

TRABAJO DE
FIN DE GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN INFANTIL

TITULO
PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ALUMNA: ARIANNA DEL CARMEN ENCINOSO ESTÉVEZ

TUTORA: DRA. OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA

CURSO ACADÉMICO 2020/2021

CONVOCATORIA: JULIO

Título: PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Resumen.

La educación emocional se considera una parte fundamental del desarrollo pleno de todos los niños y niñas. Por ello se debe implementar en la educación desde temprana edad para favorecer su control. Las personas con Trastorno del Espectro Autista se caracterizan por presentar carencias en ámbitos como el emocional y el social. De este punto parte la necesidad de implementar en etapas tempranas un programa dirigido a la educación emocional en alumnado con TEA, puesto que se podrá favorecer al desarrollo de las habilidades carentes a través del autoconocimiento, el autocontrol o la gestión emocional. Con esta propuesta se pretende dar solución a una problemática real que nos encontramos en las aulas y que, debido a la dificultad de su puesta en práctica no se realizan intervenciones directas de manera habitual.

Palabras clave: Educación emocional, autismo, TEA, Trastorno del Espectro Autista, emociones, programa educativo, educación infantil.

Abstract.

Emotional education is considered a fundamental part of the integral development of all children, which is why it should be implemented in their education from an early age to promote emotional control. People with Autism Spectrum Disorder are characterized by presenting deficiencies in emotional and social areas. From this point arises the need to implement a program aimed at emotional education in students with ASD in early stages of their childhood. It will favour their lacking skills through self-knowledge, self-control or emotional management. With this proposal, the aim is to provide a solution to a real problem that we find in the schools and that, due to the difficulty of its implementation, direct interventions are not carried out on a regular basis.

Key words: Emotional education, autism, ASD, Autism Spectrum Disorder, emotions, educational program, infant education.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción | 4 |
| 2. Marco teórico | 4 |
| 2.1 La educación emocional | 4 |
| 2.2 Trastorno del Espectro Autista | 6 |
| 3. Objetivos | 9 |
| 3.1 Objetivo general..... | 9 |
| 3.2 Objetivos específicos..... | 9 |
| 4. Estudio empírico | 10 |
| 4.1 Metodología..... | 10 |
| 4.2.1. Sujetos | 10 |
| 4.2.2. Instrumentos | 11 |
| 4.2.3. Procedimiento | 13 |
| 4.2.4. Análisis de los casos..... | 13 |
| 4.2.1. Resultados | 14 |
| 5. Propuesta de adaptación de Programa de Educación Emocional para alumnado con TEA..... | 16 |
| 5.1 Contenidos y criterios de evaluación inmersos en el programa. | 22 |
| 5.2 Temporalización | 25 |
| 5.3 Recursos materiales financieros | 25 |
| 5.4 Evaluación/seguimiento de las actuaciones | 25 |
| 6. Discusión/conclusiones..... | 26 |
| 7. Referencias..... | 27 |
| 8. Anexos | 31 |

1. Introducción

La educación emocional es una tarea pendiente en el sistema educativo desde que este existe. La adquisición de las habilidades necesarias que nos ayuden a nosotros y nosotras, como personas, a entender a los demás y a entendernos a nosotros mismos y mismas es fundamental para el desarrollo integral del que tanto hablan los docentes y profesionales de la educación.

El desarrollo de estas habilidades es complejo para cualquier ser humano pero más aún para aquellas personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ya que tienen grandes dificultades para identificar, reconocer o comprender las emociones y sus manifestaciones tanto en sí mismas como en el resto. Es por ello que la intervención directa en el aula en edades tempranas, como en Educación Infantil, es imprescindible tanto para el completo desarrollo del alumnado en general como, de manera concreta, para el alumnado con TEA.

El trabajo de la educación emocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista podría suponer un antes y un después en los términos reales de inclusión a nivel social de estas personas ya que presentan grandes dificultades para establecer relaciones sociales por su poca comprensión de las acciones de las personas.

El término de inclusión debe lucharse desde ámbitos cotidianos, buscando soluciones reales a aquellas problemáticas que existen. Es por ello que a lo largo de este trabajo se realizará una adaptación de un programa de educación emocional para dos niños con TEA intentando dar solución a las relaciones sociales y problemas emocionales que puedan llegar a tener.

2. Marco teórico

2.1 La educación emocional

Antes de profundizar en la educación emocional es conveniente mencionar el término de emoción y a la inteligencia emocional. Entre la multitud de definiciones que nos podemos encontrar a lo largo de la historia.

Darder y Bach (2006) definen las emociones:

Como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales,

son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido (Darde y Bach, 2006, p.66).

Por otro lado, la inteligencia emocional tiene relación con:

La capacidad de conducir la propia vida y de establecer relaciones positivas con los otros y con la realidad. El simple hecho de poder hablar de inteligencia emocional conlleva admitir la plasticidad del cerebro para entender y educar sus propias emociones. Se puede definir como inteligencia emocional a la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y sentimientos, y los sentimientos de otras personas, y conducir adecuadamente las relaciones que tenemos con los otros y con nosotros mismos. Es por tanto la capacidad que nos permite conocer los sentimientos propios y ajenos, y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción (Darder y Bach, 2006, p.74).

Finalmente, la educación emocional puede ser definida como una evolución educativa que tiene como finalidad del incremento de la conciencia emocional y la comprensión emocional. Del mismo modo, la educación emocional se puede entender en dos vertientes: la referida a la conciencia de la propia experiencia personal y que por ello, define la esencia de la personalidad de esa persona; y la encaminada hacia la comprensión emocional que se realiza mediante un desarrollo intersubjetivo mediante el cual una persona se liga con el proceso emocional de otra. El logro de la conciencia y la comprensión emocional solicita del desarrollo de habilidades relacionadas con la apertura, conocimiento, interpretación, vinculación, regulación, modulación y conexión, por medio de escucha de la experiencia emocional (Casassus, 2017, p.124-125).

La educación emocional juega un papel muy importante en la etapa de los 0-6 años ya que constituyen unos pilares imprescindibles para el completo desarrollo del niño en todas las dimensiones (Bizquerra y López, 2010).

La educación emocional permite dotar al alumnado de las herramientas necesarias para conocer y conocer las emociones propias y de los demás. Son numerosas las emociones que podemos encontrar a nuestro alrededor, así como sus efectos o manifestaciones. Es por ello que en la actualidad se han puesto en marcha centenares de programas de educación emocional, comenzando a darle a esta la importancia que requiere.

Antonio Rodríguez en EducaEMOCión pretende colocar las emociones en el centro de la educación escolar. Para mejor o para peor las emociones afectan a lo que ocurre en la clase pero solo han sido incidentes, sucesos y hasta errores sin valor educativo (Rodríguez, 2018). EducaEMOCión es un libro escrito por Antonio Rodríguez, profesor de la Universidad de La Laguna, en el que desarrolla el programa didáctico de una asignatura recientemente aprobada por el Gobierno de Canarias para alumnado de educación primaria llamada EMOCREA (Educación Emocional y para la Creatividad). EMOCREA nace siendo la primera asignatura de carácter obligatorio en España, llevándose a cabo en Las Islas Canarias, esta materia tiene como objetivo lograr el bienestar y la tranquilidad personal y social de las personas, esto conlleva una ocasión singular para los y las docentes de formar a los niños y niñas para que se eduquen en la felicidad y obtengan un mayor éxito en los centros educativos. (CEP Norte de Tenerife, 2014).

Se debe tener en cuenta que el conocimiento emocional en los niños de entre 3 y 6 años debe comenzar con los componentes más sencillos y las emociones más sencillas o básicas. En el caso del alumnado con TEA esta premisa debe intensificarse y buscar que en la práctica comiencen a manejar las claves que le favorecerán al reconocimiento de emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y el enfado, sin movernos a estadios superiores del conocimiento con una complejidad superior.

2.2 Trastorno del Espectro Autista

Según el DSM- 5 (Diagnostic and stadistical manual of mental disorders) de la American Psychiatric Association (2018, p.50), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se entiende como “la dificultad persistente en el desarrollo del proceso de socialización (interacción social y comunicación social), junto con un patrón restringido de conductas e intereses, dentro de lo cual se incluyen restricciones sensoriales”.

El término de “autismo” fue utilizado por Kanner en 1943 para hacer referencia a un perfil con una afectación profunda del funcionamiento y un desinterés por el mundo externo. Este trastorno se puede identificar durante los 30 primeros meses de vida (alrededor de los 3 años) y puede presentar diferentes grados de alteración del lenguaje y la comunicación así como de las competencias sociales y de la imaginación (teoría de la mente) (Vargas y Navas, 2012).

Son muchos los estudios que reflejan las dificultades que muestran las personas con TEA para la comprensión de los estados mentales. Por ejemplo Mitchell y O’Keefe (2008) realizaron una

investigación con 24 sujetos con TEA y 24 sujetos sin este trastorno sobre seis temas del autoconocimiento, también se calificó la capacidad de estas personas para identificar estas cosas en ellos. Se encontró que los participantes con TEA asumieron la misma cantidad de conocimientos al resto de individuos que a ellos mismos, mientras que los participantes no clínicos se asignaron más conocimientos a sí mismos. Estos resultados son conscientes con la posibilidad de que las personas con TEA no identifiquen la capacidad de tener acceso a sus propios estados internos. (Mitchell y O'Keefe, 2008, p. 1591-1597)

Por el contrario, son muy pocos los estudios que podemos encontrar enfocados en la intervención didáctica de las necesidades de educación emocional de este colectivo que dé solución a esta problemática. (Lozano, Alcaraz y Colás, 2010). Del mismo modo, existen estudios que toman como posible la enseñanza de comprensión de emociones y creencias con alumnos y alumnas con TEA (Hadwin, Baron – Cohen, Howlin y Hill, 1996). No obstante, los resultados que se presentan en esta investigación son poco esperanzadores ya que se observó que pese a que los niños y niñas lograran aprender a resolver situaciones que evalúan estas capacidades emocionales, presentan dificultades a la hora de llevar estas estrategias aprendidas a situaciones cotidianas. Aunque los propios autores mencionan la brevedad del estudio como limitación en la obtención de resultados. Podemos decir que aumentar brevemente el periodo de tiempo no bastaría ya que podemos observar en otros estudios como el de Ozonoff y Miller (1995) que con un período mayor de intervención, en este caso 4 meses, tampoco se observa que los aprendizajes obtenidos influyan en la conducta social de los niños y niñas con TEA. (Lozano, Castillo, García y Motos, 2013). De este podemos deducir que el incremento del tiempo de estos aprendizajes debe ser significativo, realizando también una intervención directa e intensiva desde edades tempranas.

Del mismo modo, un estudio realizado por Lozano, Castillo, García y Motos (2013) a 5 alumnos y alumnas con TEA para valorar si la actuación educativa en relación con la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA puede enriquecer sus habilidades sociales obtuvo como resultado que, tras la investigación los niños y niñas mostraron una mejoría en su rendimiento en relación con las habilidades emocionales, corroborando los beneficios de un proceso de enseñanza-aprendizaje metódico, claro y preciso para los niños y niñas con TEA sobre la mejora en la adquisición de habilidades y destrezas emocionales. (Lozano, Castillo, García y Motos, 2013)

Las personas que presentan este trastorno suelen contar con dificultades en ámbitos propios de la inteligencia emocional como pueden ser en la autoconciencia emocional a la hora de conocer y reconocer las propias emociones, la autogestión y ajuste emocional cuando hablamos del control de las propias emociones; la capacidad de reflexión y planificación antes de actuar y en la capacidad de resolución y ejecución de comportamientos ante los problemas; el reconocimiento de emociones ajenas a la hora de identificar las emociones en los demás, mostrar empatía con esas emociones y evaluar los estados mentales ajenos para un correcto comportamiento; y en la gestión de las relaciones sociales e interacción socio-comunicativa (Vargas y Navas, 2012). Por ello es muy importante intervenir de manera temprana en términos de educación emocional con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista con el fin de, favorecer el pleno desarrollo de estos niños y niñas utilizando la educación emocional y las emociones como vía principal.

Es importante mencionar que en el ámbito educativo las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro Autista siempre se han tratado de manera aislada e individualizada al resto de colectivos. Las relaciones sociales son un punto flojo en las personas con este trastorno por lo que, la implementación de la educación emocional junto con un programa que permita la intervención directa en el aula sin necesidad de un aislamiento juega un papel fundamental en el desarrollo del alumnado con TEA. Tal y como defienden Lozano, Merino, Cereza y Luque (2015, p. 25-34) para la verdadera inclusión de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito educativo se debe trabajar para que puedan adquirir capacidades relacionadas con la educación emocional, favoreciendo así el desarrollo integral de todo el alumnado pero concretamente, mejorando la calidad de vida de las personas con TEA. De este modo, efectúan como oportuno llevar a cabo un proceso didáctico invariable, organizado y adaptado a las necesidades educativas de cada niño y niña para mejorar las competencias emocionales y sociales de estas personas (Torres, 2018).

Del mismo modo, Peydró y Rodríguez (2007) enumeran una serie de características que consideran esenciales a la hora de llevar a cabo una intervención educativa con alumnado con TEA: intervención precoz, intervención intensa (dedicación activa del niño o la niña), implicación activa de las familias, personal especializado con formación específica, mecanismos para una evaluación continua que permita llevar a cabo ajustes y enseñanza planificada (con ambiente de enseñanza con altos niveles de apoyo personal, temporal y físico) (Martín, 2020).

Por otro lado y de acuerdo con la actual Ley educativa vigente, según la Orden de 10 de febrero del 2016 en la intervención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) la intención de la Educación Infantil en las concreciones curriculares que se realicen se toma como punto céntrico el desarrollo pleno de los niños y niñas, buscando la armonía entre las dimensiones emocionales, cognitivas, comunicativas, motrices, afectivas y sociales.

En definitiva, la necesidad de realizar intervenciones educativas tempranas y directas en educación emocional con el alumnado con TEA parte de las dificultades que presentan estas personas en relación con la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual. Por el contrario, son muy pocas las intervenciones reales que se realizan por la complejidad de esta tarea y la prolongación a largo plazo en el tiempo que se necesitaría como obtener resultados, pasando a segundo plano el trabajo en la educación emocional por la existencia de “barreras para el aprendizaje de estados mentales que dificultan la comprensión de la realidad desde la perspectiva de esta persona” (Lozano, Alcaraz y Bernabeu, 2021, p.16).

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Con la realización de este proyecto se pretende alcanzar el siguiente objetivo general: Mejorar la capacidad de identificación, autoconocimiento y autocontrol en relación con la educación emocional.

3.2 Objetivos específicos

En la búsqueda de conseguir lograr el objetivo general planteado, se busca alcanzar cada uno de los objetivos específicos planteados a continuación:

- Favorecer la capacidad de regulación de las propias emociones
- Favorecer el autocontrol de las emociones.
- Favorecer la identificación verbal de las emociones.
- Favorecer el autoconocimiento de las emociones.
- Favorecer el desarrollo integral de los niños.
- Favorecer al desarrollo de algunas habilidades sociales mediante las emociones.

4. Estudio empírico

Para la realización de este estudio se ha utilizado el test de Escala de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS -24) en su versión castellana para su posterior extracción de resultados y análisis de los mismos.

4.1 Metodología

Para la realización de la adaptación del programa sobre educación emocional seleccionado se han tomado como referentes los casos de dos niños con perfiles de Trastorno del Espectro Autista con características similares en algunos aspectos y diferentes en otros.

4.2.1. Sujetos

Se exponen a continuación los diagnósticos de los niños aportados por el centro en el que se encuentran escolarizados:

CASO A. Edad 3 años.

Este sujeto se encuentra escolarizado en un aula ordinaria de 3 años en Educación Infantil. Se trata de un caso no diagnosticado y en actual estudio, pero con un claro perfil TEA a juicio de los profesionales que trabajan con el niño. Entre algunas de las características que nos podemos encontrar observándolo se encuentra: la falta de atención y concentración en cualquier tarea, no muestra ninguna expresión oral, únicamente se observan expresiones de alegría, tristeza o enfado en su cara cuando suceden situaciones concretas. No mantiene contacto visual con ningún adulto ni infante, no responde casi nunca cuando se le llama por su nombre, no realiza autónomamente actividades del aula ni de autonomía personal (por ejemplo: ir al baño), no mantiene contacto con ninguno de sus compañeros o compañeras llegando a esquivarlos en múltiples ocasiones, únicamente busca contacto físico con personas adultas que reconoce como conocidas. Realiza estereotipias continuamente con las manos y los pies, se aísla del resto de niños y niñas, en el patio se mantiene sentado o de pie al lado de los docentes o deambulando por los alrededores de los mismos.

Muestra interés por las pantallas y sólo mantiene la atención con ellas, se muestra alegre y atento cuando se utilizan canciones en el aula llegando a realizar gestos propios de aquellas más repetidas en la clase. Acude fuera del centro a sesiones de logopedia y fisioterapia para estimular el habla y trabajar la motricidad fina con cada uno de los profesionales.

Dado que se encuentra en proceso de diagnóstico no cuenta con los apoyos necesarios en el aula para la potenciación de su completo desarrollo, situación por la que el centro y la familia está luchando actualmente.

CASO B. Edad 4 años.

Este sujeto escolarizado en un aula ordinaria de 4 años en Educación Infantil. Presenta un diagnóstico de TEA desde el comienzo de este curso. Es por lo anterior por lo que cuenta con una especialista en NEAE que acude al aula durante 1 hora al día para trabajar de manera individualizada con el niño y trabajando conceptos clave para su desarrollo. El resto de horas el niño se encuentra totalmente incluido dentro del grupo clase y se intenta que realiza la mayor cantidad de actividades posibles igual que sus compañeros y compañeras, teniendo en cuenta que en estos momentos no se cuenta con ningún tipo de auxiliar ni apoyo en el aula.

Si observamos este caso podemos encontrarnos con características propias del Trastorno del Espectro Autista como: falta de atención en la realización de tareas que requieren concentración siendo capaz en ocasiones de llevar a cabo aquellas en las que se esté completamente ofreciéndole un apoyo, no responde cuando se le llama por su nombre, no juega ni interactúa con el resto de niños y niñas mostrando mayor predisposición al contacto con adultos, no realiza actividades de autonomía personal por sí sólo (por ejemplo: cuenta aún con el control de esfínteres). Muestra interés por el juego con personas adultas durante un periodo de tiempo muy corto. Es capaz de expresar sus emociones, en especial la alegría, a través de movimientos no controlados como los mordiscos o los pellizcos. No cuenta con una expresión oral avanzada, únicamente dice palabras sueltas que trabaja con la maestra de NEAE y realiza las rutinas del día con ella únicamente. En el patio permanece jugando sólo al lado del profesorado sin mantener ningún tipo de contacto o mostrar interés por el resto de niños y niñas.

4.2.2. Instrumentos

Una vez conocido el diagnóstico de los dos casos, se ha considerado conveniente administrarles el siguiente instrumento estandarizado:

El test de Escala de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS -24) en su versión castellana, cuenta con 24 preguntas y está fundamentada en la *Trait-Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La escala original cuenta con 48 preguntas que evalúan las habilidades con las que el ser humano puede

ser consciente de sus emociones particulares así como de su suficiencia para regularlas. La Escala de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS- 24) está formada por 3 subescalas que cuentan con 8 ítems cada una de ellas:

- Atención emocional: capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad emocional: capacidad para comprender bien los propios estados emocionales.
- Reparación emocional: capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

Se ha seleccionado este instrumento ya que es capaz de medir tres aspectos que se encuentran muy relaciones con algunos de los fines socioafectivos de la educación emocional como pueden ser:

- Autoconciencia emocional.
- Autovaloración.
- Autoconfianza.
- Autonomía.
- Autogestión emocional.

Para la obtención de los resultados de esta prueba han seguido una serie de parámetros ya establecidos por los autores en función de las puntuaciones que se den en la realización del test. Estos parámetros se miden en función de las 3 subescalas que se evalúan en la prueba (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional).

Tabla 1: *Tabla de evaluación. Variable ATENCIÓN.*

| Puntuaciones Hombres | Puntuaciones Mujeres |
|---|---|
| Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21 | Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24 |
| Adecuada atención 22 a 32 | Adecuada atención 25 a 35 |
| Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33 | Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36 |

Tabla 2: *Tabla de evaluación. Variable CLARIDAD.*

| Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Debe mejorar su comprensión < 25 | Debe mejorar su comprensión < 23 |
| Adecuada comprensión 26 a 35 | Adecuada comprensión 24 a 34 |
| Excelente comprensión > 36 | Excelente comprensión > 35 |

Tabla 3: *Tabla de evaluación, Variable REPARACIÓN.*

| Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Debe mejorar su regulación < 23 | Debe mejorar su regulación < 23 |
| Adecuada regulación 24 a 35 | Adecuada regulación 24 a 34 |
| Excelente regulación > 36 | Excelente regulación > 35 |

4.2.3. Procedimiento

Para poder pasar la prueba ya mencionada anteriormente se ha requerido de un espacio y momento individualizado con los alumnos por separado. Para la realización de este test hemos permanecido en el aula la profesional de las NEAE (Necesidades Específicas de Atención Educativas) y yo como observadora.

Se le han presentado mediante pictogramas las situaciones/preguntas que establece TMMS-24 pudiendo obtener los resultados necesarios.

Debido al nivel de severidad de ambos casos, en algunas ocasiones la profesional respondió las cuestiones en relación con la experiencia vivida con los niños.

4.2.4. Análisis de los casos

Los datos obtenidos de la realización del cuestionario anterior se han analizado siguiendo los pasos y los estándares proporcionados por la misma prueba (Ver prueba en Anexo I).

Para la obtención de los datos expuestos se han sumado los ítems del 1 al 8 para la variable de ATENCIÓN, los ítems del 9-16 para la variable de CLARIDAD y del 17-24 para la variable de REPARACIÓN. Posteriormente se consultaron las puntuaciones en las tablas de frecuencias proporcionadas por los autores para cada una de las variables a evaluar mencionadas anteriormente (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3).

En ambos casos se han sumado las puntuaciones de los ítems relacionados con la variable *atención*, las puntuaciones de los ítems propios de la variable *claridad* y las puntuaciones de los ítems enfocados a la variable “*reparación*”. Tras obtener las puntuaciones mencionadas en el siguiente apartado “resultados” se han comparado con las tablas de frecuencias proporcionadas para la evaluación del estudio ya mencionadas (Ver Anexo II y Anexo III).

Se tuvieron en cuenta las puntuaciones en función del sexo de los sujetos ya que esto varía pues presentan diferencias. En este caso al tratarse de dos niños, lo que significa que el 100% de los sujetos a los que se le pasó la prueba fueron hombres, se han tomado los mismos parámetros para la valoración.

Por otro lado, ambos niños tienen edades similares, 3 y 4 años, residiendo los dos en la misma zona geográfica (Santa Cruz de Tenerife) y acudiendo al mismo centro educativo, pero estos factores no resultan significantes para el resultado de la prueba.

4.2.1. Resultados

Tras la realización del test de Escala de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS -24) mencionado anteriormente, los resultados que se han obtenido en cada una de las tres subescalas han sido comparados con unas tablas de frecuencia proporcionadas por los propios autores de la prueba y ya mencionadas anteriormente (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3), estos resultados se ven reflejados en las siguientes figuras. (EspectroAutista.info).

Teniendo en cuenta las tres subescalas en las que se divide el test: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional; se han obtenido los siguientes resultados.

En las tres subescalas el sujeto B (Figura 2) ha dado puntos de corte de 8 puntos, entendiéndose por este resultado que hay que atender y trabajar de manera urgente el ámbito emocional.

Mientras que el sujeto A (Figura 1) en Atención ha dado un 8, en Claridad un 10 y en Reparación un 11, en este caso pese a tener puntuaciones mayores se interpreta que también requiere de una atención y un trabajo exhaustivo con las emociones.

Dados estos resultados, se confirma que la necesidad de estos niños por contar con una educación emocional básica y adaptada a sus necesidades es inminente. (EspectroAutista.info)

Figura 1: Resultados caso A.



Figura 2: Resultados caso B.

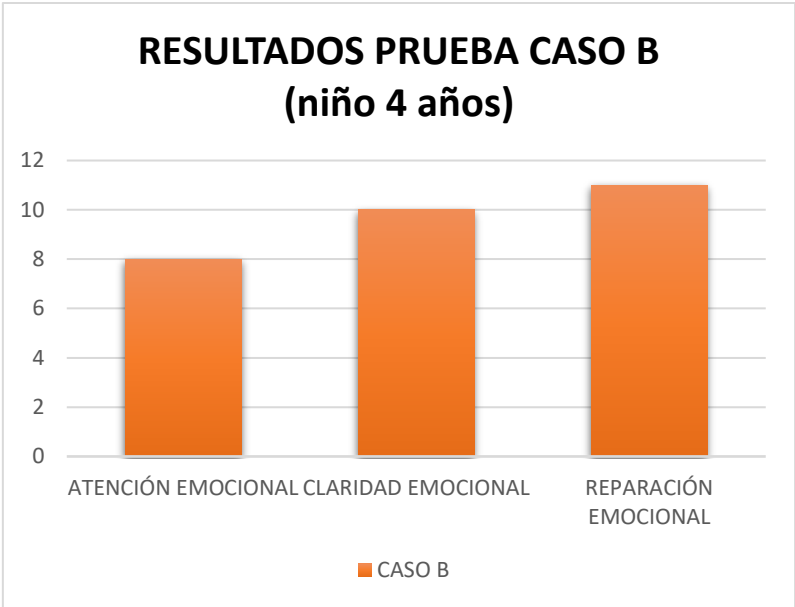
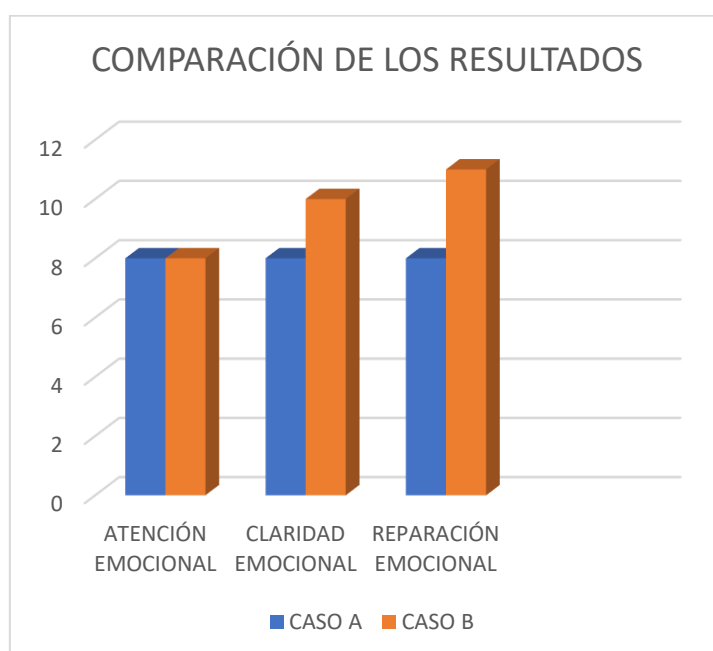


Figura 2: Comparación resultados caso A y B.



5. Propuesta de adaptación de Programa de Educación Emocional para alumnado con TEA

En vista de los resultados obtenidos a través del estudio empírico se ha desarrollado un programa adaptado de educación emocional. Es importante destacar que pese a ser un programa específico podría readaptarse a las necesidades de otros niños y niñas con características similares.

Para poder llevar a cabo una intervención directa en el aula sobre la educación emocional es importante tener en cuenta que no es viable la utilización de cualquier programa dirigido a aulas ordinarias ya que, este alumnado presenta características que necesitan una serie de adaptaciones y reducciones de complejidades.

Por otro lado, es importante mencionar que al tratarse de alumnado con características propias del Trastorno del Espectro Autista las actividades propuestas se deben llevar a cabo con carácter intensivo y repetitivo a lo largo de todo el curso. La intención principal de este programa es que pueda ser implementado de manera transversal en el resto de rutinas del niño.

De este modo se ha realizado una adaptación de un programa de educación emocional para educación infantil ya creado (Ver Anexo I). Las adaptaciones se han realizado dependiendo de

las actividades concretas que se plantean en el programa original, teniendo en ocasiones que suprimir alguna de estas por su dificultad. Se debe tener en cuenta que para la realización de este proyecto adaptado únicamente nos enfocaremos en las emociones más básicas: la alegría, la tristeza y el enfado. Hay que tener también en cuenta que las adaptaciones realizadas se han basado en unas actividades ya propuestas pero que dada la propia adaptación no se llevarán a cabo con la temporalización ni la duración de las mismas ya que, como se mencionó anteriormente estas actividades deben implementarse en las rutinas diarias del niño.

En el transcurso de la puesta en práctica de este programa adaptado se deberá tener en cuenta las necesidades que el alumnado vaya requiriendo sobre la marcha, el propio avance de este y las posibles variaciones que se crean oportunas. Se podrán añadir o reducir las emociones que se traten en función de la aceptación y la evolución que conlleven estas actividades en el niño, es decir, cuando el alumno cumpla los objetivos con las emociones propuestas se podrán realizar las mismas actividades con otras como el miedo, la sorpresa o el asco que, pese a considerarse emociones básicas tienen de manera intrínseca una complejidad de comprensión superior.

El programa adaptado ha sido realizado con la intención de poder ser introducido en las rutinas diarias del alumnado como un contenido más a trabajar, favoreciendo de esta manera el desarrollo integral del niño.

Los agentes que podrán intervenir en la puesta en práctica de este programa podrán ser tanto como profesionales que trabajen con el niño (maestros y maestras, especialistas NEAE, especialistas de PT, logopedas, psicólogos o psicólogas, etc.) o de manera autodidacta las propias familias.

Es importante que los agentes que vayan a realizar la intervención tengan en cuenta las necesidades del sujeto en cuestión y de las especificaciones o recomendaciones que se dan a lo largo de este proyecto.

PROGRAMA ADAPTADO PARA ALUMNADO CON TEA

| |
|---|
| Nombre: CONOCEMOS A LA ALEGRÍA. |
| Temporalización: Dependerá del tiempo requerido por el alumnado. |
| Recursos y espacios: |

| |
|--|
| Tarjetas de situaciones en los que se vea de manera clara la alegría. (VER ANEXO II) |
| Aula ordinaria. |
| <p>Metodología y explicación:</p> <p>Se le presentará al alumno las imágenes preparadas para esta actividad. Todas ellas irán enfocadas al reconocimiento de la alegría, serán imágenes sencillas en las que se identifique la alegría. Se le mostrarán una a una al alumnado, señalando la expresión fácil propia de la alegría y repitiendo cada vez que se muestra una imagen nueva “ALEGRÍA”.</p> |

| |
|---|
| Nombre: ¿CUÁL ES LA INTRUSA? |
| <p>Temporalización: Dependerá del tiempo requerido por el alumnado. Cuando el niño supere la actividad anterior, esta la sustituirá.</p> |
| <p>Recursos y espacios:</p> <p>Tarjetas de situaciones en los que se vea de manera clara la alegría. Tarjetas que enfoquen de manera clara emociones diferentes a la alegría. (VER ANEXO II)</p> <p>Aula ordinaria.</p> |
| <p>Metodología y explicación:</p> <p>Esta actividad será la sustituta de la anterior (“CONOCEMOS A LA ALEGRÍA”) una vez el profesorado observe que el alumno identifica y repite (si tiene el habla desarrollada) las situaciones ya presentadas.</p> <p>Se le presentarán al niño todas las tarjetas ya trabajadas a la vez encima de la mesa introduciendo, el primer día, una tarjeta intrusa. Se le preguntará al niño “¿Cuál de las tarjetas no es alegría?”. En el caso de que el alumno no la identifique por sí mismo, el o la docente recogerá la tarjeta intrusa mostrándola al niño y, recalando que no se trata de alegría. En caso de que el niño acierta e identifique la tarjeta intrusa, el maestro o maestra hará uso del refuerzo positivo para felicitar al niño. En los siguientes días, se le presentarán de manera progresiva mayor número de tarjetas intrusas.</p> <p>Posteriormente y aumentando la dificultad, el o la docente cambiará las tarjetas de alegría por otras diferentes para comprobar si el alumnado las identifica con la emoción correcta. En caso contrario, se volverá a iniciar al proceso con imágenes diferentes hasta que el niño identifique la emoción ALEGRÍA por los rasgos característicos de la misma.</p> |

Una vez se hayan alcanzado los objetivos con la emoción de la alegría, se realizará la misma actividad con la tristeza y por último con el enfado. Es importante no abandonar el trabajo con las emociones ya asumidas ya que podría propiciar su olvido. Estas actividades deben implementarse como consecución entre ellas, es decir, una vez trabajada la alegría pasaremos a trabajar la tristeza y, cuando esta última se encuentre interiorizada según los objetivos de la primera y la segunda actividad se pasarán a trabajar de manera conjunta.

En el caso de no llegar a comprender las emociones cuando se presentan conjuntamente, el profesorado deberá entender esto como una señal de falta de interiorización de las emociones

de manera individual por lo que, se recomienda seguir introduciendo las emociones o emoción con las que presente dificultades según se explica en la primera actividad.

Nombre: ¿CÓMO ME SIENTO HOY?

Temporalización: Se comenzará a implementar esta actividad en la rutina diaria del niño una vez se hayan interiorizado las emociones propuestas.

Recursos y espacios:

Panel emocional. (VER ANEXO III)



Aula Ordinaria.

Metodología y explicación:

Una vez se hayan interiorizado todas las emociones trabajaremos diariamente con un panel emocional. Este panel contendrá un espacio para colocar las emociones trabajadas y otro para colocar cómo nos sentimos hoy.

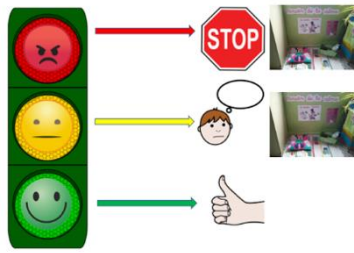
En un principio será la maestra quien realizará la actividad actuando como modelo frente al alumnado. Pasados unos días, el o la docente intentará introducir al alumnado al panel para realizar de manera conjunta. Con esta rutina se pretende que pasado un periodo de tiempo el niño sea capaz de realizar el panel de manera mínimamente autónoma.

Nombre: EL SEMÁFORO DEL ENFADO

Temporalización: Se comenzará a implementar esta actividad en la rutina diaria del niño una vez se hayan interiorizado las emociones básicas en las actividades 1 y 2.

Recursos y espacios:

Semáforo con pictogramas e imágenes en cada color. (VER ANEXO IV)



Aula ordinaria.

Metodología y explicación:

En esta actividad la maestra deberá confeccionar junto con el alumnado un semáforo, en cada color se deberán reflejar indicadores con la ayuda de imágenes y pictogramas que permitan al alumnado reconocer donde se encuentra.

La intención de este semáforo es que el alumno reconozca el nivel del enfado en el que se encuentra para poder llegar a buscar una solución y relajarse.

La función de la maestra será la de guiar al alumnado a través de los diferentes niveles del semáforo hasta que el niño sea capaz de autorregularse de manera autónoma.

Nombre: APRENDO A CONTROLARME

Temporalización: Se comenzará a implementar esta actividad en la rutina diaria del niño una vez se hayan interiorizado las emociones básicas en las actividades 1 y 2.

Recursos y espacios:

Botella de la calma o materiales que ayuden a relajarse al alumnado.

Aula Ordinaria.

Metodología y explicación:

Una vez el alumno haya interiorizado las emociones básicas planteadas comenzaremos a trabajar esta actividad en los momentos de enfado.

En un primer momento, el alumno deberá construir los materiales que la maestra considere en un principio que pueden ayudar a calmarlo en un momento de enfado. Por ejemplo, la botella de la calma, un saco de lentejas etc.

La idea es crear en el aula un rincón de la calma, que además pueda usar el resto de compañeros y compañeras cuando lo requieran. Colocaremos en este rincón los materiales que crearemos con el alumno así como peluches o cuentos ya que son recursos que suelen relajar al alumnado. Del mismo modo, deberá haber carteles con pictogramas que indiquen “respirar” “no pegar” “no gritar” “cerrar los ojos” que ayuden visualmente al niño en un momento de enfado a saber cómo afrontar la situación.

Enseñaremos al niño el rincón con la ayuda de pictogramas o imágenes, indicándole que cuando se encuentre enfadado debe ir a relajarse allí. En los momentos en los que el niño experimente esta emoción y no sea aún capaz de regularla por sí solo, será la maestra quien a través de una secuencia de pictogramas deberá indicarle aquellos pasos que debe llevar a cabo para relajarse (coger aire, levantarse, ir al rincón de la calma y elegir un objeto).

Esta actividad deberá ir ligada con la anterior ya que, iremos adelantándole al niño el nivel del enfado en el que se encuentra para que sea capaz de reconocer la fase en la que está y pueda decidir (cuando tenga adquirida la habilidad) cuando ir al rincón de la calma.

Nombre: ¿QUÉ DEBO HACER?

Temporalización: Se comenzará a implementar esta actividad en la rutina diaria del niño una vez se hayan interiorizado las emociones básicas en las actividades 1 y 2.

Recursos y espacios:

Agenda emocional con pictogramas de las emociones trabajadas y el comportamiento a llevar a cabo. Por ejemplo:
https://static.arasaac.org/materials/1280/es/Como_controlar_mis_sentimientos_y_comportamientos.pdf o
(VER ANEXO V)

Metodología y explicación:

En esta actividad construiremos con el alumnado una agenda emocional de comportamiento en la que colocaremos pictogramas con las emociones trabajadas y algunas pautas que poder mostrar como alternativa al niño en posibles crisis.

La intención de esta actividad es poder ofrecer al niño alternativas a comportamientos indeseados a través de soluciones en pictogramas.

Nombre: ¿ESTÁ BIEN O MAL?

Temporalización: Se trabajará durante una o varias sesiones (a criterio del profesional, dependiendo de la respuesta del alumno).

Recursos y espacios:

Cuaderno de comportamientos. https://static.arasaac.org/materials/1281/es/04_Cuaderno_Esta_bien-Esta_mal_En_el_colegio.pdf

Cuaderno de comportamientos para las familias:
https://static.arasaac.org/materials/2614/es/Conducta_Rutina_Emocion.pdf

Metodología y explicación:

En esta actividad trabajaremos los comportamientos adecuados y los inadecuados. Utilizaremos un cuaderno de comportamientos en el que el niño deberá diferenciar entre comportamiento que están bien y comportamientos que están mal.

Esta actividad se puede complementar con la agenda emocional mencionada anteriormente ya que con ella podemos explicarle al alumno alternativas a los comportamientos que detecte como inadecuados.

Además, es muy importante que las familias implementen también los recursos sobre emociones en casa para facilitar la comunicación entre los adultos y el niño.

5.1 Contenidos y criterios de evaluación inmersos en el programa.

Debemos tener en cuenta que los contenidos y los criterios de evaluación propuestos para evaluar y llevar el seguimiento de este programa no serán los propuestos por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para Educación Infantil sino que, al tratarse de alumnado con TEA se deben proponer los establecidos en las concreciones curriculares para Educación Infantil.

- Ámbito de autonomía personal

| | |
|--------------------|--|
| <u>CRITERIO: 1</u> | Descubrir el cuerpo identificando sus partes y utilizarlo como fuente de sensaciones, acciones, relaciones y experiencias. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de algunas partes del propio cuerpo y del de las demás personas. 2. Iniciación en la confianza y seguridad básica en la utilización del propio cuerpo. 3. Iniciación en el respeto y la tolerancia hacia las diferencias entre las personas. 4. Relación de la percepción de estimulaciones intencionadas, localizando los diferentes segmentos corporales. |

| | |
|--------------------|---|
| <u>CRITERIO: 3</u> | Mostrar destrezas manipulativas de coordinación y motricidad básicas, así como habilidades de control postural y equilibrio, previniendo posibles situaciones de riesgo. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <ol style="list-style-type: none"> 5. Estimulación de la motricidad fina, coordinación y control de las habilidades manipulativas de uso habitual (en secuencias de integración táctil, de extensión de mano y brazo, manipulación de objetos, destreza bilateral, coordinación visomotriz...) y de la motricidad gruesa (decúbito, prono, supino, de pie...). 6. Iniciativa y esfuerzo en la consecución de logros motrices, confiando en las propias posibilidades de acción. 7. Reconocimiento de situaciones de peligro y utilización de estrategias y recursos de prevención. 8. Desenvolvimiento en las distintas dependencias del centro y del aula. |

| | |
|--------------------|--|
| <u>CRITERIO: 4</u> | Mostrar autonomía progresiva en sus actividades habituales para satisfacer necesidades básicas de la vida diaria, referidas al bienestar personal, utilizando adecuadamente espacios y materiales. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | 2. Sensaciones. |

| | |
|--|--|
| | <p>2.1 Identificación y expresión de sensaciones de dolor, hambre, sed, sueño, dolor..., a través de cualquier sistema de comunicación.</p> <p>4. Salud.</p> <p>4.1 Desarrollo de actitudes y hábitos preventivos de situaciones de riesgo para la salud: ingesta de productos no alimenticios, autoagresiones, etc.</p> |
|--|--|

| | |
|--------------------|--|
| <u>CRITERIO: 5</u> | Expresar e identificar emociones y sentimientos en sí mismo y en las demás personas. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de expresiones faciales asociadas a sentimientos básicos. 2. Actitud positiva ante las demostraciones de afecto de las personas adultas y de otros niños y niñas. 3. Manifestación de sus emociones, sentimientos y afectos hacia las otras personas |

| | |
|--------------------|---|
| <u>CRITERIO: 6</u> | Ajustar su comportamiento a las distintas situaciones y actividades que se desarrollan en los contextos próximos. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciación en el autocontrol y regulación de las emociones y sentimientos, manifestando los propios estados de ánimo. 2. Iniciación en la regulación de la conducta ante distintas situaciones y actividades de la vida diaria. |

- Ámbito de autonomía social:

| | |
|--------------------|--|
| <u>CRITERIO: 4</u> | Adecuar el comportamiento a las distintas situaciones, lugares y actos siguiendo las normas de convivencia más apropiadas a cada momento y circunstancia. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptación a las pautas de convivencia en el entorno familiar, escolar y social (aceptación de la espera, participación en actividades colectivas, cambios que se originan en el entorno...). 2. Mejora de la confianza en sus posibilidades y de la capacidad de superación personal. 3. Iniciación en el desarrollo de habilidades sociales básicas. 4. Participación en actividades, juegos y rutinas diarias del aula y el centro. 5. Diferenciación de comportamientos adecuados e inadecuados, y generalización de actitudes prosociales en los diversos grupos de pertenencia. 6. Participación en la elaboración de las normas de convivencia. |

- Ámbito de comunicación y representación:

| | |
|--------------------|---|
| <u>CRITERIO: 2</u> | Expresar sentimientos, vivencias, diferentes necesidades y deseos de manera oral o a través de un SAAC. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <p>1. Lenguaje expresivo</p> <p>1.1 Desarrollo de la capacidad fonoarticulatoria y mejora de la funcionalidad de los órganos bucofonatorios.</p> <p>1.2 Producción de mensajes sencillos (orales o con SAAC) cada vez más inteligibles.</p> <p>1.3 Comunicación de vivencias, sentimientos, necesidades, deseos, con sus iguales y adultos de referencia.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| <u>CRITERIO: 3</u> | Comprender textos sencillos o mensajes orales/SAAC (órdenes, instrucciones, carteles y cuentos), significativos y funcionales. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <p>1. Lenguaje comprensivo.</p> <p>1.1 Comprensión gradual de mensajes emitidos en situaciones habituales de comunicación a través de instrucciones verbales, imágenes o símbolos (pictogramas, viñetas analógicas...)</p> |

| | |
|--------------------|--|
| <u>CRITERIO: 5</u> | Representar gráficamente, a través de imágenes o palabras, deseos, necesidades y acciones relacionadas con acontecimientos de la vida cotidiana. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | <p>1.1 Expresión gráfica de acontecimientos de la vida cotidiana a través de dibujos, siguiendo una secuencia espacio- temporal.</p> <p>1.2 Expresión gráfica de ideas, necesidades, sentimientos...</p> |

| | |
|--------------------|---|
| <u>CRITERIO: 8</u> | Representar vivencias, sentimientos y situaciones utilizando los recursos básicos del cuerpo, con o sin mediadores, en diversos contextos. |
| <u>CONTENIDOS:</u> | 1. Descubrimiento y experimentación de los recursos básicos de expresión del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos, emociones, necesidades y deseos |

5.2 Temporalización

Para la temporalización de este programa se requiere de un curso académico entero como mínimo, siendo totalmente flexible en la realización de las actividades teniendo en cuenta las necesidades, progresos y dificultades del alumnado.

La intencionalidad de este programa pretende que el profesional encargado de realizar la intervención introduzca las actividades propuestas dentro de las rutinas diarias de alumnado. De este modo se favorecerá también al desarrollo integral del niño gracias al trabajo transversal del profesional.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que el alumnado con TEA requiere de constancia y repetición a la hora de adquirir hábitos, rutinas y contenidos. De ahí, la importancia de implementar este programa en las rutinas del niño.

5.3 Recursos materiales financieros

Los recursos imprescindibles para realizar este programa se obtendrán de la reprografía ya que, en su totalidad de trata de material fotocopiable manipulativo.

Dependiendo de quien realice la intervención, estos gastos se incluirán dentro del presupuesto del centro (si es un profesional del mismo quien lo realizará) o correrá por parte de las familias (si es esta quien lo realiza de manera autodidacta).

5.4 Evaluación/seguimiento de las actuaciones

De manera previa a la intervención de este proyecto ha pasado al alumnado con TEA el test de Escala de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS -24), analizando sus resultados y observando sus necesidades.

Tras la puesta en práctica de este programa, se propone un instrumento evaluativo (Ver Anexo VII) que el profesorado o el profesional deberá cumplimentar una vez finalizado cada trimestre obteniendo los resultados mediante la observación. Se deben tener en cuenta las dificultades y barreras que mostrará el alumnado con TEA en la puesta en práctica de este programa por lo que, los logros deben ser celebrados por muy poco significativos que sean.

Por otro lado, acompañando a la rúbrica que se rellenará al finalizar el tercer trimestre y con él el curso, el profesional deberá pasarle al alumnado la prueba que se realizó de manera previa a

la adaptación de este programa y a la propia intervención, se trataría del test de Escala de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS -24).

A modo de conclusión de la evaluación del alumnado y del proceso, se deberán comparar y analizar los resultados del test inicial y del test final.

6. Discusión/conclusiones

La educación emocional es un pilar fundamental en el desarrollo del ser humano, es por ello que la escuela lucha por su implementación en el sistema educativo de manera efectiva. Por ello, los docentes deben hacer más hincapié en el desarrollo emocional del alumnado con TEA para así, mejorar su calidad de vida.

Bien es cierto que el cerebro humano en los primeros años de vida es cuando se rige por su parte emocional por lo que aprovechar esta etapa para desarrollar las habilidades necesarias a lo largo de la vida es un punto que la educación y el sistema educativo deben tener en cuenta.

Por otro lado, la educación de las personas con TEA se ha basado principalmente en la consecución de pequeños logros que les propicien herramientas para el desarrollo de su vida adulta pero, ¿por qué no se introducen hábitos emocionales en la búsqueda del desarrollo integral de los niños y niñas con autismo?

Para el trabajo con personas con este trastorno debemos tener en cuenta sus puntos débiles y sus fuertes. Así, según Chamorro (2011) a la hora de llevar a cabo una intervención educativa con el alumnado con TEA es necesario tener en cuenta sus dificultades (en la interacción social, para el lenguaje verbal y no verbal y repertorio reducido de tareas e intereses) y puntos fuertes (habilidades visoespaciales “discriminación visual”, destrezas musicales, memoria mecánica y asociativa, cálculo matemático y lectura —global por asociación imagen-palabra) (Martín, 2019).

Tras pasar la prueba mencionada anteriormente (TSSM-24) y de los resultados obtenidos, donde se clarificaba la necesidad de trabajar de manera inmediata con los dos niños seleccionados las habilidades y destrezas emocionales y sociales, se ha realizado de manera específica un programa adaptado de educación emocional para el alumnado con TEA. Como se mencionó en apartados anteriores, aunque este programa se haya diseñado teniendo en cuenta las necesidades de estos dos niños, se puede poner en práctica con alumnado que presente

características similares o con necesidades específicas adaptando de las actividades propuestas a los niños y niñas.

Para la realización de este programa adaptado a personas con TEA se han tenido en cuenta las diferentes características, dificultades y necesidades que pueden llegar a presentar en su vida diaria teniendo como punto de partida los resultados obtenidos del estudio empírico y de los diagnósticos de los niños. Cabe destacar de nuevo la necesidad de implementar en las rutinas de niños y niñas con TEA este tipo de actividades ya que, pese a las dificultades y barreras que nos podremos encontrar es un trabajo que merece la pena por su recorrido y sobre todo por su resultado. Si se consiguen lograr los objetivos planteados o algunos de ellos supondrá una gran repercusión en el desarrollo de ese niño o niña en un futuro ya que, podrá mejorar sus relaciones sociales y por ende, su calidad de vida.

Para concluir, mencionar la necesidad de dar solución a las problemáticas reales que nos encontramos en términos de inclusión. Desde mi punto de vista, la verdadera inclusión es la lucha de la sociedad para que esta palabra pueda dejar de utilizarse algún día, dando por sentados los valores propios de las personas y sus puntos fuertes, sin tener que fijarnos en aquello de “les hace diferentes” puesto que, ¿acaso no todos y todas somos diferentes?

7. Referencias

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed. ACT. 2018.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Bautista Castaño, A. y Navarro López, M. *Material TEACCH – Identificamos y asociamos emociones*. Recuperado de: [https://static.arasaac.org/materials/2016/es/Material TEACCH Identificamos y asociamos emociones.pdf](https://static.arasaac.org/materials/2016/es/Material_TEACCH_Identificamos_y_asociamos_emociones.pdf)

Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7, 121-130. Recuperado de: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84/71>

Chamorro, M. (2010). El trastorno del espectro autista. Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, 9, 53-66. Recuperado de DIALNET: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628203>

Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84. Recuperado de: https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/71865/Aportaciones_para_repensarla_teor%C3%ADa_y_la_pr%C3%A1ctica_educativas_desde_las_emociones.pdf;jsessionid=D5D0F519AF9463326C3A33E6EA7FF56E?sequence=1

Del Monte Millán, A. *Fichas: Emociones casusa – efecto*. Recuperado de: <https://static.arasaac.org/materials/851/es/EMOCIONES.pdf>

EspectroAutista.Info. Recuperado de: <http://espectroautista.info/TMMS24-es.html>

Fernández Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* 1998; 1:83–84. Recuperado de: <http://espectroautista.info/TMMS24-es.html>

Gímenez-Dasí, M., Fernández Sánchez, M. y Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones, Programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A).

CEP Norte de Tenerife. (2014). Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepicodeelovinos/emocrea/>

Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, nº33, 18 de febrero de 2016. Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/concreciones-curriculares/index.html

Hernández Núñez, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*.

Herrera Durán, A. *Tablero de elección para el rincón de la calma*. Recuperado de: https://static.arasaac.org/materials/2933/Tablero_de_eleccion_para_el_rincon_de_la_calma.pdf

López Cassà, E. (2010). *Educación Emocional, Programa para 3-6 años*. (5ª ed.) Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula abierta*, 40(1), 15-26. Recuperado de, DIALNET: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791455>

Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. y Colás Bravo, P. La enseñanza de las emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14 (1), 368-382. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/23797/rev141COL1.pdf?sequence=2&isAllo wed=y>

Lozano Martínez, J., Castillo Reche, I.S., García Martínez, C. y Motos Guerra, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, vol. 26. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/112701>

Lozano Martínez, J., Merino Ruiz, S., Cerezo Maiques, M.C. y Luque Rodríguez, F.J. (2015). Trabajo colaborativo para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales de una alumna con trastorno del espectro autista, 25-37. Murcia, España.

Marcos Rodrigo, J.M y Romero Corral, D. *Material TEACCH – Aprendo lo que está bien y lo que está mal*. Recuperado de: https://static.arasaac.org/materials/1281/es/04_Cuaderno_Esta_bien-Esta_mal_En_el_colegio.pdf

Marcos Rodrigo, J.M y Romero Corral, D. *¿Cómo controlar mis sentimientos y comportamientos?* Recuperado de: https://static.arasaac.org/materials/1280/es/Como_controlar_mis_sentimientos_y_comportamientos.pdf

- Martín Ruiz, A. (2020). *Una aproximación al trastorno del espectro autista y la educación emocional*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. San Cristóbal de La Laguna, España.
- Mitchell, P. y O'Keefe, K. (2008). Do Individuals with Autism Spectrum Disorder Think They Know Their Own Minds? *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1591-1597.
- Prestel, A., Ramos, B. y Salván, C. *Educación emocional - Identificamos y reconocemos las emociones*. Recuperado de: https://static.arasaac.org/materials/2639/Iniciacion_educacion_emocional.pdf
- Porcel Ruiz, C. y Bono García de la Galana, E. (2017). *Proyecto de Educación Emocional para Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Universitat Jaume I. Castellón de la Plana, España.
- Rubio Nácher, N. *Conductas adecuadas e inadecuadas en las rutinas diarias y emociones que generan en los adultos*. Recuperado de: https://static.arasaac.org/materials/2614/es/Conducta_Rutina_Emocion.pdf
- Torres Castro, A.M. (2018). *Trabajar la educación emocional en el alumnado con trastorno del espectro autista*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla. España.
- Vargas Baldares, M. J. y Navas Orozco, W. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*. 26 (2): 44-58. Recuperado de: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>

8. Anexos

ANEXO I: TSSM-24

| 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 |

ANEXO II: Cuestionario TMMS-24 caso A.

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

ANEXO III: Cuestionario TMMS-24 caso B.

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

ANEXO IV: PROYECTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA INFANTIL. (Porcel y Bono, 2017)

| SESIÓN N°1 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO |
|---|
| TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 13 DE ENERO |
| ACTIVIDADES Y DURACIÓN: -Lectura del cuento de la fiesta de las emociones (10 min) -Presentación del libro (5 min) -Asamblea sobre los personajes (15 min) -Ficha de cómo me siento (5 min) |
| OBJETIVOS: -Definir de una manera muy básica el concepto de emoción. -Nombrar algunas de las emociones más características. -Reconocer momentos en los que sentimos cada una de las emociones. -Fomentar la escucha atenta. -Reconocer emociones en uno mismo. -Hablar y describir las diferentes emociones. -Utilizar diferentes materiales para conocer e identificar emociones (cuentos, juegos, fichas...). |
| CONTENIDOS: -Definición de cuento. - Definición de las emociones (la alegría, la tristeza, el miedo, la ira y la calma). - Reconocimiento e identificación de las emociones trabajadas y de los momentos en los que ocurren. - Escucha atenta. - Iniciación al auto-concepto emocional. - Actitud atenta y participativa durante el proyecto. - Aprendizaje de diferentes juegos y actividades relacionadas con las emociones. - Participación en juegos para identificar emociones propias y ajenas. |
| RECURSOS: Cuento, marioneta, libro de las emociones y ficha de cómo me siento. |
| METODOLOGÍA Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES: En la primera sesión comenzaremos con la lectura del cuento creado para este proyecto. Durante la lectura del mismo nos apoyaremos en una marioneta en forma de fantasma que es la protagonista de la historia. Para esta primera sesión, se presentarán las cuatro emociones básicas y para interactuar con el alumno se van haciendo preguntas sobre las mismas y los momentos en los que se producen así como dibujar la expresión que provoca cada una de ellas. Posteriormente, se hablará acerca de los personajes trabajados y las emociones que representan profundizando en la charla sobre los momentos que han dicho que las provocan. Acto seguido, se presentará el libro con el que van a trabajar las emociones de manera práctica. |

Para, por último, colorear una ficha de identificación de la emoción que sienten en ese momento (basándose en las cinco emociones trabajadas tienen que elegir una de ellas y colorearla del color que corresponde a la emoción elegida).

SESIÓN Nº2 y 3 CONOCEMOS MÁS EMOCIONES: LA ALEGRÍA

TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 20 DE ENERO Y VIERNES 27 DE ENERO

ACTIVIDADES Y DURACION:

- Continuación de la lectura del cuento de la fiesta de las emociones (10 min)
- Charla sobre el cuento y los personajes haciendo especial mención al personaje de alegría (10 min)
- Power point de la alegría (10 min)
- Asamblea sobre la alegría incluyendo cómo gestionarla (5 min)
- Ficha de cómo me siento (5 min)
- Ficha de identificación del rostro y de situaciones que producen alegría (5 min)
- Practicar con el espejo la expresión (3 min)

OBJETIVOS:

- Definir de una manera muy básica el concepto de alegría.
- Fomentar la escucha atenta.
- Reconocer esta emoción en uno mismo.
- Reconocer momentos en los que sentimos esta emoción.
- Hablar y describir esta emoción.
- Observar cómo cambian las características físicas de nuestros rostros en la emoción trabajada.
- Escuchar a los compañeros para entender cómo se sienten.
- Aprender inicialmente técnicas para entender y gestionar emociones.
- Utilizar diferentes materiales para conocer e identificar emociones (cuentos, juegos, fichas...).

CONTENIDOS:

- Definición de cuento.
- Definición de las emociones (la sorpresa, el amor, el asco, la vergüenza y los celos).
- Definición de alegría.
- Designación de las emociones trabajadas.
- Reconocimiento e identificación de las emociones trabajadas.
- Escucha atenta.
- Iniciación al auto-concepto emocional.
- Actitud atenta y participativa durante el proyecto.
- Identificación de los cambios que producen las emociones en nuestros rostros.
- Aprendizaje inicial de control y gestión de las emociones.
- Comprensión de lo que nos transmiten imágenes.

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de los sentimientos de los demás. - Aprendizaje de diferentes juegos y actividades relacionadas con las emociones. - Participación en juegos para identificar emociones propias y ajenas. |
| <p>RECURSOS: Cuento, marioneta, invitaciones, libro de las emociones, power point, ficha de cómo me siento, ficha de identificación del rostro (con espejo) y de situaciones que producen alegría.</p> |
| <p>METODOLOGÍA Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:</p> <p>En la segunda sesión continuaremos con la lectura del cuento así como repartiremos las invitaciones individualizadas a cada alumno/a para asistir a la fiesta.</p> <p>Posteriormente, se charlará con ellos acerca de todos los personajes del cuento profundizando en qué hacer cuando nos pasan estas emociones.</p> <p>En la tercera sesión, nos centraremos en la emoción de la alegría apoyándonos de una presentación power point en la que se incluyen videos e imágenes así como una iniciación a la gestión de la misma.</p> <p>Luego charlaremos sobre lo visto en el power point profundizando en los aspectos que creamos convenientes.</p> <p>Acto seguido, realizaremos otra ficha de cómo me siento del libro y cuando la acaben realizarán otra para identificar el rostro y las emociones que producen alegría.</p> <p>De este modo, observaremos si han entendido esta emoción.</p> <p>Por último, practicarán con el espejo dicha emoción.</p> |

| |
|--|
| <p>SESIÓN Nº4 CONOCEMOS MÁS EMOCIONES: LA TRISTEZA</p> |
| <p>TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 3 DE FEBRERO</p> |
| <p>ACTIVIDADES Y DURACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Referencia al personaje de tristeza(2 min) -Power point de tristeza (10 min) -Asamblea sobre la tristeza incluyendo cómo gestionarla (5 min) -Ficha de cómo me siento (5 min) -Ficha de identificación del rostro y de situaciones que producen tristeza (5 min) -Practicar con el espejo la expresión (3 min) |
| <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definir de una manera muy básica el concepto de tristeza -Fomentar la escucha atenta. -Reconocer esta emoción en uno mismo. -Reconocer momentos en los que sentimos esta emoción. -Hablar y describir esta emoción y diferenciarla de la alegría. -Observar cómo cambian las características físicas de nuestros rostros en la emoción trabajada. |

- Escuchar a los compañeros para entender cómo se sienten.
- Aprender inicialmente técnicas para entender y gestionar emociones.
- Utilizar diferentes materiales para conocer e identificar emociones (cuentos, juegos, fichas...).

CONTENIDOS:

- Definición de la emoción de la tristeza.
- Reconocimiento e identificación de las emociones trabajadas.
- Escucha atenta.
- Iniciación al auto-concepto emocional.
- Actitud atenta y participativa durante el proyecto.
- Identificación de los cambios que producen las emociones en nuestros rostros.
- Aprendizaje inicial de control y gestión de las emociones.
- Comprensión de lo que nos transmiten imágenes.
- Escucha de los sentimientos de los demás.
- Aprendizaje de diferentes juegos y actividades relacionadas con las emociones.
- Participación en juegos para identificar emociones propias y ajenas.

RECURSOS: cuento, power point, ficha de cómo me siento, ficha de identificación del rostro (con espejo) y de situaciones que producen tristeza.

METODOLOGÍA Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

En la cuarta sesión comenzaremos con una referencia al personaje de tristeza del cuento. Después, se les pondrá una presentación power point en la que se incluyen videos e imágenes así como una iniciación a la gestión de la misma.

Luego charlaremos sobre lo visto en el power point profundizando en los aspectos que creamos convenientes.

Acto seguido, realizaremos otra ficha de cómo me siento del libro y cuando la acaben realizarán otra para identificar el rostro y las emociones que producen tristeza.

De este modo, observaremos si han entendido esta emoción.

Por último, practicarán con el espejo dicha emoción.

SESIÓN Nº5 CONOCEMOS MÁS EMOCIONES: EL MIEDO

TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 10 DE FEBRERO

Esta sesión será igual que la de la tristeza pero trabajando la emoción del miedo.

SESIÓN Nº6 CONOCEMOS MÁS EMOCIONES: LA IRA

TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 17 DE FEBRERO

Esta sesión será igual que la de la tristeza y la del miedo pero trabajando la ira.

SESIÓN Nº7 y 8 CONOCEMOS MÁS EMOCIONES: LA VERGÜENZA, EL ASCO, LA SORPRESA, LOS CELOS Y EL AMOR

TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 24 DE FEBRERO Y 3 DE MARZO

ACTIVIDADES Y DURACIÓN:

- Referencia a los personajes del cuento (vergüenza, asco, sorpresa, celos y amor). (10 min)
- Videos de momentos en los que aparecen estas emociones y que aprendan a distinguirías y se sientan identificados con ellas. (10 min)
- Representación teatral sobre las emociones trabajadas. (10 min)
- Asamblea sobre las emociones trabajadas. (10 min)
- Ficha de cómo me siento. (3 min)
- Ficha de identificación de varios rostros que incluyen todas las emociones trabajadas. (5 min)
- Practicar con el espejo diferentes expresiones de las emociones. (5 min)

OBJETIVOS:

- Definir de una manera muy básica los conceptos de vergüenza, asco, sorpresa, celos y amor.
- Fomentar la escucha atenta.
- Reconocer estas emociones en uno mismo.
- Reconocer momentos en los que sentimos estas emociones.
- Hablar y describir estas emociones y diferenciarlas entre ellas.
- Observar cómo cambian las características físicas de nuestros rostros en las emociones trabajadas.
- Escuchar a los compañeros para entender cómo se sienten.
- Aprender inicialmente técnicas para entender y gestionar emociones.
- Expresar lo que nos transmiten ciertas imágenes.
- Reconocer situaciones agradables y desagradables y las emociones que producen.
- Desarrollar la auto-estima y el auto-concepto.
- Utilizar diferentes materiales para conocer e identificar emociones (cuentos, juegos, fichas...).

CONTENIDOS:

- Definición de las emociones de vergüenza, asco, sorpresa, celos y amor.
- Reconocimiento e identificación de las emociones trabajadas.
- Escucha atenta.
- Iniciación al auto-concepto emocional y a la empatía.
- Actitud atenta y participativa durante el proyecto.
- Identificación de los cambios que producen las emociones en nuestros rostros.
- Aprendizaje inicial de control y gestión de las emociones.
- Comprensión de lo que nos transmiten imágenes.
- Reconocimiento de actitudes agradables y desagradables y de las emociones que producen.
- Escucha de los sentimientos de los demás.

- Aprendizaje de diferentes juegos y actividades relacionadas con las emociones.
- Participación en juegos para identificar emociones propias y ajenas.

RECURSOS: cuento, videos, ficha de cómo me siento, tarjetas para representaciones teatrales, ficha de identificación de diferentes rostros y espejo para practicar diferentes expresiones.

METODOLOGÍA Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

En la séptima sesión, haremos referencia a los personajes de vergüenza, asco, sorpresa, celos y amor haciendo mención especial a sus características principales y a situaciones en las que se producen.

Después, se les mostrarán varios videos de situaciones cotidianas donde se producen dichas emociones para que las sepan identificar.

Posteriormente, se repartirán tarjetas una para cada emoción de situaciones diferentes con la finalidad de que los niños las representen y las identifiquen. Por ejemplo un niño se hace pis y los compañeros se ríen de él (vergüenza), una niña está comiendo en el comedor y no le gusta la comida que hay (asco), es el cumpleaños de un niño y abre el regalo (sorpresa), una madre está jugando con el hermano de un niño y a él no le hace caso (celos) y un padre abraza a su hija (amor).

En la octava sesión, se hará una asamblea sobre todas las emociones trabajadas haciendo hincapié en los aspectos que se consideren necesarios. En este momento, se enseñarán algunas técnicas sobre el control de ciertas emociones como por ejemplo la ira. Éstas consistirían en contar hasta 10, hinchar y deshinchar un globo o convertir el motivo de la ira en algo positivo.

Después, realizarían una ficha de cómo se sienten teniendo en cuenta todas las emociones que conocen.

Posteriormente, identificarán en otra ficha los rostros de las emociones trabajadas.

Para, por último practicar con el espejo diferentes expresiones. De este modo, observan directamente en su rostro y en el de sus compañeros como éste cambia según la emoción que sientan en cada momento.

SESION N°9 y 10 CONOCEMOS MAS EMOCIONES: LA CALMA

TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 10 DE MARZO Y VIERNES 24 DE MARZO

ACTIVIDADES Y DURACIÓN:

- Referencia al personaje de calma del cuento (5 min)
- Asamblea sobre la calma (10 min)
- Técnicas y actividades de relajación como el juego del plumero que consiste en poner música relajante y que se hagan masajes por parejas con una pluma, pintar mandalas o la técnica de la tortuga que consiste en convertirse en una tortuga y meterse dentro de su caparazón. Cuando esté dentro, debe soltar todos sus músculos, dejar que sus manos cuelguen, relajar sus pies, no hacer fuerza con la barriga y respirar muy lenta y profundamente. Se le indica que piense en cosas bonitas y agradables y las emociones desagradables, por ejemplo el enfado, se ira yendo (10 min)
- Poner en práctica alguna de las actividades (10 min)
- Hacer el bote de la calma (20 min).

OBJETIVOS:

- Definir de una manera muy básica el concepto de calma.
- Fomentar la escucha atenta.
- Reconocer esta emoción en uno mismo.
- Reconocer momentos en los que sentimos esta emoción.
- Hablar y describir esta emoción.
- Observar cómo cambian las características físicas en nuestro cuerpo.
- Escuchar a los compañeros para entender cómo se sienten.
- Aprender inicialmente técnicas para entender y gestionar emociones.
- Expresar lo que nos transmiten ciertas imágenes.
- Reconocer situaciones agradables y desagradables y las emociones que producen.
- Desarrollar la auto-estima y el auto-concepto.
- Utilizar diferentes materiales para conocer e identificar emociones (cuentos, juegos, fichas...).

CONTENIDOS:

- Definición de la emoción de calma.
- Reconocimiento e identificación de la emoción trabajada.
- Escucha atenta.
- Iniciación al auto-concepto emocional y a la empatía.
- Actitud atenta y participativa durante el proyecto.
- Identificación de los cambios que produce dicha emoción en nosotros.
- Aprendizaje inicial de control y gestión de las emociones.
- Comprensión de lo que nos transmiten imágenes.
- Reconocimiento de actitudes agradables y desagradables y de las emociones que producen.
- Escucha de los sentimientos de los demás.
- Aprendizaje de diferentes juegos y actividades relacionadas con las emociones.

-Participación en juegos para identificar emociones propias y ajenas

RECURSOS: marioneta, mandalas, colores, pluma, ordenador, botella, agua, cola, colorante y purpurina.

METODOLOGÍA Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

La novena sesión la empezaremos con una referencia al personaje de calma del cuento, que es nuestro protagonista.

Gracias a él, los niños/as se dan cuenta de la importancia del mismo y, a su vez, del resto de las emociones.

Después, se pasará a realizar una asamblea donde los niños/as expresarán los momentos, las cosas, las actividades y los lugares que les relajan. Asimismo, nosotros/as les explicaremos lo mismo sobre lo que nos relaja. En ésta comentaremos varias técnicas para relajarnos como la técnica de la tortuga, pintar mandalas, el bote de la calma o hacemos masajes con música relajante.

Posteriormente, pasaremos a realizar estas técnicas.

Primero haremos la técnica de la tortuga. Después pintaremos mandalas. Y para finalizar la misma, nos haremos masajes por parejas.

La décima sesión la dedicaremos a realizar el bote de la calma cuya función principal es la de calmar a los niños/as después de un momento tenso ya sea una pelea, una rabieta, algo que les moleste, etc. Éste consiste en una botella o bote con agua de color y purpurina.

La explicación de cómo realizarlo se encuentra en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=3ileQ69ur9C4>

Una vez realizado el bote, invitaremos a los alumnos/as a que jueguen un rato con él.

SESIÓN Nº11 y 12 TRABAJAMOS LAS EMOCIONES JUGANDO

TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 31 DE MARZO Y VIERNES 7 DE ABRIL

ACTIVIDADES Y DURACIÓN:

-Contar de nuevo el cuento de la fiesta de las emociones (15 min)

-Preguntar sobre aspectos trabajados en sesiones anteriores (15 min)

-Actividades por equipos (puzles, dominós, tarjetas de cuentos, juego de adivinar las expresiones y memory) (30 min)

OBJETIVOS:

-Definir de una manera muy básica todas las emociones trabajadas.

-Fomentar la escucha atenta.

-Reconocer estas emociones en uno mismo.

-Reconocer momentos en los que sentimos las diferentes emociones.

-Hablar y describir estas emociones y diferenciarlas entre ellas.

- Observar cómo cambian las características físicas de nuestros rostros en las emociones trabajadas.
- Escuchar a los compañeros para entender cómo se sienten.
- Aprender inicialmente técnicas para entender y gestionar emociones.
- Expresar lo que nos transmiten ciertas imágenes.
- Reconocer situaciones agradables y desagradables y las emociones que producen.
- Desarrollar la auto-estima y el auto-concepto.
- Utilizar diferentes materiales para conocer e identificar emociones (cuentos, juegos, fichas...).

CONTENIDOS:

- Definición de las emociones de las emociones trabajadas.
- Reconocimiento e identificación de las emociones trabajadas.
- Escucha atenta.
- Iniciación al auto-concepto emocional y a la empatía.
- Actitud atenta y participativa durante el proyecto.
- Identificación de los cambios que producen las emociones en nuestros rostros.
- Aprendizaje inicial de control y gestión de las emociones.
- Comprensión de lo que nos transmiten imágenes.
- Reconocimiento de actitudes agradables y desagradables y de las emociones que producen.
- Escucha de los sentimientos de los demás.
- Aprendizaje de diferentes juegos y actividades relacionadas con las emociones.
- Participación en juegos para identificar emociones propias y ajenas.

RECURSOS: cuento, marioneta, puzles, memory, dominó, tarjetas de cuentos y tarjetas de expresiones.

METODOLOGÍA Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

En la onceava sesión se les volverá a leer el cuento con la finalidad de recordarles la historia y ver cómo han evolucionado emocionalmente desde la primera vez que se les contó.

Después, se realizarán una serie de preguntas y reflexiones sobre los aspectos que creamos convenientes.

La doceava sesión la dedicaremos a realizar juegos por equipos como son puzles, el memory, las tarjetas de cuentos, un juego de adivinar expresiones y el dominó.

Cabe decir que a muchos de ellos ya se les ha enseñado a jugar en casa o en clase por lo que saben la dinámica de estos juegos.

SESIÓN Nº13 y 14 SEGUIMOS JUGANDO

TEMPORALIZACIÓN: VIERNES 28 DE ABRIL Y VIERNES 5 DE MAYO

ACTIVIDADES Y DURACIÓN:

-Actividades por equipos (puzles, dominós, tarjetas de cuentos, juego de adivinar las expresiones y memory) (30 min)

OBJETIVOS:

-Utilizar diferentes materiales para conocer e identificar emociones (cuentos, juegos, fichas...).

CONTENIDOS:

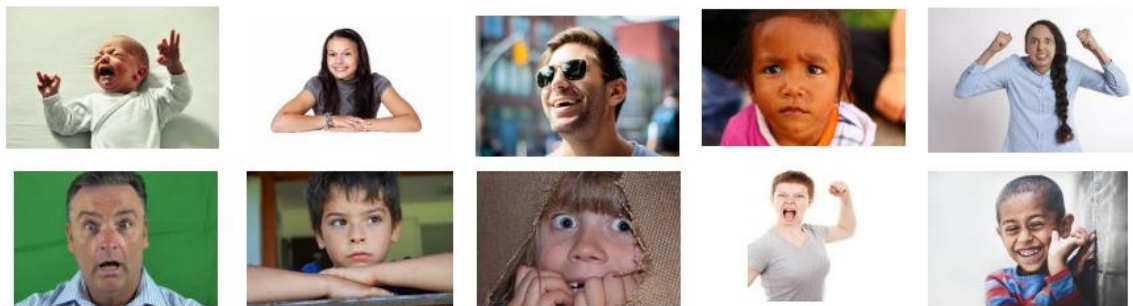
- Actitud atenta y participativa durante el proyecto.
- Aprendizaje de diferentes juegos y actividades relacionadas con las emociones.
- Participación en juegos para identificar emociones propias y ajenas.

RECURSOS: puzles, memory, dominó, tarjetas de cuentos y tarjetas de expresiones.

METODOLOGÍA Y EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

Las dos últimas sesiones se dedicarán a jugar con el material creado para dicho proyecto.

ANEXO V: Ejemplos de tarjetas.




Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA)
Procedencia de las imágenes: www.pixabay.com


ANEXO VI: Panel emocional.

¿CÓMO ME SIENTO HOY?


ALEGRÍA



ENFADO

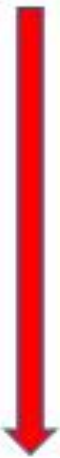
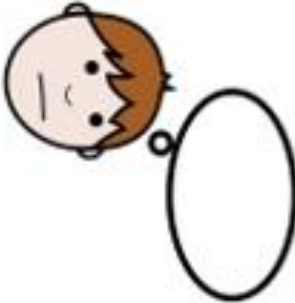
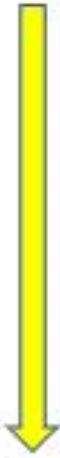
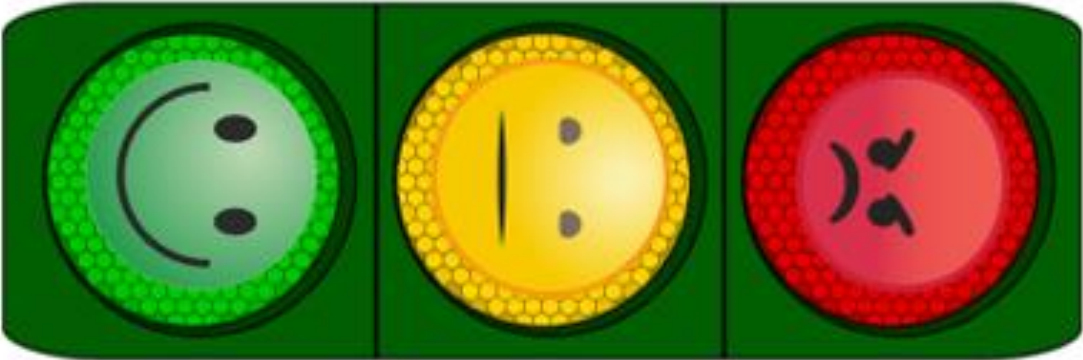


TRISTEZA



[Empty box for drawing]

ANEXO VII: Semáforo del enfado.



MI AGENDA EMOCIONAL



ANEXO IX: Fichas complementarias.

<https://static.arasaac.org/materials/851/es/EMOCIONES.pdf>

https://static.arasaac.org/materials/2016/es/Material_TEACCH_Identificamos_y_asociamos_emociones.pdf

https://static.arasaac.org/materials/2933/Tablero_de_eleccion_para_el_rincon_de_la_calma.pdf

ANEXO X: Instrumento evaluativo.

| RÚBRICA DE EVALUACIÓN | | | |
|--|-----------|-----------|--------------------|
| CRITERIO | SÍ | NO | A VECES |
| Identifica su cuerpo y lo utiliza como medio para expresar emociones o sentimientos. | | | |
| Identifica y relaciona los cambios faciales con las emociones básicas. | | | |
| Reconoce las situaciones de enfado y busca recursos como solución. | | | |
| Se desenvuelve por su entorno utilizando los materiales facilitados. | | | |
| Expresa sus propias emociones. | | | |
| Identifica en sí mismo la alegría. | | | |
| Identifica en sí mismo la tristeza. | | | |
| Identifica en sí mismo el enfado. | | | |
| Identifica la alegría en los demás. | | | |
| Identifica la tristeza en los demás. | | | |
| Identifica el enfado en los demás. | | | |
| Manifiesta sus emociones hacia otras personas. | | | |
| Adecúa su comportamiento a las situaciones que se le presenten. | | | |
| Diferencia los comportamientos adecuados de los inadecuados. | | | |