

Clara Montes Cuaresma

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

dirigido por la Dra. Elena Castarlenas

Grado de Psicología



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**Tarragona
2022**

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría transmitir mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han ayudado, no solo a realizar este trabajo, sino durante toda esta etapa académica tan bonita que he tenido.

En primer lugar a mi tutora de TFG Elena Castarlenas Solé, por dar forma a mis ideas, por estar siempre al pie del cañón y por ser tan meticulosa como yo.

A la Universidad Rovira i Virgili por todos los espacios que ofrecen para que cada estudiante pueda crecer a su ritmo, especialmente el CRAI, que me ha salvado de muchas.

A Cristian Fuentes, por ser un hombre generoso y depositar toda la confianza en mi desde el primer momento para ejercer las prácticas. Gracias por estar siempre disponible y ponérmelo todo tan fácil.

A las mejores personas que he conocido nunca y que cuadran tanto conmigo, amigas, S, gracias por estar siempre y no fallar nunca, os quiero.

A ti Sita, por hacerme aterrizar cuando volaba y por enseñarme a volar cuando me hundía, por aguantar todos los días grises y celebrar de la mano los soleados. No existen palabras de agradecimiento para ti.

A ti María porque eres el mayor regalo que me ha dado el baloncesto y has sido la persona más alentadora que he tenido en mi vida.

A mi familia, mis padres que han luchado muchísimo porque yo llegue donde estoy, por haberme enseñado a nunca tirar la toalla y por confiar siempre en mí y a ti Tete, por ser el mejor ejemplo a seguir y guiarme siempre.

A todas las personas con Discapacidad Intelectual por ayudarme en este trabajo y por alegrarme los días en prácticas. Seguid chicos, conseguiréis lo que os propongáis.

Resumen

El presente trabajo pretende examinar si hay diferencias significativas en las variables Inteligencia Emocional y Bienestar Psicológico antes y después de una intervención en educación emocional con personas con discapacidad intelectual. También se examina la relación entre los componentes de la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo. . La muestra esta compuesta por 13 sujetos con una media de edad de 24,78. Para evaluar la IE se usó la escala TMMS-24 y para el bienestar psicológico se optó por la escala de Ryff en su adaptación a la versión española. Los resultados no muestran diferencias significativas en la comparación de medias entre el pre y el post intervención pero si relaciona de forma positiva algunos aspectos de la IE con el BP.

Palabras Claves: Inteligencia emocional, discapacidad intelectual, propuesta de intervención y bienestar psicológico

Abstract

This research wants to investigate the relationship between Emotional Intelligence and Psychological Well-being in people with intellectual disabilities and if an intervention can improve this EI and what positive correlations with BP. The sample consist of 13 subjects (n=13) with an average age of 24.78. To evaluate EI, the TMMS-24 scale was used and for BP, the Ryff scale was chosen in its adaptation to the Spanish version. The results do not show significant differences in the comparison of means between the pre and post intervention, but it does positively relate some aspects of EI with BP.

Key words: Emotional Intelligence, intellectual disabilities, intervention, Psychological Well-being

ÍNDIX

1. Introducción teórica	5
1.1. Inteligencia emocional: Orígenes del concepto	5
1.1.1. Definición actual	6
1.2. Modelos teóricos	7
1.2.1. Modelo de Goleman	7
1.2.2. Modelo de Bar-On	8
1.2.3. Modelo de Solyvey y Mayer	8
1.2.4. Modelo de Rafael Bisquerra: Competencias emocionales (Pentágono de Rafael Bisquerra)	11
1.3. Discapacidad intelectual	18
1.3.1. Concepto DI, etiología y factores de riesgo	18
1.4. Estudios previos DI e IE	20
2. Objetivos	21
2.1. Objetivo general	21
2.2. Objetivos específicos	21
2.3. Hipótesis	22
3. Metodología	22
3.1. Participantes	22
3.2. Variables e instrumentos	23
3.3. Procedimiento	24
3.4. Análisis de datos	25
4. Resultados	25
5. Conclusiones y discusión	30
6. Bibliografía	34
7. Anexos	37

1. Introducción teórica

1.1. Inteligencia y educación emocional: Orígenes del concepto

Para definir la Inteligencia Emocional (en adelante, IE), durante mucho tiempo se han usado conceptos referidos a los aspectos cognitivos tales como la memoria y la capacidad de resolver conflictos cognitivos (Maricela et al., 2005.). El primero que cambió la definición tradicional de IE fue Edward L. Thorndike que en 1920 utilizó el término de inteligencia social, antecesora de la inteligencia emocional, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Weschler en 1940 describió la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y aseguró que los test de inteligencia no se podrían considerar instrumentos completos hasta que no se describiesen adecuadamente estos factores.

No fue hasta 1983 con Howard Gardner que estos trabajos tomaron importancia gracias al libro de *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Gardner,1995), donde se definían y distinguían siete tipos de inteligencia, entre ellas; la inteligencia interpersonal (capacidad para comprender las relaciones entre iguales) e inteligencia intrapersonal (capacidad para entender la relación-comunicación con uno mismo). Además, se incluyó la idea de que los indicadores convencionales de la inteligencia, como es el coeficiente intelectual no explicarían de forma adecuada la capacidad cognitiva dado que este concepto no valora la inteligencia interpersonal (capacidad para comprender las intenciones, motivaciones u deseos de otras personas) ni la inteligencia intrapersonal (la capacidad para conocerse uno mismo y apreciar los sentimientos).

El concepto de inteligencia emocional como tal fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990 a partir de la teoría de Gardner. En 1990, Salovey y Mayer estructuraron su concepto de inteligencia emocional basándose de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (Maricela et al., 2005).

No obstante, fue Goleman quien dio a conocer el concepto en 1995 a través de su obra dirigida al mundo laboral, donde introdujo un estudio sobre la

inteligencia emocional, sus alcances y beneficios en el mundo de la administración.

Todo ser humano es un ente complejo que se relaciona con el mundo externo a través de dos mecanismos fundamentales: el cognitivo y el emocional. El cognitivo, donde se encuentra la atención, la percepción, la memoria, el pensamiento y el lenguaje, le posibilitan participar sobre la realidad en forma de actuaciones. El mecanismo emocional le relaciona con los objetos de esta realidad externa. Todas las acciones del sujeto se producen siempre en forma de bloques cognitivo-conductuales y no es posible separar ambas funciones. El binomio cognición-emoción es inseparable lo que nos lleva a pensar que no hay razón sin sentimiento. Razón y emoción van de la mano por lo que, nuestras acciones y decisiones dependen tanto de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos (Ruiz, 2017).

A lo largo del tiempo se ha sobrevalorado la parte racional de la especie humana cuando la realidad es que en muchos momentos nos vemos dominados por las emociones. Anatómicamente, el centro de las emociones en el cerebro se encuentra en las partes más primitivas: tallo encefálico, sistema límbico, hipocampo y amígdala son los componentes del cerebro emocional. El neocórtex (la parte encargada de la planificación y el razonamiento), surgió más tarde y son vías más lentas que las vías primitivas por lo que, valoramos antes las situaciones de forma emocional que racional (Maricela et al., 2005).

A pesar de que actualmente se sabe que la IE está implicada y actúa en muchas áreas del cerebro, se distingue el sistema límbico como el centro específico emocional del cerebro, es decir, donde se gestan las emociones (Muñoz, 2019).

1.1.1. Definición

La inteligencia emocional es un concepto definido por Mayer (1997), como *"una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera se puede usar esta información para guiar*

nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento” (p. 185). Según el libro de Goleman titulado *Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995), que clasifica la inteligencia emocional desde distintos puntos, la capacidad de motivarse a uno mismo sería un muy buen ejemplo para lograr una estabilidad emocional plena (Muñoz, 2019).

1.2. Modelos teóricos

1.2.1. Modelo de D. Goleman

El enfoque de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995, 1998) constituye un buen ejemplo de modelo mixto. El enfoque mixto entiende la IE como un conjunto de rasgos constantes de personalidad, competencias socioemocionales, perspectivas motivacionales y diferentes habilidades cognitivas (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Este modelo incluye 5 componentes básicos de la Inteligencia Emocional; tres que se basan en aptitudes personales y dos en aptitudes sociales:

Aptitudes personales

- Autoconocimiento: en esta aptitud se mide la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la confianza en uno mismo.
- Autorregulación: se mide el autocontrol, la confiabilidad, la escrupulosidad, la adaptabilidad y la innovación.
- Motivación: en este caso se mide el afán de triunfo, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.

Aptitudes sociales:

- Empatía: se mide la comprensión a los demás, la ayuda para desarrollarse, la orientación hacia el servicio, el saber aprovechar la diversidad y la conciencia política
- Habilidades sociales: las aptitudes medidas son la influencia, la comunicación, el manejo de conflictos, el liderazgo, el catalizador de cambio, la capacidad de establecer vínculos y las habilidades de equipo.

Posteriormente, relacionando la inteligencia emocional con el mundo laboral, incluye otro conjunto de atributos de personalidad: autoconciencia,

autorregulación, manejo del estrés, rasgos motivacionales (automotivación) o áreas comportamentales (manejo de relaciones interpersonales), acaparando casi todas las áreas de personalidad (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

1.2.2. Modelo de Bar-On

Otro ejemplo de modelo de inteligencia emocional mixto es el de Bar-On (1997). Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como "un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas ambientales y las presiones" (p.14). Esta conceptualización de inteligencia emocional no puede ser entendida si no se tiene en cuenta la forma en que se ha evaluado el constructo. El principal instrumento es el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On, un cuestionario autoinformado de 133 ítems que incluye 15 subescalas. Estas subescalas se agrupan en cinco dimensiones de orden superior: interpersonal, intrapersonal, adaptación, gestión del estrés y estado de ánimo general. La dimensión intrapersonal incluye las subescalas de autoconciencia emocional, asertividad, autoconcepto, autoactualización e independencia. La perspectiva interpersonal incluye las subescalas de empatía, relación interpersonal y responsabilidad social. Por otro lado, la dimensión adaptación incluye las subescalas de solución de problemas, valoración de la realidad y flexibilidad. A su vez el aspecto de gestión del estrés incluye las subescalas de tolerancia del estrés y control de los impulsos. Finalmente, la faceta de estado de ánimo general incluye las subescalas de felicidad y optimismo (Muñoz, 2019).

1.2.3. Mayer y Salovey

Estos autores, en 1995, evaluaron la Inteligencia Emocional a partir de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas, relacionadas con los siguientes criterios:

- Evaluación y expresión de las emociones,
- Regulación de emociones
- Utilización de las emociones de forma adaptativa

La escala que evalúa la IE según este modelo lleva el nombre de Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y es una medida de autoinforme de la inteligencia emocional percibida con un total de 48 ítems establecidos en tres subescalas que evalúan tres aspectos fundamentales de la IE intrapersonales, como: 21 ítems de sentimientos, 12 de claridad de sentimientos y otros 12 de reparación emocional.

Los autores, en 1997, presentaron una nueva adaptación de su modelo donde enumeran en orden ascendente las diferentes habilidades emocionales que componen el concepto, desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de estados afectivos)(Maricela et al., 2005).

En 1997, Mayer y Salovey revisaron su modelo de inteligencia emocional en términos de potencial para el desarrollo intelectual y emocional dado que consideraban que la definición inicial era vaga y poco precisa. Esto era debido al énfasis hecho en la percepción y regulación de las emociones, mientras que se ignoraban otras habilidades, como el pensamiento acerca de los sentimientos. Por eso propusieron un nuevo concepto que abarcaba que la inteligencia emocional incluía la habilidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la destreza para entender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones con la finalidad de promover el desarrollo emocional e intelectual. En esta nueva definición, añade **cuatro ramas de la IE**: percepción, apreciación y expresión de emociones; facilitación emocional del pensamiento; comprensión, análisis y utilización del conocimiento emocional; y regulación reflexiva de las emociones para el desarrollo intelectual y emocional. Estas cuatro ramas están organizadas desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos. Además, la nueva definición de IE tiene una concepción en términos de conjuntos de habilidades, como las de percibir, asimilar, entender o manejar emociones. Esta definición es muy diferente a las propuestas explicadas anteriormente de Goleman (1995) o la de Bar-On (1997) (Lusar y Oberst, 2004).

La **primera rama de la IE** englobaba la percepción, apreciación y expresión de emociones propias. Dentro de este proceso también se encuentra la expresión precisa de emociones y necesidades con relación a otras personas y la capacidad de discriminar entre expresiones adecuadas e inadecuadas de las emociones (Lusar y Oberst, 2004).

La **segunda rama de la IE** consiste en la utilización de las emociones para facilitar el pensamiento y el comportamiento e incluye cuatro habilidades:

- La comparación de emociones unas con otras
- La utilización de emociones para dirigir la atención a la información importante
- La generación de emociones suficientemente vividas como para ayudar a crear juicios y recuerdos
- La utilización del ánimo para cambiar el punto de vista individual para conseguir diferentes puntos de vista
- La facilitación del razonamiento mediante los estados emocionales

Estas habilidades son básicas para poder utilizar la atención selectiva, el autocontrol y la automotivación (Lusar y Oberst, 2004).

La **tercera rama de la IE** consta de la comprensión y el análisis de las emociones e incluye cuatro habilidades; etiquetar y reconocer las relaciones de los términos que implican aspectos emocionales, interpretar significados y relaciones de emociones, entender sentimientos o combinaciones de sentimientos y reconocer el cambio entre distintas emociones (Lusar y Oberst, 2004).

La **cuarta rama de la IE** está compuesta por la regulación reflexiva de las emociones para promover el desarrollo emocional e intelectual. Este proceso incluye dos habilidades intermedias: la de implicar o distanciar la emoción según sea más o menos conveniente y la de controlar las emociones con respecto a otras personas. Esto permite la adaptación social y la resolución de problemas (Lusar y Oberst, 2004).

1.2.4. Modelo de Rafael Bisquerra

La propuesta de intervención de este trabajo se basará en el modelo de competencia emocional de Bisquerra y cols. (2007), debido a que los elementos que lo componen permiten establecer relaciones directas entre competencias que pueden desarrollar todo tipo de personas, incluidas aquellas con discapacidad intelectual (en adelante DI).

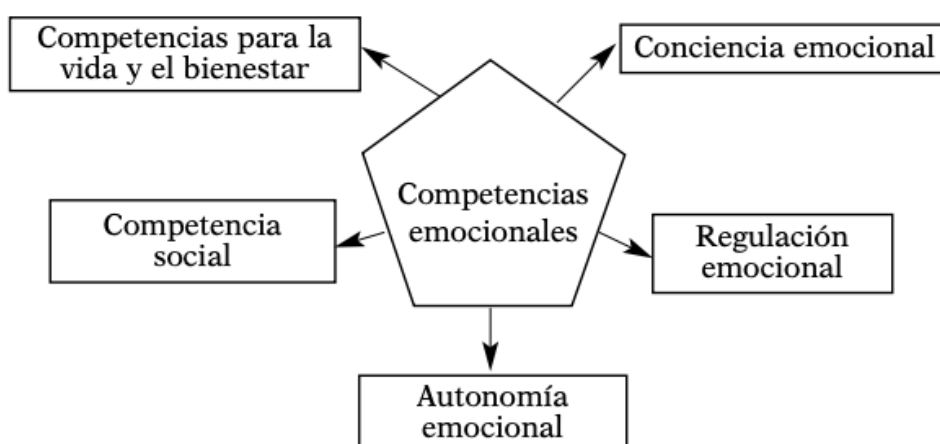
Se entienden las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para poder tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma adecuada todo lo relacionado con las emociones. (Bisquerra et al., 2007).

Estas competencias son importantes para poder formar a una ciudadanía activa, efectiva y responsable.

Este modelo se compone de diferentes competencias emocionales que forman el conocido como pentágono emocional (Bisquerra, 2007) que se puede observar en la Figura 1. Estas habilidades son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida.

Figura 1.

Pentágono de las competencias emocionales de Rafael Bisquerra.



Fuente: Bisquerra (2007)

Competencias emocionales de Rafael Bisquerra

Según Bisquerra et al., (2003) dentro de las competencias emocionales se encuentra:

Tabla 1.

Microcompetencias de la conciencia emocional según el modelo de Bisquerra, r (2003).

	Toma de conciencia de las propias emociones
CONCIENCIA EMOCIONAL	Poder dar nombre a las emociones
	Comprensión de las emociones de los otros

La **conciencia emocional** es la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional que existe en cada situación. Dentro de este bloque se pueden especificar diferentes aspectos:

- La **toma de conciencia de las propias emociones**: es la capacidad de percibir los propios sentimientos y emociones, ser capaz de identificarlos y categorizarlos.
- El **poder dar nombre a las emociones**: es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y usar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
- La **comprensión de las emociones de los otros**: es la habilidad de tomar conciencia de las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse de forma empática

La conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las demás competencias.

Tabla 2.

Microcompetencias de regulación emocional según el modelo de Bisquerra, R (2003).

	Interacción entre emoción, cognición y comportamiento
	Expresión emocional
REGULACIÓN EMOCIONAL	Regulación de emociones y sentimientos
	Habilidades de afrontamiento
	Competencias para autogenerar emociones positivas

La **regulación emocional** es la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. Supone tomar conciencia de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento.

Las microcompetencias que la componen son:

- Tomar conciencia de la **interacción entre emoción, cognición y comportamiento**: los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción y estos pueden estar regulados por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de manera que es complicado saber cuál va primero.
- **Expresión emocional**: capacidad para expresar las emociones de forma adecuada. Coincide con la habilidad para reconocer el estado interno que puede diferenciarse del externo.
- **Regulación de emociones y sentimientos**: los sentimientos y las emociones deben ser regulados; lo que incluye regular la impulsividad, tener tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos, preservar el logro de los objetivos teniendo en cuenta las dificultades...
- **Habilidades de afrontamiento**: habilidad para poder enfrentar diferentes retos y situaciones que pueden generar conflicto teniendo en cuenta las emociones que estas generan. Esto se produce gracias a la utilización de estrategias de autorregulación.

- **Competencia para autogenerar emociones positivas:** es la capacidad para generarnos y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas.

Tabla 3.

Microcompetencias de la autonomía emocional según el modelo de Bisquerra, R (2003)

AUTONOMÍA EMOCIONAL	Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítica de normas sociales Resiliencia
---------------------	---

La **autonomía emocional** se entiende como un concepto que incluye diferentes elementos relacionados con la autogestión, como la autoestima, actitud positiva, responsabilidad, capacidad crítica, capacidad de buscar ayuda y autoeficacia emocional.

Dentro de esta competencia se encuentran diferentes conceptos:

- **Autoestima:** capacidad de conseguir tener una imagen positiva de uno mismo; estar satisfecho y mantener unas buenas relaciones con uno mismo.
- **Automotivación:** es la habilidad y práctica de que una persona se de aliento emocionalmente a sí misma para conseguir aquello que se ha propuesto en la vida personal, social o profesional.
- **Autoeficacia emocional:** se entiende como la percepción de que uno es capaz de sentirse como desea gracias a los recursos emocionales. El sujeto se percibe a si mismo con la capacidad de generar las emociones que necesita. La autoeficacia emocional es aceptar la propia experiencia emocional sea de la manera que sea e implica estar de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable.

- **Responsabilidad:** es la capacidad para responder a nuestros propios actos y asumir una toma de decisión. Es la intención de implicarse en comportamientos que son seguros, saludables y éticos. Que actitudes voy a adoptar delante de la vida, en virtud de la autonomía y libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.
- **Actitud positiva:** es la capacidad para decidir adoptar una actitud positiva enfrente de la vida. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- **Análisis crítica de normas sociales:** capacidad para evaluar de forma crítica los mensajes sociales, culturales y del mass media, relativos a normas sociales i comportamientos personales.
- **Resiliencia:** es la capacidad que tiene una persona para afrontar el éxito con unas condiciones de vida sumamente adversad (pobreza, guerras, orfandad, enfermedad, etc.)

Tabla 4.

Microcompetencias de la competencia social según el modelo de Bisquerra, R (2003).

COMPETENCIA SOCIAL	Dominar las habilidade sociales básicas Respeto a los demás Comunicación receptiva Comunicación expresiva Compartir emociones Comportamiento porsocial y cooperación Asertividad Prevención y solución de conflictos Capacidad para gestionar situaciones emocionales
--------------------	---

La **competencia social** es la capacidad que tiene cada uno para mantener relaciones positivas con otras personas. Esto implica dominar las habilidades

sociales básicas como: capacidad de comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

Las microcompetencias que vienen incluidas en este concepto son:

- **Dominar las habilidades sociales básicas:** la primera habilidad social es escuchar; sin esta habilidad, sería difícil poder pasar a las siguientes (saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.)
- **Respeto a los demás:** referida a la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales o valorar los derechos de todas las personas.
- **Comunicación receptiva:** se entiende como la capacidad para prestar atención a los demás tanto en la comunicación verbal como la no verbal para recibir la información con precisión.
- **Comunicación expresiva:** se trata de poder iniciar y mantener conversaciones donde se expresen los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto de forma verbal como de forma no verbal y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- **Compartir emociones:** para esto es necesario la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen definidas por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- **Comportamiento prosocial y cooperación:** es la capacidad para llevar a cabo acciones en favor de otras personas sin que lo hayan solicitado.
- **Asertividad:** mantener un comportamiento neutro y equilibrado entre agresividad y pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos al mismo tiempo que se respeta a los demás con sus opiniones y derechos.
- **Prevención y solución de conflictos:** identificar, anticiparse o afrontar de forma resolutiva conflictos sociales o problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos.

- **Capacidad para gestionar situaciones emocionales:** se caracteriza por ser la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales a través de la activación de estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se solapa con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Tabla 5.

Microcompetencias para la vida y el bienestar según el modelo de Bisquerra, R (2003).

	Fijar objetivos adaptativos
	Toma de decisiones
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	Buscar ayuda y recursos
	Bienestar emocional
	Fluir

Las **competencias para la vida y el bienestar** son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, sociales, etc.

Como microcompetencias se incluyen las siguientes:

- **Fijar objetivos adaptativos:** consiste en la capacidad de establecer metas positivas y realistas. Algunos de estos objetivos pueden ser a corto plazo y otros a largo plazo.
- **Toma de decisiones:** desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales o sociales, que acontecen en la vida diaria.
- **Buscar ayuda y recursos:** capacidad para identificar la necesidad de soporte y asistencia y saber dar con los recursos accesibles apropiados.
- **Bienestar emocional:** trata sobre la capacidad para disfrutar de forma consciente del bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) e intentar transmitirlo a las personas con las que se relaciona.

- **Fluir:** capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, social y personal.

1.3. Discapacidad intelectual e inteligencia emocional

1.3.1. Concepto de DI, etiología y factores de riesgo

Según el DSM-V la discapacidad intelectual es un trastorno de inicio en el periodo del desarrollo que incluye déficits en el funcionamiento adaptativo, que limitan la independencia personal y la responsabilidad social, y déficit en funciones intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación entre otras.

La asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) describe la DI como una serie de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiestan en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

La etiología de la DI es heterogénea, aunque en la mayoría de los casos se da a causa de factores hereditarios. En el 40% de los casos no es posible identificar una causa de forma específica, especialmente si se habla de DI leve. Los factores ambientales (desnutrición, deprivación emocional y social, como en orfanatos mal gestionados) pueden causar o agravar la DI. Conocer estas causas que afectan en la DI ayuda a la posibilidad de poder obtener un tratamiento y, en algunos casos, poder prevenirla.

Se han identificado muchos factores causales o asociados a la DI que influyen en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro del niño en el período prenatal, perinatal o postnatal y pueden ser divididos en tres grupos: orgánicos, genéticos y socioculturales. La trisomía del par 21 y el cromosoma X frágil son las causas genéticas más frecuentes (Ke y Liu, 2017).

El síndrome de Down, también conocido como trisomía del par 21, es un trastorno del cromosoma que está provocado por una copia adicional del material genético del cromosoma 21 y afecta al desarrollo del organismo y del cerebro. Fue descrito por primera vez por el médico inglés John Langdon Down, y en 1959, Jérôme Lejeune descubrió que su causa era una trisomía del par 21 (Ke y Liu, 2017). Físicamente existen diferencias interindividuales

en las personas con Síndrome de Down, los más destacados pueden ser: el perímetro craneal a menudo es inferior al de la media, el contorno de la boca (los labios) suele ser de tamaño pequeño y está ocupada por una lengua que, generalmente es o de tamaño normal o más grande. También se observa un cuello de corta largada y manos cortas con dedos pequeños. Por último y en aspectos más generales la estatura suele ser inferior y tienen a desarrollar obesidad leve o moderada (Rondal, 2013).

El síndrome X frágil (SXF) (también conocido como el síndrome Martin-Bell) consiste en una mutación que afecta a una zona del cromosoma X, y es una de las apariciones más frecuentes de discapacidad por causa hereitaria. También se asocia al trastorno del espectro autista. Martin y Bell describieron por primera vez este trastorno en 1943, y en 1969, Herbert Lubs identificó que estos casos se asociaban a una zona frágil en el cromosoma X. (Ke & Liu, 2017). En las características clínicas físicas podemos encontrar: cara alargada, macrocefalia, orejas prominentes, pies planos e hipermovilidad articular, entre otras (Salcedo-Arellano, et al., 2020).

El síndrome de Williams (SW) o de Williams-Beuren (OMIM) es un trastorno del desarrollo. Lo describieron a inicios de los años sesenta, de modo independiente, dos cardiólogos, Williams y Beuren. Clínicamente se califica por rasgos faciales típicos como la estrechez bifrontal, la nariz corta y en algunos casos antevertida y labios gruesos. Además, también cuentan con un retraso mental leve o moderado y asimétrico, con déficit notables en algunas áreas (psicomotricidad, integración visuoespacial) y relativa preservación de otras (lenguaje y musicalidad), personalidad amigable, hipercalcemia ocasional en la infancia y vasculopatía con estenosis aórtica supravalvular (Luis et al., 2006).

El funcionamiento intelectual límite se compone por un CI en el rango de 71 a 85 y se caracteriza por personas que tienen dificultades adaptativas causadas por las dificultades cognitivas que comporta este funcionamiento límite. Pueden tener la capacidad de realizar las actividades cotidianas y un trabajo simple, pero son vulnerables a los eventos estresantes y son más propensos a desarrollar un trastorno psiquiátrico (Ke y Liu, 2017).

1.4. Estudios previos DI e inteligencia emocional.

En este apartado se mostrarán estudios relacionados con el tema de este trabajo que pretende estudiar cambios en las variables socioemocionales en una muestra de personas con DI habiendo ejecutado entre sus respuestas un programa de educación emocional. Los diferentes estudios muestran los diversos resultados que han obtenido para conocer que se sabe del asunto en cuestión de este trabajo.

Chocano y Molero, (2019) llevaron a cabo un estudio con 15 sujetos con DI con el objetivo de analizar la inteligencia emocional, la calidad de vida y las interacciones en personas con DI. Los resultados más destacados de este estudio fueron los siguientes; existe una evidencia de correlación positiva entre inteligencia emocional y calidad de vida, en concreto, en aquellas personas con DI que muestran habilidades para comprender sus emociones y las de los demás, favoreciendo el establecimiento de relaciones.

Los resultados de dicho estudio en este ámbito van en la línea de otros estudios de personas con DI que muestran que las personas con la capacidad de regular sus emociones tienen una mayor calidad de vida percibida (Macías-Fernández et al., 2016).

Otros estudios de Chocano y Molero, (2019) con una muestra de 15 participantes y con el propósito de encontrar alguna evidencia sobre la relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital y optimismo disposicional en personas con DI que acuden a un centro de terapia ocupacional, también evidencian que la inteligencia emocional se asocia de forma significativa con una mayor satisfacción vital. Se observa una relación positiva entre ambos constructos, concluyendo que, a mayor capacidad adaptativa de las personas con DI, mayor satisfacción tienen con la vida.

En otro estudio de Gavín-Chocano y Molero, (2020) con una muestra de 15 participantes y con el objetivo de mostrar algún tipo de certeza sobre la relación entre inteligencia emocional, calidad de vida y satisfacción vital muestra resultados donde se indica que existe una correlación positiva entre las variables de IE y satisfacción vital por lo que se demuestra que las

personas con DI tienen capacidad para regular su estado emocional ofreciendo respuestas adaptativas a cada situación.

Según Suriá, (2018) en "Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad", donde uno de los objetivos es analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE y bienestar subjetivo en una muestra de 122 estudiantes con discapacidad intelectual. El BP se evaluó mediante la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989, adaptada al español por Díaz *et al.*, 2006) y la inteligencia emocional percibida se usó la medida de autoinforme Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la IE tiene relación con algunas características que componen el bienestar subjetivo, tomando más importancia el aspecto de claridad y reparación, aunque cabe destacar que cada componente de la IE tiene su peso propio.

Todos los anteriores estudios evidencian que la inteligencia emocional se asocia de forma correlativa tanto con calidad de vida, con satisfacción vital, optimismo disposicional y por último y, como se va a estudiar en este trabajo, con el bienestar psicológico percibido.

2. Objetivos/Contexto

2.1. Objetivo general

Estudiar cambios en variables socioemocionales en una muestra de personas con DI antes y después de haber participado en un programa de educación emocional basado en el pentágono de competencias emocionales de Rafael Bisquerra.

2.2. Específicos

Investigar si hay cambios pre y post intervención en la variable de inteligencia emocional evaluada a través del TMMS-24.

Examinar si hay cambios pre y post intervención en la variable bienestar psicológico (en adelante BP) autopercebido evaluado a través de la escala de Ryff.

Analizar si hay una relación positiva entre inteligencia emocional y bienestar psicológico teniendo en cuenta los resultados de la post intervención.

2.3. Hipótesis

Se espera que el programa ayude a los participantes a identificar y gestionar mejor sus emociones. Por ello, se espera encontrar diferencias significativas entre las variables evaluadas antes y después de la intervención. Por un lado, se espera que las puntuaciones post-intervención referentes a inteligencia emocional, evaluadas con el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), sean estadísticamente superiores a las evaluadas antes de la intervención.

Por otro lado, se pretende encontrar que la media de bienestar psicológico post intervención sea más elevada en comparación con la media que se obtiene en la pre participación en el programa de educación emocional.

Además, se espera encontrar una relación positiva inteligencia emocional y bienestar psicológico, de forma que valores más altos de inteligencia emocional se relacionen con valores más altos de bienestar psicológico.

3. Metodología

3.1. Participantes

Los participantes (n=13) son usuarios con discapacidad intelectual (entre un 36% y un 75% de grado de DI) de una asociación de la ciudad de Reus, 7 mujeres que suponen el 53,85% y 6 hombres que suponen el 46,15% restante. El rango de edad se encuentra entre 19 y 46 años, la edad media es de 24,78 con una desviación típica de 6,99.

Se considera y asume el tamaño reducido de la muestra y la dificultad manifiesta para seleccionar a un mayor número de sujetos con estas características dado el contexto en el que se han recogido los datos.

3.2. Variables e instrumentos

Para evaluar la **inteligencia emocional** se ha utilizado la *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos 2004) que es la versión corta en español de la *Trait Meta-Mood Scale-48* (TMMS) (Salovey et al., 1995). Esta escala contiene tres dimensiones claves de la IE:

- Atención: esta escala trata de medir cuando de capaz es la persona de atender a los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad: los ítems que componen este concepto intentan verificar si la persona comprende de forma correcta sus estados emocionales.
- Reparación: en este aspecto se mide si se es capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada.

Esta herramienta ha sido utilizada en multitud de contextos de investigación en Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Salud en muestras similares como se puede observar en el apartado 1.4, y al tener estas referencias se ha optado por administrar esta prueba a los participantes.

Para evaluar el **bienestar psicológico** se usó la escala de Ryff (1989) que sugiere un modelo multidimensional compuesto por seis facetas diferentes: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal:

- Autoaceptación: los ítems que componen este concepto miden el cómo los participantes se aceptan tal y como son tanto en lo positivo como en lo negativo ya que es fundamental para el funcionamiento psicológico positivo adecuado.
- Relaciones positivas con otras personas: esta escala evalúa si las personas tienen la capacidad de mantener relaciones estables y amistades en las que puedan confiar para el bienestar que se busca.
- Autonomía: estos ítems determinan cuanto se sienten los sujetos de independientes a los demás en pensamientos, ideas y convicciones en los diferentes contextos de la vida.
- Dominio del entorno: esta serie de ítems cuantifica la sensación de control sobre lo que rodea a cada persona y la capacidad de dominar

o de influir en el entorno acerca a las personas a un buen funcionamiento psicológico.

- Propósito de vida: establece las habilidades que se tiene a la hora de tener objetivos y marcarse metas en la vida para poder darle un sentido a ésta.
- Crecimiento personal: la última subescala evalúa la voluntad de querer desarrollarse como persona e ir adquiriendo diferentes capacidades y/o habilidades.

En este caso se utiliza la adaptación al castellano en versión reducida de 29 ítems (Díaz et al., 2006).

3.3. Procedimiento

Lo primero que se necesitó para llevar a cabo la parte práctica de este estudio fueron diferentes declaraciones entorno a la confidencialidad y los aspectos éticos, concretamente:

- Solicitud de evaluación ética: compromiso de participación y confidencialidad del investigador principal y de los miembros del equipo investigador según el Comité de Ética de Investigación en Personas, Sociedad y Medio Ambiente (CEIPSA).
- Declaración responsable de los aspectos éticos del trabajo de fin de grado (TFG).
- Autorización para actividades en centros para trabajos de fin de grado (TFG).
- Consentimiento informado por parte de los participantes que fue solicitado a través de la asociación.

Se les informó a los usuarios de la asociación que iban a contestar un cuestionario sobre aspectos de su vida personal y sobre como ellos se sentían y que debían contestar según su experiencia. Se recalcó que no había respuestas correctas ni incorrectas que simplemente debían contestar como ellos se sentían o lo que ellos pensaban.

En un primer momento se preparó la intervención que se iba a realizar. Dicha intervención se basa en las competencias emocionales de Rafael Bisquerra

mencionadas anteriormente por lo que hay una sesión dedicada a trabajar cada competencia excepto la competencia de habilidades para la vida diaria ya que todos los aspectos que engloban esta competencia se trabajan de forma indirecta en las otras sesiones por lo que la sesión está formada por 4 sesiones y cada una de estas incluye dos actividades (Anexo 7.1).

Posteriormente, se procedió a administrar las dos escalas explicadas con anterioridad; la escala TMMS-24 y la escala de Ryff de bienestar psicológico. Seguidamente se llevó a cabo la intervención que ocupó dos semanas seguidas impartiendo las sesiones y realizando actividades sobre emociones.

Una vez se habían realizado todas las actividades, se volvieron a administrar las dos escalas para poder analizar los resultados y ver si hay diferencias entre el pre y el post intervención.

3.4. Análisis de datos

La primera prueba que se realizó fue la de Shapiro Wilk para saber qué tipo de pruebas se debían aplicar, paramétricas o no paramétricas ($n < 50$). Al no cumplirse el supuesto de normalidad y tener una muestra muy reducida, se emplearon pruebas no paramétricas; la prueba de Wilcoxon para la comparación de medias del pre intervención y el post intervención. Para la correlación entre las variables inteligencia emocional y bienestar psicológico autopercibido se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Por último, para obtener los resultados de estas pruebas se usó el programa SPSS en su versión 28.

4. Resultados

Los resultados que se muestran a continuación pretenden dar respuesta a los objetivos planteados:

- Prueba de Shapiro-Wilk

Se presenta la tabla de Shapiro-Wilk ($n < 50$) con las significaciones de cada subescala.

Tabla 6.*Prueba de normalidad Shapiro-Wilk*

	Estadístico	gl	Sig.
PRE-Autoaceptación	,690	13	<0,001
PRE-Relaciones positivas	,916	13	,219
PRE-Autonomía	,949	13	,580
PRE-Dominio de entorno	,878	13	,067
PRE-Crecimiento personal	,814	13	,010
PRE-Propósito de vida	,919	13	,243
POST-Autoaceptación	,916	13	,222
POST-Relaciones positivas	,894	13	,109
POST-Autonomía	,958	13	,717
POST-Dominio de entorno	,925	13	,291
POST-Crecimiento personal	,953	13	,640
POST-Propósito de vida	,921	13	,257

Se constata, al menos, una significación en una de las subescalas $<0,05$, por lo que se acepta la hipótesis alternativa; estos datos no siguen una distribución normal y deberán ser analizados con pruebas no paramétricas.

- Medias emparejadas a través de Wilcoxon

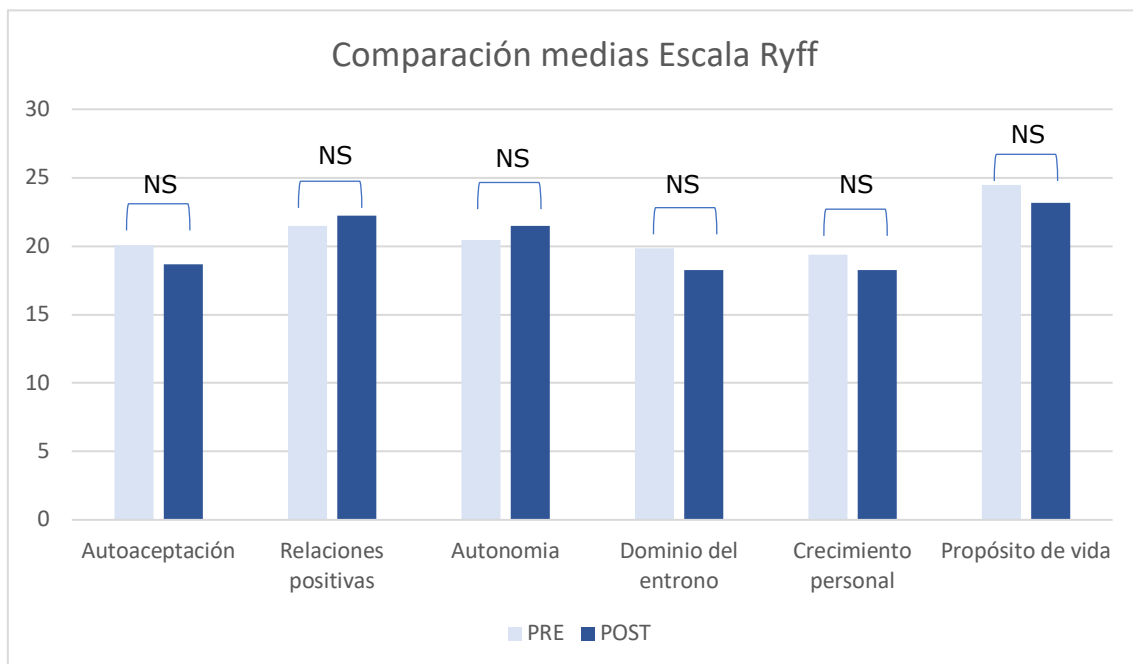
La Tabla 7 y la Tabla 8 muestran las medias de las puntuaciones en cada escala evaluada antes y después de la intervención, así como los resultados del contraste de medias llevado a cabo con la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Tal y como se puede observar en las tablas no se han obtenido diferencias significativas en las medias contrastadas, concluyendo que no se han producido cambios estadísticamente significativos en las variables estudiadas. Este resultado demuestra que los participantes no muestran una mejoría en la gestión de emociones lo que rechazaría la primera hipótesis de este trabajo.

Tabla 7.*Comparación de medias de las subescalas de bienestar psicológico (escala Ryff)*

	Media	N	Desv. estándar	Wilcoxon (p)
PRE-Autoaceptación	20,08	13	5,33	25,0 (0,271)
POST-Autoaceptación	18,69	13	4,68	
PRE-Relaciones positivas	21,46	13	4,41	43,5 (0,348)
POST-Relaciones positivas	22,23	13	5,09	
PRE-Autonomía	20,47	13	3,64	49,5 (0,410)
POST-Autonomía	21,46	13	4,99	
PRE-Dominio entorno	19,85	13	3,21	28,0 (0,387)
POST-Dominio entorno	18,23	13	4,09	
PRE-Crecimiento personal	19,38	13	3,75	15,0 (0,210)
POST-Crecimiento personal	18,23	13	3,03	
PRE-Propósito vida	24,46	13	3,31	21,5 (0,305)
POST-Propósito vida	23,15	13	5,53	

Grafica 2.

Medias de las subescalas de Ryff, antes y después de la intervención



Nota: ninguna de las comparaciones ha resultado ser estadísticamente significativa

Aunque en este grafico se muestren subescalas donde parece que la media de la post intervención es más elevada, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la pre intervención y la post intervención por lo que los sujetos no muestran un mayor bienestar psicológico. Estos resultados nos hacen rechazar la segunda hipótesis.

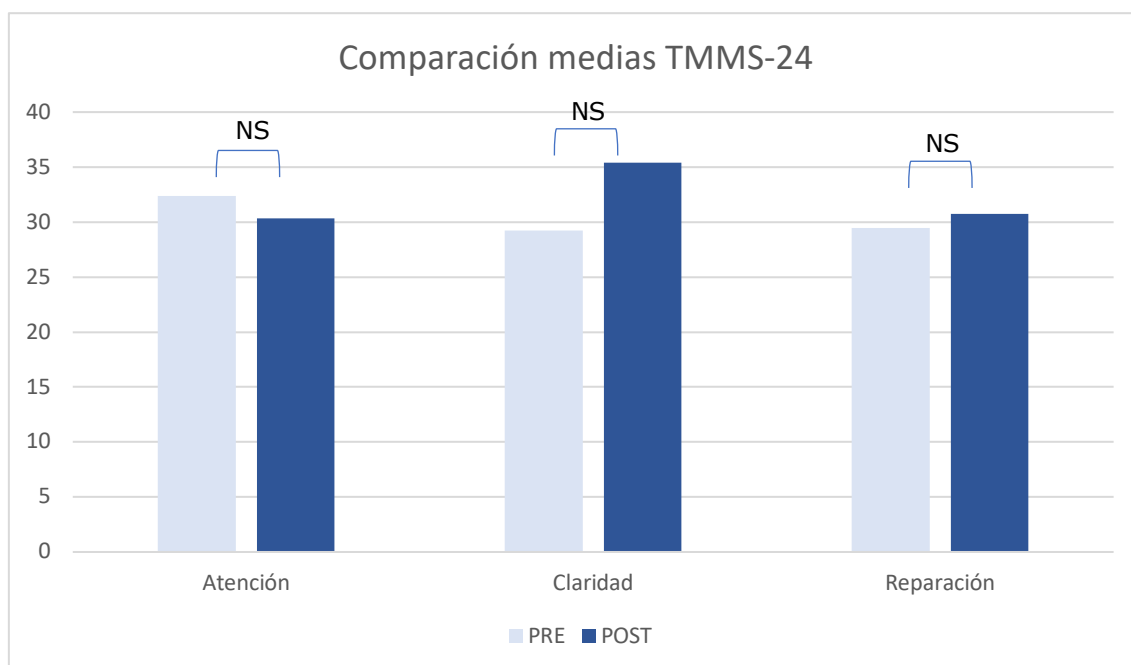
Tabla 8.

Comparación de medias de las subescalas de inteligencia emocional (TMMS-24)

	Media	N	Desv. estándar	Media de error estándar	Wilcoxon (p)
PRE-TMMS Atención	32,38	13	5,56	1,54	30,0
POST-TMMS Atención	30,31	13	7,94	2,20	(0,479)
PRE-TMMS Claridad	29,23	13	6,46	1,79	72,5
POST-TMMS Claridad	35,38	13	8,80	2,44	(0,59)
PRE-TMMS Reparación	29,46	13	8,07	2,23	60,0
POST-TMMS Reparación	30,77	13	8,74	2,42	(0,310)

Gráfico 3.

Comparación de medias de sub escalas de TMMS-24



Nota: ninguna de las comparaciones ha resultado ser estadísticamente significativa

En estos resultados se muestran las diferencias en las subescalas de la TMMS-24 e igual que pasa con las subescalas de la escala Ryff, aunque existen diferencias si se miran los gráficos, estadísticamente estas no son significativas.

- Correlaciones

A continuación, se muestran los resultados de las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las escalas sobre inteligencia emocional evaluadas

con el TMMS-14 y las de bienestar psicológico auto percibido evaluado con la escala de Ryff.

Tabla 9.

Correlación entre TMMS-24 y Escala de Ryff

	POST TMMS- Atención	POST TMMS- Claridad	POST TMMS- Reparación
POST RYFF- Autoaceptación	,16	,27	-,02
POST RYFF- Relaciones positivas	,23	,16	,22
POST RYFF- Autonomia	-,29	,40	,04
POST RYFF-Dominio entorno	-,36	-,39	-,28
POST RYFF- Crecimiento personal	,32	,17	,20
POST RYFF- Propósito vida	,58*	,28	,17

*La correlación es significativa en el nivel 0,05

Tal y como se puede observar en la tabla, se ha obtenido una correlación positiva y significativa entre la subescala Propósito de vida de la Escala de Ryff y la subescala Atención del TMMS-24. En el resto de casos, las correlaciones no han resultado significativas. Al solo encontrarse una relación positiva entre dos subescalas, no se puede acabar de definir que a valores más altos de inteligencia emocional valores más altos de bienestar psicológico.

Aunque sí que se deduce que la IE guarda algún tipo de relación con las características del bienestar subjetivo y que cada componente de la IE influye de forma diferente en el BP.

5. Discusión y conclusiones

El principal objetivo de este estudio era estudiar cambios en variables socioemocionales en una muestra de personas con DI antes y después de haber participado en un programa de educación emocional basado en el pentágono de competencias emocionales de Rafael Bisquerra.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que no existen cambios en las variables socioemocionales debido al programa de educación emocional basado en el pentágono de Bisquerra dado que no hay diferencias significativas entre lo que se contestó antes de hacer la intervención y lo que se contestó después de hacer la intervención.

En la variable de inteligencia emocional evaluada con el TMMS-24 se observa como en dos de las tres subescalas el valor aumenta después de haber ejercido el programa de competencias emocionales, aunque estas diferencias no son significativas. Aunque en la comparación de medias no se encuentren mejorías reveladoras se observa como en la subescala de atención tanto en el pre como en el post se muestra una atención adecuada por lo que los usuarios son capaces de atender a los sentimientos de forma correcta. En la subescala de claridad se contempla como existe una adecuada comprensión de los estados emocionales. Por último, en la escala de reparación se muestra una capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada.

En la variable de bienestar psicológico auto percibido evaluada a través de la Escala de Ryff se ven cambios más equilibrados, hay subescalas que cambian a la baja y hay otras que lo hacen a la alta, pero, estas diferencias no son significativas. En este caso se ve como en la subescala de autoapreciación

Se observa una correlación positiva significativa entre una subescala de la TMMS-24 y de la Escala de Ryff, concretamente entre Atención (TMMS-24) y propósito de vida (Ryff). La atención como se ha definido anteriormente consiste en ser capaz de tener en cuenta los sentimientos y el propósito de vida consiste en tener la capacidad de marcar unas metas y definir una serie de objetivos para dotar de sentido a la vida, por lo que esto se podría relación

de forma que a más atención prestas a tus sentimientos objetivos más claros y provechosos se es capaz de poner la persona.

Tal y como se pone de manifiesto en el estudio de Suriá Martínez, R. (2018), existe correlación positiva entre IE y BP y además, cada apartado de la IE aporta y correlaciona de forma distinta al BP. En el presente estudio, como ya se ha explicado con anterioridad se encuentra esta correlación entre atención (TMMS-24) y propósito de vida (Ryff) y en el estudio de Suriá Martínez, R. (2018) se afirma que los aspectos más relacionados con la IE son la claridad y la reparación. Así pues, en este caso existen discrepancias dado que justamente estos dos últimos aspectos mencionados, no muestran relevancia en este trabajo, esto se puede deber a diferentes motivos como que en las sesiones se ha hecho mucho hincapié en prestar atención a los sentimientos y esto puede haber incidido este sentido; también se puede deber al tipo de la muestra o a la forma de realización de la intervención dado que no todos los participantes le pusieron las mismas ganas. Dicho esto, se reafirma pues que a más IE más BP auto percibido según Suriá Martínez, R. (2018) y podríamos añadir que depende de cómo se trabaje esta IE, tendrán más o menos incidencia en el BP.

Otros estudios como los de Gavín-Chocano & Molero, (2020) ponen de manifiesto la relación de la IE con Calidad de vida o satisfacción vital, que en un principio podrían estar relacionados al BP, por lo que se podría abrir la puerta a estudiar qué tipo de relación hay entre estas dimensiones y el BP y como la IE puede contribuir a mejorar estos aspectos, es decir, como mejorando la IE podríamos mejorar tanto BP como calidad de vida y satisfacción vital.

Esta investigación implica relacionar la práctica con el modelo teórico de Rafael Bisquerra por lo que hay que identificar como se describe cada competencia para saber qué actividad es más adecuada para trabajar cada una. Así pues, este estudio propone una serie de actividades para poner en práctica cada competencia y, a pesar de las diferencias no significativas estadísticamente, ha existido un cambio de ambiente en el aula de los participantes, pues cada uno ha podido liberarse en diversos aspectos tales como autoestima, empatía, liberar sentimientos del pasado... entendiendo

que todo se puede hablar y que expresarlo de forma correcta ayuda a aceptar y superar.

Es de vital importancia señalar algunas limitaciones a tener en cuenta en el momento de interpretar los resultados para futuros trabajos de investigación.

Unas de las limitaciones de este trabajo es que los sujetos de la muestra no fueron elegidos al azar; los participantes forman parte de un grupo de una asociación, por lo tanto, la muestra ha sido escogida por conveniencia. Además, la muestra está formada por un número reducido de participantes debido a las circunstancias en las que se ha desarrollado este trabajo.

Juntamente con esto se debe tener en cuenta que los participantes son personas con discapacidad intelectual y que, no todos tienen el mismo síndrome, por lo tanto, cada grado de discapacidad es único en cada persona, de hecho, incluso en los participantes que coinciden en síndrome, también hay diferencias pues cada una de estas minusvalías están compuestas por múltiples factores que pueden diferir.

A su vez y viendo las diferentes actividades que se pueden realizar para cada competencia sería más conveniente que las sesiones durasen más. En el caso del presente trabajo se realizan dos actividades por competencia emocional que, llevarlas a cabo en 4h se hizo complicado debido al tiempo que transcurrió realizando cada actividad. Se necesitaría más tiempo para trabajar cada competencia y más actividades. Hubiese sido más óptimo para los usuarios y para el estudio trabajar una competencia por semana pero el horario y la disponibilidad de tiempo no permitió que eso se realizase.

Para mejorar la atención que necesitaba cada participante en las actividades hubiese sido más adecuado tener una ayuda más personalizada o individualizada por lo cual, se hubiese necesitado de más investigadores para acabar de profundizar más en lo que se quería conseguir de cada ejercicio.

Así pues, se pueden extraer diferentes conclusiones de este trabajo:

No han existido cambios pre y post intervención en la variable de BP estadísticamente significativos, pero si se ha podido observar algún tipo de

liberación por parte de los participantes que podría empezar a construir un nuevo BP.

No ha habido cambios estadísticamente significativos pre y post intervención en la variable de I, pero se ha observado como cada participante ha ido adquiriendo conocimientos y mejorando en cuanto a forma de expresarse, verse y sentirse.

Existe una relación positiva entre la IE y el BP, pero cada componente afecta de una forma diferente, entendiendo que hay algunos que aportan más y otros que no se relacionan tanto.

6. Bibliografía

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities A AIDD (2010). Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid, España: Alianza Editorial.

Bisquerra Alzina R, Bisquerra Prohens A. Educación emocional propuestas para educadores y familia. Bilbao: Desclée de Brouwer; 2011.

Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Competencias emocionales. Revista Educación XXI. 10; 61-82.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa. 21(1); 7-43.

Chamarro, A., & Oberst, U. (2004.). *Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida.*

Chocano, Ó. G., & Molero, D. (2019). A study about Emotional Intelligence, vital satisfaction and dispositional optimism in an occupational day center of people with intellectual disability. *Siglo Cero*, 50(3), 47–65.

<https://doi.org/10.14201/scero20195034765>

Chocano, Ó. G., & Molero, D. (2019). Estudio sobre inteligencia emocional, calidad de vida y relaciones interpersonales de personas con discapacidad intelectual *Psychology*, 11(3), 313–327.

<https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2078>

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.

Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos 2004 *Trait Meta-Mood Scale-24*

<https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf78.pdf>

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010.). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador* *emotional intelligence and its main models: proposal for an integrated model*. <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

Gavín-Chocano, Ó., & Molero, D. (2020). Predictive value of the Perceived Emotional Intelligence and Quality of Life against the Life Satisfaction on people with Intellectual Disability. *Revista de Investigacion Educativa*, 38(1), 131–148. <https://doi.org/10.6018/rie.331991>

Ke X, Liu J. Discapacidad intelectual (Irarrázaval M, Martin A, Prieto-Tagle F, Fuertes O. trad.). En Rey JM (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesionales Afines 2017.

Leyton, J. P. (2020.). *Competencias emocionales y Discapacidad Intelectual CHILE: A PARTIR DEL MODELO DE COMPETENCIA EMOCIONAL DE BISQUERRA*. www.aularia.org

Luis, A., Pérez, J., Antonell, A., del Campo, M., Flores, R., Campuzano, V., & Pérez-Jurado, L. A. (2006). *ETIOLOGÍA GENÉTICA DEL RETRASO MENTAL Síndrome de Williams: aspectos clínicos y bases moleculares*.

Fernández, A. J. M., Gutiérrez-Castaneda, C., González, F. J. C., & Vílchez, D. C. (2016). Relación de la inteligencia emocional y la calidad de vida profesional con la consecución de objetivos laborales en el distrito de atención primaria Costa del Sol. *Atención Primaria*, 48(5), 301-307.

Maricela, M., Flores, T., Luis, & Rivas Tovar, A. (2005.). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional **.

Muñoz López, J. (2019). *Sabiduría emocional y social: protocolo de Intervención social mediante la inteligencia emocional (PISIEM) (2a. ed.)*. J.M. BOSCH EDITOR. <https://elibro-net.sabidi.urv.cat/es/lc/urv/titulos/121427>

Rondal, J. A. (2013). *Síndrome de Down: metodología hacia su normalización: aspectos médicos, neuropsicológicos, farmacoterapia y terapia genética.*. Editorial CEPE. <https://elibro-net.sabidi.urv.cat/es/lc/urv/titulos/153564>

Ruiz, E. Emociona-Down. Programa de educación emocional: Guía de orientaciones didácticas para mediadores emocionales (2017)

Salcedo-Arellano, María Jimena, Hagerman, Randi J., & Martínez-Cerdeño, Verónica. (2020). Síndrome X frágil: presentación clínica, patología y tratamiento. *Gaceta médica de México*, 156(1), 60-66. Epub 26 de mayo de 2021. <https://doi.org/10.24875/gmm.19005275>

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (ed.): . Washington, D.C.: American Psychological Association.

Suriá Martínez, R. (2018). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad. *Bordón: revista de pedagogía*.

7. Anexos

7.1. Sesiones aplicadas en las asociación

Sesión 1	<p>CONCIENCA EMOCIONAL (se lo que siento)</p> <p>Se trata de poder identificar como me encuentro y que palabra definiría como me siento.</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo estoy hoy?: Tendremos delante una imagen de las diferentes emociones y deberemos elegir una con la que nos sintamos identificados en el actual momento. En grupo se comentará porque nos sentimos así. Si ha ocurrido algún acontecimiento negativo se habla y entre todo el grupo se intentará encontrar la solución más adecuada.- Fotocono: El siguiente ejercicio consiste en poner una imagen representativa de cada emoción, es decir, que tipo de imagen creen que define cada emoción (emoticonos, caras, animales...) y luego hacer una presentación.
	<p>REGULACIÓN EMOCIONAL (Gestiono lo que siento)</p> <ul style="list-style-type: none">- Caja del tesoro oculto: haremos entrar a los participantes en una sala aparte y encontraran una caja con papeles. Debajo de los papeles se encuentra el tesoro único que es el espejo (generamos expectativas), cuando lo cojan y nos describan para que sirve, les diremos que se miren en el espejo y que digan que ven. Se les preguntará porque ese tesoro (que es su imagen) es único y especial y que les gusta del tesoro y que no.

	<ul style="list-style-type: none"> - Role-playing: Por grupos de 3, deben escenificar un conflicto que els pueda ocurrir en la vida cotidiana, en la vida laboral, familiar, etc. Posteriormente se escenificará y entre todos se buscará la mejor solución para ese conflicto. Ejemplos; Me echan la culpa de algo que no he hecho Se me cuelan en el super Me miran mal en el bus por mi discapacidad
<p>Sesión 3</p>	<p>AUTONOMIA EMOCIONAL (autogenero emociones/autoestima)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué me diría? se divide un papel en 8 partes y en cada papel deben poner que a otra persona y una frase que les dirían para motivar. Se leen en voz alta y luego se les hará la pregunta y ¿que os diríais a vosotros mismos? - Mi yo real y mi yo ideal ¿Cómo llegar el yo ideal? Dibujar dos siluetas y que pongan sus características personales y luego aquello que les gustaría llegar a ser.
<p>Sesión 4</p>	<p>HABILIDADES SOCIALES (lo que siento hacia los demás/ Empatía)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica: se saca de la sala a tres usuarios del centro y se les dice a los que se quedan dentro que cuando entre uno de ellos hay que aplaudir muchísimo, cuando entre otra hay que abuchear al máximo y para el ultimo no se ha de hacer nada. Ellos entran de uno en uno, reciben lo que les toque y se esperan en aulas diferentes a que acabe la dinámica, luego se pone en común qué han sentido cada uno al recibir lo que han recibido.

	<p>- ¿Con o sin pareja?: Se les repartía un papel con una figura y debían buscar a su pareja por el aula sin la comunicación verbal. Hay dos que se quedan sin pareja. Una vez todo el mundo se ha emparejado, contestan a tres preguntas en función de si estaban en pack o no.</p> <p>¿Cómo te has sentido al tener pareja? ¿Cómo te has sentido al no tener pareja?</p> <p>¿Cómo te has sentido al ver que otros no tenían pareja?</p> <p>¿Cómo te has sentido al ver que otros tenían pareja?</p> <p>¿Cómo crees que se han sentido los demás?</p>
--	---

7.2. Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff

Escala del bienestar psicológico
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas 2. <i>A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones</i> 3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente 4. <i>Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida</i> 5. <i>Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga</i> 6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad 7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo 8. <i>No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar</i> 9. <i>Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí</i> 10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto 11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo 12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas

13. *Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones*
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general
19. *Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen*
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo
22. *No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza*
23. *Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos*
24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo
25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí
26. *Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona*
27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona
28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento
29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla

Autoaceptación: Ítems 1, 7, 17, y 24. **Relaciones positivas:** Ítems 2, 8, 12, 22 y 25. **Autonomía:** Ítems 3, 4, 9, 13, 18, y 23. **Dominio del entorno:** Ítems 5, 10, 14, 19, y **Crecimiento personal:** Ítems 21, 26, 27, y 28. **Propósito en la vida:** Ítems 6, 11, 15, 16, 20.

Los ítems inversos se presentan en letra cursiva.

7.3. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5

16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

