



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Ciencias de la Salud**

---

# **Efectos de un programa de educación en inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en personas con discapacidad intelectual.**

---

**Trabajo fin de máster presentado por:** Nieves Sánchez Ramírez

**Titulación:** Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

**Línea de investigación:** Diagnóstico e intervención en adultos.

**Director/a:** Yolanda Higuera Hernández

Ciudad: Alhama de Murcia (Murcia)

18-01-2018

Firmado por: Nieves Sánchez Ramírez

## ÍNDICE

<b>1. Resumen</b> .....	<b>4</b>
Abstract .....	4
<b>2. Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Marco teórico</b> .....	<b>5</b>
3.1 La discapacidad intelectual.....	5
3.1. Las emociones.....	6
3.1.1.El proceso emocional y los sistemas neuronales de la emoción. ....	7
3.1.2.Emociones básicas y complejas .....	8
3.2. DI y emociones .....	9
3.3. Inteligencia Emocional (IE). ....	9
➤ Percepción, valoración y expresión de las emociones.....	11
➤ Facilitación emocional de los procesos cognitivos.....	11
➤ Comprensión de las emociones .....	11
➤ Regulación de las emociones.....	11
<b>4. Justificación del programa de intervención</b> .....	<b>12</b>
<b>5. Objetivos e hipótesis.</b> ....	<b>12</b>
<b>6. Metodología</b> .....	<b>13</b>
6.1 Participantes .....	13
6.2 Contexto.....	14
6.3 Procedimiento .....	14
6.4 Contenidos del programa .....	14
6.4.1 Objetivos y sesiones del programa de intervención.....	15
6.5 Proceso de enseñanza-aprendizaje .....	19
6.6 Recursos materiales y personales.....	19
6.7 Evaluación y seguimiento del programa .....	20
6.7.1 Instrumentos de evaluación.....	20
6.7.2 MSCEIT 2.0 (/meskit/) .....	22

6.7.3 TECA.....	23
6.8 Diseño.....	25
6.9 Análisis de datos .....	25
<b>7. Resultados.....</b>	<b>26</b>
<b>8. Discusión.....</b>	<b>28</b>
8.1 Limitaciones de la investigación .....	29
<b>9. Conclusiones.....</b>	<b>31</b>
<b>10. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>33</b>
<b>11. Anexos .....</b>	<b>44</b>
11.1 Anexo I. Informe de aceptación de la Comisión de Investigación de TFG/TFM de la UNIR. ....	44
11.2 Anexo II. Compromiso de confidencialidad e información del tratamiento de datos. ....	45
11.3 Anexo III. Carta y Consentimiento Informado para los participantes de la investigación.....	47
11.4 Anexo IV. Ejemplos de las actividades realizadas en las sesiones del programa.....	52
11.5 Anexo V. Registro de sesiones grupales. ....	55
11.6 Anexo VI. Ejemplo de ítems del MSCEIT. ....	56
11.7 Anexo VII. Perfil del MSCEIT. ....	58
11.8 Anexo VIII. TECA. ....	58

## 1. Resumen

Las personas diagnosticadas con discapacidad intelectual presentan diversas limitaciones en el plano emocional que afectan de manera negativa en su bienestar general. Sin embargo, no existen demasiados estudios sobre las limitaciones y capacidades emocionales en este colectivo.

La inteligencia emocional es una capacidad que se puede desarrollar y mejorar en cualquier etapa de nuestra vida e influye en nuestros pensamientos y comportamientos. Uno de los modelos teóricos más relevantes en este campo es el modelo de habilidades de Mayer y Salovey.

En la presente investigación se desarrolla un programa de educación en inteligencia emocional cuyo objetivo es mejorar la percepción y la comprensión en personas con discapacidad intelectual. La eficacia del programa se ha evaluado a través de la administración de los cuestionarios MSCEIT y TECA antes y después del tratamiento. Los resultados obtenidos con la comparación de medias muestran que el programa ha mejorado de manera significativa estas capacidades.

**Palabras clave:** emoción, inteligencia emocional; percepción; comprensión; discapacidad intelectual.

## Abstract

People who are diagnosed with intellectual disability have several limitations in the emotional range that affect negatively in their general well being. However, there aren't many studies about emotional limitations and abilities in this group.

Emotional intelligence is an ability that can be developed and improved in any period of our life and it has influence in our thinking and behaviour. One of the more important theoretical models in this field is the Mayer and Salovey's skills model.

In this research we put into practice an educational program about emotional intelligence whose goal is to improve the perception and understanding in people with intellectual disability. We have evaluated the efficacy of the program through the application of the MSCEIT and TECA tests. The results we got from the comparison of averages show that the program has improved these abilities significantly.

**Key words:** emotion, emotional intelligence, perception, understanding, intellectual disability.

## 2. Introducción

A lo largo de los múltiples estudios realizados sobre Discapacidad Intelectual (DI, de aquí en adelante) se ha evolucionado en su comprensión e intervención, se ha pasado de centrarse solamente en las limitaciones de este trastorno a potenciar sus capacidades y de tener en cuenta solo lo cognitivo a darle importancia también a lo emocional. Las personas diagnosticadas con este trastorno presentan ciertas limitaciones en el plano emocional y necesitan ser guiadas en este ámbito.

Las emociones influyen en nuestros pensamientos y nuestras conductas, por ello es importante crear programas de educación basados en el desarrollo de habilidades que permitan comprenderlas, expresarlas, utilizarlas, percibir las y controlarlas adecuadamente, esto es la Inteligencia Emocional (IE, de aquí en adelante). Este tipo de inteligencia está formada por diversas habilidades que no son estables, que con la experiencia y la práctica se pueden mejorar y que influyen en la adaptación y en el bienestar general de la persona. Cada vez es más evidente que para conseguir un desarrollo completo es necesario trabajar de la misma manera las capacidades cognitivas y las emocionales.

El objetivo de esta investigación es poner en práctica un programa de educación en IE dirigido a personas diagnosticadas con DI y evaluar el efecto que tiene sobre las capacidades emocionales de percepción y comprensión.

## 3. Marco teórico

### 3.1 La discapacidad intelectual

Antes de aceptar el término de DI este trastorno se ha denominado de diversas maneras, por ejemplo, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) lo denomina como “retraso mental” y utiliza la definición de Luckasson (1992) para describirlo como “(...) *limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones (...) en áreas de habilidades de adaptación. (...) se ha de manifestar antes de los 18 años de edad*”. (Luckasson et al., 1992, citado en Verdugo, 1994, p.15). Esta definición tuvo un gran impacto ya que cambió la visión tradicional y reduccionista que se tenía de esta discapacidad, basada en aspectos internos de las personas, a una visión que la percibe como una condición que depende de la interacción del individuo con el medio que le rodea (Verdugo, 1994).

No es hasta el año 2010 cuando se sustituye el término de “retraso mental” por el de DI, por lo que la AAMR pasa a denominarse Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD). En este mismo año Schalock et al. definen la DI como:

*“(…) limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa (...). Esta discapacidad aparece antes de los 18 años.”* (AAIDD, 2011, citado en Paunero Bravo, 2013, p.22). Este cambio de nomenclatura favorece la aparición de sistemas de apoyos para mejorar la calidad de vida de las personas y es un término con un tono menos despreciativo para referirse a este colectivo (Schalock, 2009).

Por otro lado, la *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5* denomina la DI como: *“(…) un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo (...).”* (2013, p. 70). Según esta guía, para su diagnóstico se deben cumplir tres criterios:

- A. *“Deficiencias de las funciones intelectuales (...), confirmadas mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.*
- B. *Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socio-culturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. (...).*
- C. *Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el periodo de desarrollo”* (2013, p.70).

Grossman (1983) distingue cuatro niveles de gravedad en función del Coeficiente Intelectual (CI, de aquí en adelante): retraso mental ligero (50-55 a 70), moderado (35-40 a 50-55), severo (20-25 a 35-40) y profundo (<20-25). Aunque para un buen diagnóstico y una evaluación integral no basta con tener información solamente del CI, también se deben evaluar las cinco dimensiones que propone la AAMR (2002): habilidades intelectuales; conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales; salud; y contexto.

En resumen, la DI es un trastorno del desarrollo caracterizado por dificultades intelectuales, de autonomía, adaptativas, de comunicación y de socialización. Puede aparecer por diversas causas prenatales, perinatales o postnatales y necesita de un tratamiento integral que incluya intervenciones médicas, psicológicas, sociales y educativas.

### 3.1. Las emociones

El término emoción proviene del verbo latino “emovere” (retirar o hacer mover), es lo que nos mueve, lo que cambia nuestro estado (Morales, 2005). Forman parte de nosotros desde que nacemos, las experimentamos en todo momento y en cualquier ambiente, influyen en nuestro pensamiento y en nuestra conducta. En el pensamiento clásico se han

considerado como algo negativo que debe reprimirse, pero actualmente se consideran algo que nos motiva y nos ayuda a tomar decisiones (Zaccagnini, 2004).

El interés científico por estudiar las emociones aparece con la obra de Darwin *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, publicada en 1872. Este autor las define como una manifestación de la mente con un valor funcional para la supervivencia y que sucede en situaciones y de maneras semejantes en hombres y en animales.

El concepto de emoción es algo difícil de definir debido a su complejidad y variedad. Según Bisquerra (2000) es: “(...) *un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. (...), tiene una función motivadora, adaptativa, informativa y social.*” (Bisquerra, 2000, citado en De la Torre, 2000, p.548). Por otro lado, según Martínez Sánchez (2008) son procesos multidimensionales de corta duración, provocados por estímulos internos o externos que han sido valorados como una amenaza para el equilibrio del organismo y que producen respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motórico-expresivas.

Partiendo de estas definiciones podemos concluir que las emociones son estados psicológicos y fisiológicos complejos y multidimensionales que influyen en tres sistemas de respuesta, el fisiológico (adaptativo), el motor o conductual (expresivo) y el cognitivo (subjetivo). Son procesos de corta duración, provocados por estímulos internos o externos que el sujeto valora de manera subjetiva como capaces de provocar un desequilibrio en el organismo y cuya principal función es la adaptación del individuo a los diferentes contextos.

En ocasiones utilizamos ciertos términos como sinónimos de ese concepto, pero poseen características propias que los diferencian unos de otros. Algunos ejemplos son el estado de ánimo o humor, los sentimientos o el temperamento.

### **3.1.1. El proceso emocional y los sistemas neuronales de la emoción.**

Para que se produzca una emoción es necesaria la presencia de un estímulo que puede ser externo o interno, actual o pasado, real o irreal y percibido consciente o inconscientemente. La activación del proceso emocional depende del grado de novedad e incertidumbre del estímulo, de si es placentero o displacentero, de su capacidad para ser controlado y de si es compatible con las normas y el autoconcepto de la persona. Aunque la ocurrencia de un estímulo potencialmente emotivo es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo del proceso emocional, también es necesario el proceso de

evaluación-valoración o la interpretación subjetiva que hace el individuo de dicho estímulo. Por tanto, la interpretación es lo que provoca la emoción (Martínez Sánchez, 2008).

En lo que se refiere a las estructuras cerebrales la sede anatómica de las emociones se encuentra en las estructuras más internas y primitivas del cerebro: el tallo encefálico, el sistema límbico, el hipocampo y la amígdala, encargada de almacenar los recuerdos emocionales (Damasio, 2005). La estructura que nos permite reflexionar sobre las emociones y controlarlas es el neocórtex o cerebro pensante (Schwartz, 1987) y su conexión con la amígdala constituye el núcleo de la IE (Goleman, 1995). Por otro lado, que el sistema límbico esté en constante interacción con la corteza cerebral explica la influencia que tienen las emociones en la conducta y en los pensamientos (Belmonte, 2007).

Las vías neuronales primitivas son más rápidas y normalmente la vivencia emocional surge antes que la racional. Por tanto, el autocontrol emocional está relacionado con la capacidad para conseguir que la corteza prefrontal recoja la información sensorial y dé la respuesta emocional más adecuada (Schwartz, 1987).

### 3.1.2. Emociones básicas y complejas

La clasificación de las emociones como básicas o complejas es una de las más aceptadas y utilizadas por autores como Bisquerra (2003) y TenHouten (2007), entre otros, el problema es que no se llega a un consenso sobre que emociones formarían cada grupo.

Las emociones básicas se caracterizan por poseer conductas que las diferencian unas de otras, expresiones faciales universales y patrones de respuesta innatos que se activan ante determinados estímulos (Tomkins, 1984). Autores como Fernández-Berrocal, Extremera (2005) y Tejedor (2013), entre otros, incluyen en este grupo seis emociones: el miedo, la sorpresa, el asco, la ira, la alegría y la tristeza (Carpi, Guerrero y Palmero, 2008). Existe un debate en la inclusión de la sorpresa en este grupo, ya que es un proceso de desajuste que puede ocurrir antes de la aparición o formar parte de otras emociones y ha sido denominada como ambigua o neutra (Fernández-Abascal, 1997). Las emociones básicas son el núcleo central de esta investigación y la sorpresa ha sido incluida en ella, entre otros motivos, porque aparece en los cuestionarios utilizados para la evaluación.

Las emociones complejas o sociales provienen de las básicas, no tienen una expresión característica, están muy influenciadas por la cultura y no pueden entenderse fuera de las reglas sociales en las que se han originado, por lo que pueden variar de un



contexto cultural a otro. Algunos ejemplos son la culpa, la vergüenza, el orgullo, el amor, la frustración y los nervios, entre otras.

Es muy importante tener presente que no existen emociones malas o buenas, sino agradables o desagradables, ya que todas tienen una función para la supervivencia y la adaptación de los individuos.

### 3.2. DI y emociones

Se ha prestado poca atención al mundo de las emociones en la DI y, aunque la IE es un constructo que genera muchas investigaciones, no existen demasiados estudios que la relacionen con este trastorno. Según el Centro de Documentación y Estudios de la Fundación Eguía (SIIS, 2012) las personas diagnosticadas con esta discapacidad presentan dificultades para adaptarse a las emociones de alta intensidad, ya que les genera confusión, dificultades en la expresión emocional y dificultades en la percepción, el reconocimiento y la comprensión de las emociones propias y ajenas. Esto puede deberse a problemas relacionados con la comprensión del lenguaje o con el procesamiento de la información.

Es necesario trabajar con este colectivo para superar todas estas barreras y poder desarrollar de manera adecuada las habilidades emocionales necesarias para su adaptación, integración y bienestar.

### 3.3. Inteligencia Emocional (IE).

La IE es la base de las habilidades sociales y está formada por diversas capacidades que pueden desarrollarse y mejorarse con la práctica. Científicamente este concepto fue introducido por Mayer y Salovey en 1990, pero fue Goleman quien lo popularizó con su obra *Inteligencia emocional: qué puede importar más que la inteligencia*, publicada en 1995. Aunque es un tema de estudio de gran interés para la comunidad científica al ser un concepto relativamente nuevo no cuenta con un cuerpo de investigación muy amplio.

Uno de los primeros pasos hacia el actual término de IE ha sido la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). Según esta teoría existen nueve tipos de inteligencia, dos de ellas son la intrapersonal, la habilidad para identificar, comprender y controlar las propias emociones, y la interpersonal, la capacidad para comprender e identificar las emociones de los demás. Según Goleman (2005) la IE es el resultado de la unión de estos dos tipos de inteligencia.

Desde que este concepto apareció se han desarrollado diversos modelos teóricos a su alrededor, los más importantes son los siguientes:

- Los modelos mixtos tienen una visión amplia de la IE, defienden que es una habilidad formada por rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2006) los más destacados son los modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (1997).
- Los modelos de habilidades tienen una visión más específica de la IE y, a diferencia de los anteriores, no incluyen elementos de personalidad. Se basan en la existencia de habilidades cognitivas que permiten percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de manera inteligente y adaptativa. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2006) el más destacado es el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990).

Todos ellos tienen en común que defienden la capacidad de identificar y discriminar nuestras emociones y las de los demás, la capacidad de regularlas y la de utilizarlas con un fin adaptativo (Flores y Tovar, 2005).

Actualmente, el modelo de habilidades de Mayer y Salovey es el que más apoyo científico tiene, el que más producción investigadora ha generado (Salguero, Iruarrizaga y Fernández-Berrocal, 2004) y el que mayor evidencia empírica tiene tanto a nivel teórico como práctico (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Para estos autores la IE es:

*(...) la habilidad para percibir; valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros.* (Mayer, Caruso y Salovey, 2000, citado Mestre, Guil, Brackett y Salovey, 2008, p.410).

Según este modelo la IE está formada por cuatro componentes ordenados de manera jerárquica e interrelacionados entre sí: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación o manejo emocional. Es imprescindible dominar uno de ellos para pasar a otro, es decir, para conseguir una buena regulación es necesaria una buena comprensión y para obtener una buena comprensión es necesaria una buena percepción. Pero al contrario no tiene por qué ser así, personas con una muy buena percepción pueden tener limitaciones en la comprensión y la regulación. En los siguientes apartados se describe cada uno de ellos de forma más extensa y específica.

➤ **Percepción, valoración y expresión de las emociones**

Es la capacidad para expresar los sentimientos y las necesidades de manera adecuada y para tomar conciencia, reconocer, identificar y etiquetar las emociones propias y ajenas a través de elementos verbales y no verbales. Cuanto más preciso sea el individuo a la hora de percibir y responder a sus propias emociones más preciso será para percibir y responder a las de los demás (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Es la habilidad más básica y fundamental ya que permite un procesamiento de la información emocional adecuado para poder realizar procesos más complejos como la comprensión o la regulación emocional (Matsumoto, Hwang, López y Pérez-Nieto, 2013),

➤ **Facilitación emocional de los procesos cognitivos**

Se define como la capacidad de utilizar la información emocional para facilitar otros procesos cognitivos. Esta habilidad incluye utilizar las emociones para dirigir la atención hacia la información importante, generar emociones que faciliten la toma de decisiones y cómo utilizarlas para analizar las diferentes formas de solucionar un problema (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Las emociones tienen la capacidad de provocar cambios en las cogniciones pudiendo convertirlas en positivas cuando una persona se siente bien y en negativas si la persona se siente mal, estos cambios hacen que el sistema cognitivo vea las cosas desde diferentes perspectivas y actúe de forma diferente (Salovey y Birnbaum, 1989).

➤ **Comprensión de las emociones**

Se refiere al conocimiento que tiene el sujeto del sistema emocional, el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión emocional de la información y la evolución de unos estados emocionales a otros. Está relacionada con el desarrollo cognitivo y del lenguaje, conforme las habilidades lingüísticas y cognitivas maduran se es más capaz de comprender las emociones propias y ajenas (Harris, 1993).

➤ **Regulación de las emociones**

Es la capacidad para estar abierto a estados emocionales positivos y negativos con el fin de reflexionar sobre estos y decidir si la información que los acompaña es útil o no. También incluye la capacidad de manejar las emociones propias y ajenas de manera eficaz, tanto las positivas como las negativas (Mayer y Salovey, 2007).

## 4. Justificación del programa de intervención

La IE es lo que une lo cognitivo y lo emocional de forma equilibrada para poder enfrentarnos a las diversas situaciones (Gallego, 2004). Múltiples investigaciones han demostrado que un nivel alto en esta capacidad tiene beneficios en diferentes aspectos:

- Mayor adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional.
- Mayor éxito en la vida personal (Bar-On, 1997) y profesional (Weisinger, 1998).
- Las emociones tienen un valor comunicativo importante que influye en las relaciones sociales (Zavala, Valadez y Vargas, 2008; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).
- Aumenta la empatía y la satisfacción vital (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).
- Disminuye la realización de conductas de riesgo para la salud, como el consumo de alcohol o tabaco (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda y Cabello, 2006).
- Influye en la capacidad para resolver de manera adecuada los conflictos y para manejar el estrés (Lopes, Cote y Salovey, 2005).
- Influye en la autoestima y en los niveles de ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente la importancia de crear programas que ayuden al desarrollo y la utilización adecuada de las habilidades emocionales y adaptarlos a las necesidades de sus participantes. Esta necesidad se hace aún más evidente cuando existen limitaciones a nivel social, práctico y cognitivo, como en el caso de las personas diagnosticadas con DI. Según Verdugo (1997) la enseñanza de habilidades emocionales es importante en este colectivo para favorecer la integración a la comunidad, para prevenir las conductas de riesgo, para evitar la aparición de problemas de conducta y para prevenir desajustes psicológicos y situaciones de abuso. Para poder trabajar de manera adecuada es necesario entender este trastorno más allá de las limitaciones cognitivas.

## 5. Objetivos e hipótesis.

El objetivo principal de esta investigación es desarrollar y adaptar un programa de educación en IE y evaluar sus efectos en personas con DI. Los objetivos específicos son:

1. Evaluar los efectos del programa de IE sobre la percepción emocional de los participantes.
2. Evaluar los efectos del programa de IE sobre la comprensión emocional de los participantes.

Las hipótesis que se proponen en esta investigación y que se van a someter al contraste de hipótesis son:

- Hipótesis 1: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la variable percepción emocional en el MSCEIT.
- Hipótesis 2: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la variable comprensión emocional en el MSCEIT.
- Hipótesis 3: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la variable comprensión emocional en el TECA.
- Hipótesis 4: Sí existen relaciones directas entre percepción y comprensión emocional en el MSCEIT.

## 6. Metodología

### 6.1 Participantes

La muestra utilizada para llevar a cabo la investigación está formada por 18 personas usuarias del Centro de Día “Las Salinas”. Los criterios de inclusión para poder participar en el programa son presentar DI moderada o ligera y asistir de manera regular al centro y a las sesiones que forman la intervención. Por esto, de las 22 personas que asisten al centro dos de ellas han sido excluidas del programa por presentar DI severa y profunda, otra por no asistir con regularidad al centro y otra por motivos médicos que le han impedido asistir a la totalidad de las sesiones.

Para conseguir una enseñanza más directa e individualizada los participantes han sido divididos en tres grupos con los que se ha realizado una sesión semanal de 90 minutos con cada uno. Para que los grupos fueran lo más homogéneos posible la asignación de sus componentes se ha basado en los resultados obtenidos en escalas que evalúan el nivel de CI y de conducta adaptativa.

La muestra, por tanto, está formada por 18 integrantes con edades comprendidas entre 23 y 62 años ( $M=43.61$ ;  $DT=10.77$ ), de ellos el 66.7% son hombres ( $n=12$ ), el 33.3% restante son mujeres ( $n=6$ ), el 61.1% ( $n=11$ ) presentan DI moderada y el 38.9% ( $n=7$ ) DI ligera. En todo momento se ha garantizado la participación voluntaria y el anonimato de los sujetos y se ha contado con la aprobación del centro y de los tutores legales para la puesta en práctica del programa y de la evaluación.

## 6.2 Contexto

El desarrollo del programa y la administración de los cuestionarios se han realizado en las instalaciones del Centro de Día “Las Salinas”, un centro gestionado por el grupo “Eulen” y ubicado en el Parque Industrial de Alhama de Murcia (Murcia), en Avenida de Bélgica S/N. El objetivo de los Centros de Día es cubrir las diferentes necesidades que presentan las personas con discapacidad física y/o psíquica a través de una atención educativa, sanitaria, higiénica y alimentaria.

Para llevar a cabo la intervención se han utilizado las aulas de las que dispone el centro. Estas aulas están equipadas con todo lo necesario (material escolar, de oficina, audiovisual, etc.) para que las sesiones transcurran de manera adecuada. Para realizar la evaluación pre y postratamiento se ha utilizado uno de los despachos para garantizar un espacio seguro e íntimo donde la persona se sienta cómoda y tranquila.

## 6.3 Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación ha abarcado varios meses, desde junio de 2017 hasta enero de 2018. El proceso comenzó antes de que el proyecto estuviera aprobado como tema para el Trabajo Final de Máster porque era algo que el centro ya tenía previsto realizar dentro de su calendario para el curso 2017-2018 y como alumna en prácticas me fue asignado como tarea principal.

En el mes de junio de 2017 se administraron y corrigieron los cuestionarios TECA y MSCEIT 2.0. para obtener las puntuaciones del pretest, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre se llevaron a cabo las sesiones que forman la intervención y durante todo el mes de diciembre y parte del mes de enero se volvieron a administrar los cuestionarios anteriormente citados para obtener las puntuaciones del postest y se realizaron los cálculos estadísticos necesarios para el contraste de hipótesis.

## 6.4 Contenidos del programa

Antes de desarrollar este apartado es importante aclarar las diferencias que existen entre algunos conceptos, ya que la bibliografía encontrada puede hacernos pensar que la educación emocional es sinónimo de la educación en IE, pero no es así.

Bisquerra y Pérez Escoba (2007) definen la educación emocional como un proceso educativo, continuo, permanente y que tiene como objetivo principal el desarrollo de las competencias emocionales. Las competencias emocionales engloban diversas capacidades

como las habilidades sociales, la empatía, la autoestima y la resiliencia, entre otras, y dentro de este grupo también se incluyen las habilidades que forman la IE. Como expone Bisquerra (2015): *“La inteligencia emocional es una y alude a una característica psicológica relativamente estable de la persona (...), mientras que las competencias emocionales son varias (...).”* (Bisquerra et al., 2015, citado en Berástegui Martínez, 2015, p.71).

Por tanto, se puede concluir que la educación emocional se encarga del desarrollo social y emocional y no solo del desarrollo de la IE (Pérez-Gonzales, Cejudo y Benito-Moreno, 2015). Por este motivo nos referimos a esta intervención como un “Programa de Educación en IE”.

También es importante aclarar por qué los contenidos del programa no incluyen las cuatro habilidades que forman el modelo de Mayer y Salovey. Se ha decidido centrarse en las capacidades de percepción y comprensión porque se consideran las más elementales y porque no ha habido suficiente tiempo de intervención para poder trabajar con las otras dos.

#### **6.4.1 Objetivos y sesiones del programa de intervención**

El objetivo principal de todo el programa es ayudar a los participantes a mejorar sus capacidades emocionales con el fin de influir de manera positiva en sus relaciones interpersonales, en su vida social y emocional, en su capacidad de adaptación y, en definitiva, en su bienestar general. Para conseguir este objetivo el programa se divide en dos bloques, de seis sesiones cada uno, dirigidos al desarrollo de la percepción y la comprensión emocional.

##### **Bloque 1: percepción emocional.**

El objetivo general es mejorar la identificación y la expresión de las emociones. Los objetivos específicos son:

- Aumentar el vocabulario emocional.
- Diferenciar la expresión facial de cada emoción.
- Representar la expresión facial de cada emoción.
- Identificar las propias emociones.
- Identificar las emociones ajenas a través de la expresión corporal.

➤ **Bloque 2: comprensión emocional.**

El objetivo general es aumentar el conocimiento que se tiene de las emociones propias y ajenas. Los objetivos específicos son:

- Comprender cómo se produce el proceso emocional.
- Comprender el significado y la función de cada emoción.
- Comprender en qué situaciones se puede presentar cada emoción.
- Comprender qué emociones se sienten y que emociones pueden sentir otras personas ante una situación determinada (empatía).

En las siguientes tablas se describen las actividades y juegos realizados en cada una de las sesiones y en el anexo IV se muestran ejemplos y fotografías.

**Tabla 1. Bloque 1: Percepción emocional.**

<b>Sesión 1 (4-09-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicación de las características específicas de la expresión facial de cada emoción.</li><li>• “Exprésate”: cada participante realizará la expresión facial de una emoción determinada para que los demás la puedan adivinar.</li><li>• “Formar caras”: se debe formar la expresión facial que corresponde a cada emoción como si fuera un puzzle.</li></ul>
<b>Sesión 2 (11-09-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Etiquetado de imágenes”: El objetivo es nombrar qué emoción está expresando la persona que aparece en la imagen. (“¿Qué emoción está expresando esta persona?”).</li><li>• “Dado de las emociones”: en cada cara del dado hay una foto de una emoción básica, el sujeto tiene que tirar el dado y representar esa emoción para que los demás la adivinen.</li></ul>
<b>Sesión 3 (18-09-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Identificación de imágenes”: el objetivo es localizar, entre varias imágenes, la representación de la emoción nombrada (“¿En qué imagen la persona está triste?”).</li><li>• “Etiquetado de imágenes”.</li></ul>



<b>Sesión 4</b> <b>(25-09-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Emparejamiento de imágenes”: el objetivo es emparejar o colorear del mismo color las imágenes en las que las personas están expresando la misma emoción (“¿Qué personas están tristes?”).</li><li>• “Parejas”: se deben emparejar imágenes que representan la misma emoción.</li></ul>
<b>Sesión 5</b> <b>(2-10-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Identificación de imágenes”.</li><li>• “Estimación de imágenes”: el objetivo es indicar la intensidad emocional (“nada”, “un poco”, “mucho” o “bastante”) que creen que expresa la persona de la imagen (“¿Crees que esta persona está triste? ¿Cuánto?”).</li></ul>
<b>Sesión 6</b> <b>(9-10-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Domino de las emociones”: se basa en el clásico juego del domino, pero en lugar de utilizar números se utilizan imágenes que representan emociones.</li><li>• “Emparejamiento de imágenes”.</li></ul>

**Tabla 2. Bloque 2: Comprensión Emocional.**

<b>Sesión 1</b> <b>(16-10-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicación de qué son y cómo se producen las emociones.</li><li>• Clasificación de las emociones.</li><li>• Introducción a las emociones complejas: se explicarán de manera superficial algunas emociones complejas.</li></ul>
<b>Sesión 2</b> <b>(23-10-2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “¿Cómo me siento?": consiste en que los sujetos identifiquen las emociones que han sentido recientemente y que las ha podido provocar.</li><li>• “¿Qué emoción sentiría si...?": El objetivo es que los sujetos identifiquen la emoción que pueden provocar diversas situaciones de la vida diaria.</li><li>• Reconocer la descripción, la función y las características expresivas de las emociones básicas y complejas.</li></ul>

**Sesión 3**  
**(30-10-2017)**

- “¿Qué situación puede provocarme esta emoción?”: el objetivo es pensar ejemplos de situaciones que provocan ciertas emociones.
- “Emociones en los demás”: el objetivo es que los participantes recuerden si han visto recientemente a alguien con una emoción determinada y qué la pudo producir.

**Sesión 4**  
**(6-11-2017)**

- “¿Qué emoción sentiría él/ella?”: el objetivo es que los sujetos comprendan la emoción que pueden sentir los demás en ciertas situaciones.
- “Palabras Emocionales”: el objetivo es describir la emoción que nos produce oír o leer ciertas palabras.

**Sesión 5**  
**(13-11-2017)**

- Juego de mesa: es un juego de fabricación propia en el que hay que realizar diversas actividades de percepción y comprensión emocional para poder avanzar por el tablero.
- Juego del “UNO Emocional”: se basa en el juego de cartas “UNO”, pero en lugar de números se utilizan imágenes de las emociones básicas.

**Sesión 6**  
**(20-11-2017)**

- Videos: se visionarán diversos videos con el objetivo de que los participantes perciban las emociones que muestra cada personaje fijándose en el lenguaje no verbal y en el contexto. También se mostrarán videos en los que los participantes tengan que expresar las emociones que les provocan.

Todas las personas han participado en todas las actividades, pero al existir diferencias en el nivel de CI las tareas realizadas se han adaptado al nivel del grupo con el que se trabaja. Además, algunos de las actividades han tenido que repetirse con el fin de que los conocimientos se asentarán mejor. Al comienzo de todas las sesiones se ha realizado un repaso de cuáles son las emociones básicas y complejas ya que los participantes presentan dificultades para recordar sus nombres, otra forma de ayudarlos a nombrarlas cuando no se acuerdan es dar distintas opciones de respuesta para guiarlos.

## 6.5 Proceso de enseñanza-aprendizaje

La intervención se basa en un enfoque cognitivo-constructivista, los participantes ya habían estudiado con anterioridad algunos aspectos de las emociones por lo que los nuevos conocimientos se han formado basándose en los que ya se tienen consolidados. Para el aprendizaje y generalización de diferentes competencias se han utilizado técnicas como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza directa, el modelado, el moldeamiento, el role-playing, el reforzamiento positivo y el feedback de las conductas aprendidas. También se han llevado a cabo debates y diversos juegos.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002) el adoctrinamiento de las emociones depende más del entrenamiento, el ejemplo y la imitación que de la instrucción verbal. Teniendo en cuenta esto, se ha utilizado una metodología activa y participativa en la que todos han tenido momentos para dialogar, reflexionar y compartir sus pensamientos. Las sesiones han sido en su mayoría prácticas con el fin de que los participantes estuvieran involucrados y aprovecharan cada ejercicio lo máximo posible.

Todos los materiales utilizados han intentado ser lo más realistas posibles. Por ejemplo, para trabajar la percepción emocional se han utilizado caras de personas adultas reales y para trabajar la comprensión emocional se han utilizado situaciones que podrían ocurrir en la vida cotidiana.

Por otro lado, la actitud de la encargada de realizar las sesiones o monitora, en este caso la alumna del TFM, es primordial para el éxito del programa, sobre todo con el tipo de población con el que estamos trabajando. Debe crear un ambiente seguro, positivo y motivador, debe guiar a los participantes a un aprendizaje significativo, servir como modelo de actuación, ser flexible y mostrar empatía y comprensión.

## 6.6 Recursos materiales y personales

Los recursos materiales y personales utilizados para llevar a cabo la investigación son los siguientes:

- Recursos personales: responsable del desarrollo del programa y de su evaluación.
- Aulas y despachos del centro.
- Pruebas psicológicas: TECA y MSCEIT.
- Materiales para el desarrollo del programa: material de oficina, fichas de trabajo, juegos y material audiovisual.

## 6.7 Evaluación y seguimiento del programa

Todas las intervenciones necesitan de una evaluación que pueda confirmar o rechazar las hipótesis planteadas e indicar los cambios que se deben hacer para mejorarlas. Debe ser un proceso continuo y realizarse antes, durante y después de la intervención, aunque en el tema que nos interesa la evaluación es complicada debido a que las emociones son subjetivas y difíciles de medir.

La evaluación inicial o pretest establece la línea base y nos aporta información sobre los conocimientos previos, las limitaciones y las habilidades más desarrolladas que posee la persona. Estos datos nos ayudarán a decidir qué contenidos debe incluir el programa.

La evaluación durante la intervención se realiza a través de la observación directa y de las opiniones que tengan los propios participantes referidas a las actividades y los temas desarrollados. Esto nos aporta información sobre si el programa se está desarrollando de manera adecuada y sobre si se deben realizar cambios en los contenidos o los objetivos. En este caso se realiza una evaluación después de cada sesión en la que se recogen las opiniones de los sujetos y las conclusiones que realiza el monitor a través de la observación directa en un registro que mide con una escala tipo Likert del 0 al 4 (0 nada y 4 mucho) el nivel de comprensión de las instrucciones, de atención, de participación y de comunicación de cada participante. En el anexo V se incluye un ejemplo de este tipo de registro

Por último, en la evaluación final o postest se vuelven a administrar los instrumentos de medida utilizados en el pretest con el objetivo de obtener información sobre el grado de efectividad de la intervención y si se han conseguido los objetivos propuestos.

### 6.7.1 Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de la IE se pueden utilizar instrumentos de auto-informe, test de ejecución e informes de observadores externo, pero en la actualidad no existe un consenso de cuál puede ser el más adecuado. Utilizarlos de manera complementaria posibilitará que podamos controlar las limitaciones más importantes de cada uno de ellos. El modelo de Mayer y Salovey utiliza los dos primeros tipos y para esta investigación se ha utilizado también un instrumento de auto-informe, el TECA, y uno de ejecución, el MSCEIT.

Las medidas de auto-informe están formadas por enunciados cortos que evalúan la percepción que tenemos sobre nuestras capacidades a través de una escala tipo Likert. Son las herramientas más utilizadas y entre sus ventajas encontramos su fácil y rápida administración, su fácil interpretación, su bajo coste económico y que aportan información

sobre las habilidades intrapersonales. Sin embargo, entre sus limitaciones más destacadas encontramos las siguientes:

- Incluyen aspectos de personalidad.
- Las personas pueden tener un pensamiento no realista sobre sus capacidades.
- Puede existir una distorsión de las respuestas por la deseabilidad social.
- Implican utilizar la metacognición y algunas personas pueden tener dificultad para ello.
- A todo esto se añade que las personas con DI presentan dificultades en la comunicación oral y escrita, lo que dificulta su capacidad para realizar auto-informes.

Una de las herramientas de auto-informe más utilizadas para evaluar la IE es el TMMS, creado por Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai en 1995. Aunque el MSCEIT y el TMMS provienen del mismo modelo teórico se ha decidido utilizar solo el primero de ellos porque es más indicado para trabajar con muestra clínicas (Lizeretti, Oberst, Chamarro y Farriols, 2006).

Con el fin de superar los problemas que presentan los instrumentos anteriores (deseabilidad social y sesgos perceptivos) en 1998 se empiezan a desarrollar las medidas de IE basadas en las capacidades o en las tareas de ejecución. En ellas se deben resolver tareas relacionadas con cada una de las habilidades que forman este tipo de inteligencia. Los resultados obtenidos muestran las capacidades reales que tienen los evaluados para resolver los problemas emocionales ya que miden la IE entendida como una habilidad. Según Extremera y Berrocal (2004) evaluar las capacidades emocionales a través de ejercicios elimina el problema de la distorsión de las respuestas debido a la deseabilidad social, ya que los participantes no saben cuál es la finalidad de la tarea, y que haya varias opciones de respuestas también dificulta el sesgo al contestar.

A diferencia de los auto-informes no requieren la utilización de la metacognición por parte de la persona. Sin embargo, presentan varias desventajas como limitaciones en el sistema de puntuación, mayor tiempo de administración y de complejidad, son más largos, requieren la utilización de más recursos, tienen un mayor coste económico y es más difícil conocer la idoneidad de las respuestas dadas. El primer instrumento de medida basado en las capacidades fue la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS), creada por Mayer, Caruso y Salovey en 1999. Años más tarde, en 2002, estos mismos autores publican una versión mejorada, el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).

### 6.7.2 MSCEIT 2.0 (/meskit/)

El instrumento de habilidad más utilizado para evaluar la IE es el MSCEIT en su versión 2.0 (2002) validada y adaptada al castellano por Extremera (2003), en este caso se ha utilizado la adaptación del 2009 del mismo autor. Al tratarse de una herramienta novedosa los estudios publicados con la adaptación española no son muy numerosos.

Este cuestionario es una buena representación del modelo de Mayer y Salovey y evalúa de forma objetiva las cuatro ramas o habilidades que lo forman a través de diversos ejercicios emocionales. Está dirigido a personas mayores de 17 años y puede aplicarse en contextos laborales, escolares, médicos, psiquiátricos, penitenciarios y de investigación. Los 141 ítems que lo forman están divididos en 8 tareas, dos para cada rama, se realiza entre 30 y 45 minutos, aunque no hay restricción de tiempo, y puede administrarse de forma grupal o de manera individual (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). Es un instrumento de medida fiable, la versión española tiene una fiabilidad que oscila entre 0.95 y 0.76, y posee buena validez predictiva, de contenido y factorial. Las tareas que lo forman y el significado de las puntuaciones que se pueden obtener en él aparecen en las siguientes tablas:

**Tabla 3. Tareas que forman cada habilidad en el MSCEIT.**

<b>HABILIDAD</b>	<b>TAREAS</b>
<b>Percepción emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caras: se debe identificar qué emociones básicas están expresando las personas que aparecen en las imágenes.</li><li>• Dibujos: evalúa los sentimientos evocados por diseños artísticos y paisajes.</li></ul>
<b>Facilitación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilitación: evalúa la capacidad para determinar de qué manera el estado de ánimo influye sobre el pensamiento y la toma de decisiones.</li><li>• Sensaciones: los evaluados deben identificar la intensidad de sus sentimientos en ciertas situaciones.</li></ul>
<b>Comprensión emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cambios: evalúa el conocimiento que se posee sobre cómo las emociones cambian con el tiempo.</li><li>• Combinaciones: evalúa el conocimiento que se posee de cómo se combinan las emociones básicas para dar lugar a las complejas.</li></ul>
<b>Manejo emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manejo emocional: evalúa si las estrategias emocionales que escoge el sujeto para hacer frente a ciertas situaciones son eficaces o no.</li><li>• Relaciones emocionales: evalúa la habilidad para obtener ciertos resultados emocionales en diversas situaciones sociales.</li></ul>

**Tabla 4: Significado de las puntuaciones del MSCEIT.**

<b>PUNTUACIÓN</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>Puntuación total o global</b>	Informa sobre la IE general.
<b>Dos puntuaciones de área</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• CI Emocional Experiencial: capacidad de percibir y utilizar las emociones.</li><li>• CI Emocional Estratégico: capacidad de comprender y manejar las emociones.</li></ul>
<b>Cuatro puntuaciones de rama y ocho puntuaciones de tarea.</b>	Las puntuaciones de tarea permiten crear hipótesis sobre las capacidades del sujeto, pero son medidas poco fiables que pueden variar mucho. Se recomienda prestarles atención solo cuando haya puntuaciones muy extremas o una gran dispersión.
<b>Puntuación de dispersión</b>	Indica la consistencia general de la IE o si sufre grandes variaciones de una tarea a otra.
<b>Puntuación de sesgo positivo-negativo</b>	Indica la tendencia a responder con emociones positivas o negativas a los estímulos visuales.

Las puntuaciones obtenidas con este cuestionario apenas se ven influenciadas por el autoconcepto, las respuestas a las demás preguntas, el estado emocional u otras fuentes de distorsión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). El sistema de puntuación se basa en parámetros de consenso, que reflejan la proporción de personas de la muestra normativa que apoyan cada uno de los ítems, y en parámetros de experto, que se basan en el juicio experto para cada ítem de una muestra de 21 miembros de la Sociedad Internacional para la Investigación de las Emociones (ISRE) (Brackett y Salovey, 2007).

Como se ha explicado anteriormente, a diferencia de las medidas de evaluación de autoinforme la administración del MSCEIT es más complicada y requiere más tiempo. Además, tiene un coste económico mayor, ya que es propiedad de Mental Health System (MHS), y su corrección se realiza a través de internet. En los anexos VI y VII se presentan ejemplos de los ítems que forman cada actividad y un ejemplo de un perfil final del cuestionario.

### 6.7.3 TECA

La empatía forma parte de la IE interpersonal o social. Es una habilidad multidimensional formada por componentes cognitivos y afectivos que nos permite saber cómo se sienten los demás o qué pueden estar pensando, comprender sus intenciones, predecir su conducta y, en resumen, interaccionar de forma eficaz en el ámbito social. Davis

(1996) la describe como: *“un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas (Davis, 1996, citado en Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello, 2009, p.79)”*.

Según el estudio de Gorostiaga y Balluerka (2013) existen correlaciones de magnitud moderada entre la empatía y la IE, es decir, las personas que prestan atención a sus emociones también lo hacen con las emociones ajenas. También guarda relación con trastornos como la ansiedad, la obesidad, la depresión (Kupfer et. al., 1972), psicopatías (Harpur, Hakstian y Hare, 1988) y el comportamiento delictivo (Jolliffe y Farrington, 2004). Puntuaciones altas en esta capacidad se relacionan con una mejor comunicación y facilita la toma de decisiones (Goleman, 1997).

El Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008) es un instrumento integrador y completo para evaluar este constructo en adultos. Sus propiedades psicométricas lo avalan como un instrumento válido y fiable ( $\alpha > 0.7$ ) (López, et al., 2008). Se puede administrar de manera individual o grupal y está formado por 33 ítems que evalúan de manera global las distintas dimensiones que forman la empatía: los componentes cognitivos, afectivos, positivos y negativos. Los ítems se puntúan con una escala tipo Likert que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) y presenta una estructura dividida en cuatro factores relacionados entre sí, los dos primeros forman la dimensión cognitiva y los dos últimos la afectiva:

- Adopción de perspectivas: capacidad de ponerse en el lugar de otra persona.
- Comprensión emocional: capacidad de comprender los estados emocionales y las intenciones de los otros.
- Estrés empático: capacidad de conectar con los estados emocionales negativos de otros.
- Alegría empática: capacidad de conectar con los estados emocionales positivos de otros.

Este instrumento permite obtener una puntuación total y cuatro puntuaciones específicas, una por cada escala. Las puntuaciones se consideran extremadamente bajas si se encuentran entre los percentiles 1-29, bajas entre 7-30, medias entre 31-69, altas entre 70-93 y extremadamente altas entre 94-99. En el ámbito clínico puntuaciones menores al percentil 7 pueden indicar frialdad emocional o limitaciones en la comprensión de las emociones de los demás y puntuaciones mayores al percentil 93 pueden indicar que la persona se vuelca demasiado en los demás y que es demasiado emocional, por lo que un perfil óptimo será aquel en el que todas las puntuaciones se encuentren entre los percentiles



7 y 93. En el anexo VIII se presenta un ejemplo de algunos ítems que forman este cuestionario.

## 6.8 Diseño

Se ha utilizado una metodología cuasi-experimental ya que no se ha podido realizar una asignación aleatoria de los participantes a los grupos experimentales. Es un diseño de un solo grupo, debido a la imposibilidad de conseguir un grupo control, con medidas pretest y postest. La comparación de medias es intrasujetos, es decir, los participantes se convierten en sus propios controles y se les aplican todas las condiciones ( $O_1 \times O_2$ , donde  $O_1$  son las medidas pretratamiento,  $X$  es el tratamiento y  $O_2$  son las medidas postratamiento). Las variables utilizadas han sido las siguientes:

- VI: programa de intervención para la mejora de la percepción y la comprensión.
- VD: nivel de percepción y comprensión emocional.

## 6.9 Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado con la versión 23.0 del programa informático estadístico SPSS. Al tener una muestra pequeña ( $n < 30$ ) se han utilizado pruebas no paramétricas y se han realizado los siguientes análisis estadísticos:

- Análisis descriptivos (media y desviación típica) para conocer las características de la muestra.
- Prueba estadística no paramétrica de “W de Wilcoxon”: es una prueba alternativa a la “t d Student” que permite conocer si hay diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después del tratamiento.
- Coeficiente de correlación no paramétrico “Rho de Spearman”: aporta información sobre la dirección de la relación lineal entre las variables y si es significativa o no. Los valores oscilan entre +1 y -1, la relación se interpretará como más fuerte cuanto más próximos estén los resultados a los extremos y el valor 0 significa ausencia de relación.

## 7. Resultados

En este apartado se muestran diversas tablas con los resultados obtenidos en los análisis estadísticos. En la tabla 5 aparecen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de ambos cuestionarios, las puntuaciones obtenidas en percepción y comprensión y las obtenidas en cada tarea.

**Tabla 5. Media y desviación típica pretest y posttest, MSCEIT y TECA.**

	Media pretest	Desviación Típica Pretest	Media Posttest	Desviación Típica Posttest
<b>Puntuación total MSCEIT</b>	84.22	10.51	92.28	11.21
<b>PE MSCEIT</b>	96.83	17.86	110.28	14.99
<b>Tarea CA</b>	102.11	15.40	116.61	10.59
<b>Tarea DI</b>	94.44	16.76	104.17	14.98
<b>CE MSCEIT</b>	68.56	5.42	79.17	4.67
<b>Tarea CAM</b>	69.89	4.60	78.94	5.20
<b>Tarea COM</b>	73.89	7.18	83.94	5.66
<b>Puntuación Total TECA</b>	96.28	13.95	98.89	16.37
<b>CE TECA</b>	20.72	5.89	23.78	5.61

PE: Percepción Emocional; CE: Comprensión Emocional; CA: tarea caras; DI: tarea dibujos; CAM: tarea cambios; COM: tarea combinaciones

En la tabla 6 aparecen los resultados obtenidos con la prueba de “W de Wilcoxon”. En ambos cuestionarios existen diferencias significativas en la comparación de medias pretest-posttest, excepto en las puntuaciones totales del cuestionario TECA.

**Tabla 6. Prueba de “W de Wilcoxon”, MSCEIT y TECA.**

	z	p
<b>Puntuación Total MSCEIT Pretest-Posttest</b>	-3.05	.02
<b>PE MSCEIT Pretest-Posttest MSCEIT</b>	-3.72	.00
<b>Tarea CA Pretest-Posttest</b>	-3.41	.00
<b>Tarea DI Pretest-Posttest</b>	-3.36	.00
<b>CE MSCEIT Pretest-Posttest</b>	-3.73	.00
<b>Tarea CAM Pretest-Posttest</b>	-3.58	.00
<b>Tarea COM Pretest-Posttest</b>	-3.62	.00
<b>Puntuación Total TECA Pretest-Posttest</b>	-.76	.45
<b>CE TECA Pretest-Posttest</b>	-2.29	.02

PE: Percepción Emocional; CE: Comprensión Emocional; CA: tarea caras; DI: tarea dibujos; CAM: tarea cambios; COM: tarea combinaciones.

En la tabla 7 aparecen los resultados obtenidos con el coeficiente de correlación “Rho de Spearman”, en ella se muestran las correlaciones inversas y directas existentes entre las diversas variables estudiadas.

**Tabla 7. Coeficiente de correlación “Rho de Spearman” puntuaciones totales pretest y postest, MSCEIT y TECA.**

	PE Pretest MSCEIT	PE Postest MSCEIT	CE Pretest MSCEIT	CE Postest MSCEIT	CE TECA Pretest	CE TECA Postest
<b>PE Pretest</b>						
<b>PE Postest</b>	.84**					
<b>CE Pretest</b>	-.23	-.31				
<b>CE Postest</b>	-.29	-.23	.56*			
<b>CE TECA Pretest</b>	-.12	-.20	.27	.18		
<b>CE TECA Postest</b>	-.57*	-.51*	.42	.23	.59*	

PE: Percepción Emocional; CE: Comprensión Emocional

\*\*p<.01; \*p<.05.

Por último, en la tabla 8 aparecen las relaciones existentes entre las dos tareas que forman cada una de las habilidades de percepción y comprensión emocional en el MSCEIT.

**Tabla 8. Coeficiente de correlación “Rho de Spearman” tareas pretest y postest, MSCEIT.**

	CA Pretest	CA Postest	DI Pretest	DI Postest	CAM Pretest	CAM Postest	COM Pretest	COM Postest
<b>CA Pretest</b>								
<b>CA Postest</b>	.72**							
<b>DI Pretest</b>	.53*	.33						
<b>DI Postest</b>	.75**	.49*	0.74**					
<b>CA Pretest</b>	-.53*	-.51*	-.04	-.29				
<b>CAM Postest</b>	-.28	-.33	-.04	-.04	.64**			
<b>COM Pretest</b>	-.13	-.18	-.04	-.13	.21	-.17		
<b>COM Postest</b>	-.02	-.04	-.12	-.12	.24	.06	.57*	

CA: tarea caras; DI: tarea dibujos; CAM: tarea cambios; COM: tarea combinaciones

\*\*p<.01; \*p<.05.

## 8. Discusión

El objetivo general de esta investigación es realizar un programa de intervención para mejorar las habilidades de percepción y comprensión emocional en personas con DI y evaluar su eficacia a través de medidas pretratamiento y postratamiento. A continuación se va a proceder a aceptar o a rechazar las cuatro hipótesis planteadas en este trabajo.

- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en la variable percepción emocional en el MSCEIT
- H1: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en la variable percepción emocional en el MSCEIT.

Como se puede observar en la tabla 6, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .02$ ) en la percepción, por lo que la hipótesis nula se descarta y se acepta la hipótesis alternativa del investigador. También existen diferencias estadísticamente significativas ( $p = .00$ ) en las dos tareas que miden esta habilidad, “Caras” y “Dibujos”, y en los análisis descriptivos podemos observar que las medias de estas tres puntuaciones han aumentado en la última medida (tabla 5).

- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en la variable comprensión emocional en el MSCEIT.
- H2: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en la variable comprensión emocional en el MSCEIT.

La tabla 6 muestra que sí existen diferencias estadísticamente significativas ( $p = .00$ ) en la comprensión antes y después del tratamiento. Como en el punto anterior, las dos tareas que evalúan esta habilidad también presentan diferencias estadísticamente significativas entre las dos medidas ( $p = .00$ ) y también las medias de las tres puntuaciones aumentan en el postest (tabla 5). Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la nula.

- H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en la variable comprensión emocional en el TECA.
- H3: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en la variable comprensión emocional en el TECA.

En este caso también existen diferencias estadísticamente significativas ( $p = .02$ ) en la habilidad de comprensión en el cuestionario TECA (tabla 6) y la media también se ve aumentada tras el tratamiento (tabla 5). Por lo que también se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa.

- H0: No existen relaciones directas entre la percepción y la comprensión emocional en el MSCEIT.
- H4: Sí existen relaciones directas entre percepción y comprensión emocional en el MSCEIT.

En la tabla 7 podemos observar que las relaciones entre la percepción y la comprensión, tanto en el pretest como en el posttest, son inversas, es decir, que a mayor percepción menor comprensión y viceversa, pero no son significativas. Además, en la tabla 8 aparece que existen relaciones directas entre las tareas que evalúan una misma habilidad, pero son inversas cuando se comparan las tareas que forman las dos habilidades, siendo la mayor parte de esas relaciones no significativas.

En lo que se refiere a las puntuaciones totales de los cuestionarios, se puede observar que en el cuestionario MSCEIT se han obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $p=.02$ ), pero no ocurre lo mismo en el cuestionario TECA ( $p=.45$ ).

Por último, se deben tener en cuenta las puntuaciones obtenidas en la dispersión y en el sesgo positivo-negativo, ya que la mayoría de los participantes han obtenido puntuaciones por encima o por debajo de la media. En la dispersión los sujetos han obtenido puntuaciones medias muy altas ( $M_{pretest}=113.67$  y  $M_{posttest}=115.17$ ), esto quiere decir que los participantes muestran grandes variaciones de una tarea a otra. Por otro lado, las puntuaciones medias en el sesgo positivo-negativo no han sido muy elevadas ( $M_{pretest}=88.72$  y  $M_{posttest}=90.11$ ), por lo que existe tendencia a asignar emociones negativas a los estímulos. Todo esto significa que los participantes no "leen" adecuadamente las situaciones emocionales y se debe realizar un ajuste para que las evaluaciones que realizan sean más realistas. Hay que tener en cuenta que aunque ambas puntuaciones han aumentado después del tratamiento las diferencias entre medias no son significativas ( $p=.83$  y  $p=.20$ ).

## 8.1 Limitaciones de la investigación

Una de las primeras limitaciones de esta investigación se centra en las características de la muestra utilizada. Los participantes presentan ciertas limitaciones cognitivas que han provocado que las tareas incluidas en el programa se hayan tenido que adaptar en varias ocasiones para cubrir mejor sus necesidades, esto ha hecho que el proceso se ralentice y que se hayan conseguido menos objetivos de los que se esperaban

en un principio. Por ejemplo, las dificultades en el lenguaje influyen de manera negativa en el etiquetado emocional.

Este tipo de limitaciones también han provocado que la recogida de datos haya sido complicada y larga. Los cuestionarios utilizados presentan una dificultad y una extensión considerables, sobre todo el MSCEIT, por lo que se ha tenido que simplificar el lenguaje utilizado en ellos y utilizar uno más básico para su mejor entendimiento. También este proceso ha ralentizado la investigación debido a que se ha dedicado mucho tiempo en asegurar que los ítems se entendieran por completo.

Otro hecho que ha podido ralentizar el proceso ha sido que las capacidades que forman la IE tienen un orden jerárquico y es necesario conseguir una cierta habilidad en una de ellas para poder empezar a trabajar con la siguiente. Por tanto, hasta que no se ha tenido cierta seguridad de que los contenidos referidos al primer bloque habían sido adquiridos correctamente no se ha comenzado a desarrollar el segundo bloque. Todo esto provoca que tenga que dedicarse más tiempo y número de sesiones a cada capacidad.

También ha podido influir negativamente en los resultados la tendencia de los participantes a contestar las preguntas eligiendo la opción de respuesta más extrema, la primera o la última, y la aquiescencia o tendencia a responder de forma afirmativa a las preguntas sin tener en cuenta el contenido, algo que está muy presente en las personas con DI (Finlay y Lyosn, 2002).

Otra limitación ha sido la duración del programa, 12 sesiones para cada grupo repartidas en una por semana. Según Berástegui Martínez (2015) los programas de corta duración o de baja intensidad (8-10 sesiones o 2 meses de duración) son menos eficaces que los programas con sesiones semanales y una extensión o duración mínima de 3-6 meses.

Por último, el diseño utilizado para esta investigación ha sido cuasi-experimental, por lo que no hay un control total de las variables. Esto puede suponer que los resultados obtenidos se deban más a las variables no controladas. En este tipo de diseños los participantes no se pueden asignar de manera aleatoria a los grupos y esto, según Campbell y Stanley (1963), puede crear problemas de validez interna. Sin embargo, diversos autores defienden que este tipo de diseños sí poseen una adecuada validez interna y cumplen los requisitos para que los cambios producidos en las variables se atribuyan a la manipulación experimental (Sabariego y Bisquerra, 2004; Sampieri et al., 2007; Sampieri, 2010).

## 9. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del tratamiento, por tanto se puede concluir que el programa desarrollado ha mejorado los niveles de percepción y de comprensión de los participantes. Todo esto se refleja en las puntuaciones totales de los cuestionarios, en las puntuaciones específicas de cada habilidad y en las de cada tarea.

Existen diversos programas de IE que también han obtenido resultados positivos y demuestran que esta capacidad se puede aprender y mejorar a lo largo de la vida, por ejemplo, el “Programa de inteligencia emocional” de González y Berastegui (2008) y el Programa “Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes” de Ruíz Aranda, Cabello, Noguera, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal (2013), entre otros.

Como se ha explicado en apartados anteriores, la IE influye en la vida social, en la satisfacción vital y en la resolución de problemas. Además, está relacionada con mayores niveles de adaptación y con una disminución de las conductas de riesgo, del grado de ansiedad y depresión. Por tanto, es necesario trabajar para tener unas adecuadas habilidades emocionales ya que influyen de manera importante en el bienestar general.

Habilidades emocionales como la percepción nos permiten procesar la información emocional de manera adecuada (Matsumoto, Hwang, López y Pérez-Nieto, 2013) y la comprensión es fundamental para el correcto etiquetado de las emociones y su entendimiento. Puntuaciones altas en estas dos capacidades indican que la persona es consciente y entiende lo que sienten los demás, que identifica con precisión sus propias emociones y que cuenta con un vocabulario emocional extenso. Puntuaciones bajas indican dificultad para describir las propias emociones y para interpretar correctamente las emociones ajenas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

Según la teoría de Mayer y Salovey estas capacidades están interrelacionadas, es decir, una alta habilidad en una de ellas influirá de manera positiva en el aprendizaje de las otras. Además, están ordenadas de manera jerárquica y es imprescindible conseguir cierta habilidad en una de ellas para poder pasar a otra. Por ejemplo, para conseguir una buena comprensión es necesario primero poseer una buena percepción, pero al contrario no tiene por qué ser así, hay personas con una buena percepción que pueden tener dificultades en la comprensión. Por este motivo, y por las limitaciones presentes en la investigación y detalladas en el apartado correspondiente, los resultados obtenidos con la correlación “Rho de Spearman” muestran una relación inversa entre las dos capacidades estudiadas, aunque no significativa.

Esta investigación también aporta evidencias de que, aunque las personas con DI presentan dificultades relacionadas con las emociones, con el desarrollo de un programa de carácter individualizado y activo es posible mejorar sus habilidades emocionales y superar las barreras que presentan en aspectos sociales, prácticos y cognitivos. Teniendo en cuenta la importancia que tiene el desarrollo de la IE en personas con DI se deberían realizar más programas dirigidos a este colectivo en específico y más estudios para comprender mejor cómo es, cómo se desarrolla y cómo influye en su vida el mundo emocional.

Para futuras investigaciones sería interesante controlar de manera adecuada las limitaciones encontradas en este trabajo, utilizar un diseño experimental, una muestra mayor y realizar un programa más extenso que incluya todas las habilidades que forman el modelo de Mayer y Salovey.

*“Cualquiera puede ponerse furioso...Eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta...Eso no es fácil.” (Aristóteles, 349 a.C, citado en Rodríguez Corrales, 2010, p.2).*



## 10. Referencias bibliográficas

- Adams, M. (2015). Proyecto de intervención para mejorar las competencias emocionales y el control emocional de los adolescentes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del colegio “El Centro Inglés” de Cádiz.
- AECC. (2010). *Las emociones: comprenderlas para vivir mejor*. Madrid: AECC.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Aradilla-Herrero, A., & Tomás-Sábado, J. (2006). Efectos de un programa de educación emocional sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 16(6), 321-326.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Barios H, D. L., Millán de Pérez, M., & Sarmiento, Y. (2014). *Guía de orientación para docentes que atienden estudiantes con discapacidad intelectual*. Panamá: Universidad Carlos Manuel Gasteazoro.
- Barradas Lobo, T. (2016). *Propuesta de programa de intervención en inteligencia emocional adaptado a niños y niñas entre 12 y 15 años con necesidades especiales*. (Trabajo Final de Grado). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Barros Albarrán, M.D., Abolafia Pérez, C.M., & Fernández Haro, M.S. Las emociones en pacientes con trastorno mental grave: un campo fértil en el que profundizar.

- Berástegui Martínez, Y. (2016). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/17917>
- Berástegui Martínez, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, País Vasco.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T. & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., & De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (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.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Calva Sánchez, R.M. (2016). *El juego simbólico como instrumento para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas con síndrome de down*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Cardona Palomino, C. (2015). *Propuesta de intervención para fomentar la inteligencia emocional en una alumna con un trastorno del desarrollo intelectual leve de 5º de Primaria: un estudio de caso*. (Trabajo Final de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona.
- Carpi, A., Guerrero, C., & Palmero, F. (2008). Capítulo 8: Emociones básicas. En Palmero, F., & Martínez Sánchez, F. (coords.) (1ª ed.), *Motivación y Emoción* (pp. 233-269). Madrid: McGraw-Hill.

- Celdrán Baños, J., & Ferrándiz García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Javier\\_Celdran\\_Banos/publication/256662784\\_Reconocimiento\\_de\\_emociones\\_en\\_ninos\\_de\\_Educacion Primaria\\_Eficacia\\_de\\_un\\_programa\\_educativo\\_para\\_reconocer\\_emociones/links/00b7d5238ff1c557e6000000/Reconocimiento-de-emociones-en-ninos-de-Educacion-Primaria-Eficacia-de-un-programa-educativo-para-reconocer-emociones.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Javier_Celdran_Banos/publication/256662784_Reconocimiento_de_emociones_en_ninos_de_Educacion Primaria_Eficacia_de_un_programa_educativo_para_reconocer_emociones/links/00b7d5238ff1c557e6000000/Reconocimiento-de-emociones-en-ninos-de-Educacion-Primaria-Eficacia-de-un-programa-educativo-para-reconocer-emociones.pdf)
- Centro de Documentación y Estudios SIIIS. (2012). *Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir mejor: cómo promover el Bienestar Emocional*. Álava; Diputación Foral de Álava.
- Cereceda Danús, S., Pizarro Rodríguez, I., Valdivia Symmes, V., Ceric, F., Hurtado, E., & Ibáñez, A. (2010). Reconocimiento de emociones: estudio neurocognitivo. *Praxis: Revista de Psicología*, 18, 29-64.
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Corbi Gilar, R., Miñano Pérez, P., & Castejón Costa, J. L. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- Crespo Sierra, M. T. (2016). *Educación emocional y discapacidad*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P., & Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393- 410.
- Danvila del Valle, I., & Sastre Castillo, M. Á. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.

- De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- De la Cal Arenas, A. (2014). *Psicología positiva en discapacidad intelectual. Programa para el desarrollo emocional y la fortaleza de gratitud*. (Trabajo Final de Máster). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- De la Torre de la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217), 543-571.
- Etxebarria, I. (2008). Capítulo 9: Emociones sociales. En Palmero, F., & Martínez Sánchez, F. (coords.) (1ª ed.), *Motivación y Emoción* (pp. 275-309). Madrid: McGraw-Hill.
- Fernández, A. M., Dufey, M., & Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de [http://exposicionesvirtuales.com/so\\_images/5237/rev\\_inv\\_educativa.pdf](http://exposicionesvirtuales.com/so_images/5237/rev_inv_educativa.pdf)
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.

- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (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.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N., Mestre Navas, J. M., & Guil Bozal, R. (2004) Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., & Cabello, R. (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional. Comunicación presentada en *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín, Santander, España.
- Fernández Berrocal, P., & Ramos Díaz, Natalia. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Flores Pastor, L. A. (2017). Propiedades Psicométricas del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en estudiantes de institutos y universidades de Huamachuco. *JANG: Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología*, 6(1), 17-28.

- García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, I., Nambiar, M., Aguilera, P., & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos Aires: Vergara.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Góngora, V. C., & Casullo, M. M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.
- González Arias, M. (2005). *Valoración del efecto de diferentes fuentes de información sobre el reconocimiento de emociones en un contexto conversacional*. (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile.
- González Robles, A., Peñalver González, J., & Bresó Esteve, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿auto-informes o pruebas de habilidad?. *Fòrum de Recerca*, 16, 699-712.
- Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro*, 16(1), 10-20.
- Gutiérrez Esteban, P., Ibáñez Ibáñez, P., & Prieto Hernández, S. (2012). Yo quiero ser Marifé de Triana. Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 13(1), 24-46.

- Jiménez Domínguez, B. (2016). *Inteligencia emocional en los niños especiales. (Trabajo Final de Grado)*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lizeretti, N. P., Oberst, U. E., Chamarro, A., & Farriols, N. (2006). Evaluación de la Inteligencia Emocional en pacientes con psicopatología: resultados preliminares usando el TMMS-24 y el MSCEIT. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 355-364.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad, F.J.(2008). *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*. Madrid: TEA ediciones S.A.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_249.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espanol/Art_15_249.pdf)
- Lorenzo Alegría, M. (2014). Relación entre inteligencia emocional e inteligencia cognitiva. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1(1), 42-53.
- Márquez-Caraveo, M.E., Zanabria-Salcedo, M., Pérez-Barrón, V., Aguirre-García, E., Arciniega-Buenrostro, L., & Galván-García, C. S. (2011). Epidemiología y manejo integral de la discapacidad intelectual. *Salud Mental*, 34(5), 443-449.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37, 20-21.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf>.
- Martínez Sánchez. F. (2008). Capítulo 2: La emoción. En Palmero, F., & Martínez Sánchez, F. (coords.) (1ª ed.), *Motivación y Emoción* (pp. 27-61). Madrid: McGraw-Hill.

- Matsumoto, D., Hwang, H. S., López, R. M., & Pérez-Nieto, M. Á. (2013). Lectura de la expresión facial de las emociones: investigación básica en la mejora del reconocimiento de emociones. *Ansiedad y Estrés*, 19(2-3), 121-129.
- Merchán Romero, I. M., Bermejo, M. L., & de Dios González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99.
- Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, R., Brackett, M. A., & Salovey, S (2008). Capítulo 13: Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En Palmero, F., & Martínez Sánchez, F. (coords.) (1ª ed.), *Motivación y Emoción* (pp. 407-432). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, J.M., Núñez-Vázquez, I., & Gil-Olarte, P. (2006). Inteligencia emocional y aspectos neurológicos disfuncionales: implicaciones en la salud mental y el bienestar emocional. *Revista de Psicología de la Salud*, 18(1), 97-121.
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Molina Tamayo, E. (2014). *Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Jaén, Jaén.
- Moraleda Ruano, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Oblitas, L., Martínez Sánchez, F., & Palmero, F. (2008). Capítulo 11: Emociones y salud. En Palmero, F., & Martínez Sánchez, F. (coords.) (1ª ed.), *Motivación y Emoción* (pp. 343-372). Madrid: McGraw-Hill.



- Olivares, E. I., & Iglesias, J. (2000). Bases neurales de la percepción y el reconocimiento de caras. *Revista de Neurología*, 30(10), 946-952.
- Olivera, J., Braun, M., & Roussos, A. J. (2011). Instrumentos para la evaluación de la empatía en psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(2), 121-132.
- Ortega Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Paredes, D. (2010). Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4(2), 51-60.
- Paunero Bravo, S. (2013). *Competencia emocional en alumnado con discapacidad intelectual: Propuesta de intervención educativa*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Peiro Bertran, L. (2016). *Propuesta de material para trabajar la inteligencia emocional en el aula de Educación Infantil*. (Trabajo Final de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona.
- Pérez-González, J. C., & Pena Garrido, M. (2012). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., & Lozano Santiago, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*, 9(1), 35-41.
- Rodríguez Corrales, J. (2010). *Inteligencia emocional y salud*.
- Ronderos, J. R. (2002). Inteligencia emocional. *Umbral Científico*, 1, 60-63.
- Rosselló, J., & Revert, X. (2008). Capítulo 4: Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En Palmero, F., & Martínez Sánchez, F. (coords.) (1ª ed.), *Motivación y Emoción* (pp. 95-133). Madrid: McGraw-Hill.

- Ruiz, D., Cabella, R., Salguero, J., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz Rodríguez, E. (2013). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21(3), 84-93.
- Ruiz Rodríguez, E. (2014). *La educación emocional: su importancia para el síndrome de down*. Cantabria: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Sánchez-García, M., Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): análisis de su robustez psicométrica en muestra española. *Ansiedad y Estrés*, 19(2-3), 161-171.
- Sánchez Granados, R. (2016). *La educación socioemocional como recurso para mejorar la conducta adaptativa en alumnos con discapacidad intelectual*. (Proyecto Final de Postgrado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Simón Mateo, E. M. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G., & Agulló, M.J. (). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. *Emociona't. Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-13.
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.

- UNIR. (2017). Guía de interpretación de resultados en el contraste de hipótesis estadísticas: estadística paramétrica y no paramétrica. Material no publicado. Recuperado el 10 de Octubre, de [https://saludonline.unir.net/cursos/psisa12PER2\\_9/uploads/bibliografia/18102017\\_82316Guia\\_Contraste\\_Hipotesis.pdf](https://saludonline.unir.net/cursos/psisa12PER2_9/uploads/bibliografia/18102017_82316Guia_Contraste_Hipotesis.pdf)
- Valenzuela Sabat, E. (2011). Las personas con discapacidad...viven emociones. (Trabajo Final de Máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Comunicación presentada en el Congreso "La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva". San Sebastián, España.
- Villota Carranza, G.A., & Riera Quinde, T. A. (2016). *Estudio comparativo entre los niveles de inteligencia emocional, coeficiente intelectual y problemas de comportamiento en adolescentes de 14 a 17 años del colegio Miguel Merchán*. (Tesis Doctoral). Universidad del Azuay, Ecuador.
- Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

### 11.3 Anexo III. Carta y Consentimiento Informado para los participantes de la investigación.



Estimados familiares:

Os enviamos unos documentos con el permiso de la dirección del Centro de Día "Las Salinas", para pedir vuestro permiso para la participación de vuestro hijo/a en un programa de educación en Inteligencia Emocional que se va a realizar en las instalaciones del centro.

La participación en este tipo de programas es fundamental ya que contribuyen a mejorar los conocimientos e intervenciones que se realizan con personas que presentan Discapacidad Intelectual, influyendo de forma positiva en su bienestar físico, psicológico y social, así como en su calidad de vida.

Le enviamos tres documentos de Consentimiento Informado para firmar, uno es para que se lo queden ustedes y los otros dos es para que los manden al centro si están de acuerdo en que su hijo/a participe en el programa. Por favor envíenlos lo antes posible.

Un saludo y gracias por su colaboración.

Nieves Sánchez Ramírez



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título del Programa:** "Efectos de un programa de educación en Inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en personas con discapacidad Intelectual"

**"Estudiante TFM":** Nieves Sánchez Ramírez

**Lugar de realización:** Centro de Día "Las Salinas"

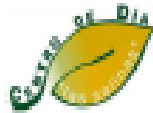
### **Introducción:**

Antes de dar consentimiento para participar en este estudio, es importante leer y entender la siguiente explicación. Describe el objetivo, procedimientos, beneficios y riesgos del estudio, las alternativas disponibles, y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento.

El objetivo principal de la investigación es llevar a cabo un programa de educación para la mejora de la Inteligencia Emocional de los participantes. La Inteligencia Emocional es la habilidad para comprender, manejar y reconocer las emociones de manera adecuada. Un alto nivel de Inteligencia Emocional influye en la comunicación social, las relaciones con los demás, el control emocional, la solución adecuada de problemas y el bienestar general, contribuyendo así a una mejor calidad de vida de los participantes.

Esta hoja de consentimiento informado puede contener información que usted no comprenda en su totalidad, por lo que no dude en solicitar a la psicóloga del centro o a la encargada del programa que le resuelva cualquier duda que se le plantee al respecto.

**Propósito del estudio:** Medir la eficacia de un programa de educación en Inteligencia Emocional sobre la percepción y la comprensión emocional de los participantes.



**Procedimientos/explicación del estudio:**

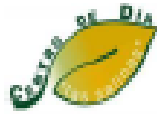
Con este objetivo, solicitamos la colaboración de las personas con discapacidad Intelectual mayores de 18 años que asisten al Centro de Día "Las Salinas" para participar en un programa de educación en Inteligencia Emocional. Dicho programa se divide en varias sesiones (el número variará dependiendo de las actividades pre-programadas que tenga el centro) en las que se trabajará para la mejora de las habilidades de percepción y comprensión de las emociones. Con el fin de obtener información sobre el nivel que los participantes poseen sobre las habilidades nombradas anteriormente, se administrarán dos tests antes de realizar el programa. Tras finalizar todas las sesiones se volverán a administrar los mismos tests, los resultados nos darán información sobre la influencia que ha tenido la intervención en la mejora de dichas habilidades. En ambas ocasiones los tests se administrarán de manera individual y confidencial.

**Riesgos/beneficios:**

Los participantes no se beneficiarán directamente de este estudio, salvo la oportunidad de poder contribuir al avance científico que puede beneficiar en el futuro a personas con discapacidad Intelectual. No existe riesgo alguno derivado de la participación en este estudio, salvo las molestias ocasionadas por el cansancio derivado de la administración de los tests necesarios para la evaluación del programa.

**Confidencialidad:**

Ni los nombres, ni cualquier otro dato que pueda llevar a la identificación de los participantes que colaboren en el estudio serán publicados en ninguno de los trabajos que se deriven de esta investigación. Todos los datos de carácter personal necesarios para el desarrollo del estudio están sujetos a la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, legislación vigente en nuestro país. Cada una de las personas que participen en el estudio recibirá un código con el que será identificado, ningún otro dato de carácter personal será difundido o utilizado a lo largo del estudio.



**Coste/compensación:**

No existe ningún coste por participar en este estudio. Todas las entrevistas y pruebas que se realicen no supondrán coste alguno. Tampoco recibirán compensación económica por participar en el estudio.

**Participación voluntaria y derecho al abandono del programa:**

Su participación es completamente voluntaria. Cada uno de los participantes podrá negarse a participar y será libre de retirarse en cualquier momento de este programa después de haber firmado el consentimiento informado. Su decisión no afectará en ningún momento a la atención del centro.

Serán Informados sobre cualquier dato relevante del programa que pudiera condicionar su permanencia o abandono del mismo.



Programa: "Efectos de un programa de educación en Inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en personas con discapacidad intelectual"

"Estudiante TFM": Nieves Sánchez Ramírez

Yo, (padre/madre/tutor legal) \_\_\_\_\_

con DNI \_\_\_\_\_, he leído y comprendo la información que se me

ha entregado y presto libremente mi conformidad, dando permiso y mi consentimiento

para obtener los datos necesarios sobre \_\_\_\_\_

En Alhama de Murcia a 5 de junio de 2017

Firma del padre/madre/tutor legal:

Firma "Estudiante TFM"

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

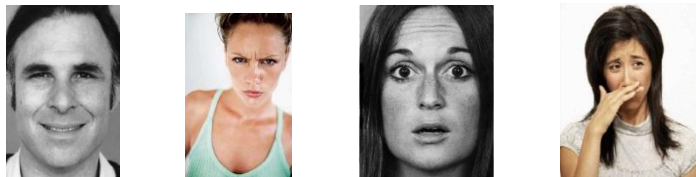


## 11.4 Anexo IV. Ejemplos de las actividades realizadas en las sesiones del programa.

➤ **Ejemplo 1. ¿Qué puede provocar estas emociones?**

1. ¿Qué me da asco?
2. ¿Qué me da miedo?
3. ¿Qué me pone alegre?
4. ¿Qué me pone triste?
5. ¿Qué me enfada?
6. ¿Qué me sorprende?

➤ **Ejemplo 2. ¿Qué emociones son?**



➤ **Ejemplo 3. Une las emociones de miedo y sorpresa.**



➤ **Ejemplo 4. ¿Qué emoción sentirías si...?**

- Tu perro se perdiera.
- Te ponen para comer algo que no te gusta.
- Te visita alguien que no esperabas.
- Te rompen un objeto al que le tienen mucho cariño.
- Quedas con tus amigos para salir a dar una vuelta.
- Te encuentras con un animal muy peligroso.

➤ **Ejemplo 5. “UNO de las emociones”.**



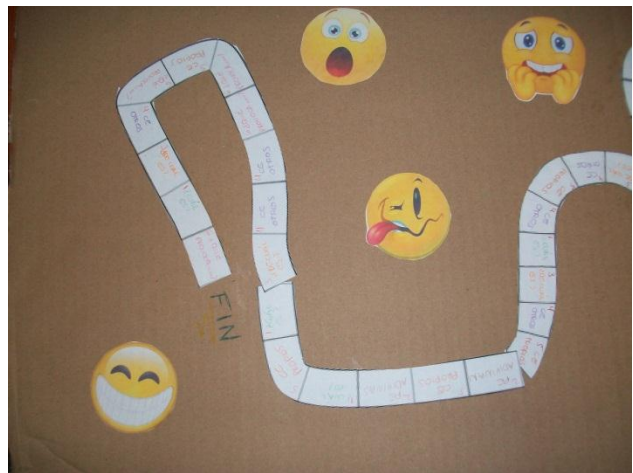
➤ **Ejemplo 6. “Domino de las emociones”.**



➤ **Ejemplo 7. “Dado de las emociones”.**



➤ **Ejemplo 8. Juego de mesa.**



## 11.5 Anexo V. Registro de sesiones grupales.

Registro de sesiones

Centro de Día "Las Salinas"

### Sesión 12: Programa de educación emocional

Fecha: 20/11/2017

#### Objetivos:

1. Repaso de las emociones básicas.
2. Percepción emocional.
3. Comprensión emocional.

A continuación se valorarán las áreas que aparecen en la siguiente tabla para cada usuario con una puntuación de 0 a 4.

0	1	2	3	4
Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho

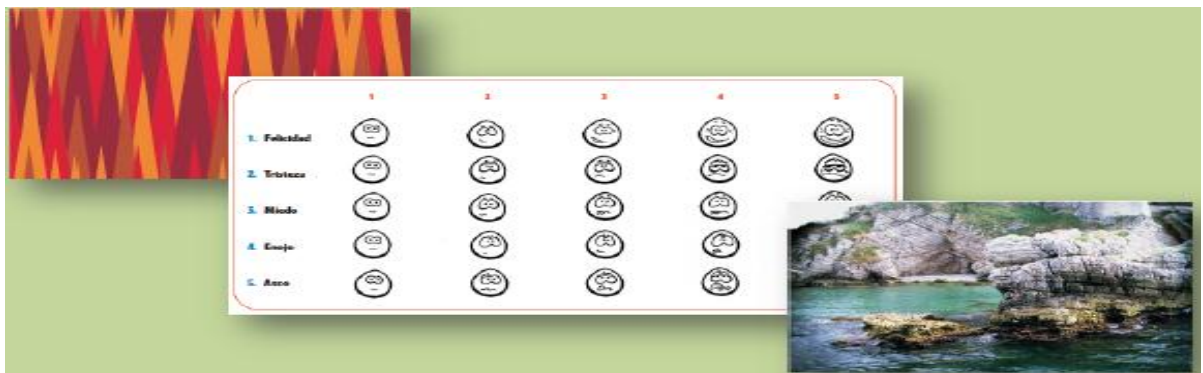
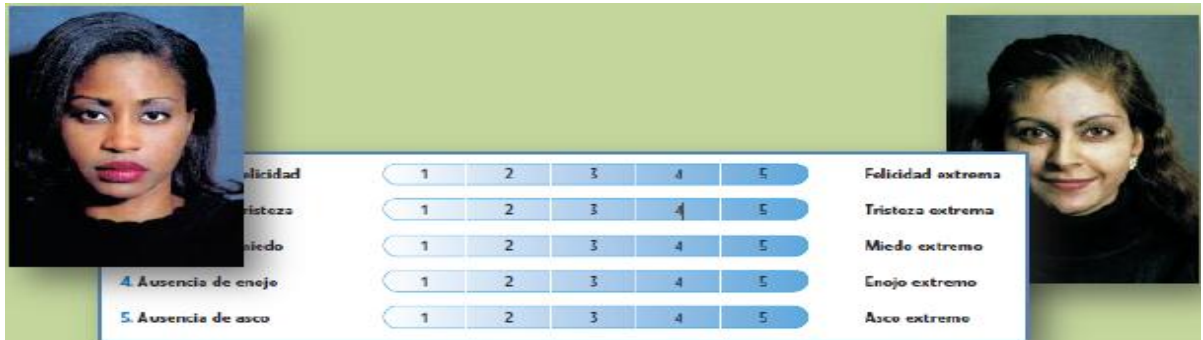
GRUPO 1	Comprende instrucciones	Mantiene Atención	Participa	Comunicativo	Observaciones
					Ha faltado
	2	2	2	2	
	3	3	3	3	
	3	3	3	2	
	2	2	2	1	
	3	3	3	3	
	2	2	3	2	
	2	2	2	1	
	3	2	3	2	

**Instrumentos y técnicas utilizadas:** fichas de percepción emocional, teoría de comprensión emocional, domino de las emociones.

**Observaciones:**

## 11.6 Anexo VI. Ejemplo de ítems del MSCEIT.

### ➤ Percepción emocional.



### ➤ Facilitación emocional.

2. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una marcha militar animada?

1. Enojo
2. Entusiasmo
3. Frustración

3. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?

1. Tensión
2. Pena
3. Estado de ánimo neutral

2. Imagínese que se siente contento en un día maravilloso y le va todo muy bien en el trabajo y con su familia. ¿En qué grado ese sentimiento de satisfacción se parece a cada una de las siguientes sensaciones?

1. Cálido
2. Púrpura
3. Salado

3. Imagine que se está sintiendo frío, lento y afilado. ¿En qué grado ese sentimiento se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Desafiado
2. Aislado
3. Sorprendido

➤ **Comprensión emocional.**

11. Teresa estaba viendo la televisión para seguir la evolución de la gran tormenta que se estaba acercando a la costa en la que vivían sus padres. Conforme la tormenta se dirigía hacia la casa de sus padres se iba sintiendo ansiosa e impotente. En el último minuto, sin embargo, la tormenta cambió de dirección, quedando a salvo toda esa zona del litoral. Ella sintió \_\_\_\_\_.
- alivio y gratitud
  - sorpresa y conmoción
  - tensión y alivio
  - expectación y ansiedad
  - expectación y calma

5. Una sorpresa triste lleva a \_\_\_\_\_.
- la desilusión
  - el asombro
  - el enojo
  - el miedo
  - el arrepentimiento

➤ **Manejo emocional.**

2. La profesora de Raúl acaba de llamar a sus padres para decirles que va muy mal en el colegio. La profesora les dice que su hijo no pone atención, es problemático y no puede estar quieto. Esta profesora en particular no se maneja muy bien con los chicos inquietos y los padres de Raúl se preguntan qué está pasando realmente. Más tarde, la profesora les dice que su hijo volverá a repetir curso a menos que mejore. Los padres se sienten muy enojados. ¿En qué grado será útil para su hijo cada una de estas reacciones?

**Respuesta 1:** Los padres le dijeron a la profesora que eso supone una gran conmoción para ellos y que era la primera vez que escuchaban que existiese ese problema. Piden reunirse con la profesora y solicitan que el director también asista a la reunión.

- a. Muy ineficaz      b. Algo ineficaz      c. Ni eficaz, ni ineficaz      d. Algo eficaz      e. Muy eficaz

**Respuesta 2:** Los padres le dijeron a la profesora que si ella continuaba amenazando con que su hijo repitiera el curso, llevarían este problema al director. Le dijeron: «Si nuestro hijo repite, diremos que usted es personalmente la responsable. Usted es la profesora y su trabajo es enseñar, no echarle la culpa a los alumnos».

- a. Muy ineficaz      b. Algo ineficaz      c. Ni eficaz, ni ineficaz      d. Algo eficaz      e. Muy eficaz

1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente, se encontraba muy descansada y no tenía ningún tipo de inquietud o preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?

**Acción 1:** Se levantó y disfrutó del resto del día.

- a. Muy ineficaz      b. Algo ineficaz      c. Ni eficaz, ni ineficaz      d. Algo eficaz      e. Muy eficaz

**Acción 2:** María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que le iban bien.

- a. Muy ineficaz      b. Algo ineficaz      c. Ni eficaz, ni ineficaz      d. Algo eficaz      e. Muy eficaz

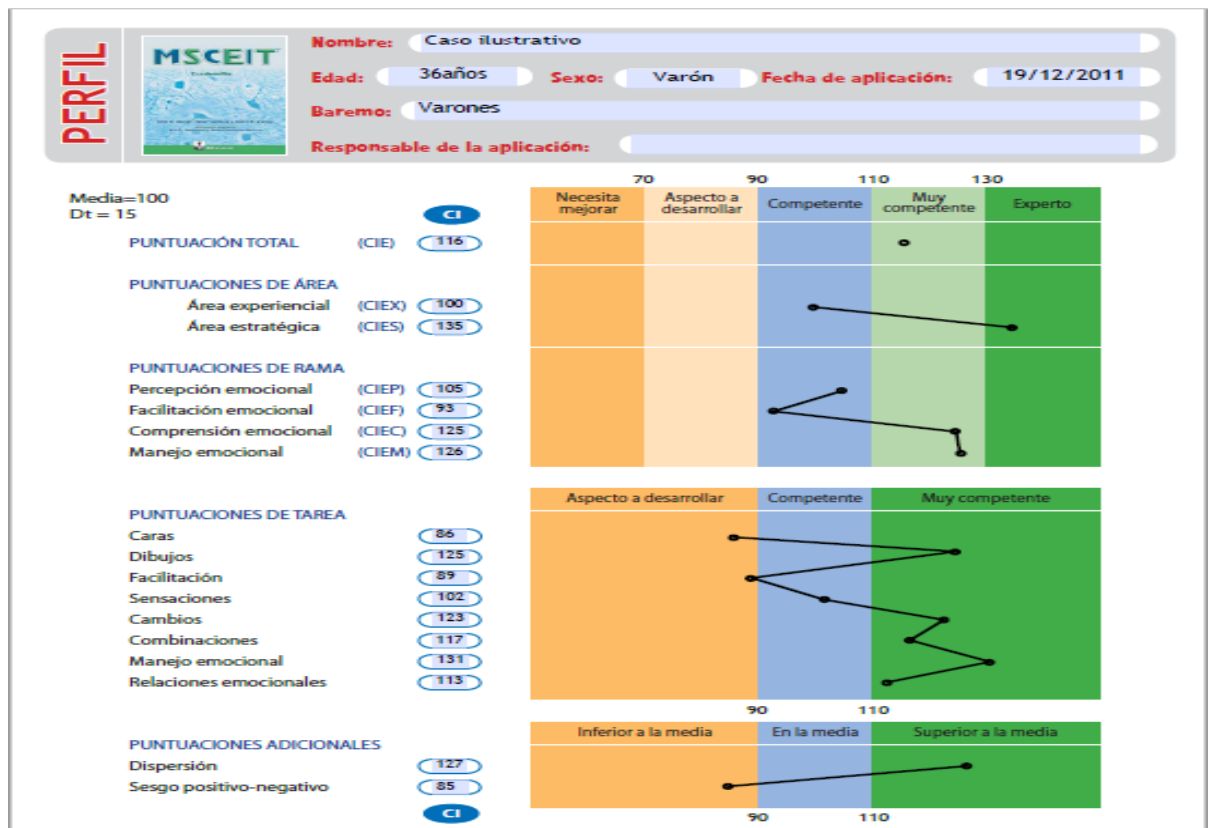
**Acción 3:** Decidió que era mejor ignorar el sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.

- a. Muy ineficaz      b. Algo ineficaz      c. Ni eficaz, ni ineficaz      d. Algo eficaz      e. Muy eficaz

**Acción 4:** Aprovechó ese sentimiento positivo para llamar a su madre, que había estado deprimida, e intentó animarla.

- a. Muy ineficaz      b. Algo ineficaz      c. Ni eficaz, ni ineficaz      d. Algo eficaz      e. Muy eficaz

### 11.7 Anexo VII. Perfil del MSCEIT.



### 11.8 Anexo VIII. TECA.

**TECA** Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo:  V  M Estado: \_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Las siguientes frases se refieren a sus sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones. Indique cómo le describe cada situación eligiendo la puntuación de 1 a 5 como se indica a la derecha. Cuando haya elegido su respuesta, **rodee con un círculo** el número correspondiente. Lea cada frase cuidadosamente antes de responder. Conteste honestamente con lo que más se identifique, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. No deje ninguna frase sin contestar.

1 Totalmente en desacuerdo  
 2 Algo en desacuerdo  
 3 Neutro  
 4 Algo de acuerdo  
 5 Totalmente de acuerdo

1	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.	1 2 3 4 5
2	Me siento bien si los demás se divierten.	1 2 3 4 5
3	No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté.	1 2 3 4 5
4	Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él.	1 2 3 4 5
5	Me afectan demasiado los programas de sucesos.	1 2 3 4 5
6	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.	1 2 3 4 5
7	Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla.	1 2 3 4 5