativo en el aula y centro educativo.

Dadas las características de los alumnos en cuanto a las dificultades de comprensión escrita y en la autonomía para realizar autoinformes, se han adaptado los instrumentos a sus necesidades. Así, para la recogida de información tanto previa como posterior a la realización del programa de inteligencia emocional se utilizarán los siguientes instrumentos para cada una de las variables establecidas:

- Para evaluar la **inteligencia emocional** se utilizará el “Cuestionario para la evaluación 360º de competencias emocionales (CE-360º)” (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006) (Ver ANEXO I). Este cuestionario será cumplimentado tanto por la familia como por los tutores. Junto a este cuestionario, para complementar dicha información, se han realizado dos escalas de valoración:
 - o Una escala de valoración dirigida a la familia en la que tendrán que valorar el comportamiento emocional y social de sus hijos (ver ANEXO II). En esta escala se le presentan una serie de ítems relacionados con los ámbitos de comprensión y expresión de emociones, control emocional y competencia social, en los que han de valorar la frecuencia en que se dan (*si, no, a veces*) y la recogida de observaciones y/o ejemplos para facilitar su comprensión.
 - o Una escala de valoración dirigida a los profesores para valorar sus habilidades en el entorno escolar (ver ANEXO III). Los ítems irán dirigidos a los siguientes ámbitos: conciencia emocional, control emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Ambos modelos han sido extraídos y adaptados del GROP (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) (Pérez-Escoda, 2006; Álvarez y Bisquerra, 2011).

Para valorar a los alumnos se realizará una entrevista semiestructurada con los adolescentes para que estos hablen libremente de una serie de cuestiones relacionadas con sus emociones, comportamientos y actitudes (ver ANEXO IV).

Estos instrumentos servirán para recoger información antes de la implementación del programa de inteligencia emocional, y después, para valorar posteriormente los posibles efectos o cambios en los alumnos.

- En cuanto a la valoración de la inteligencia emocional sobre el **rendimiento académico**, se recogerán las calificaciones de los alumnos durante el primer trimestre del curso escolar y, posteriormente, se compararán con las notas de final de curso. Se valorará la mejoría o no en los resultados.
- Por último, la **creación de un clima favorable y cooperativo** en el aula y centro escolar se medirá a través de un cuestionario dirigido a todos los profesores que imparten clases a los alumnos participantes, tanto antes como después de llevar a cabo el programa (ver ANEXO V).

Las técnicas que se emplearán durante la puesta en marcha del programa de inteligencia emocional fundamentalmente serán:

- Observación sistemática: registrando semanalmente la programación de las sesiones y la influencia de las mismas en el comportamiento del alumnado, así como la evaluación cualitativa de distintos parámetros tales como: grado de participación, interés mostrado en la actividad, utilidad de la misma,... (ver ANEXO VI). A través de un diario, cada tutor irá recogiendo los aspectos más significativos y de interés que ayuden a interpretar el conjunto de la información recogida.
- Anecdotario de reflexiones y comentarios del alumnado en la aplicación de las distintas dinámicas. Cada tutor tendrá un dossier de cada alumno donde irá recogiendo su participación, ejecución de las actividades,...
- Grabación de las sesiones como un complemento de toda la información recogida que ayudaría a confirmar o aclarar determinadas anotaciones.

3.7 Procedimiento

Una vez seleccionado el centro que reúna las características de esta propuesta de intervención, se procede a visitarlo y contactar con el director para informarle de la investigación, ver si está interesado en participar y solicitar los permisos oportunos. A continuación, se informará al profesorado del propósito de la investigación y de la aplicación de los instrumentos. Por otro lado, se informará a las familias solicitándoles el consentimiento informado para que sus hijos

participen en el programa, asegurándoles en todo momento la confidencialidad y el anonimato de toda la información que se recoja.

Con toda esta información se procederá a informar a los jóvenes sobre el programa de inteligencia emocional en el que van a participar y cómo se llevará a cabo.

La investigación se llevará a cabo durante todo un curso escolar, desde septiembre hasta junio. Tras solicitar todos los permisos e informar a todos los participantes, como se ha comentado, se procederá a recoger la información a través de las herramientas de evaluación anteriormente descritas. Se les entregará a las familias a través de una reunión, los cuestionarios a cumplimentar dándoles un plazo de una semana para entregarlos. Igualmente se hará para los profesores implicados. También se realizará las entrevistas individuales a cada uno de los participantes.

A partir del mes de octubre se iniciará la puesta en marcha del **Programa de Inteligencia Emocional**. Este programa habrá sido estudiado e incluido en la dinámica del centro escolar, donde las actividades llevadas a cabo estarán relacionadas con los acontecimientos y las celebraciones pedagógicas del centro educativo, en la medida de lo posible. Las actividades tendrán un carácter práctico en las que los alumnos puedan instruirse.

Con este programa se persiguen, en general, los siguientes **objetivos**:

- Adquirir conocimientos relacionados con las distintas emociones y vinculados con la realidad, para desenvolverse de forma equilibrada.
- Identificar y controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, así como controlar la impulsividad.
- Facilitar recursos útiles para la gestión de las emociones de la forma más ajustada posible.
- Desarrollar habilidades sociales y patrones adecuados de conducta.
- Favorecer las relaciones interpersonales aceptando los diferentes puntos de vistas de los demás.
- Utilizar los conocimientos que se vayan adquiriendo en la gestión de resolución de conflictos.
- Mejorar el rendimiento académico con el desarrollo de habilidades de control de la impulsividad, tolerancia a la frustración, o la motivación.
- Crear un clima favorable de entendimiento y cooperación entre los diferentes alumnos/as de cada aula y en el centro.
- Fomentar valores de igualdad entre el alumnado.

El programa se llevará a cabo una vez a la semana. Los alumnos de cada aula, se reunirán en una asamblea de una hora y media de duración aproximadamente. En ella, los distintos

profesores abordarán determinados temas en torno a las siguientes **áreas** de trabajo (Bisquerra y Pérez, 2007):

- Autoconocimiento emocional: conocimiento de las propias emociones y de los demás.
- Regulación de las emociones: expresión emocional, manejo de las emociones...
- Autonomía emocional: autoestima, automotivación, responsabilidad, normas sociales...
- Competencia social: habilidades sociales, resolución de conflictos, comunicación efectiva...
- Competencias para la vida y el bienestar: toma de decisiones responsables, búsqueda de apoyo,...

De forma general, las sesiones de la asamblea emplearán una **metodología** basada en:

- ❖ Dinámicas de grupo: para trabajar de forma participativa la cohesión grupal, la cooperación
- ❖ Actividades de gran grupo: exposiciones, visualizaciones de proyecciones, actividades de role playing...
- ❖ Planteamiento de actividades en pequeño grupo o individuales.

Se llevará a cabo un total de 28 sesiones, aproximadamente 3 o 4 sesiones al mes, incluidas, en la medida de lo posible, en la dinámica del centro educativo. Todas las sesiones irán dirigidas a estimular la expresión de emociones, el razonamiento, la solución de conflictos, la autocritica y el desarrollo de valores y actitudes positivas... A modo de ejemplo, algunos tipos de actividades que se llevarían a cabo serían:

- **¿Conocemos todas las emociones?** Se expondría en la asamblea un póster con todas las letras del abecedario, cada una en un recuadro. Los alumnos deben pensar entre todos un sentimiento para cada letra, por ejemplo con la “a”, amor o angustia. Posteriormente, de forma individual se escogerán dos o tres emociones de las que se han descrito en el póster y contestarán a una serie de preguntas. Por ejemplo: Describe una situación en la que sentiste esa emoción. Piensa en dos o tres personas que te provocan esa emoción. Di qué cosas buenas y malas obtienes al sentir esa emoción. Imagina cómo pueden sentirse los demás cuando tú sientes esa emoción.
- **¿Cómo te sientes si...?** Se exponen a los alumnos un conjunto de situaciones descriptivas junto a una ficha que deberán rellenar durante el desarrollo de la actividad. Es posible que sean los mismos alumnos quienes propongan las situaciones reales o inventadas. Algunas de estas situaciones pueden ser: ¿Cómo te sientes si....? te regalan algo que te gusta mucho, felicitas a alguien porque se esforzó en hacer la tarea, ves a tu amiga/o triste y te acercas para hablar sobre ello, dos amigos están discutiendo,... A partir de las respuestas se va decidiendo si esas situaciones le hacen sentir bien, hacen sentir

bien a otros, le ayudan a ser mejor persona, se trata de una acción de buen trato..., que recogerán en la ficha de la actividad.

- **¿Y... qué es eso del acoso?** Reunido todo el alumnado que participa en la asamblea en gran grupo se proyectan una serie de cortos en los que se pueden observar distintos tipos de acoso escolar en adolescentes así como situaciones de problemas de comportamiento en el aula. A partir de la proyección de cada uno de ellos, se plantean preguntas para el debate y la reflexión al alumnado de cara a identificar el conflicto y aportar posibles soluciones y/o comportamientos adecuados en cada caso. A través de cada uno de los cortos, se intenta identificar los problemas que se visualizan con situaciones que puedan suceder en el centro y que precisan una solución que se consensuará entre todos.

Tras implementar todo el programa de educación emocional, se volverá a pasar los cuestionarios tanto a padres como a profesores, para que valoren de nuevo el comportamiento de sus hijos y alumnos respectivamente, y comentar si han observado cambios. Al igual, se realizarán las entrevistas con cada alumno para recoger sus puntos de vistas tras su participación en el programa, así como se analizarán todos los documentos recogidos de las asambleas llevadas a cabo.

Una vez finalizada toda la recogida de información, se llevará a cabo todo el análisis de datos poniendo en comparación la información recogida antes de implementar el programa y después, y valorar los posibles resultados, cambios y efectos que haya podido causar en los alumnos su participación en el programa. Posteriormente se procederá a informar a todos los participantes de los resultados obtenidos.

A continuación se expone la temporalización para llevar a cabo la investigación, así como la distribución de las actividades a lo largo del curso.

3.8 Cronograma

Como se ha comentado, este proyecto de investigación tendrá una duración de un curso escolar, comenzará en septiembre y terminará en el mes de junio. La programación aproximada del proyecto sería la siguiente, teniendo siempre en cuenta los posibles acontecimientos que pudieran surgir (ver Tabla 4):

Tabla 4: Temporalización del proyecto de investigación.

CRONOGRAMA	
FASES	FECHAS
⇒ Información de la investigación y solicitud de permisos	1-15 de Septiembre
⇒ Entrevistas con los alumnos y recogida de información (padres y profesores)	15-30 de Septiembre

⇒ Comienzo del Programa de Inteligencia Emocional	Mes de OCTUBRE
⇒ Bienvenida y Presentación ¿Qué sentimos?	1ª Semana
⇒ “¿Conocemos todas las emociones?”	2ª Semana
⇒ “¿Cómo te sientes si...?”	3ª Semana
⇒ “Y... ¿qué es eso del acoso?”	4ª Semana
	Mes de NOVIEMBRE
⇒ “Los pensamientos nos hablan”	1ª Semana
⇒ “Escala de las emociones”	2ª Semana
⇒ “Confianza/Desconfianza”	3ª Semana
⇒ “Solución de conflictos: la negociación”	4ª Semana
	Mes de DICIEMBRE
⇒ “¿Y si me sucediera a mi...?”	1ª Semana
⇒ “Momentos de...”	2ª Semana
	Mes de ENERO
⇒ “Las normas son beneficiosas”	2ª Semana
⇒ “Me pongo en tu lugar”	3ª Semana
⇒ “Celebración del Día de la Paz”. Educación en valores.	4ª Semana
	Mes de FEBRERO
⇒ “Aprendiendo a escuchar”	1ª Semana
⇒ “Yo decido”	2ª Semana
⇒ “Cómo ser un buen compañero”	3ª Semana
⇒ “Las emociones nos ayudan o nos dañan?”	4ª Semana
	Mes de MARZO
⇒ “Solución de conflictos: perdón y segundas oportunidades”	1ª Semana
⇒ “Soy capaz de...”	2ª Semana
⇒ “¿Qué es eso de la asertividad?”	3ª Semana
⇒ “¿Qué pasaría si...?”	4ª Semana
	Mes de ABRIL
⇒ “Trabajamos juntos”	1ª Semana
⇒ “Aprendiendo a controlar mis emociones”	2ª Semana
⇒ “Gymkana de corresponsabilidad”	3ª Semana
	Mes de MAYO
⇒ “Las consecuencias de tus actos”	1ª Semana
⇒ “¿Cómo puedo mejorar?”	2ª Semana

⇒ “Organizo mi tiempo”	3ª Semana
⇒ Evaluación de asambleas	4ª Semana
	Mes de JUNIO
⇒ Entrevistas con los alumnos y recogida de información (padres y profesores)	1-15 de Junio
⇒ Análisis de la información. Evaluación y divulgación de los resultados a todos los participantes	15-30 de Junio

Elaboración propia

3.9 Análisis de datos

Dado que el diseño de esta investigación se basa en una metodología mixta, para realizar el análisis de datos se ha de diferenciar los datos obtenidos en la investigación cuantitativa, de los recogidos con la investigación cualitativa, puesto que cada metodología lleva a cabo procesos distintos.

En relación a los datos cuantitativos, un aspecto importante es la validación de los cuestionarios para comprobar su nivel de fiabilidad. Este proceso se realizará a través del Alpha de Cronbach que determinará la consistencia interna de los cuestionarios. Una vez recogida la información se llevará a cabo un análisis exploratorio inicial para organizar los datos estadísticos, se llevará a cabo con el programa informático SPSS. Posteriormente se procederá a la comprobación de los supuestos paramétricos, que en este caso, dada las características de la muestra, se llevaría a cabo una prueba no paramétrica, como es T de Wilcoxon. Esta prueba permitirá comparar las diferencias entre el pretest y posttest y si éstas son estadísticamente significativas.

En cuanto a los datos recogidos en la investigación cualitativa, se ha de destacar que la herramienta fundamental es el propio investigador, por lo que sus conocimientos y facultades en el análisis de la información son esenciales para validar la eficacia de la investigación. En primer lugar, se realizará una reducción de los datos recogidos a través de las escalas de observación, registros, anecdóticos, diarios, de esta forma, se extraerán los datos más relevantes de todo lo que se ha observado y recogido con las diferentes técnicas. Posteriormente, se realizará la disposición y transformación de esos datos con objeto de interpretarlos, extraer significados, o establecer relaciones. El proceso de categorización será mixto, existirán categorías iniciales pero podrán surgir otras en función de los datos recogidos y las necesidades encontradas. Estos datos se presentarán en gráficos o diagramas para facilitar su interpretación. Por último, se obtendrán los resultados y se verificarán las conclusiones. Para realizar el análisis de datos cualitativos también existen programas informáticos que facilitan el proceso de análisis, principalmente en la

fase de codificación de la información, son los denominados *CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analyses Software Packages)* (UNIR, 2016). Se utilizará para ello el programa NVIVO, que permitirá el almacenamiento de los documentos utilizados, la creación de categorías, etc.

3.10 Consentimiento ético

Para poder llevar a cabo este proyecto de investigación es necesario tener el consentimiento de todos los participantes. En este caso, las dificultades de estos jóvenes en la toma de decisiones o la minoría de edad de algunos alumnos, hacen que sean los familiares o tutores legales, los que concedan el permiso para participar en la investigación. Para ello se les informará en una reunión de los objetivos del programa y de la investigación en la que van a colaborar, la duración de la misma, los beneficios que aportará en los jóvenes y la ausencia de riesgos. Se les garantizará en todo momento la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes, ofreciéndoles la libertad de no participar o de retirarse en el transcurso de su puesta en marcha. Para poder participar se les entregará un documento que deberán cumplimentar aceptando la participación de sus hijos en la investigación como se muestra en el ANEXO VII.

3.11 Resultados esperados

Los resultados que se esperan al término de esta investigación son cambios significativos en los comportamientos y respuestas de los alumnos que indiquen una mejora en inteligencia emocional. Se espera que los alumnos con discapacidad intelectual leve tomen una mayor conciencia de sus emociones y sentimientos, que sepan manejarlos en cada situación, que controlen sus impulsos y valoren la importancia que tienen en el establecimiento de las relaciones interpersonales, proporcionando una mayor seguridad y autoestima. El desarrollo de estas habilidades emocionales repercutirá en su bienestar social y personal facilitando su vida cotidiana.

En la Tabla 5 se describen posibles cambios que los alumnos puedan llegar a alcanzar tras su participación en el programa:

Tabla 5. Posibles cambios percibidos por los alumnos.

Algunos cambios que los alumnos puedan manifestar tras su participación en el programa	
Me he dado cuenta de...	“Tengo que ser más obediente”, “Aceptar las cosas que hago mal”, “Pensar más en lo que hago”, “Tengo que hablar las cosas”, “Tengo que expresar mis sentimientos”
He descubierto que...	“A veces me porto mal”, “Me enfado mucho con mis amigos”,

	"Tengo que cambiar algunas cosas", "Tengo que compartir mis cosas". "Me ayudan muchas personas", "Tengo que dar las gracias"
He cambiado porque...	"Ahora soy más amable", "Comprendo mejor a los demás", "Me meto en menos problemas"
Mis relaciones ahora son...	"Tengo más amigos", "No me enfado tanto", "Me lo paso mejor", "Me gusta ayudar a los demás", "Me cuentan sus cosas y confían en mí"
He aprendido a ...	"Controlar mis actos", "Estar más pendiente de los demás", "Contar cómo me siento", "Solucionar los problemas hablando"

Adaptado de Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006

Con todo esto se confirmaría la hipótesis de la que parte esta investigación, así los alumnos que hayan participado en el programa de educación emocional habrán adquirido un mejor conocimiento de sí mismos, de sus emociones y sentimientos, al igual que entenderán mejor a los demás. De esta manera, controlarán de forma más eficaz sus sentimientos y emociones en las diferentes situaciones y contextos, así como, se relacionarán mejor con los demás, favoreciendo esto en su vida personal, su rendimiento académico y en su calidad de vida en general.

Se espera también, que con el desarrollo de la inteligencia emocional, se observen mejoras en el rendimiento académico de estos alumnos, en la medida en que se favorezca el razonamiento, la reflexión y/o el control de la impulsividad.

La participación de los alumnos en las actividades del programa de inteligencia emocional hará que refuercen y mejoren una serie de habilidades esenciales para la vida cotidiana que les permitirá y facilitará sus relaciones interpersonales. Entre estas habilidades se encuentran:

- Habilidades verbales como saludar y despedirse, presentarse, pedir ayuda, disculpas, preguntar, pedir favores, exponer quejas o aceptar críticas.
- Habilidades no verbales como saber escuchar, sonreír, utilizar un tono adecuado, expresar afecto, mantener una proximidad adecuada, contacto visual...
- Habilidades conversacionales como iniciar, mantener, terminar o unirse a conversaciones o presentar a los demás.

Todas ellas influirán tanto en su bienestar social como personal.

4. CONCLUSIONES

4.1 Conclusiones

La finalidad de este proyecto de investigación es comprobar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional como un ámbito imprescindible en la educación de los alumnos con discapacidad intelectual leve. Con ello se pretende demostrar sus aportaciones y beneficios en el desarrollo integral de estos alumnos reflejándose en una mejora en su calidad de vida y aumentando su estado de felicidad en general.

Una vez que se hayan manifestado las mejoras en las actuaciones, actitudes y valores de estos alumnos queda justificada la incorporación de la educación emocional como un área a desarrollar en el sistema educativo, de igual importancia que el desarrollo cognitivo. Incluso, para estos alumnos, por las necesidades que conlleva su discapacidad intelectual, la educación de las emociones se convierte en el área preferente para dotarlos de las herramientas necesarias para afrontar las diferentes circunstancias a las que han de enfrentarse en su día a día.

Estas herramientas les servirán también para prevenir determinados problemas como conflictos con otras personas, riesgo de ser manipulados, marginación, acoso escolar... en la medida en que los jóvenes sean capaces de desarrollar habilidades de autodeterminación, posean un autoconcepto positivo y muestren confianza en sí mismos.

De esta manera, se destaca el valor de la inteligencia emocional, y puede extenderse su desarrollo al resto de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en el centro específico o incluso dar a conocer sus aportaciones a otros centros de educación especial que tengan escolarizados alumnos con discapacidad intelectual.

No obstante, también hay que tener en cuenta, que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual suelen presentar un desarrollo más lento en relación a las personas sin esta diversidad funcional, por lo que la adquisición de estas competencias quizás necesite más tiempo para ver unos cambios realmente significativos. Por ello, esta investigación se podría contemplar con una mayor duración llevando a cabo una metodología cualitativa de investigación-acción, donde sus fases en espiral permitan investigar al mismo tiempo que intervenir (Montero y León, 2002).

Como se ha expuesto en el marco teórico, son pocas las investigaciones que estudian la inteligencia emocional en el campo de las necesidades educativas especiales y, en concreto, en la discapacidad intelectual. Sin embargo, va creciendo el interés en España en investigaciones que estudian la inteligencia emocional en relación a otros muchos factores (rendimiento académico, consumo de alcohol y drogas, ansiedad y depresión, actividad física...) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Este proyecto se ha presentado con un interés más, en la sociedad española, de comprobar las implicaciones de la inteligencia emocional en los jóvenes con discapacidad

intelectual y aportar un granito de arena, para hacer ver al sistema educativo actual la necesidad de incluir la educación emocional en el currículo escolar de todos los niveles, para responder a las numerosas demandas y necesidades del alumnado en el sistema actual (Fernández-Berrocal, 2008).

4.2 Limitaciones

En el planteamiento de esta investigación pueden aparecer una serie de limitaciones que dificulten su puesta en marcha. Una de ellas deriva de las propias características de los alumnos a los que va dirigida, sus limitaciones en la capacidad cognitiva y en la conducta adaptativa hacen que estos alumnos puedan no mostrar una participación funcional y autónoma en ciertas fases del proceso. Por ello, en la recogida de información se ha de recurrir a familias y profesores y a entrevistas con los alumnos, pues ellos solos pueden tener dificultades para cumplimentar cuestionarios, escalas,... A todo ello, se le añade otra importante limitación, como es la ausencia de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional adaptados a la población con discapacidad intelectual o con necesidades educativas especiales. En este caso, se ha tenido que elaborar determinadas escalas para recoger la información, con lo que conlleva la disminución en la fiabilidad y validez de dichos instrumentos, además de la subjetividad que supone su interpretación.

Otro aspecto a considerar en este apartado sería la falta de grupo de control para poder comparar los datos recogidos a ambos grupos, antes de la implementación del programa, con los resultados posteriores del grupo experimental. De esta forma, se comprobaría de una forma más fiable que las mejoras en inteligencia emocional se atribuyen al programa, justificando así la efectividad del mismo.

Finalmente, otro factor limitante en este proyecto sería la generalización de los resultados obtenidos, puesto que la muestra que se ha utilizado es pequeña. En este sentido hay que ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados a toda la población con discapacidad intelectual leve y considerar esta investigación como una prueba piloto en este campo.

4.3 Prospectiva

El eje de este proyecto de investigación ha sido comprobar cómo el desarrollo de habilidades emocionales produce mejoras en la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual leve. Dadas las características que presentan estos alumnos, como ya se ha comentado, la educación emocional se perfila como una herramienta esencial para favorecer su desarrollo integral, aumentando así su calidad de vida. Por este motivo, en futuras investigaciones sería interesante ampliar el campo de estudio y analizar en qué medida la adquisición de estas

competencias emocionales influyen en el bienestar personal y social de los jóvenes y/o adultos con discapacidad intelectual moderada y grave, con la finalidad de hacer su vida cotidiana más fácil y aumentar su felicidad.

Sería muy interesante seguir en la línea de investigación sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en personas con necesidades educativas especiales en general con objeto, igualmente, de mejorar y favorecer la calidad de vida de estas personas compensando así sus dificultades.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional (3ª Edición)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Aranda, R. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington VA: Asociación Americana de Psiquiatría. Recuperado de <https://areaclinicapediatria.files.wordpress.com/2016/03/d5-completo-en-espac3b1ol.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bermejo, B. (2006). *El mundo emocional de las personas con retraso mental. Un estudio empírico sobre su capacidad para reconocer y experimentar emociones*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18264/premio_emociones.pdf
- Bravo, M.A., Cuarteto, B. y Escolano, E. (2016). Desarrollo de habilidades comunicativas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. En J.L. Soler y L. Aparicio, *Inteligencia Emocional y Bienestar II, reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.405-418). España: Ediciones Universidad de San Jorge. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572649>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez-Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación educativa (RIE)*, 24(1), 187-203. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/images/pdf/evaluacion-de-360-rie.pdf>
- Bisquerra, R y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>

- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional. Reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>
- Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Padres y maestros*, 368, 11-17. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7515>
- Castro Santander, A. (2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6), 1-15. Recuperado de <http://rieoei.org/1158.htm>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* 29(1), 1-6. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez6.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/587f51a308ae9275d4ede93f/La-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo-Hallazgos-cientificos-de-sus-efectos-en-el-aula.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&tlng=es.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología* 80, 59-77. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiP9t6N0N_VAhUD1xQKHZkaApkQFggvMAA&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Fdeloslectores%2F759Extremera.PDF&usq=AFQjCNEfUPYVVzoEuL8SYnbWUkg1DUGOcw
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación*

- del *Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés* 12(2-3), 139-153. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230887057_MEDIDAS_DE_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_Revista_Latinoamericana_de_Psicologia_anovo136_numero_002_Fundacion_Universitaria_Konrad_Lorenz_Bogota_Colombia
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M. y Martín, M. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A). *REME*, 3(4). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- Fernández Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En C. Clouder y E. Punset (coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín* (pp. 157-196). Santander: Fundación Marcelino Botín. Recuperado de http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2009). Inteligencia emocional: concepto, modelos e implicaciones educativas. En M.A. Zalava, (1ªEd.), *Corazón y razón en armonía: inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. (pp. 13-32). México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. Recuperado de <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10844837&ppg=202>
- Fernández, C.I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 133-150. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6229/pg_135-152_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fernández, T. y Nieva, A. (s.f.). Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. Alumnos con discapacidad intelectual. Necesidades y respuesta educativa. Escuelas Católicas. Recuperado de <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Alumnos%20con%20d%20intelectual5.pdf>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recueprado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4128485>
- Fierro, A. (1990). Los niños con retraso mental. En Marchesi, Coll y Palacios (comp.) (Vol.3), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 273-302). Madrid: Alianza.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 3(6), 43-52. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Gardner, H. (1983). *Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González Gómez, J.P. (2003). *Orientación profesional*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Iriarte, C. Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 177-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123488009>
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial Del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Ed.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, p. 3-31. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. Recuperado de http://www.gruberpeplab.com/teaching/psych3131_summer2015/documents/13.2_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf
- Mestre, J.M., Guil, M.R., Carreras, M. R. y Braza, P. (1997). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *R.E.M.E.* 3(4). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amestj1961605100/texto.html>
- Mikolajczak, M., Luminet, O. y Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709512>
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Paredes, D., Vicente, F. y Ruiz, I. (2009). La emoción positiva de la curiosidad en las personas con discapacidad intelectual. *INFAD* 3(1), 165-171. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen3/INFAD_010321_165-172.pdf
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/247166939_Emoional_intelligence_and_academic_success_Examining_the_transition_from_high_school_to_university
- Pallisera, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 185-200. Recuperado de <http://sid.usal.es/docs/F8/ART19016/pallisera.pdf>
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Jiménez, P., Castro, M., Montero, M., Gómez, C., Puyaltó, C. y Martín, R. (2013). *La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuestas de un plan de mejora*. Recuperado de <http://som.esbrina.eu/reunid/docs/coms/EDU03-GID.pdf>

- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y profesores*, 368, 6-10. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7514>
- Pérez-Escoda, N. (2006). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (coords.) (1ª Ed.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigación* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa postobligatoria. *Boletín Oficial Del Estado*, 132, de 3 de junio de 1999.
- Rodríguez, M.S. (2008): Educar en las emociones: Un desafío hacia la integración. *Avances en Psicología. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades* 16(1), 195-218. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/revista2008.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality. Sage Journals*, 9(3), 185-211. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG#articleShareContainer>
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 25, 79-96. Recuperado de https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25_6.pdf
- Sánchez, M.T. y Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 14, 237-266. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154495>
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 40(1), 22-39. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

- UNESCO (1996). La Educación encierra un Tesoro. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Universidad Internacional de la Rioja (2016). *Tema 1: Discapacidad cognitiva: evolución terminológica, modelo explicativo y etiología*. Material no publicado.
- Universidad Internacional de la Rioja (2016). *Tema 6: Transición a la vida adulta de las personas con discapacidad cognitiva*. Material no publicado.
- Universidad Internacional de la Rioja (2016). *Tema 10. Análisis e interpretación de la información cualitativa*. Material no publicado.
- Verdugo, M.A., Alcedo, M.A., Bermejo, B., y Aguado, A. (2002). El abuso sexual a personas con discapacidad intelectual. *Psicothema* 14, 124-129. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3482.pdf>
- Verdugo, M.A. y Gutiérrez, B. (2013). *Discapacidad intelectual: Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>
- Zalava, M.A. (2009). *Corazón y razón en armonía: inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. Recuperado de <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10844837>

ANEXOS

ANEXO I

“Cuestionario para la evaluación 360° de competencias emocionales (CE-360°) para padres (pretest-posttest)” (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006)

Estimadas familias, me pongo en contacto con ustedes para solicitar su colaboración en la recogida de información en relación a las competencias emocionales que posee su hijo/a. Puede realizar las observaciones que considere oportunas. Gracias por su colaboración.

<p>Para cada una de las afirmaciones siguientes hay que señalar el nivel actual. Es decir, ¿cómo valoras que la persona en cuestión domina esta competencia?</p> <p>Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.</p>	
Alumno observado:	Nivel de competencia
Competencias:	
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada	
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás	
3. Controla la impulsividad	
4. Controla la ira	
5. Demuestra tolerancia a la frustración	
6. Se comporta de forma apropiada en clase	
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)	
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros	
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores	
10. Mantiene buenas relaciones con los padres	
11. Está motivado para el estudio	
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	
13. Manifiesta una actitud positiva	
14. Valoración total de las competencias emocionales	

“Cuestionario para la evaluación 360° de competencias emocionales (CE-360°) para tutores (pretest-postest)” (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006)

Estimados tutores, me pongo en contacto con ustedes para solicitar su colaboración en la recogida de información en relación a las competencias emocionales que posee su alumno/a. Puede realizar las observaciones que considere oportunas. Gracias por su colaboración.

<p>Para cada una de las afirmaciones siguientes hay que señalar el nivel actual. Es decir, ¿cómo valoras que la persona en cuestión domina esta competencia?</p> <p>Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.</p> <p>En la segunda columna hay que señalar el nivel esperado. Es decir, el nivel que se consideraría satisfactorio o deseable al final del programa. Se pueden hacer comentarios para cada objetivo relativos a la persona valorada.</p>		
Alumno observado:	Nivel actual	Nivel esperado
Competencias:		
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada		
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás		
3. Controla la impulsividad		
4. Controla la ira		
5. Demuestra tolerancia a la frustración		
6. Se comporta de forma apropiada en clase		
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)		
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros		
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores		
10. Mantiene buenas relaciones con los padres		
11. Está motivado para el estudio		
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones		
13. Manifiesta una actitud positiva		
14. Valoración total de las competencias emocionales		

ANEXO II

“Escala de valoración del comportamiento social y emocional para padres” (Adaptada de Pérez-Escoda, 2006; Álvarez y Bisquerra, 2011)

Estimadas familias, a continuación se exponen una serie de ítems que han de valorar en relación a las habilidades que posee su hijo/a. Para ello han de señalar con una X, la casilla que considere oportuna, así como describir situaciones o ejemplos que sean significativos. Gracias por colaboración.

ASPECTO A VALORAR	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES Y/O EJEMPLOS
Su hijo/a se encuentra bien integrado en su entorno familiar, social y escolar				
Conoce los hechos y acontecimientos que se producen en su entorno próximo				
Conoce las noticias más relevantes que se producen a su alrededor				
Su hijo/a se relaciona bien con los demás				
Respeta las normas de comunicación social en cuanto a distancia de los interlocutores, contacto físico...				
No es una persona conflictiva en sus relaciones interpersonales.				
Muestra sus estados afectivos en consonancia con los hechos que los han provocado.				
Comprende estados afectivos en otras personas así como las causas que los han provocado.				
Muestra empatía hacia otras personas.				
Interpreta correctamente emociones que se le muestran de forma gráfica.				
Sabe controlar su lenguaje corporal				
Sabe controlar su lenguaje oral				
Expresa lo que le gusta y lo que no le gusta.				
Su lenguaje verbal tiene una correlación directa				

con su lenguaje no verbal.				
Hace un correcto uso social del lenguaje: dice gracias, por favor, emplea saludos y despedidas...				
No discrimina a otras personas por ningún motivo: raza, sexo, condición social...				
No hace comentarios ofensivos ni discriminatorios				
Se relaciona de distinta manera con personas familiares que con personas desconocidas				
Se relaciona de distinta manera con adultos que con personas de su edad				
Prefiere relacionarse con adultos				
Prefiere relacionarse con jóvenes de su edad				
Prefiere relacionarse con niños más pequeños				
Le gusta presentarse correctamente ante los demás, cuida su aspecto				
Muestra un comportamiento asertivo en la mayoría de sus interacciones				
Identifica comportamientos adecuados e inadecuados en otras personas				
Muestra una conducta social adecuada a su edad cronológica				
Manifiesta emociones y sentimientos de forma correcta a su edad				
Acepta las normas de convivencia y comportamiento que se le indican				
Solicita ayuda si la necesita				
Valora las producciones propias				
Valora las producciones de los demás				
Acepta las correcciones que se le hacen				
Tiene un buen nivel de tolerancia a la frustración.				
Muestra, en general, un estado de ánimo estable. Es fácil predecir su comportamiento				

ANEXO III

“Escala de valoración del comportamiento social y emocional para tutores” (Adaptada de Pérez-Escoda, 2006; Álvarez y Bisquerra, 2011)

Estimados tutores, a continuación se exponen una serie de ítems que han de valorar en relación a las habilidades que posee su alumno/a. Para ello han de señalar con una X, la casilla que considere oportuna, así como describir situaciones o ejemplos que sean significativos. Gracias por colaboración.

ASPECTOS A VALORAR				
CONCIENCIA EMOCIONAL	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES Y/O EJEMPLOS
Percibe los sentimientos y emociones propios				
Identifica los propios sentimientos y emociones				
Da nombre a sus emociones				
Percibe las emociones y sentimientos de los demás				
Reacciona empáticamente a las vivencias emocionales de los demás				
Reconoce la relación entre el pensamiento, los comportamientos y los estados emocionales				
Capta el clima emocional de un contexto				
REGULACIÓN EMOCIONAL	SÍ	NO	A VECES	OBSERVACIONES Y/O EJEMPLOS
Expresa emociones de forma apropiada				
Comprende que el estado emocional interno no siempre se corresponde con la emoción externa				
Comprende el impacto de la expresión emocional en el comportamiento de otros				
Tiene en cuenta lo anterior en las relaciones con los demás				
Gestiona adecuadamente sus propios sentimientos y emociones: impulsividad, ira, violencia				

Tolera la frustración para prevenir estados emocionales negativos				
Rechaza premios inmediatos a favor de otros a largo plazo				
Emplea estrategias de autorregulación de emociones negativas				
Experimenta de forma voluntaria emociones positivas: alegría, humor, amor...				
Disfruta de su bienestar personal				
AUTONOMÍA PERSONAL	SÍ	NO	A VECES	OBSERVACIONES Y/O EJEMPLOS
Está satisfecho consigo mismo				
Está motivado y se implica en actividades de su vida diaria				
Siente que es capaz y eficaz en sus relaciones sociales y personales				
Asume su responsabilidad en las decisiones que toma				
Adopta una actitud optimista y potente ante los retos diarios				
Evalúa críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación relativos a normas sociales y comportamientos sociales				
Afronta las situaciones problemáticas y adversas				
COMPETENCIA SOCIAL	SÍ	NO	A VECES	OBSERVACIONES Y/O EJEMPLOS
Practica las habilidades sociales básicas: pedir un favor, pedir disculpas, manifestar agradecimiento...				
Acepta y aprecia las diferencias individuales entre las personas				
Reconoce los derechos de todas las personas				

Interpreta correctamente la conducta verbal y no verbal de los demás				
Es capaz de iniciar y mantener conversaciones				
Expresa sus propios sentimientos claramente, tanto de forma verbal como no verbal				
Comparte sus emociones de forma adecuada, teniendo en cuenta contextos y personas				
Ayuda a los demás sin que se lo soliciten				
Se comporta de manera asertiva				
Identifica y afronta los conflictos de forma positiva, aportando soluciones				
Evita comportamientos agresivos e inhibidos en la resolución de conflictos				
Reconduce situaciones emocionales en contextos sociales				
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	SÍ	NO	A VECES	OBSERVACIONES Y/O EJEMPLOS
Tiene objetivos en la vida positivos y realistas				
Asume la responsabilidad en las decisiones que toma				
Busca ayuda de forma adecuada cuando lo necesita				
Reconoce sus propios derechos y deberes				
Muestra sentimientos de pertenencia a un grupo				
Contribuye al bienestar de la comunidad en la que vive: familia, amigos, sociedad				
Desarrolla experiencias positivas para los demás				

ANEXO IV

Guion para la entrevista semiestructurada con los alumnos/as

Se mantendrá con los alumnos una entrevista individual en la que, en un ambiente distendido y relajado, se entablará una conversación en relación a:

Entrevista anterior a la implementación del programa:

1. ¿Sabes expresar tus emociones de forma adecuada? ¿Cómo lo haces?
2. ¿Reconoces las emociones en los demás?
3. ¿Eres capaz de controlar tu enfado?
4. ¿Cómo reaccionas cuando algo no te gusta o no es como te esperabas?
5. ¿Te comportas de forma adecuada en clase? ¿Cómo son los profesores contigo?
6. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela?
7. ¿Te llevas bien con tus compañeros? ¿Y con tus profesores? ¿Y con tus padres?
8. ¿Te gusta la escuela y lo que haces en ella?
9. Explícame cómo te comportarías si tu amigo contara a los demás un secreto tuyo.
10. Explícame cómo te comportarías si te regalaran algo que llevas esperando mucho tiempo.
11. ¿Estás contento/a con tu vida en la escuela, con los amigos, con tu familia o crees que podría mejorar? ¿Qué mejorarías?

Entrevista posterior a la implementación del programa:

1. ¿Crees que has mejorado la expresión de tus emociones? ¿En qué has mejorado?
2. ¿Sabes reconocer las emociones en los demás? ¿Has aprendido a ponerte en el lugar de los otros?
3. ¿Has mejorado el control de tus emociones?
4. ¿Cómo reaccionas cuando algo no te gusta o no es como te esperabas? ¿Lo haces igual que antes?
5. ¿Cómo es tu comportamiento en clase? ¿Cómo te llevas con tus compañeros y profesores? ¿Cómo se comportan tus profesores contigo?
6. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela?
7. ¿Han mejorado tus relaciones con los demás?
8. ¿Te gusta la escuela y lo que haces en ella?
9. Explícame cómo te comportarías si tu amigo contara a los demás un secreto tuyo.
10. Explícame cómo te comportarías si ves a dos amigos discutiendo.
11. ¿Mejorarías algo en la escuela? ¿Con tu familia? ¿Con los amigos?
12. ¿Te ha gustado el programa de inteligencia emocional? ¿Qué has aprendido? ¿Te gustaría volver a participar el próximo curso?

ANEXO V

Cuestionario dirigido a todo el profesorado que imparte clases a los alumnos participantes en la investigación para valorar el clima general del aula y del centro educativo.

Estimados profesores, solicito vuestra colaboración para recoger información sobre el clima de convivencia escolar existente en su aula en particular y el que observa en el centro educativo en general. El cuestionario es anónimo y deberán de valorar una serie de cuestiones que se plantean a continuación. Gracias por su colaboración.

	Nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre
Asisten los alumnos regularmente al colegio				
Respetan las normas de clase				
Respetan las normas del centro educativo				
Obedecen al profesor				
Respetan a los compañeros				
Interrumpen las clases				
Las relaciones con los compañeros son favorables				
Surgen conflictos entre compañeros				
Utilizan un vocabulario inadecuado en sus conflictos				
Intentan solucionar los conflictos con el diálogo				
Reconocen sus errores y piden perdón				
Se observan actitudes de colaboración y ayuda entre compañeros				
Trabajan en equipo de forma adecuada				
Generalmente cuidan las instalaciones del centro y el material				
El clima general de la clase es bueno				

En su opinión, ¿cree que ha mejorado el clima general de sus clases y del centro educativo tras la implementación del Programa de Inteligencia Emocional?

ANEXO VI

Registro de evaluación de las sesiones.

ACTIVIDAD:

FECHA:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Grado de participación										
Clima del grupo										
Comunicación y escucha										
Grado de obtención de los objetivos										

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y FORMAS DE MEJORA

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

ANEXO VII

Consentimiento informado dirigido a las familias o tutores legales.

Yo _____ (padre, madre o tutor/a legal) del alumno/a _____, he sido informado/a de la investigación que se va a llevar a cabo en el Centro de Educación Especial donde se encuentra escolarizado mi hijo/a denominada *“Intervención para la mejora de la Inteligencia Emocional en adolescentes con Discapacidad Intelectual”*.

En la información recibida se me ha informado sobre los objetivos, contenidos, temporalización y beneficios del programa de inteligencia emocional, así como de la ausencia de riesgos y de la retirada voluntaria de la investigación en cualquier momento del proceso.

Se garantiza en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos de todos participantes.

Con todo ello, autorizo a mi hijo/a en la participación de la investigación **ACEPTANDO**, con mi firma, este **CONSENTIMIENTO INFORMADO**.

En _____, _____ de Septiembre de _____

Firma del Padre, Madre o Tutor/a Legal

Firma del investigador/a

Fdo. _____

Fdo. _____