



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

Emociones y TEA. Una propuesta desde y para la
inclusión.

Emotions and ASD. A
proposal for and from
inclusion.

Autora

Ainara García Arizaleta

Director/es

David Pérez Castejón

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

2021/2022

Resumen

Los emergentes cambios en la sociedad actual han hecho que la educación evolucione. Este progreso ha puesto en manifiesto la necesidad de establecer aulas inclusivas. Dentro de la diversidad cada vez mayor en las aulas, la presencia del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) evidencia la importancia de la educación emocional en la escuela. El presente trabajo presenta la educación emocional del alumnado TEA como un elemento clave a la hora de lograr la educación inclusiva. Con esta intención se presenta una revisión conceptual y una propuesta de intervención consistente en un programa de educación emocional en un aula inclusiva del que forma parte el alumnado TEA.

En el marco teórico se profundiza en el concepto y la importancia de la inclusión educativa, las barreras a las que se enfrenta y las claves para aplicarla en el aula. Seguidamente, se define el Trastorno del Espectro Autista y las necesidades que este alumnado presenta, destacando las del ámbito emocional. Finalmente, se propone un programa de intervención de 10 semanas dirigido a la etapa de educación infantil en el que se trabaja las emociones desde una perspectiva inclusiva a través de la construcción de un emocionario.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), educación inclusiva, emociones, educación emocional, propuesta de intervención.

Abstract

Emerging changes in today's society have caused education to progress. This development has shown the need to establish inclusive classrooms. Within the increasing diversity in the classroom, the presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) highlights the importance of emotional education at school. This paper presents the emotional education of students with ASD as a key element in achieving inclusive education. With this intention, we present a conceptual review and an intervention proposal consisting of an emotional education programme in an inclusive classroom with ASD students.

The theoretical framework explores the concept and importance of educational inclusion, the barriers it faces and the keys to applying it in the classroom. Next, it defines the Autistic Spectrum Disorder and the needs that these students have, highlighting those in the emotional area. Finally, a 10-week intervention programme is proposed for the infant education stage in which emotions are worked on from an inclusive perspective through the construction of an emotional book.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusive education, emotions, emotional education, intervention proposal.

ÍNDICE

Introducción y justificación	5
1. Marco teórico	7
1.1. Educación inclusiva y diversidad	8
1.1.1. Filosofía de la educación inclusiva.....	8
1.1.2. Barreras para la inclusión	9
1.1.3. Situarnos en un modelo social de intervención	12
1.2. Trastorno del Espectro Autista.....	13
1.2.1. Historia y evolución del concepto	13
1.2.2. Definición y diagnóstico.....	14
1.2.3. Importancia de la detección e intervención precoz	16
1.2.4. Necesidades del alumnado TEA.....	17
1.3. Las emociones en el alumnado TEA.....	19
1.3.1. Emoción, inteligencia emocional y competencias emocionales.....	19
1.3.2. Educación emocional.....	21
1.3.3. Emociones y TEA.....	23
1.3.4. Necesidad de la Educación Emocional en el alumnado TEA para una Educación Inclusiva.....	24
1.3.5. Intervención educativa con el alumnado TEA	25
2. Propuesta de intervención	29
2.1. Justificación de la propuesta	30
2.2. Objetivos	30
2.2.1. Objetivos generales.....	30
2.2.2. Objetivos específicos	30
2.3. Organización y temporalización.....	31
2.4. Metodología	33
2.5. Ajustes para el logro de la educación inclusiva	34
2.6. Rutina asamblea	37
2.7. Rutina vuelta al recreo.....	42
2.8. Sesiones.....	43
2.9. Evaluación.....	60
3. Conclusiones y valoración personal.....	65
4. Referencias bibliográficas.....	68
5. Anexos	73

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista según el DSM-V... 15
Tabla 2. Principios de intervención con el alumnado TEA 26
Tabla 3. Organización del programa según los tipos de actividades 33
Tabla 4. Índice para ajustes de la educación inclusiva37
Tabla 5. Rúbrica de evaluación final55
Tabla 6. Escala de estimación para la evaluación de la propuesta63

Índice de figuras

Figura 1. Necesidades del alumnado TEA 19

Introducción y justificación

Actualmente, uno de los retos que encontramos en las aulas es el ofrecer una educación de calidad a la gran diversidad que encontramos en estas. Según Muntaner (2000), dicha condición se consigue únicamente incluyendo y ofreciendo la máxima calidad para todos/as, sin exclusión, ni distinción. Con el objetivo de atender estas premisas, la filosofía de la inclusión se ha convertido en uno de los principios y derechos de la educación, ya que da respuesta a las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus características, necesidades y habilidades. No obstante, el concepto de la inclusión ha resultado ser en ocasiones poco preciso, teniendo que enfrentarse a barreras políticas, actitudinales y didácticas que obstaculizan la participación de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva (Booth y Ainscow, 2011).

Dentro de la gran diversidad que comprenden nuestras aulas (Muntaner, 2000), encontramos al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que muestra diferentes limitaciones en el área emocional. Las personas con TEA muestran alteraciones a la hora de comprender, expresar y regular sus emociones, convirtiendo el mundo en un lugar complejo para ellos y dificultando su inclusión en el aula y en la sociedad (Lozano et al., 2010). Es, por tanto, imprescindible y necesario, implementar la educación emocional en las aulas, que facilitará la comprensión del entorno natural de los individuos y contribuirá al desarrollo integral del alumnado, eliminando aquellas barreras que dificulten su inclusión. De esta forma, lograremos el fin último de la educación, el preparar a los niños y niñas para la vida.

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en profundizar cómo la educación emocional es un elemento clave para lograr la inclusión del alumnado en general y concretamente, del alumnado TEA. Tradicionalmente, la educación emocional ha adoptado un papel marginal en nuestras aulas. Sin embargo, cada vez es más evidente que las emociones nos acompañan durante toda la vida y, por lo tanto, tienen un gran impacto en nuestro desarrollo personal y social. Es por esto por lo que, como docentes, tenemos la responsabilidad de dotar de la importancia que se merece a las competencias emocionales, empezando por tener una actitud adecuada hacia estas prácticas y formándonos en dichas competencias. Esta formación debe de ser un proceso en el que no solo se dispongan de conocimientos y recursos que aplicar en el aula, si no también es fundamental el lograr crear docentes emocionalmente competentes que incorporen los valores y actitudes a su práctica en el aula y en la vida.

Por ello, se ha llevado a cabo una propuesta de intervención en la que se ha buscado trabajar la educación emocional en un aula del que forma parte el alumnado TEA desde una perspectiva inclusiva, es decir, aplicando los valores de esta filosofía. Del mismo modo, se ha planteado el programa con el objetivo de romper las barreras emocionales que se encuentra el alumnado en general, y las personas TEA en particular a la hora de desarrollar las competencias emocionales y que se convierten en un impedimento para participar con equidad en su entorno natural.

1. Marco teórico

1.1. Educación inclusiva y diversidad

1.1.1. Filosofía de la educación inclusiva

En la escuela, la diversidad es una realidad natural e incuestionable que plasma la realidad social cotidiana (Muntaner, 2000). Esta diversidad es uno de los grandes desafíos que los sistemas educativos alrededor del mundo afrontan, el actuar con equidad y justicia ante las diferencias presentes en la escuela (Echeita y Ainscow, 2011). Este propósito coincide con la finalidad de la educación inclusiva, cuya definición sigue siendo un terreno controvertido (Sheehy et al., 2005).

La concepción de inclusión ha sustituido el concepto de integración que tradicionalmente se venía utilizando. Estos dos términos en ocasiones se utilizaban de forma indistinta, cuando la realidad es que existen diferencias entre ambos conceptos (Calderón, 2012). Una de las distinciones más claras, es que la integración se genera desde el exterior. Es decir, anteriormente, la integración estaba destinada al alumnado con discapacidades, y trataban de situarlos en aulas y sistemas ya existentes dentro de la escuela. Por ello, en el modelo de integración se consideraba que era el alumno/a el que tenía que adaptarse a las necesidades de la escuela. Sin embargo, bajo el concepto de inclusión, la escuela es la que se adapta a las necesidades del alumnado. A fin de cuentas, las escuelas son las que deberían de satisfacer las necesidades educativas de los niños/as, y no al revés (Loreman, et al., 2010).

La inclusión persigue una educación eficaz para todos, en las que las escuelas y comunidades educativas, atiendan las necesidades de todo su alumnado, englobando a todos ellos, no sólo a aquellos con necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2002). Igualmente, esta pretende dar una respuesta de calidad a la diversidad encontrada en las aulas, basándose en un enfoque equitativo y no asistencialista, compensatorio o focalizado (Muntaner et al., 2016).

En el sentido presentado, cabe destacar que la inclusión educativa es un proceso, en el que se ven implicados una serie de valores y creencias que la sostienen (Arnaiz, 2002; Muntaner et al., 2016). Para comenzar, la filosofía de la inclusión escolar se sustenta en el principio de normalización (Calderón, 2012; Arnaiz, 2002). Desde esta visión, se valora la diversidad de todas las personas, sin buscar modificar y equiparar sus características. Dado que cada persona es diversa, hay que favorecer el respeto de las características individuales (Muntaner et al., 2016). Este concepto está ligado con los derechos humanos, puesto que salvaguarda el hecho de que no se puede discriminar a una persona como resultado de su discapacidad, dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría (Arnaiz, 2002).

Igualmente, según Ainscow et al. (2006), podemos diferenciar tres elementos clave para identificar las prácticas y enfoques de la educación inclusiva.

- Presencia: tanto en la escuela como en el aula, todos los niños/as tienen que estar presentes en las actividades, vivencias y oportunidades de aprendizaje.
- Participación: todo el alumnado está implicado en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje. Por consiguiente, es necesario incluir las perspectivas de los mismos alumnos/as, sus opiniones y la valoración de su bienestar personal y social (Echeita y Ainscow, 2011).
- Progreso: todos los alumnos/as progresan y aprenden con su implicación en todas las actividades que surgen y se realizan en el aula.

Todo esto se lleva a cabo a través de un proceso nunca acabado, traduciéndose en una búsqueda continua de perfeccionamiento e innovación para dar respuesta de forma más eficaz a la diversidad de los alumnos/as, y, por lo tanto, es un proceso constante de aprendizaje y desarrollo en todo el sistema educativo (Duk y Murillo, 2016).

1.1.2. Barreras para la inclusión

Hoy en día, la educación inclusiva implica un desafío complejo debido a que se enfrenta a diferentes barreras (Hernández Sánchez y Ainscow, 2018; Fernández et al., 2013). La definición de estas barreras se aleja de la opinión tradicional sobre que ciertas características del alumnado son el origen de las dificultades de estos. Por el contrario, las barreras se identifican como las políticas, actitudes y prácticas específicas de un contexto, así como los factores socioeducativos, que entorpecen y limitan las capacidades del alumnado para aprender, participar y convivir en estados de equidad (Booth y Ainscow, 2011; López, 2011). Es decir, la mayor de las barreras son las ideas, normas y suposiciones existentes en la escuela, en los modelos de actuación y los agentes educativos (González et al., 2019).

Según López (2011), las barreras que entorpecen dicha participación, convivencia y aprendizaje se originan en ámbitos muy diversos y se pueden agrupar en:

- a. Políticas (normativas que se contradicen)
- b. Culturales (conceptos y actitudes)
- c. Didácticas (enseñanza-aprendizaje)

A nivel político, las numerosas normativas y leyes educativas a menudo resultan contradictorias. Tomando como ejemplo el currículum, por un lado, se defiende un currículum heterogéneo y simultáneamente, se mencionan las adaptaciones curriculares. Este

hecho obstaculiza la instauración de cambios y mejoras propuestos (López, 2011). Igualmente, la comunicación entre los centros y las administraciones competentes es escasa. Esto resulta en acciones que no dan respuesta a las necesidades reales de los centros, creando proyectos de mejora que no concuerdan con las necesidades de estos o adoptando pautas que son muy difíciles de poner en marcha (González et al., 2019; Fernández et al., 2013).

En cuanto a las barreras culturales, tanto la sociedad como los centros educativos tienen como tradición la clasificación del alumnado en categorías, es decir, existen alumnos/as “normales” y “especiales”. Esto no solo afecta al autoconcepto que el alumnado tiene de sí mismo, sino que también afecta a las expectativas que su entorno tiene de este (Hernández y Ainscow, 2018; López, 2011). Dicha división y segregación surge de los conceptos que tenemos de inteligencia y diagnóstico (López, 2011). Tradicionalmente, las perspectivas médicas y psicológicas defienden que las personas tienen atributos inherentes, lo que lleva a definiciones en términos del grado de inteligencia, habilidades o capacidades propias del niño/a individual, únicamente considerando las evaluaciones o diagnósticos, y olvidando los componentes del contexto social y educativo más amplio (Terzi, 2010). Este planteamiento no brinda ninguna oportunidad de cambio al individuo, convirtiéndose en una visión determinista y clasificadora (López, 2011). Esta forma de categorización y las prácticas y términos vinculados a esta operan como barreras para el progreso de una perspectiva integral de la inclusión (Ainscow et al., 2006).

Con lo que respecta a las barreras didácticas, existen varias de ellas que entorpecen la inclusión. En relación con los currículos, numerosos autores coinciden en que la mayoría de ellos no están pensados para atender de forma inclusiva a todo el alumnado, ya que se trata de un currículum estándar que indica el contenido que se debe aprender y la forma en la que hacerlo, indistintamente de las características de los individuos. De esta forma, el currículo solo se ajusta a las necesidades y habilidades de un conjunto limitado de alumnado que en escasas ocasiones coincide con la realidad plural del aula (Contento et al., 2018; López, 2011; Hernández y Ainscow, 2018). El modo en el que el currículum se adapta a las necesidades del alumnado es a través de las adaptaciones curriculares. López (2011) define estas como la reducción del currículum, suprimiendo objetivos o contenidos, sin alcanzar el progreso y crecimiento normativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto genera barreras en el aprendizaje, puesto que implica el prestar a unos alumnos/as en concreto un aprendizaje y formación de calidad marginal, prescindiendo de unas expectativas de aprendizaje.

Este currículum está condenado a desaparecer y surge la necesidad de un currículo más amplio, centrado en las necesidades del alumnado. Todos los individuos son capaces de

aprender si les das una educación apropiada y convierten sus obstáculos en oportunidades de aprendizaje (López, 2011). Esto solo es factible cuando se aplican metodologías innovadoras para promover el aprendizaje de los alumnos/as, asumiendo estrategias que garanticen una formación de calidad para todos y el logro de las metas contempladas en el currículo (Alejandro et al., 2018).

En cuanto a las barreras actitudinales, la educación inclusiva se enfrenta al concepto que los docentes tienen de la diversidad. Es fundamental, que los docentes tengan una actitud de cambio ante los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando la tradicional visión de que el fracaso escolar es el resultado de las particularidades de ciertos (López, 2011; Loreman et al., 2010). Para evitar esta mentalidad, el docente debe tomar una actitud crítica y analítica frente a cada situación que se produce en el aula, definiendo lo que verdaderamente el alumnado necesita y de esta forma llevar a la práctica las estrategias más adecuadas para ofrecer la atención requerida a las diversas necesidades del alumnado. De esta manera, los alumnos/as darán con la respuesta educativa a su modo de ser y forma de aprendizaje, logrando la plena participación (González et al., 2019; Alejandro et al., 2018).

Dentro de estas barreras actitudinales, el centro educativo adquiere especial relevancia. A nivel de centro educativo, Hernández y Ainscow (2018) destacan que la educación inclusiva desafía la forma en la que los centros se organizan hoy en día debido a que la cultura inclusiva no está afianzada. Dicha cultura debería tener el compromiso de un equipo directivo competente. Igualmente, es primordial que se valore la importancia de tener un ambiente de trabajo en el que prevalezcan las relaciones humanas y los momentos de encuentro y comunicación. El expresar y compartir experiencias provoca que toda la comunidad educativa se beneficie de lo que cada miembro puede aportar. Para esto, es imprescindible el dedicar tiempo y espacio para crear oportunidades de diálogo (Fernández et al., 2013).

En este sentido, valores contrarios a la educación inclusiva como la competitividad o el individualismo están a la orden del día. Frente a ello, valores como el compañerismo, la empatía y el cuidado no quedan reflejados en la cultura del centro (Fernández-Blázquez y Echeita, 2021). Desde el contexto de la educación inclusiva, se aboga por un aula que fomente los procesos de enseñanza-aprendizaje participativos, ingeniosos, activos y justos. Esto se lleva a cabo a través del empleo de metodologías flexibles y cooperativas, que facilitarán las relaciones personales y el respeto mutuo (López, 2011).

1.1.3. Situarnos en un modelo social de intervención

A lo largo del tiempo, el concepto que la sociedad tiene de la discapacidad y de la diversidad ha ido cambiando y consecutivamente, condicionando el trato que las personas con discapacidad reciben desde los ámbitos cotidianos, políticos y económicos (Fuentes et al., 2021). Tradicionalmente, el modelo del déficit o modelo rehabilitador entiende la discapacidad como una propiedad meramente biológica e inseparable del sujeto, valorando que las causas de estas dificultades son el producto de las limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas exclusivamente, creadas por la deficiencia (Fuentes et al., 2021; Maldonado, 2013). Se trata de una percepción de las personas con discapacidad como individuos enfermos, que deben de superar sus deficiencias con el objetivo de ajustarse a la sociedad actual. Por ello, se pone hincapié en lograr una ‘cura’ de esta discapacidad o una mejor adaptación del sujeto, para lo que se les proporciona el tratamiento médico más oportuno, o, asimismo, ayudas económicas o sociales, concebidas incluso como beneficencia (Victoria, 2013). Es decir, las personas con discapacidad deben tratar de lograr funciones ‘normales’ con el objetivo de poder participar en la sociedad y readquirir la condición humana arrebatada por la discapacidad (Ferrante, 2014).

Desde esta posición la sociedad, las personas y también los docentes con frecuencia piensan que las personas con discapacidad son un obstáculo debido a que su participación en la escuela y en el aula exigen modificaciones en diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la única implicación del alumno/a integrado es a través de su presencia física en el aula, llevando un currículo distinto al resto del alumnado y encontrando en escasas ocasiones puntos de encuentro con las tareas de sus compañeros. Esta perspectiva causa que el alumno/a con necesidades educativas especiales pase a ser un elemento de interrupción y distorsión en el aula o alguien con el que el docente no sabe muy bien cómo tratar (Arnaiz et al., 2007).

En los últimos años, el concepto de la inclusión y la defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad ha conducido a un nuevo paradigma (Palacios, 2017). El modelo social de la discapacidad surge defendiendo que el origen de la discapacidad es principalmente social, dejando a un lado la visión biológica e individualista (Fuentes et al., 2021). Este modelo hace una distinción entre deficiencia y discapacidad. Según Burchardt (2004) la deficiencia es una condición del cuerpo o de la mente, una característica de la persona. En cambio, la discapacidad es la privación o restricción de las posibilidades de formar parte en el día a día de la sociedad en igualdad de condiciones que el resto de los

individuos/as. Es decir, las limitaciones de las personas con discapacidad se producen debido a la respuesta que la sociedad proporciona a sus deficiencias, ya que no siempre se tienen en cuenta y, por ende, les priva de su participación en la sociedad (Gallagher et al., 2014; Ferrante, 2014). Por ello, teniendo en cuenta el derecho de igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad, es necesario que la sociedad sea la que se ajuste a las necesidades de cada individuo. Este paradigma pone hincapié en la rehabilitación de la sociedad, subrayando que tiene que estar preparada para enfrentarse a las demandas de todas las personas, tratando todas las diferencias e incluyendo la diversidad (Victoria, 2013).

1.2. Trastorno del Espectro Autista

1.2.1. Historia y evolución del concepto

Dentro de la amplia diversidad que plasma la realidad social cotidiana en las aulas (Muntaner, 2000) se encuentran los alumnos/as con Trastorno Espectro Autista (Lozano et al., 2010). A lo largo de la historia se ha tratado de construir una definición homogénea que detalle la naturaleza de este alumnado y sus características. Sin embargo, el concepto del autismo ha variado continuamente, reflejando la complejidad de este (García et al., 2019).

La primera definición destacada de lo que hoy en día consideramos el trastorno del espectro autista (TEA) pertenece a Leo Kanner y tiene como origen su observación en 1943 de 8 niños y 3 niñas (Artigas y Paula, 2011; Haaron, 2019). Kanner denominó este trastorno como ‘autismo infantil precoz’ y profundizó en su limitación estableciendo algunas características comunes. Estas incluían principalmente: dificultades de interacción social y conexión con las personas, oposición a los cambios en sus rutinas y ambientes, movimientos singulares y estereotipados, sensibilidad a los estímulos y alteraciones en el lenguaje (Rosen et al., 2021; Rivera, 2014). Esta descripción, era tan concreta que fue posible distinguir por primera vez este trastorno con claridad, tanto de la esquizofrenia como del resto de trastornos (Artigas y Paula, 2011; Deisinger, 2011). Pese a no suscitar tanto interés en el momento, el informe de Hans Asperger (1944) también tuvo una gran repercusión (Rosen et al., 2021). Los pacientes observados por Asperger presentaban unos comportamientos que se distinguían por: falta de empatía, intereses especiales y excesivos, inocencia, pocas habilidades sociales, torpeza motora y aunque flaqueaban en la comunicación no verbal, contaban con un lenguaje sofisticado a la hora de hablar de sus temas favoritos. Es por esto por lo que Asperger algunas veces les bautizaba con el nombre de ‘pequeños profesores’ (Rivera, 2014).

Aunque el autismo fue definido en 1943, este concepto no figura en las dos primeras ediciones del DSM, las cuales se publicaron en 1952 y 1968 respectivamente. Estas ediciones planteaban esta condición como esquizofrenia infantil (Deisinger, 2011). No obstante, a lo largo de los años 70, los enormes progresos en el ámbito del diagnóstico psiquiátrico y concretamente, del autismo, facilitaron la incorporación del autismo como una categoría diagnóstica oficial en el DSM-III (Rosen et al., 2021). En esta edición el término trastorno autista reemplazó la denominación de autismo infantil. En los años siguientes se presentaron los manuales diagnósticos DSM-IV y el DSM IV-TR (2000) que, a pesar de no mencionar cambios significativos en entre ellos, constituyeron una transformación fundamental. Esto se debe a que se definieron 5 categorías del autismo (Trastorno autista, trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado). Estos subtipos estaban englobados bajo el nombre de trastornos generalizados del desarrollo (Celis y Ochoa, 2022).

Nuevamente, en 2013 se publica el DSM V, eliminando la categoría de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y con esta las 5 subcategorías del autismo. Consecuentemente, pasan a quedar englobados en un único término como es el TEA (Hodges et al., 2019). El síndrome de Rett ya no forma parte del TEA en esta nueva edición, puesto que se contempla como un trastorno neurológico diferenciado (García et al., 2019).

1.2.2. Definición y diagnóstico

Como he señalado con anterioridad, tanto la definición como los criterios diagnósticos del TEA han ido variando a lo largo de los años. Actualmente, el DSM V introduce una clasificación genérica del trastorno y suprime las subcategorías del DSM IV, tomando un valor dimensional (Hervás et al., 2017). El Trastorno del Espectro Autista se puede definir como un trastorno del neurodesarrollo relativamente común que tiene su inicio en la infancia (Vázquez et al., 2017; Haaron, 2019). Este es un trastorno heterogéneo que se caracteriza según el DSM V (2013) por dos dominios. Estos incluyen las dificultades persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos. Por otro lado, incluye también los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

A continuación, se presentan los criterios diagnósticos en la Tabla 1, que según el DSM-V son los siguientes:

Tabla 1

Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista según el DSM-V

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por todo lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Déficits en la reciprocidad socioemocional. 2. Deficiencias en la comunicación y el lenguaje no verbal. 3. Limitaciones para crear, preservar y comprender relaciones.
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimientos y habla estereotipados y repetitivos 2. Oposición a los cambios y rigidez en rutinas 3. Intereses muy restringidos y obsesivos 4. Hiper- o hipo- reactividad sensorial o interés poco común respecto elementos sensoriales del entorno
C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Fuente: Asociación Americana de Psiquiatría, (2013).

Es necesario señalar que las expresiones del TEA cambian dependiendo del nivel de desarrollo, edad cronológica y sexo (Vázquez et al., 2017). Resulta imprescindible llevar a cabo una evaluación completa del individuo, que tiene que abarcar los diferentes entornos donde se desenvuelve, es decir, el hogar, la escuela y el entorno clínico. Por lo tanto, el DSM-V expone que el diagnóstico se determina en consonancia con el grado de adaptación del individuo en estos entornos, teniendo en cuenta los dominios anteriores (García et al., 2019).

Asimismo, el DSM V (2013) introduce la determinación de un grado de gravedad para el trastorno, guiado por el nivel de ayuda que pueden requerir de acuerdo con los déficits

que presentan en la comunicación social, los intereses restringidos y en las conductas estereotipadas y repetitivas. Las descripciones de grado de gravedad es una herramienta que posibilita una respuesta adecuada a la variabilidad y heterogeneidad de los síntomas individuales. En consecuencia, al realizar el diagnóstico será necesario describir, especificar, identificar e interpretar todos los aspectos clínicos determinantes de cada caso (Sánchez et al., 2015; Rattazzi, 2014).

1.2.3. Importancia de la detección e intervención precoz

Hoy en día es ampliamente aceptada la importancia de una intervención precoz y por lo tanto de un diagnóstico temprano ya que cuanto antes se lleve a cabo el diagnóstico, antes se podrá llevar a cabo la intervención (Sánchez et al., 2015; Zalaquett et al., 2015; Rattazzi, 2014; Roig y Urrea, 2020). De esta forma, se considera el diagnóstico no como una patologización, sino como una oportunidad de ofrecer al alumnado posibilidades, herramientas y situaciones óptimas para poder potenciar al máximo las capacidades de cada individuo (Rattazzi, 2014).

En cuanto a la intervención precoz, es esencial debido a la función de la neuroplasticidad. La capacidad neuroplástica de un niño/a durante los primeros años es la más grande que tendrá durante su vida. Por ello, si un alumno/a con TEA cuenta con una intervención temprana puede tener posibilidades de fomentar su desarrollo (Rattazzi, 2014; Zalaquett et al., 2015). Teniendo en cuenta a diferentes autores, la intervención temprana:

- Se debe definir por la individualización y flexibilidad, ya que se trata de un trastorno heterogéneo. Además, cada niño/a puede sufrir cambios y una evolución de los comportamientos durante la primera infancia, por lo que este tiene que estar en constante evolución (Roig y Urrea, 2020).
- Debe de tener un carácter multidisciplinar, siendo necesario que se trabajen diferentes áreas de desarrollo al mismo tiempo, tomando una visión general. Igualmente, es fundamental que diversos profesionales participen de forma coordinada en la intervención (López y Rivas, 2014).
 - Tiene que ser pensada teniendo en cuenta las características del niño/a y de la familia, debido a que en la intervención no solo se tiene que enfocar y adaptar al individuo, sino también a cada contexto en donde el niño/a se desarrolla, como el familiar, social y académico (Roig y Urrea, 2020; Sánchez, et al., 2015).

- Debe de tener una modalidad intensiva, es decir, una mayor frecuencia de acciones facilitará interacciones reguladoras de mayor calidad, lo que conlleva que los docentes y agentes implicados se conviertan en personas significativas para el niño/a (Zalaquett., 2015).

1.2.4. Necesidades del alumnado TEA

Los niños/as con TEA tienen necesidades en diferentes áreas que difieren notablemente entre los individuos, es decir, cada uno/a manifiesta necesidades y dificultades distintas (Concha, 2018). Una de dichas necesidades se encuentra en el área de la comunicación y lenguaje, en la que dependiendo del alumno/a puede existir tanto ausencia del lenguaje verbal, como casos en los que existe un lenguaje poco fluido y estereotipado o tan solo, leves dificultades en el uso pragmático de este. Estas características van acompañadas de escasez de intención comunicativa y de intentos compensatorios no verbales para conseguir la comunicación, como pueden ser los gestos (Vargas y Navas, 2012). Para ello es necesario hacer hincapié en fomentar la comunicación, desde el lenguaje expresivo, buscando conductas comunicativas funcionales y espontáneas preverbales hasta el lenguaje receptivo, tratando de decodificar los mensajes orales (López, 2008). Es evidente que el lenguaje y la comunicación son dos factores que nos identifican como humanos, posibilitando el crear vínculos con uno mismo y con el resto. A través del lenguaje adquirimos la información y experiencia de sociedades pasadas, compartimos nuestros pensamientos, transmitimos nuestro estado de ánimo y formamos visiones de nuestro ser y el de los demás. Así pues, es gracias al lenguaje que nos adueñamos de la realidad y construimos nuestra propia naturaleza de ser social. Por ello, para lograr la inclusión del alumno/a TEA es necesario trabajar este área (Concha, 2018).

Íntimamente relacionado con esta área, destacamos el área social, en el que el alumnado TEA tiene necesidades. En niños/as con dificultades menos severas, es posible que manifiesten gestos y actos afectivos en algunas circunstancias. Estos gestos afectivos se suelen realizar con personas concretas o a través de gestos inadecuados. En el caso de que estos/as se comuniquen, no suelen prestar ninguna importancia hacia los intereses, sentimientos u opinión de los otros/as sobre el tema del que están hablando (García, 2002). Generalmente, incluso el alumnado TEA con altas capacidades actúa de forma torpe, inusual e inflexible en las relaciones sociales. Por ello, no suelen establecer interacciones adecuadas en función de su edad y competencias de lenguaje con otros niños/as (Vargas y Navas, 2012).

En otros casos más graves, el alumnado TEA puede no mostrar apenas interés en la interacción social, salvo para atender sus propias necesidades e intereses. Igualmente, tienden a mostrarse absortos, reacios al contacto físico y su situación favorita es en la que están aislados/as (García, 2002). Además, muestran un déficit en la atención conjunta, habilidad que consiste en prestar atención a un mismo objeto entre varias personas mientras se está jugando, conversando sobre este o realizando alguna actividad. En cuanto a la escucha en este alumnado, puede ser selectiva, debido a que son capaces de oír y prestar atención a los sonidos del entorno, pero no siempre a las voces de las personas (Vargas y Navas, 2012). Hoy en día, según Bejarano (2012), es indiscutible el papel de las habilidades y relaciones sociales en el buen funcionamiento y éxito de los individuos en la sociedad. Por esta razón, es indispensable atender las necesidades sociales del alumnado para lograr su inclusión social.

Dichas disfunciones en el desarrollo comunicativo y social conducirán a dificultades en las habilidades cognitivas, especialmente en la función simbólica e imaginativa, que obstaculiza en diferentes medidas la accesibilidad a la educación y la cultura (Concha, 2018). Estas limitaciones en la función simbólica afectan al juego, que tiende a ser repetitivo y destaca por la ausencia de imaginación e imitación. Por ello, prefieren el juego sensoriomotor, en el que tienen que dar vueltas, manipular, golpear, o perseguir. Asimismo, muestran dificultades para relacionarse en grupos y jugar de forma cooperativa teniendo en cuenta las normas sociales de los juegos, por lo que frecuentemente prefieren jugar de forma individual (Vargas y Navas, 2012). Estos juegos individuales consisten en un par de actividades preferidas y que suelen implicar el realizar clasificaciones y alineaciones de objetos (García, 2002). Igualmente, el alumnado TEA tiene necesidades a la hora del desarrollo de las competencias emocionales, encontrando limitaciones a la hora de identificar y describir emociones propias y ajenas, regular sus emociones, empatizar... por lo que les resulta complicado el entender el mundo que les rodea (Samson et al., 2015).

Finalmente, el alumnado TEA puede tener necesidades derivadas de los patrones de conducta, intereses y actividades estereotipadas, restringidas y repetitivas. Los intereses de estos se pueden reducir a un grupo muy pequeño, no obstante, las limitadas actividades y temas que les suscitan interés, les obsesiona. A menudo, tienen objetos que tienen una gran importancia para ellos/as y que siempre tienen que tener cerca para sentirse en calma y seguros. Estos pueden ser muy variados, desde cremalleras, tapas... y pueden jugar con ellos de forma mecánica y repetitiva (García, 2002). Por otra parte, es posible que se presenten comportamientos estereotipados y autolesivos. Estas últimas pueden aparecer por el descontento, aburrimiento, restricción de la accesibilidad de objetos, transiciones de

actividades... (Vargas y Navas, 2012; García, 2002). Es fundamental el tener en cuenta estas necesidades debido a que la existencia de estas conductas desmedidas puede obstaculizar que el alumno/a se implique en las actividades del aula, en la comunicación con sus compañeros/as y, además, puede ocasionar un estrés considerable en su entorno (Vargas y Navas, 2012). A continuación, en la Figura 1 se realiza una síntesis de las necesidades del alumnado TEA de forma general:

Figura 1

Necesidades del Alumnado TEA



Fuente: elaboración propia a partir de García y Lopez (2013), Lopez (2008), García (2002), Concha (2018), Vargas y Navas (2012), Samson et al., (2015), Millás y Mulas (2009) y Mulas et al., (2010).

1.3. Las emociones en el alumnado TEA

1.3.1. Emoción, inteligencia emocional y competencias emocionales

El término clave de la educación emocional es la palabra emoción, por lo tanto, antes de abordar la educación emocional es oportuno aclarar este concepto. Aunque no hay un consenso en la definición de emoción, podemos destacar algunas de ellas.

Bisquerra (2003), describe la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12).

El sociólogo Bericat (2012) la define como:

Una manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social. La emoción es la conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. En su más sencilla expresión, implica tres elementos: 1) la valoración, 2) de un hecho del mundo, 3) realizada por un organismo individual (p. 2).

Las personas, al contrario del resto de seres vivos, somos conscientes de nuestras emociones. Esa sensación consciente de las emociones son los sentimientos. Esto dota a las emociones y los sentimientos de un componente flexible, que nos permite adaptarnos a estas sensaciones (Bisquerra, 2012).

Este término nos conduce al constructo de la inteligencia emocional, concepto que incorporaron Peter Salovey y John Mayer en 1990, con su artículo “Emotional Intelligence”. Estos psicólogos contemplaban la inteligencia emocional como una serie de habilidades para gestionar las emociones, distinguir entre estas y hacer uso de esta comprensión para conducir los pensamientos y actuaciones (Bisquerra, 2003). Sin embargo, fue Daniel Goleman, con su libro “Inteligencia Emocional” quien en 1995 dio a conocer este término a lo largo del mundo, apoyándose en el artículo de Salovey y Mayer. Este psicólogo plantea que disponemos de dos mentes, una cuya función es pensar y otra sentir. Por ello, para él la Inteligencia Emocional ofrece un mayor éxito que el cociente intelectual convencional, tanto en el día a día como en la educación (Andrés, 2005). Para conseguir este éxito, propone que la mente abarca cinco procedimientos: el tener conciencia de las propias emociones, la autorregulación de estas, el saber motivarse a sí mismo, la empatía y el saber establecer relaciones de socialización (Bisquerra, 2003).

Otra de las teorías la presenta Howard Gardner (1995), quién formuló la teoría de las inteligencias múltiples. Dentro de estas, resaltamos la inteligencia interpersonal, que posibilita la comprensión de los demás y el crear relaciones sociales satisfactorias. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal hace referencia a la habilidad de conocerse a sí mismo, de identificar, entender y distinguir las emociones de uno mismo y manifestarlas de manera adecuada (López, 2005; Gómez, 2020).

Del concepto de inteligencia emocional surge la construcción de las competencias emocionales. Estas competencias son según Bisquerra (2003), una serie de conocimientos, aptitudes, destrezas y actitudes imprescindibles para entender, transmitir y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales, por lo que este constructo implica el saber, saber hacer y saber ser. El autor divide las competencias emocionales en cinco (Bisquerra, 2012):

- **Conciencia emocional:** implica conocer las emociones de sí mismo y las de los demás. Esto conlleva el diferenciar entre lo que pensamos, los actos y las emociones; entender el porqué de estas y sus repercusiones; valorar su intensidad; e identificar y usar su lenguaje, tanto de forma verbal como no verbal.
- **Regulación de las emociones:** consiste en responder a las emociones que atravesamos de forma adecuada. Implica un complicado balance entre la represión y el caos. Son elementos fundamentales la tolerabilidad a la frustración, el gestionar el enfado, el trabajo de la empatía...
- **Autonomía emocional:** es la aptitud de no verse gravemente afectado e influido por los estímulos del contexto. Esto implica respeto, motivación y confianza en sí mismo, amor propio y una gran responsabilidad.
- **Habilidades socioemocionales:** favorecen los vínculos interpersonales y las relaciones, que están influenciadas y construidas por las emociones.
- **Competencias para la vida y el bienestar:** Se trata de conocimientos, aptitudes y destrezas que favorecen el bienestar personal y social.

Estas competencias son un elemento fundamental que aportan una diversidad de posibilidades para la práctica. Por ello, gracias al trabajo de estas es posible formar a individuos emocionalmente inteligentes (Bisquerra, 2011), siendo una tarea constante que exige el trabajo continuo entre familia y escuela (Cabello, 2011).

1.3.2. Educación emocional

Al igual que es posible educar los diferentes aspectos del conocimiento intelectual, también es posible el aprender a gestionar las emociones (Gómez, 2020). Según Bisquerra (2012), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que trata de promover el desarrollo de las competencias emocionales como parte indispensable del desarrollo humano, con finalidad de prepararle para la vida y de mejorar el bienestar personal y social. Esta abarca el desarrollo global de la persona, desde aspectos físicos, intelectuales, morales y sociales.

El implementar la educación emocional en las aulas implica un trabajo más profundo, que incluye el promover actitudes en las que el docente tenga presente los valores y competencias de la educación emocional y lo aplique a su modelo y ejemplo de cada día, con el cual las emociones sean experimentadas, aceptadas y respetadas en su variedad. Es

esencial considerar y plantear continuamente qué se imparte al alumnado y cómo experimentan este proceso de forma conjunta en el día a día (López, 2005). Es decir, no debería de tratarse de actos individuales y exclusivos, pues lo realmente conveniente sería que el trabajo de estas competencias se integrase en todas las áreas del currículo, a lo largo de todas las etapas de la educación, adoptando una perspectiva para todo el ciclo de la vida (Gómez, 2020; Bisquerra y Pérez, 2012).

Para que este proceso consiga desarrollar estas competencias se requiere de esfuerzos y tiempo por parte del profesorado y las familias, siendo un trabajo compartido. Por ese motivo, ambos son los primeros destinatarios de la educación emocional, teniendo que conocer y desarrollar competencias emocionales adecuadas para relacionarse con los individuos/as y favorecer al desarrollo de las competencias en estos/as (Bisquerra, 2011).

Teniendo en cuenta las competencias y objetivos propuestos por diferentes autores (Gómez, 2020; Bisquerra, 2012; López, 2005), algunos de los objetivos de la educación emocional que pueden lograrse en la Etapa de Educación Infantil son:

- Promover el desarrollo integral del alumnado.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Adquirir mejor conocimiento de las propias emociones.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Regular las conductas desadaptativas.

Podemos concluir que a través de la educación emocional trabajamos las competencias emocionales, y, por lo tanto, formamos a personas emocionalmente inteligentes, capaces de enfrentarse a las situaciones y necesidades del día a día y fomentando el desarrollo integral del alumnado. Como anteriormente se ha presentado, el alumnado TEA puede mostrar mayores necesidades en este área, obstaculizando en ocasiones su inclusión en el aula y en la sociedad. Por lo tanto, el papel de los docentes a la hora de trabajar y desarrollar las competencias emocionales resulta imprescindible para lograr la inclusión de estos niños/as y que comprendan mejor el entorno natural que les rodea. De esta forma conseguiremos el fin último de la educación, el preparar al alumnado para la vida (Lozano et al., 2014).

1.3.3. Emociones y TEA

Hoy en día, las dificultades en el área emocional y social forman parte de uno de los dos criterios diagnósticos del TEA en el manual DSM-V. Una de las principales teorías del TEA considera que este déficit se debe a las múltiples limitaciones contempladas en los individuos con dicho trastorno en la capacidad de mentalización (Jodra, 2021). Esta teoría recibe el nombre de teoría de la mente y expone que las personas con TEA carecen de la capacidad para comprender estados mentales y pensar sobre los pensamientos ajenos, y, por ende, muestran dificultades para entender las emociones, creencias o deseos de los demás (Lozano et al., 2010; Miguel, 2006). Dentro del área de las emociones encontramos diferentes competencias que abarcan el expresar, percibir, comprender y dar respuesta a las emociones y dónde las personas TEA presentan algunas dificultades.

Por un lado, el alumnado TEA muestra dificultades para identificar y describir las emociones de uno mismo y la de los demás. Por ello, presentan un déficit a la hora de emplear conductas no verbales que rigen las relaciones sociales, no adaptando las expresiones faciales a la información verbal que están aportando y mostrando expresiones neutras o expresandolas de forma inadecuada. Igualmente, les resulta difícil el comprender las manifestaciones gestuales del resto, por lo cual, pasan por alto mucha de la información que reciben del resto de individuos. Dichas dificultades les afectan a las competencias de conciencia emocional y habilidad socioemocional (Jodra, 2021; Miguel, 2006; Cogolludo, 2014; Samson et al., 2015).

Del mismo modo, muestran falta de empatía, dificultando la comprensión de los motivos, creencias y emociones de ellos mismos y del resto. Esto causa que no sean capaces de ponerse en el lugar de otra persona, impidiendo, por un lado, que su comportamiento se adapte a la situación del contexto y causando respuestas inapropiadas o improcedentes. Además, también provoca limitaciones a la hora de afrontar un conflicto en el cual es necesario considerar la perspectiva del resto (Cogolludo, 2014; Samson et al., 2015).

Otra de las competencias en las que tienen dificultades es en la regulación emocional, por lo que las personas con TEA les resulta difícil no solo el captar los aspectos y fenómenos emocionales del entorno, sino que además presentan déficits a la hora de regular su comportamiento y emociones de manera apropiada (Loveland, 2005). Los niños/as con TEA suelen hacer un menor uso de estrategias adaptativas como por ejemplo la búsqueda de apoyo social, por lo que normalmente usan estrategias desadaptativas (Samson et al., 2015). Como consecuencia, se aprecian a menudo conductas emocionales complejas y poco adecuadas,

como las explosiones de mal humor o la agresividad. Igualmente, también pueden tener mucha ansiedad y un incremento de las emociones negativas (Samson et al., 2015). De la misma forma, las personas con TEA, tras sufrir alteraciones emocionales les resulta difícil restaurar un estado de equilibrio. Loveland (2005) indica que la forma que tienen de afrontar y regular situaciones socioemocionales complicadas es a través de estrategias determinadas que han adquirido de vivencias pasadas, en vez de determinar y dar respuesta a la condición única de cada situación. Esto provoca que no se adapten bien a las situaciones, llegando a optar por estrategias poco eficaces a la hora de enfrentarse a situaciones novedosas.

Todo esto causa que el alumnado TEA no sea capaz de interpretar el entorno (Miguel, 2006), lo que deriva en pobres competencias emocionales, mostrando dificultades a la hora de relacionarse con otras personas y especialmente, con otros niños/as, ya que estos últimos expresan comportamientos inusuales y confusos para ellos. El alumnado TEA suele dar respuesta de manera desmesurada, rara o incluso omitir esta respuesta, a las actividades de otros niños/as, debido a la falta de comprensión de la situación. En otras situaciones, expresan modos de relacionarse inadaptados o disruptivos. No obstante, la relación con docentes y adultos tiende a ser más sencilla para ellos/as, debido a que son más predecibles y suelen adecuarse a las necesidades y características del individuo (Cogolludo, 2014; Jodrá, 2021). Estas dificultades emocionales pueden afectar gravemente al desempeño y actividad del día a día (Samson et al., 2015).

1.3.4. Necesidad de la Educación Emocional en el alumnado TEA para una Educación Inclusiva

Recientemente, la idea de promover una educación de calidad para todos está en auge. Dicha visión conduce al desafío de alcanzar una educación inclusiva que acabe con la exclusión en la escuela y fomente una educación adaptada a las necesidades de todo el alumnado en entornos educativos generales. Por consiguiente, una de las misiones de los docentes, es fomentar el aprendizaje de todos los individuos, como es en este caso de los que presentan TEA. Las dificultades emocionales continúan convirtiéndose en uno de los ámbitos más complejos para este alumnado, convirtiéndose en una barrera para su inclusión e implicación en la sociedad, por lo cual, es fundamental el desarrollo de competencias emocionales (Lozano et al., 2014).

Las competencias emocionales cubren las necesidades que este alumnado tiene en este ámbito y posibilitan el identificar y gestionar nuestras emociones, fomentar la empatía,

ser capaz de identificar los sentimientos, pensamientos, creencias y responder consecuentemente. Asimismo, impulsa el uso de habilidades en momentos de comunicación, disputas y cooperación con el resto (Cogolludo, 2014). Igualmente, las habilidades de regulación emocional son fundamentales para el correcto desempeño y comportamientos adaptativos en un futuro, ya que contribuyen al adecuado desarrollo de aptitudes para enfrentarse a situaciones y estímulos novedosos o que constituyen un desafío para ellos/as (Samson et al., 2015).

Gracias a las intervenciones que cubren las necesidades y características del alumnado TEA en esta área, la sociedad deja de ser un lugar cada vez más complejo para desenvolverse (Loveland, 2005). En consecuencia, la educación emocional se presenta como un componente básico para conseguir una escuela de calidad y cumplir con la búsqueda de una educación para todos. Para lograrlo, es indispensable una visión positiva ante la educación inclusiva del alumnado TEA, y que los docentes estén preparados para atender las necesidades de sus alumnos/as (Lozano et al., 2010).

1.3.5. Intervención educativa con el alumnado TEA

La intervención con el alumnado TEA tiene que atender las diversas necesidades de los niños/as en los diferentes contextos y durante las etapas de la vida, contribuyendo a un desarrollo personal y social favorable, junto con el fomento de una buena calidad de vida en todos los ámbitos que ésta engloba. Todo el alumnado TEA tiene la oportunidad de un buen desarrollo mientras acceda a una buena intervención que se adapte a sus necesidades y promuevan la preservación y evolución constante todas las habilidades que propicien la accesibilidad a los diferentes ámbitos en los que también participan el resto de la comunidad (Cuesta et al., 2016). Esto se debe de llevar a cabo respetando el concepto de es una persona autónoma, única y con dignidad. Del mismo modo, se tiene que asegurar a la familia los servicios y recursos necesarios para incrementar la comprensión, dotando de estrategias que favorezcan al alumno/a y contribuyan a la estabilidad de la familia (Millá y Mulas, 2009).

Diferentes autores proponen unos elementos compartidos que son indispensables para alcanzar un programa de intervención de calidad (Mulas et al., 2010). A continuación, en la Tabla 2 se exponen los principios de intervención que podemos aplicar a la hora de trabajar con el alumnado TEA:

Tabla 2*Principios de intervención con el alumnado TEA*

Inicio temprano	
Intervención individualizada	Resulta indispensable llevar a cabo programaciones individualizadas enfocadas en el individuo, ya que cada alumno/a tiene unas necesidades, estilos de aprendizaje, tiempos y motivaciones diferentes. Por ello, es necesario adaptar los objetivos, contenidos, tareas, grados de intensidad y de apoyo dependiendo de todas estas características. Hay que tener en cuenta que las necesidades del alumnado TEA cambian a lo largo del tiempo, convirtiendo la evaluación continua en un elemento clave para lograr adaptar la intervención al momento de desarrollo de cada niño/a.
Mitigación del impacto de las alteraciones sensoriperceptivas	Prevenir la sobre estimulación sensorial, o en el caso de no ser posible, intentar reducir las consecuencias utilizando técnicas de adecuación y ajustes.
Aprendizajes significativos, funcionales y motivantes	La intervención tiene que promover el adquirir aprendizajes funcionales, teniendo en cuenta las capacidades cognitivas de este, buscando enseñanzas útiles y planteando tareas que proporcionen autonomía y dominio del entorno. Igualmente, es necesario usar los intereses del individuo a la hora de elaborar las actuaciones, optando por un modelo significativo de aprendizaje e incluyendo componentes habituales y naturales. Así, lograremos que el alumnado esté motivado y se sienta implicado.
Aprendizaje sin error	El aprendizaje de conocimientos, habilidades o aptitudes nuevas ha de llevarse a cabo a través del aprendizaje sin error, determinando una leve diferencia entre la aptitud que se ha adquirido y la que se está aprendiendo. Esta técnica favorece a reducir al mínimo el esfuerzo que el alumnado

	TEA tiene que llevar a cabo para conseguir el nuevo aprendizaje y facilita lograr pequeños éxitos que implican un gran esfuerzo para ellos/as. Del mismo modo, el incluir leves modificaciones progresivas convierten en flexible la rutina a la que tienden a adoptar el alumnado TEA.
Enseñanza incidental	Es importante sacar provecho e impulsar las iniciativas del alumnado en condiciones naturales.
Colaboración con las familias	Hay que proporcionar a las familias instrumentos y tácticas esenciales para alcanzar una generalización de los aprendizajes, gestionar situaciones complicadas y favorecer un adecuado desarrollo del alumno/a TEA. Igualmente, tienen que adoptar una participación activa a la hora de tomar decisiones sobre los objetivos, dependiendo de lo que necesitan y las características de la familia.
Programas estructurados	El programa debe de ser sistemático y estructurado, partiendo de un conocimiento exhaustivo del trastorno y al mismo tiempo, teniendo en cuenta las necesidades y aspectos característicos de cada alumno/a como ser único. Es recomendable integrar prácticas apoyadas por la evidencia con prácticas guiadas por la experiencia, acompañando esta de respeto, entendimiento y empatía.
Respetar la necesidad de orden, estructura, anticipación y predictibilidad que manifiesta el alumnado con TEA	<p>Esto se alcanza mediante una adecuación minuciosa tanto del entorno y del tiempo como de los materiales y las actividades empleadas.</p> <p>En cuanto a la distribución espacio-temporal, tiene que ser sumamente organizada, contribuyendo a la previsibilidad y la anterioridad. Estas dos circunstancias contribuirán a la reducción de situaciones que puedan crear frustración en el alumnado TEA. El aula puede organizarse en diferentes rincones, indicados visualmente de forma vistosa y colorida, utilizando pictogramas, fotos...</p>

	<p>En cuanto a los tiempos y rutinas estas tienen que estar previamente determinadas, ya que de esta manera fomentamos la toma de decisiones del alumnado de forma explícita y la autonomía del alumno/a. Todo ello, tiene que ir acompañado de métodos visuales, físicos u orales que favorezcan que el alumnado asimile la realidad y propicie que este comprenda y se adapte mejor a los contextos en los que se desarrolla en su día a día. Igualmente, esto servirá para aumentar su concentración y su inclusión al conjunto de alumnos/as, eludiendo distracciones que se transforman en estímulos desfavorables y pesados.</p> <p>Además, las actividades tienen que anticiparse y plantearse de forma que sean siempre comprensibles.</p>
Trabajar la afectividad	<p>La afectividad forma parte de la relación entre los profesionales de la educación y el alumnado TEA de forma fundamental. Es preciso contemplar el estímulo socioemocional de estas personas, destacando sus respuestas emocionales, ya que suelen manifestar su afectividad de modo diferente que el resto de alumnado de su edad y en algunas ocasiones, externalizan comportamientos imprevisibles. Es vital lograr un clima en el aula que proporcione seguridad al alumno/a, en el que se construyan vínculos emocionales y se busque la empatía.</p>
Trabajar todos los contextos	<p>Es fundamental la cooperación en la intervención tanto de todos los expertos que van a implicarse y trabajar con el alumno/a TEA, como de todos los entornos en los que el niño/a se desenvuelve.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Lozano et al., (2010), Cabarcos (2017), Rubio et al., (2013), Vázquez et al., (2020), Martos y Llorente (2013), Millá y Mulas (2009). Mulas et al., (2010) y Cuesta et al., (2016).

2. Propuesta de intervención

2.1. Justificación de la propuesta

La propuesta que se va a desarrollar a continuación consiste en un programa de intervención con el propósito de trabajar las emociones en un aula de Educación Infantil del que forma parte un alumno/a TEA, teniendo en cuenta y aplicando los valores de la educación inclusiva. Por ello, se buscará continuamente la presencia, participación y progreso de todos los alumnos/as que forman parte de la intervención. Esta se llevará a cabo tomando como referente el modelo social de intervención, por lo que se buscará el adaptar y ajustar las actividades a las necesidades individuales de cada alumno/a, tratando de eliminar las barreras que se puedan encontrar durante su aprendizaje.

Estos valores se aplicarán para lograr la finalidad de este programa, desarrollar las competencias emocionales en Educación Infantil, siendo uno de los objetivos generales de la Orden de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte: “Identificar gradualmente los propios sentimientos, emociones y necesidades, ir aprendiendo a comunicarlos a los demás e ir identificando y respetando también los de los otros”. Estas competencias prepararán al alumnado para la vida, mejorará su bienestar y les ayudará a desarrollarse como individuos de forma integral dentro la sociedad, siendo dichos objetivos el pilar de la educación inclusiva.

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivos generales

Identificar, comunicar, gestionar y respetar los sentimientos, emociones y necesidades en sí mismos y en los demás, desde una perspectiva inclusiva.

2.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las expresiones faciales de cada emoción en sí mismo y en los demás.
2. Expresar las emociones básicas a través de expresiones corporales y gestuales.
3. Nombrar las emociones básicas.
4. Reconocer las emociones básicas en diferentes situaciones en sí mismo y en los demás.
5. Identificar las causas de una emoción en las diferentes situaciones que surgen a diario.
6. Gestionar las emociones en las diferentes situaciones que surgen en su día a día.

7. Aplicar métodos de autorregulación frente a la aparición de las emociones básicas, especialmente negativas.
8. Expresar sentimientos, ideas y opiniones durante las actividades.
9. Respetar a los compañeros/as durante las actividades.

2.3. Organización y temporalización

En el programa de intervención se va a trabajar la educación emocional y sus competencias durante 10 semanas. Esto se llevará a cabo a través de un eje vertebrador que será la creación de un emocionario; recurso que recopilará todo lo aprendido durante el programa y al cual el alumnado podrá acudir para identificar, expresar y gestionar sus emociones. Dichas competencias se trabajarán de forma continua y simultánea en tres momentos diferentes a lo largo de la semana:

- Sesiones: se trabajarán todos los objetivos y contenidos de la intervención de forma progresiva a través de 10 sesiones de 45 minutos cada una. Durante estas sesiones se irá completando el emocionario a través de diferentes actividades.
- Asamblea: la conciencia emocional se trabajará en la asamblea de forma paralela a las sesiones. De este modo se incorpora la educación emocional a sus rutinas diarias, buscando un aprendizaje continuo, intensivo e integral. Se trata de 3 actividades de 5 minutos de duración dirigidas a todo el grupo aula y que se repetirán todos los días creando así un diario de emociones. Estas 3 actividades están divididas en diferentes grados de dificultad teniendo en cuenta el momento de la intervención en la que nos encontremos y las necesidades y evolución del alumnado. A través de ellas se ofrecerán diferentes situaciones naturales de interacción social, exponiendo hechos que han ocurrido, emociones y entendiendo lo que el resto de los compañeros/as dicen y piensan sobre las cosas. Se comprende la participación individual pero dentro de un gran grupo y en relación con los demás.
- Regulación emocional: cada día se llevará a cabo una actividad de 5 minutos en las que el alumnado conocerá técnicas de regulación emocional, que se plasmarán en el emocionario.

A continuación, en la Tabla 3 se expone una síntesis de la organización del programa, diferenciando las actividades que se van a llevar a cabo en las sesiones, en la asamblea y en la regulación emocional.

Tabla 3

Organización del programa según los tres tipos de actividades

	Sesiones	Asamblea	Regulación emocional
N.º de sesiones/semana	1	5	5
Duración	45 minutos	5 minutos	5 minutos
Momento de actuación	Flexible	Asamblea	Después del recreo
N.º de actividades diferentes	10	3	3
Agrupamientos	Individual Pequeño grupo Gran grupo	Gran grupo	Gran grupo Individual
Objetivos específicos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	7, 8, 9
Producto	Emocionario	Diario emocional (que se integrará en el emocionario)	Emocionario (recursos)

El elemento motivador del programa será la película “Del Revés”, utilizando pequeños fragmentos y elementos de dicho filme a lo largo del programa. Además, el producto del programa será un emocionario, recurso que recopilará todo lo aprendido durante el trimestre y al que el alumnado podrá acudir para identificar, expresar y gestionar sus emociones. Cabe destacar que siempre es conveniente trabajar las emociones en las oportunidades diarias que nos encontremos en el aula, permitiendo expresar los sentimientos con naturalidad y animando a estos a reflejar lo que cada uno siente.

Así mismo, la propuesta está diseñada para implementarla con la ayuda y participación del personal de atención educativa complementaria y el maestro/a de pedagogía terapéutica (PT) siempre que sea posible. De esta forma, lograremos alcanzar una intervención individualizada y flexible a las necesidades y características individuales de cada alumno/a. Para esto, se llevará a cabo una reunión previa con ambos para presentar el programa y poder marcar las actividades y sesiones en las que estos van a formar parte y definir qué se espera de estos. Durante las actividades en la asamblea y la vuelta del recreo, se contará con la ayuda del personal de atención educativa complementaria para anticipar las actividades, apoyar las explicaciones del docente y modelar al alumno/a cuando sea necesario. El docente de PT permanecerá como apoyo durante las sesiones del programa cada semana, buscando que coincida dicha sesión con su participación en el aula. Además, de forma complementaria se llevará a cabo una reunión a la semana entre dichos profesionales para llevar a cabo un seguimiento del programa, evaluar este e informar de lo que se va a llevar a cabo en la próxima sesión.

2.4. Metodología

Buscaremos implementar los principios metodológicos del aprendizaje significativo y el papel activo del alumnado, ya que este será constantemente el protagonista de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta sus preferencias y gustos.

Igualmente, las propuestas estarán adaptadas a las características individuales del alumnado, respetando y valorando el momento evolutivo en el que se encuentra cada niño/a, considerando sus ideas previas y presentando propuestas abiertas y flexibles. Por ello, facilitarán la secuenciación y se adaptarán a las necesidades e intereses de cada uno de nuestros alumnos.

Con respecto al juego, nuestro principal objetivo es que el alumnado aprenda a través de la práctica. Por ello, trataremos de crear un ambiente que estimule imaginar, crear, investigar, manipular, donde se tenga en cuenta las ideas del niño proporcionando el material necesario y las dinámicas (reflexión dialógica, dramatización, trabajo en grupo...). Para ello, es necesario una diversidad de materiales y recursos didácticos que se adapten al alumnado. En cuanto a las tecnologías TIC forman parte del día a día del niño, por lo tanto, nos apoyaremos en estas para llevar algunas actividades como la asamblea.


2.5. Ajustes para el logro de la educación inclusiva

Con el objetivo de lograr una educación inclusiva, se van a llevar a cabo diferentes ajustes, que se aplicaran durante todas las sesiones del programa. En el caso de que sea necesario llevar a cabo ajustes específicos para actividades determinadas, se detallará en la tabla de la sesión correspondiente. Igualmente, con el objetivo de simplificar el texto en las tablas de las sesiones y aportar una información más visual, se va a hacer uso de pictogramas que describirán la información detallada en ajustes generales.

- **Zonas del aula:**


- Zona de información: dónde ubicar la agenda y los pictogramas para anticipar los espacios, tiempos y actividades.
- Zona de confort y refugio. En esta zona del aula podemos incorporar cojines y objetos favoritos de los alumnos/as. Durante la intervención, se llevará a cabo la caja de la calma.

- **Tiempo:**

Las sesiones de 45 minutos estarán divididas en actividades más cortas, en las que el alumnado TEA podrá tener momentos de respiro de 5 minutos  tras realizar las pequeñas secuencias de esta, adaptando este tiempo a las necesidades de cada alumno/a. En este tiempo podemos intercalar la actividad que se está realizando en ese momento por una actividad que disfrute.


- **Anticipación de la actividad:**

Antes de comenzar con cualquier actividad o sesión, sin importancia de los agrupamientos o dónde se vaya a realizar, le anticipamos en la zona de información mediante la agenda la actividad que va a llevar a cabo y dónde se va a realizar. A continuación, en la mesa también tendrá una zona de información en la que se le indicará la secuencia de la actividad, cuál es la actividad reforzante que va a lograr tras esta y qué comportamiento se espera que tenga. Esto se lleva a cabo a través del apoyo visual, mediante un sistema de trabajo con instrucciones visuales a través de pictogramas. Por lo tanto, todas las actividades incluirán:

- Secuencia de la actividad: teniendo en cuenta los diferentes componentes dentro de la tarea y sus expectativas. Para que el alumno/a sepa que es el momento de trabajar las emociones, se le anticipará a través del pictograma para trabajar las emociones .

- Elección de la actividad reforzante que desea tener tras el logro de dicha actividad. Para esto es vital saber los intereses del alumnado y dependerá de este.
- Instrucciones para la autorregulación del comportamiento. Indicaremos qué comportamiento se espera que el alumno/a tenga.

- **Al finalizar la actividad:**

Al finalizar cada tarea se realizará el gesto de acabado  y se volverá a la agenda del alumno/a para indicar y recordar qué se va a hacer ahora y dónde se va a llevar a cabo.

- **Transiciones de actividad:**

El aula contará con caminos sensoriales para los desplazamientos entre las diferentes zonas del aula.

- **Moldeamiento:**

Esta técnica consiste en conducir físicamente las acciones cuando el alumno/a tiene alguna dificultad motora. Para ello, hay que mover sus manos simulando que son las tuyas, de forma natural. Es recomendable que esta acción se acompañe de comentarios que describan el movimiento que se está llevando a cabo. Al finalizar la acción, hay que felicitar al alumno/a haciendo ver que este/a ha realizado el acto por sí solo/a. Esta ayuda, se irá retirando gradualmente una vez el alumno/a vaya adquiriendo las competencias y habilidades necesarias para llevar a cabo la acción.

- **A la hora de dirigirnos al alumno/a:**

- Promover el refuerzo positivo ante los comentarios críticos.
- Emplear un modelo comunicacional claro, ajustado al grado de comunicación expresiva y comprensiva del alumno/a.
- Destacar los momentos comunicativos, sociales y emocionales entre el niño/a y el adulto. Para ello hay que tratar de buscar:
 - Comunicación cara a cara
 - Colocarse a la altura del alumno/a
 - Variaciones en las tonalidades de la voz
 - Expresiones faciales pronunciadas
 - Realizar acciones que le llamen la atención o sean imprevistos y sorprendentes.

- **Ajustes durante el trabajo de la asamblea y gran grupo en la alfombra:**
 - Siempre que el alumnado tenga que sentarse en la alfombra, se indicará previamente dónde se tiene que sentar el alumno/a TEA mediante una señal visual (fotos, cruz...).
 - Se tratará de incluir actividades manipulativas durante la estancia en gran grupo. Al tratarse de actividades en las que se espera que el alumnado esté sentado, el realizar alguna actividad manipulativa de disfrute facilitará que el alumno/a participe durante un periodo mayor de tiempo. Por ejemplo, se pueden emplear ruletas, pelotas...
 - En las actividades, se hará uso de contenidos de apoyo visual que simplifiquen las explicaciones y al mismo tiempo llamen la atención de este/a, de modo que sea más sencillo que el alumnado que lo requiera y en concreto el alumno/a TEA pueda distinguir qué es lo más importante durante esta.
 - En la asamblea trataremos de que personal de atención educativa complementaria o el maestro/a de pedagogía terapéutica (PT) estén presentes y vayan secuenciando la actividad con los pictogramas.
- **Ajustes durante el trabajo individual:**
 - Asignaremos individualmente el material.
 - Sistema de izquierda a derecha. Organizaremos las actividades a la izquierda del alumno/a, secuenciando cada una de ellas. Al finalizar, se colocarán en la caja de "terminado".
 - El sitio de trabajo del alumno debe de estar organizado de modo que se evite la estimulación, por lo que se distribuirá en cajas con diferentes compartimentos.
 - Recurrir a material adicional para los tiempos de espera: caja de espera con algunas de las actividades favoritas, material manipulativo...
 - Realización de actividades sin errores. Para ello se ajustarán todas las actividades a las necesidades, habilidades y características del alumno/a, desglosando todo lo posible los objetivos y separando estos en componentes asumibles para el alumno/a.
 - Evaluar el desempeño de la actividad de acuerdo con las capacidades motrices, cognitivas y expresivas reales del alumnado.

Estos ajustes se llevarán a cabo a través del uso de pictogramas, que se señalarán en las tablas de las sesiones. A continuación, en la Tabla 4 se presentan los pictogramas y la adaptación que representa y que se va a llevar a cabo a lo largo de la intervención.



Tabla 4

Índice para ajustes de la educación inclusiva

Tiempo	
Anticipación	
Fin de la actividad	
Transiciones entre actividades	
Moldeamiento	
Dirigirnos al alumno/a	
Trabajo en la asamblea	
Trabajo individual	

2.6. Rutina asamblea

La asamblea es un momento educativo de gran valor que se lleva a cabo en Educación Infantil cada día, por lo que al establecer diferentes actividades relacionadas con las emociones en este momento permitirá su trabajo continuo. Nuestra intervención cuenta con tres actividades cortas, teniendo una parte inicial común en todas ellas, que consiste en preguntar al alumnado “¿Cómo te sientes hoy?”. Esto se llevará a cabo acompañado del

Genially (Anexo 1) diseñado para la asamblea , que cuenta con una diapositiva para cada alumno/a en el que aparecen diferentes fotografías de dicho alumno/a expresando diferentes emociones a través del rostro y una fotografía suya con un bocadillo en el que dice “Hoy siento...” . En el momento en el que el alumno/a indique cómo se siente, pulsaremos la fotografía de la emoción, que nos llevará a tres asambleas diferentes, dependiendo del momento de la intervención en la que nos encontremos.

Estas actividades, se podrán integrar en la asamblea particular de cada aula de forma progresiva, según el momento de la intervención en el que nos encontremos o dependiendo del progreso y momento de aprendizaje en el que se encuentre el niño/a. El “Genially” se puede programar para que a cada alumno/a le aparezca la actividad de la asamblea que se ajuste a sus necesidades. Por ejemplo, puede que estemos en las últimas semanas del programa, pero un alumno/a no identifica las expresiones faciales en sí mismo, por lo que seguiría trabajando la “Asamblea 1”.

Igualmente, el trabajo que realizado a través de dichas actividades lo recopilaremos en un diario de emociones (Anexo 2), que siguiendo la evolución de la propuesta recopilará cómo se han sentido durante las 10 semanas. A continuación, a través de tres tablas se presentan las actividades de la asamblea:

ACTIVIDAD ASAMBLEA 1: ¿CÓMO EXPRESO MIS EMOCIONES?


Objetivos

- Identificar las emociones en sí mismos
- Conocer el vocabulario de las emociones básicas
- Expresar las emociones básicas mediante fotografías
- Identificar las expresiones faciales de cada emoción en sí mismo
- Identificar las expresiones faciales de cada emoción en los demás

Recursos

- Genially “¿Cómo nos sentimos hoy?”
- Diario de las emociones

Desarrollo

Para comenzar, llevaremos a cabo la parte de la asamblea común  con ayuda del Genially (Anexo 1). En esta actividad, en el momento en el que nos indiquen cómo se encuentran hoy y pulsemos la imagen que representa esta emoción, nos llevará a la siguiente diapositiva que preguntará al alumnado cómo muestra dicha emoción (Anexo 3). Seguidamente, el alumnado tendrá que nombrar o imitar cómo muestra gestualmente dicha emoción. La emoción de ese día se apuntará en el diario de emociones (Anexo 2).

Secuencia de la sesión



ACTIVIDAD ASAMBLEA 2: ¿POR QUÉ SIENTO UNA EMOCIÓN?


Objetivos

- Identificar las emociones en sí mismos
- Conocer el vocabulario de las emociones básicas
- Expresar las emociones básicas mediante fotografías
- Reconocer las emociones básicas en diferentes situaciones en sí mismo

Recursos

- Genially “¿Cómo nos sentimos hoy?”
- Diario de las emociones

Desarrollo

En la segunda asamblea, realizaremos la primera parte de la asamblea común  (Anexo 1). En esta ocasión, cuando respondan a la pregunta “¿Cómo se encuentran hoy?” y pulsemos la imagen que representa esta emoción, el Genially nos conducirá a la segunda diapositiva en la que se preguntará al alumnado por qué siente esa emoción (Anexo 4). Finalmente, nos tendrán que contar brevemente por qué se sienten así. La emoción de ese día se apuntará en el diario de emociones (Anexo 2).

Secuencia de la sesión



ACTIVIDAD ASAMBLEA 3: ¿QUÉ HAGO CON MIS EMOCIONES?


Objetivos

- Identificar las emociones básicas en fotografías
- Expresar las emociones básicas mediante fotografías
- Conocer el vocabulario de las emociones básicas

Recursos

- Genially “¿Cómo nos sentimos hoy?”
- Diario de las emociones

Desarrollo

En la tercera asamblea, llevaremos a cabo la parte común de las asambleas  (Anexo 1). Esta vez, en el momento en el que el alumnado conteste a la pregunta de cómo se siente, preguntaremos cómo gestionarlo (Anexo 5). La emoción de ese día se apuntará en el diario de emociones (Anexo 2).

Secuencia de la sesión












Ajustes para el logro de la educación inclusiva en la asamblea:



2.7. Rutina vuelta al recreo

A continuación, se recoge en una tabla la actividad que vamos a hacer a diario a la hora de volver al recreo:

Actividad vuelta del recreo: ¡Nos relajamos!
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar ejercicios de regulación emocional • Controlar la respiración • Prestar atención durante la lectura del cuento
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Respira”
Agrupamientos
Grupal
Desarrollo
<p>En la alfombra, el docente leerá el cuento “Respira”  (Anexo 6). En este, un niño no puede dormir y pide ayuda a su madre para relajarse. Para ello, su madre le propone diez técnicas de respiración y regulación a la vez que le cuenta una historia. Cada semana llevaremos a cabo una de las técnicas mientras leemos el libro con música relajante.</p>
Secuencia de la sesión
 +  + 
Ajustes para el logro de la educación inclusiva
    

2.8. Sesiones

Seguidamente, se expone por medio de diez tablas, las sesiones que se van a llevar a cabo una vez a la semana en el programa y que tienen una duración de 45 minutos.

SESIÓN 1: ¿Qué es lo que siento?
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Introducir el programa emocional que se va a trabajar durante todo el trimestre • Identificar las emociones básicas en personas y fotografías • Expresar las emociones básicas mediante el rostro • Conocer el nombre de las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Cámara de fotos • Ordenador • Proyector • Clip película “Del Revés”
Agrupamientos
Grupal
Desarrollo
<p>Al comenzar, visualizamos el fragmento de la película “Del Revés” (Anexo 7) a modo de presentación de las emociones. Una vez hemos visualizado el fragmento, preguntamos si han visto dicha película y si recuerdan el nombre de las emociones nombradas. A continuación, nombramos las emociones básicas, explicando que, igual que hemos conocido las emociones de Riley, durante este trimestre vamos a conocer nuestras propias emociones con la ayuda de nuestro emocionario. A través de su construcción vamos a descubrir por qué nos sentimos de diferentes formas dependiendo del momento y qué podemos hacer para tener el control de estas emociones.</p> <p>Una vez introducido el programa, preguntamos si esas emociones las expresamos con el cuerpo o la cara y en el caso de que así sea, cómo se expresan. Seguidamente, presentamos</p>

las emociones una a una y analizaremos los diversos gestos que expresan estas, teniendo en cuenta los gestos de la boca, cejas, ojos... Igualmente, cuando presentamos cada emoción tendrán que expresar dicha emoción con la cara y el docente realizará una fotografía de esta.

Finalmente, este día informaremos a las familias que el alumnado tiene que ver a lo largo de la semana en casa la película “Del Revés”.

Secuencia de la sesión



Ajustes para el logro de una educación inclusiva





SESIÓN 2: Conocemos nuestras expresiones emocionales
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones básicas en personas y fotografías • Expresar las emociones básicas a través de la cara • Conocer el nombre de las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, miedo y asco
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Emocionario (Anexo 9) • Fotografías expresando las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo • Tijeras • Pegamento • Proyector
Agrupamientos
Individual y pequeño grupo
Desarrollo
<p>Al comenzar, les preguntamos si han visto la película “Del Revés” y qué emociones había a lo largo de dicho filme, destacando nuevamente que también vamos a conocer nuestras emociones.</p> <p>En pequeños grupos, se repartirá el emocionario que cuenta con un espejo en la portada (Anexo 8). A continuación, animaremos al alumnado a que explore gesticulando libremente con la cara y observándose en este al mismo tiempo.</p> <p>Una vez hayan explorado, en el proyector se mostrarán diferentes fotografías de los compañeros/as imitando expresiones faciales, pudiendo verlas en otras personas, animándolos/as a que imiten las mismas expresiones que sus compañeros.</p> <p>Seguidamente, repartiremos las diferentes fotografías de cada alumno/a realizadas en la sesión anterior. En el emocionario (Anexo 9), pondremos nombre a la emoción expresada y analizaremos y describiremos entre los diferentes miembros del pequeño grupo cómo se encuentra cada parte de la cara dependiendo de la emoción (ojos, boca, nariz...).</p> <p>Finalmente, en el emocionario tendrán que pegar su fotografía expresando cada emoción.</p>

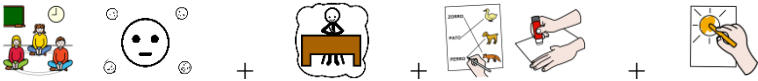

Secuencia de la sesión



Ajustes para el logro de una educación inclusiva



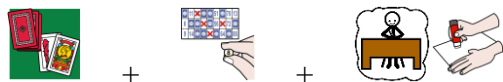
La portada del emocionario cuenta con el pictograma del trabajo de las emociones para que el alumnado TEA lo identifique fácilmente (Anexo 8). Destacar que, es importante el modelaje  y la forma de dirigirnos al alumnado , ya que en todo momento hay que tratar que esté implicado en la actividad, describiendo lo que estamos realizando y animando a que nos imiten. En el caso de ser necesario, modelaremos los gestos del alumno/a.

SESIÓN 3: Las emociones tienen personajes y colores
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones básicas en personas y fotografías • Identificar las emociones básicas en dibujos • Relacionar los gestos en fotografías con los gestos en los dibujos
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías del alumnado expresando las diferentes emociones • Imagen con personajes “Del Revés” • Pintura satinada (amarilla, roja, verde, morada, azul) • Pinceles
Agrupamientos
Gran grupo e individualmente
Desarrollo
<p>Para comenzar, como introducción y recordatorio se mostrarán las fotografías del alumnado expresando diferentes emociones con la cara, se identificará cada una de ellas y se analizará las expresiones faciales. Seguidamente, se presentarán los personajes de la película “Del Revés” (Anexo 10) y tendrán que relacionar y pegar el personaje de la película que representa y expresar cada emoción con la fotografía en la que ellos expresan dicha emoción (Anexo 9). Finalmente, tendrán que pintar con pintura satinada los colores de cada personaje, es decir, de cada emoción.</p>
Secuencia de la sesión

Ajustes para el logro de una educación inclusiva


SESIÓN 4: Parejas y bingo de las de emociones
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones básicas en personas y fotografías • Identificar las emociones básicas en dibujos • Relacionar los gestos en fotografías con los gestos en los dibujos
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Cartas de parejas con las fotografías del alumnado representando cada emoción • Cartas de parejas con los personajes representando las diferentes emociones básicas (Anexo 11) • Bingo “Del Revés” (Anexo 12) • Emocionario (Anexo 9)
Agrupamientos
Pequeño grupo e individualmente
Desarrollo
<p>Al comenzar, durante 15 minutos y en pequeños grupos se reparten boca abajo las cartas hechas con las fotografías del alumnado representando cada emoción de forma aleatoria. Cada alumno/a tiene que levantar dos cartas nombrando la emoción que representa e intentando encontrar la misma imagen para así formar una pareja. Si lo logra, podrá jugar un turno más. Al terminar la partida, ganará quien consiga más parejas.</p> <p>En los siguientes 15 minutos, se llevará a cabo el mismo juego, pero las parejas de cartas estarán formadas por una fotografía y uno de los personajes de la película “Del Revés” (Anexo 11) expresando la misma emoción que en la fotografía. A continuación, se sigue la misma mecánica que en el juego anterior.</p> <p>Una vez hayamos terminado, en los siguientes 15 minutos se llevará a cabo el “Bingo” de las emociones (Anexo 12).</p> <p>Finalmente, realizarán una ficha en la que aparecerán los diferentes personajes de la película y a continuación, rostros de dibujos representando diferentes emociones (Anexo 13), teniendo que elegir qué dibujo está mostrando la misma emoción que el personaje. Al</p>

seleccionar la emoción correcta se recortará y pegará en la emoción correspondiente del emocionario (Anexo 9).



Secuencia de la sesión





Ajustes para el logro de una educación inclusiva



Todas las actividades tienen la capacidad de ajustarse a las necesidades y capacidades de todo el alumnado, por lo que se utilizarán las cartas, bingo y ficha correspondientes a estas.

SESIÓN 5: Somos como “Nacho”
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diferentes estados emocionales que se producen en diversas situaciones • Expresar los diferentes estados emocionales que se producen en diversas situaciones
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Las emociones de Nacho” (Anexo 14) • Emocionario (Anexo 9) • Plastilina • Pinturas
Agrupamientos
Grupal e individual
Desarrollo
<p>Al comenzar, en la alfombra contaremos el cuento “Las emociones de Nacho” (Anexo 14), animando al alumnado a que relate en qué momentos siente cada emoción. A continuación, realizaremos el apartado del emocionario “¿Cómo expresamos que emociones sentimos...?” (Anexo 9). Este apartado se podrá llevar a cabo dibujando las expresiones faciales que tiene Nacho durante el cuento en las diferentes emociones o formándose con plastilina, dependiendo de las preferencias del alumno/a.</p>
Secuencia de la sesión

Ajustes para el logro de una educación inclusiva

<p>Durante la lectura del cuento y para mantener la atención del alumnado, es recomendable acompañar la lectura con la proyección del cuento en el proyector. Igualmente, es</p>





fundamental la entonación y los cambios de tono, expresiones para llamar la atención de este...

SESIÓN 6: Nuestro teatro de las emociones
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diferentes estados emocionales que se producen en diversas situaciones • Anticipar la emoción que se va a producir en una situación • Expresar los diferentes estados emocionales que se producen en diversas situaciones • Interpretar la historia y las emociones • Escuchar de forma activa la lectura del cuento
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Material del aula para disfrazarse • Cuento “Las emociones de Nacho” (Anexo 14)
Agrupamientos
Pequeño grupo
Desarrollo
<p>Para comenzar dividimos al alumnado en cuatro grupos, el grupo de la alegría, de la tristeza, del miedo y del enfado. A continuación, cada grupo tendrá que representar una de las historias del cuento de “Las emociones de Nacho” en la que este siente dicha emoción. Se procurará que sea el alumnado el que elija la historia y se animará a que se disfracen con materiales que tengamos en el aula.</p>
Secuencia de la sesión

Ajustes para el logro de una educación inclusiva

<p>Para la comprensión del cuento, en el caso de que sea necesario es recomendable el simplificar la historia en secuencias más pequeñas. Por ejemplo, explicando la relación</p>

entre causa y emoción.

Causa → Nacho pierde el oso.



Emoción → Tristeza.

SESIÓN 7: Emocionario
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diferentes estados emocionales que se producen en diversas situaciones • Anticipar la emoción que se va a producir en una situación • Explicar el por qué se ha producido una emoción
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Diapositivas e imágenes “Las emociones de Nacho” y película “Del Revés” (Anexo 15) • Emocionario (Anexo 9) • Nota informativa (Anexo 16) • Pegamento y tijeras
Agrupamientos
Individual y gran grupo
Desarrollo
<p>Al comenzar, se mostrará en gran grupo a través del proyector imágenes del cuento de “Las emociones de Nacho” y de la película “Del Revés” de diferentes situaciones que provocan emociones (Anexo 15). En cada imagen el alumnado tendrá que interpretar qué emoción creen estar sintiendo las personas de dichas imágenes. Seguidamente, de forma individual se repartirán estas imágenes y tendrán que pegarlas en la página del emocionario (Anexo 9) en la que aparece la emoción que corresponde. Al finalizar, se entregará una nota para que entreguen a las familias informando de que la semana siguiente se llevará a cabo una actividad en la que podrán participar (Anexo 16).</p>
Secuencia de la sesión
   

Ajustes para el logro de una educación inclusiva



La propuesta está ajustada a las necesidades y capacidades de todo el alumnado, pudiendo utilizar las diapositivas que permitan su comprensión (Anexo 15).

SESIÓN 8: Botiquín de la calma
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar las emociones básicas a través del color • Explicar el por qué sienten alegría a través de los diferentes objetos • Identificar los diferentes estados emocionales que se producen en diversas situaciones
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Caja de cartón • Pinturas • Objetos del alumno/a
Agrupamientos
Individual y grupal
Desarrollo
<p>Al comenzar la sesión, se explicará al alumnado y a las familias que van a construir una caja de la calma y que, por ello, han traído algunos objetos que les ayudan a sentir alegría y en calma. Para empezar, tendrán que pintar de forma individual una caja, en la que cada uno de los lados representa una de las emociones básicas y, por lo tanto, tendrán que pintar qué les inspira dicha emoción. A continuación, de forma grupal y con la ayuda de las familias se presentarán los objetos que ha traído el alumnado y explicarán por qué les produce alegría. Finalmente, estos objetos se colocarán dentro de la caja, que se guardará en el aula en el rincón de la calma, pudiendo acudir a esta cuando lo necesiten.</p>
Secuencia de la sesión

Ajustes para el logro de una educación inclusiva


SESIÓN 9: Termómetro de las emociones
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diferentes estados emocionales que se producen en diversas situaciones • Relacionar las emociones con los cambios físicos que tenemos • Regular el comportamiento según la emoción que siente • Identificar algunas acciones como reguladoras del comportamiento
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Pinturas • Pegamento • Tijeras • Emocionario (Anexo 9) • Termómetro de las emociones (Anexo 17)
Agrupamientos
Grupal e individual
Desarrollo
<p>Para comenzar, en gran grupo preguntamos qué emociones podemos sentir. A continuación, preguntamos dónde sentimos esas emociones, analizando cada una de ellas. Por ejemplo, si estoy enfadado no tendré una sonrisa en la cara... Una vez analizadas, preguntamos por qué pueden sentir cada emoción, relatando ejemplos en los que puedan sentir cada una de ellas.</p> <p>Una vez aclarado esto, indicamos que vamos a construir un termómetro de las emociones y explicamos que nos va a ayudar a identificar qué emoción estamos sintiendo y cómo podemos actuar ante estas. De forma individual tendrán que colorear el termómetro de las emociones (Anexo 17) que aparece en el emocionario, teniendo en cuenta que cada emoción tiene un color concreto. Al terminar de colorear, tendrán que dibujar algunas actuaciones que pueden realizar en clase dependiendo del color en el que se encuentren y</p>

que hemos trabajado en clase.



Secuencia de la sesión



Ajustes para el logro de una educación inclusiva



El termómetro de las emociones (Anexo 17) está ajustado para facilitar la comprensión de la actividad y dar respuesta a las necesidades de cada alumno/a. Por lo tanto, se proponen dos modelos pudiendo elegir el que más se ajuste a dichas capacidades y habilidades. También se puede ajustar el plantear las actuaciones que se pueden realizar cuando sentimos las diferentes emociones, mostrando en pictogramas las actividades favoritas del niño/a y pudiendo pegar estas en el emocionario, en lugar de dibujarlas.

SESIÓN 10:
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las diferentes emociones • Atribuir diferentes expresiones corporales y gestuales a las diferentes emociones • Expresar las emociones básicas a través de expresiones corporales y gestuales • Regular el comportamiento según la emoción que siente • Identificar algunas acciones como reguladoras del comportamiento
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Emocionario
Agrupamientos
Grupal e individual
Desarrollo
<p>Para comenzar, en la asamblea se repartirán todos los emocionarios (Anexo 9). A continuación, explicamos que durante la sesión vamos a utilizar nuestro emocionario como una guía. Primero, tendrán que identificar cómo se sienten en ese momento y podrán relacionarlo y expresarlo con las diferentes caras que aparecen en este. A continuación, identificarán qué ha ocurrido para que se sientan de esa manera y finalmente, identificándola en el termómetro de las emociones podrán elegir una actividad en el aula que les sirva para regular dicha emoción. Esto se realizará siguiendo los pasos del emocionario.</p>
Secuencia de la sesión

Ajustes para el logro de una educación inclusiva


2.9. Evaluación

Al tratarse de un programa flexible que busca adaptarse a las capacidades y necesidades del alumnado, llevaremos a cabo una evaluación formativa. Por ello, llevaremos a cabo una evaluación previa, durante y al finalizar el programa. Uno de los métodos principales de evaluación será la observación, con la que a través del registro anecdótico apuntaremos aquella información que consideremos relevante, tanto durante el programa como en los momentos diarios en el aula en el que surjan situaciones en las que sea necesario expresar, identificar o regular las emociones. De esta forma, llevaremos a cabo la evaluación inicial y durante el programa. Igualmente, se supervisará la evolución del emocionario durante la propuesta. Finalmente, a través de la última actividad y teniendo en cuenta las anotaciones recogidas durante el registro anecdótico y la realización del emocionario, evaluaremos al alumnado a través de una rúbrica de evaluación que se expone a continuación. Dicha rúbrica, podrá adaptarse a las necesidades y capacidades individuales de cada alumno/a.

Tabla 5*Rúbrica de evaluación final*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	No conseguido	En proceso	Conseguido
Identifica las expresiones faciales de cada emoción en sí mismo			
Identifica las expresiones faciales de cada emoción en los demás			
Nombra las emociones básicas			
Reconoce las emociones básicas en sí mismo			
Reconoce las emociones básicas en los demás			
Gestiona las emociones en las diferentes situaciones que surgen en su día a día			
Aplica métodos de autorregulación frente a la aparición de emociones negativas			
Expresa sentimientos, ideas y opiniones durante las actividades			
Identifica las causas de una emoción en las diferentes situaciones que surgen a diario			
Muestra iniciativa e interés en las actividades			
Respeto a los compañeros/as durante las sesiones			
Observaciones			

En cuanto a la evaluación de la propuesta, la he llevado a cabo a través de una escala de estimación en la que:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

Tabla 6

Escala de estimación para la evaluación de la propuesta

ASPECTOS QUE EVALUAR	NIVEL
1. Tema	
El tema escogido contempla los intereses y motivación del alumnado	5
El tema tiene un importante valor educativo y puede aplicarse en las diferentes áreas	5
Se ha vinculado el tema con su entorno y realidad diaria	5
2. Objetivos	
Se determina de forma clara los objetivos de la intervención	5
Los objetivos son flexibles, pudiendo adaptarlos a las características y necesidades individuales de cada alumno/a	5
Los objetivos plantean desafíos alcanzables y motivantes para el alumnado	4
3. Planificación de las sesiones y actividades	
Suscitan el interés del alumnado	5
Fomentan la iniciativa y autonomía individual	5
Se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado	4
Se relacionan los conocimientos previos del alumnado con los nuevos conocimientos	4
Se adaptan a los contextos reales diarios del alumnado	5
Se realizan actividades individuales, pequeño grupo y gran grupo	5
Se incorporan actividades de reflexión	5
Fomentan la participación activa del alumnado	5
Se llevan a cabo actividades variadas (de introducción,	5

motivación, desarrollo, consolidación, evaluación...)	
4. Atención a la diversidad e inclusión	
Se realizan actividades flexibles que puedan ajustarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada alumno/a	5
Se aplican metodologías ajustadas a las características y habilidades del alumnado, ritmos de aprendizaje...	5
Los momentos de las sesiones están ajustadas a las necesidades y habilidades del alumnado	5
El material es ajustado a las necesidades y habilidades de la diversidad del aula	5
Se proponen actividades, recursos y estrategias que faciliten la adquisición de los objetivos en el caso de que surjan algunas dificultades	5
5. Recursos	
El programa integra las TIC/TAC	4
Los recursos son variados y apropiados para los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje	5
Los recursos facilitan la involucración activa del alumnado	5
6. Temporalización	
Las actividades siguen una progresión temporal acorde con los objetivos planteados	5
El programa sigue una temporalización coherente y factible	5
Se distribuye el tiempo de forma adecuada a las capacidades y necesidades del alumnado	5
7. Coordinación	
Existe una coordinación entre los profesionales que van a participar en la intervención de forma continua	4
Se involucran a los diferentes entornos en los que el alumno/a se desenvuelve, informando previamente de lo que se va a llevar a cabo en el aula	4
8. Evaluación	
Se realiza una evaluación previa	4
Se lleva a cabo una evaluación continua que permite adaptar el	5

programa de intervención	
Se lleva a cabo una evaluación final teniendo en cuenta todo el programa	5
La evaluación es flexible y puede adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno/a	5

3. Conclusiones y valoración personal

Al comenzar, planteé este trabajo con el propósito de crear un recurso con el que poder trabajar las emociones aplicando la filosofía de la educación inclusiva. Sin embargo, a lo largo que avanzaba en la investigación y puesta en práctica de dicho programa, comprendí que el propio hecho de trabajar las emociones en el aula permitía romper con una de las barreras que impedían la inclusión del alumnado TEA en la sociedad. La inclusión y las emociones, dos términos que aparentemente y en un primer momento resultaban conceptos independientes, han acabado siendo complementarios, creando una simbiosis entre ellos.

Por un lado, hoy en día la educación emocional se ha convertido en elemento fundamental a la hora de preparar al alumnado ante la vida y la sociedad. Estos aprendizajes son necesarios en nuestro día a día, en el que nos encontramos con situaciones en los que debemos resolver conflictos, identificar cómo nos sentimos nosotros/as y los demás, tener en cuenta las emociones del resto, regular nuestras emociones... Estas necesidades resultan más evidentes en el alumnado TEA, que muestran limitaciones en esta área, lo que les dificulta la comprensión del mundo que les rodea, las relaciones sociales y lo que ellos/as mismos/as sienten. Sin embargo, estos aprendizajes tradicionalmente han quedado relegados a un segundo plano, minimizando la trascendencia que tienen en la vida de las personas. Por todo esto, puedo afirmar que la educación emocional resulta favorable para el alumnado de Educación Infantil y, concretamente, para el alumnado TEA, y por lo tanto es primordial el ser conscientes del impacto que estas competencias tienen en el alumnado e implementarlas en el día a día en el aula. Es decir, considero que la educación emocional no puede simplificarse a un programa aislado de intervención, sino que para que el alumnado adquiriera las competencias emocionales adecuadas se tiene que enfocar como un proceso continuo, en el que aprovechemos las oportunidades que nos ofrece el día a día para trabajar las emociones. Del mismo modo, para el logro de una educación inclusiva es crucial el tener en cuenta las características del alumnado, sus necesidades, gustos, habilidades... Solo de esta forma podremos adaptar el aprendizaje al alumno/a y no viceversa, a través de propuestas abiertas y flexibles.

Igualmente, tras la revisión realizada en este trabajo de Fin de Grado, quiero destacar que la inclusión debe de ser, cada vez más, uno de los principios que rijan la educación y las prácticas educativas. Solo de esta forma podremos responder a las

necesidades educativas presentes en las aulas, donde reina la diversidad. Sin embargo, la escuela es un reflejo de la sociedad, en la que sigue presente la falta de equidad. Es por esto, que considero que la puesta en práctica de la teoría de la educación en ocasiones suena poco realista, ya que en muchas ocasiones no se disponen ni de los recursos humanos y personales, ni de la formación necesaria para aplicar de forma adecuada dicha filosofía. No obstante, cómo Duk y Murillo (2016) defienden, la inclusión es un proceso que no finaliza, conlleva una aspiración continua a mejorar e innovar para dar cada vez respuestas más ajustadas y adecuadas a la diversidad del alumnado. En consecuencia, considero que, aunque queda mucho por recorrer, debemos buscar continuamente en las escuelas y en la sociedad, el aplicar, enseñar y divulgar los enfoques de la educación inclusiva, trabajando todos juntos en tratar de crear una sociedad en la que todos sean bienvenidos a participar de forma equitativa en ella.

Dicho esto, creo que se ha cumplido con el objetivo de este Trabajo de Fin de Grado, ya que se ha planteado una propuesta de intervención en la que se trabajan las emociones de forma inclusiva e igualmente, a través de esta se ha tratado de romper las barreras que puede encontrar el alumnado en general, y concretamente el alumnado TEA, en su camino a la equidad. Queda pendiente en este trabajo y puede resultar útil para futuras investigaciones, el definir unas pautas para trabajar las emociones fuera del aula de forma continua junto con la ayuda de las familias y la sociedad en general. Algunas ideas son llevar a cabo una escuela de familias o llevar a cabo un aprendizaje servicio en el que se pueda educar a los miembros indirectos de la escuela.

Con respecto a las competencias adquiridas durante la realización del Trabajo de Fin de Grado, pienso que he adquirido en su mayoría las competencias esperadas. En primer lugar, en este trabajo he englobado y relacionado entre sí muchos de las cuestiones que se trabajan durante el Grado de Educación Infantil ya que se ha profundizado en el tema de la Educación Inclusiva, la atención a la diversidad, el TEA y cómo las competencias emocionales tienen un gran valor dentro y fuera del aula. Esto se ha llevado a cabo a través del diseño y planificación de un programa flexible, abierto, tratando de adaptarse a la realidad heterogénea de nuestras aulas.

Del mismo modo, a lo largo de este trabajo he puesto en práctica conocimientos y destrezas que me han ayudado a mejorar académica, profesional y personalmente. Entre estos aspectos, se encuentra la autodisciplina y la organización, ya que ha sido necesario para llevar a cabo un trabajo de este calibre, en el que todos los puntos que se trataban debían estar relacionados y encajar como puzzle. Igualmente, este trabajo me ha ayudado a

ser autónoma, tanto a la hora de tomar decisiones sobre la estructura, los temas a tratar, cuales quería que fuesen mis objetivos, como a la hora de decidir si la información obtenida a través de la investigación iba a aportar algo de valor al trabajo. En relación con la investigación, he tratado de aportar información a través de una revisión amplia y diversa de bibliografía, que me ayudó a comprender profundamente la complejidad del tema escogido. Por ello, este trabajo ha acabado siendo un proceso continuo en el que me cuestionaba continuamente qué camino quería que siguiese, reflexionando sobre los diferentes puntos que trataba. Esto en ocasiones se ha convertido en una limitación, debido a que en algunos momentos creía que siempre había algo que mejorar, haciendo este proceso algo más lento de lo esperado.

Finalmente, acabo este trabajo satisfecha del esfuerzo y resultado, en el que he tratado de plasmar no solo las competencias adquiridas durante todo el Grado de Educación Infantil, sino que también mi idea de cómo me gustaría que fuese la educación y la práctica docente. Por ello, he tratado de llevar a cabo una propuesta de intervención en la que se plasmen algunos de los valores que quiero aplicar en mi futura práctica, el tratar de construir una escuela para todos y todas, en el que las emociones tengan el valor e importancia que se merecen.

4. Referencias bibliográficas

- Ainscow, T., Both., T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Alejandro, K. J., Erraéz, J. L., Vargas, M. V. y Espinoza, E. E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18-24. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>.
- Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 108- 123.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 5, 15-19.
- Arnaiz, P., Guirao, J.M, y Garrido, C. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-41.
- Artigas, J., y Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Bejarano, C. (2012). Habilidades sociales en el espectro autista. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 5(5), 47-54.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y maestros*, 1(337), 5-8.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16), 1-11.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Buchardt, T. (2004). Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. *Disability and society*, 19(7), 735-751.
- Cabarcos, J. (2017). Atención psicoeducativa en alumnos con TEA. *Padres y Maestros*, 1(369), 20-25.

- Cabello, M. (2011). Importancia de la Inteligencia Emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de Educación Infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- Celis, G., y Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1), 7-20
- Cogolludo, A. (2014). La inteligencia socioemocional en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Padres y maestros*, 1(357), 19-24.
- Concha, P. (2018). Comunicación y lenguaje en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 5(4), 28-40.
- Contento, A., Alvarado, E., Gaona, V., y Freire, E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18-24.
- Cuesta, J., Sánchez, S., Orozco, M., Valenti, A., y Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society and Education*, 8(2), 157-172
- Duk, C. y Murillo, J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Deisinger, J. (2011). History of Autism Spectrum Disorders. En Rotatori, A., Obiakor, F y
- Fernández-Blázquez, M.L., y Echeita. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Revista anual, acción y reflexión educativa*, (46), 80-106.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Fernández, C., Fiuza, M.J., y Zabalza, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del Modelo Social de la discapacidad. *Revista inclusiones*, 1(3), 31-55.
- Fuentes, X., Damián, E., y Carreño, M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-18
- Gallagher, D., Connor, D., y Beth, F. (2014). Beyond the far too incessant schism: special education and social model of disability. *International Inclusive Education*, 18(11), 1120-1142.
- García, A., Alpizar, O., y Guzmán, G. (2019). Autismo: Revisión Conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula*, 1(11), 26-31
- García, M.P. (2002). Trastornos de la comunicación en el Autismo.

- Gómez, I. (2020). Educación emocional para la educación inclusiva: un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones. *Reidocrea*, 9(7), 85-92.
- González, F., Martín, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263.
- Haaron, M. (2019). *ABC of Autism*. Wiley-Blackwell.
- Hernández, A.M., y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos SXXI*, 2(1), 13-22.
- Hervás, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108.
- Hodges, H., Fealko, C., y Soares, N. (2019). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(1), 55-65.
- Jodra, M. (2021). Educational Intervention in Social-Emotional Competence in Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) en S. Misciagna (Ed.), *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment Clinical Features and Treatments* (1 ed., Vol. 1).
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, M.A. (2008). Intervenimos para dar respuesta al Autismo. *Revista Padres y Maestros*, 1(318), 32-36.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- López, S., y Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31.
- Loreman, T., Deppeler, J. y Harvey, D. (2010). *Inclusive education. Supporting diversity in the classroom*. Nueva York: Routledge.
- Loveland, K. (2005). Social-emotional impairment and self-regulation in Autism spectrum disorder. *Psychology*, 5(15), 365-382.
- Lozano, J., Alcaraz, S., y Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con Trastorno del Espectro Autista: Una Investigación Colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 367-382.
- Lozano, J., Sherezade, I., y Cerezo, M. (2014). ¿Es posible enseñar a las personas con TEA habilidades emocionales y sociales y generalizar esos aprendizajes a otros contextos? Un estudio de caso en un centro de educación primaria. *Revista científica de opinión y divulgación*, 10(30), 1-14.

- Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, 12, 817-831
- Martos, J., y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista Neurología*, 57(1), 185-191.
- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Revista Electrónica de la Educación*, 7(2), 169-183.
- Millá, M., y Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), 47-52.
- Mulas, F., Ros, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L., y Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De La Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educació Siglo XX*, 34(1), 31-50.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 14/8*
- Palacios, A. (2017). El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18.
- Rattazzi, A. (2014). La importancia de la detección precoz y de la intervención temprana en niños con condiciones del espectro autista. *Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría*, 25(116), 290-294.
- Rivera, G. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Diagnóstico*, 53(3), 142-148.
- Roig, R., y Urrea, M. (2020). La atención temprana en el Trastorno del Espectro Autista. Estado de la cuestión y desafíos pendientes. *EDETANIA*, 1(58), 133-155
- Rosen, N., Lord, C y Volkmar, F. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4253-4270.
- Rubio, J., García, A., y López, J. (2013). Ocho estrategias imprescindibles en la intervención de los trastornos del espectro autismo. *Cáparra: Revista de innovación y experiencias educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres*.
- Samson, A., Hardan, A., Podell, R., Phillips, J., y Gross, J. (2015). Emotion Regulation in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 8(1), 9-18
- Sánchez, M., Martínez, E., Moriana, J., Luque, B., y Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología Educativa*, 21(1), 55-63.

- Sheehy, K., Nind, M., Rix, J. y Simmons, K. (2005). Ethics and research in inclusive education. Values into practice. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Terzi, L. (2010). *Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Vargas, M.J., y Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 362), 44-58.
- Vázquez, L., Moo, C., Meléndez, E., Magriñá, J., y Méndez, N. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(5), 31-45.
- Vázquez, T., García, D., Ochoa, S., y Erazo, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de derecho UNED*, 46(138), 1093-1109.
- Zalaquett, D., Schonstedt, M., Angeli, M., Herrera, C., y Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(2), 126-131.

5. Anexos

Anexo 1. Genially asamblea común

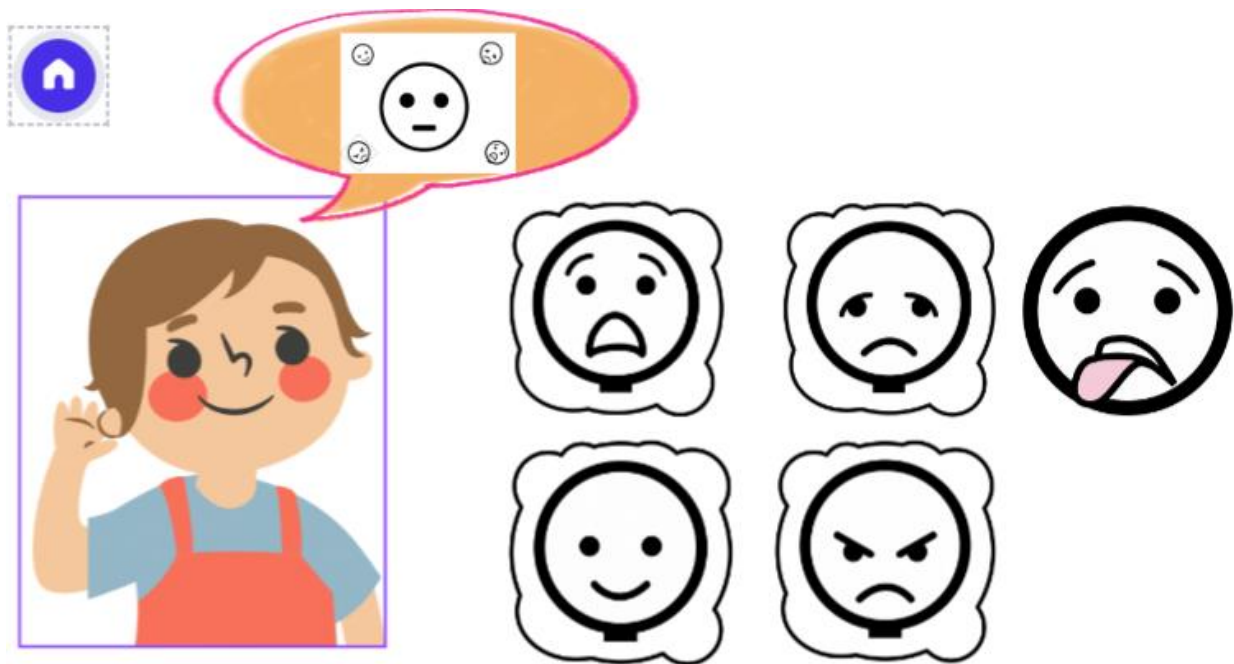
<https://app.genial.ly/editor/632c2f2ba23412001843410b>

¿CÓMO NOS SENTIMOS HOY?



HOY SIENTO...





Anexo 2. Diario de emociones

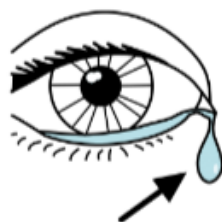
Anexo 3. Genially Asamblea 1



¿CÓMO LO MUESTRO?



¿CÓMO LO MUESTRO?





¿CÓMO LO MUESTRO?

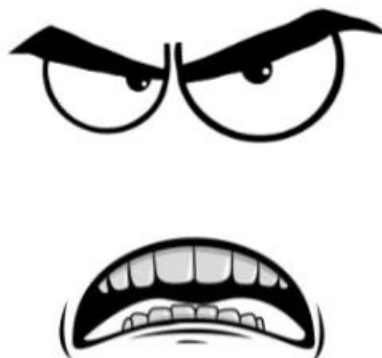


¿CÓMO LO MUESTRO?





¿CÓMO LO MUESTRO?



Anexo 4. Genially Asamblea 2



¿POR QUÉ SIENTO ALEGRÍA?





**¿POR QUÉ
SIENTO
ENFADO?**



**¿POR QUÉ
SIENTO
TRISTEZA?**





**¿POR QUÉ
SIENTO
ASCO?**



**¿POR QUÉ
SIENTO
MIEDO?**



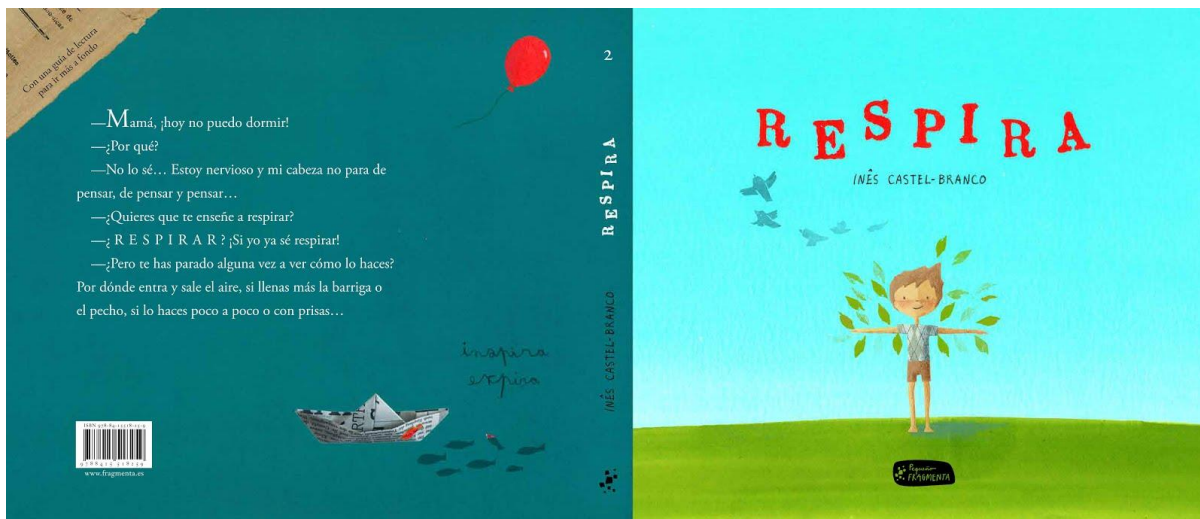
Anexo 5. Genially Asamblea 3



¿QUÉ PUEDO HACER?



Anexo 6. Cuento “Respira”



—Mamá, ¿hoy no puedo dormir!
 —¿Por qué?
 —No lo sé... Estoy nervioso y mi cabeza no para de pensar, de pensar y pensar...
 —¿Quieres que te enseñe a respirar?
 —¿RESPIRAR? ¡Si yo sé respirar!
 —¿Pero te has parado alguna vez a ver cómo lo haces?
 Por dónde entra y sale el aire, si llenas más la barriga o el pecho, si lo haces poco a poco o con prisas...



RESPIRA

Guía de lectura

RESPIRA es un diálogo entre un niño y su madre a la hora de ir a la cama. Pero ese diálogo podría suceder a cualquier hora del día y en cualquier lugar. Porque, en realidad, lo que presenta este libro es una recopilación de ejercicios ilustrados que pueden ayudar a los más pequeños a sentir consciencia de su respiración.

¿Por qué es importante respirar bien? Si respirar es un acto biológico innato a todo ser humano, no nos debería preocupar cómo lo hacemos. Cuando contemplamos a un bebé durmiendo, nos damos cuenta de que todo el respirar; su barriga se mueve en cada inhalación y exhalación. Pero, con el paso de los años, vamos perdiendo esta respiración más abdominal y completa, el diafragma empieza a atrofianse y pasamos a una respiración más superficial. Respirar una respiración plena es un paso muy importante para volver a conectar con nuestro cuerpo. Si los niños lo aprenden cuando son pequeños, los estamos dando herramientas para que puedan vivir con más profundidad a partir del acto más sencillo y necesario que todos hacemos: respirar.

Pero como la teoría parece muy complicada y los niños viven de historias, este libro presenta una serie de ejercicios ilustrados y adaptados a los más pequeños tal y como ya se están aplicando en muchas escuelas o comunidades.

Algunos provienen del yoga, del taichi, del chikung o de la kinesiología. En las diferentes tradiciones religiosas se ha dado siempre mucha importancia al aire que respiramos, y lo sagrado ha sido representado a menudo como el aliento, el viento, el espíritu que sopla, la energía vital... En el ámbito educativo se habla desde hace años de la necesidad de trabajar la interioridad con los alumnos, frente a la dispersión del mundo actual. No se trata solamente de probar técnicas, sino de servirte de ellas para aprender a mirar hacia dentro, reflexionar, estar en silencio... En definitiva, vivir más abiertos a uno mismo, a los otros, al mundo y a lo trascendente.

Pero muchas familias no saben cómo hacerlo en casa. Se han perdido rituales que tenían sentido en el pasado y, a menudo, no ha aparecido nada que los reemplace. Lagran cantidad de estimados tecnólogos tampoco ayuda a calmar la mente al final del día. Hacer unas respiraciones conjuntas crea un clima de inventividad que se puede continuar de muchas formas: agradecerle el día, memorizando los momentos especiales o soñando, de acuerdo con las creencias de cada familia. No es necesario dedicar mucho tiempo solo hay que conectar con el cuerpo, que nos lleva al aquí y ahora en el que vivimos y respiramos tranquilamente, y en que nos merecemos respirar y darle de vida.

Madre y hijo

La respiración se relaciona directamente con nuestras emociones: cuando estamos nerviosos, la respiración es rápida y ansiosa; cuando estamos tranquilos, pasa a ser pausada y armoniosa... A la inversa, si en momentos críticos sabemos controlar la respiración, podemos reaccionar con serenidad. ¿Cuántas veces nos dice que nos tranquilicemos y no sabemos cómo hacerlo? ¿Cuántas veces queremos concentrarnos y tenemos mil ideas vagando por la cabeza? ¿Cuántas veces queremos dormir y las preocupaciones del día siguen no nos dejan?

La ola del mar

Este ejercicio ayuda a trabajar la respiración abdominal, lo que todos hemos utilizado durante los primeros años de vida. El yoga da mucha importancia a la respiración, y por eso los pranayamas son ejercicios para regular la energía vital (prana) a través de la respiración. El que es un símbolo de purificación y de destrucción de lo negativo. Sentir el ola del mar permite calmar el ritmo respiratorio y experimentar que pertenecemos a día todo más grande.

Ejercicio

Podemos observar la respiración sin intervenir, sintiendo desarrollarse cómo entra y sale el aire por los fosos nasales (o por la boca). Cuando nos centramos en el acto de respirar, dejamos de pensar en las mil y una cosas que nos pasan por la cabeza a cada momento. En la barriga y en el pecho no hay emociones ni pensamientos solo el aire que entra y sale, y unos órganos fantásticos que cumplen su misión.

Ejercicio

El niño se sienta con la espalda en el suelo, los ojos cerrados y los brazos relajados al lado del cuerpo. Colocamos la barra de papel sobre su barriga y lo animamos a imaginar que es una ola del mar. El niño puede poner una mano en la barriga y otra en el pecho, para asegurarse de que mueve la barriga y no el pecho. El aire entra y llega a la parte baja de los pulmones, dilatando el diafragma. Cuando exhala, es como si algo lo absorbiera por dentro y la barriga desaparece (como en los abdominales hipopocost).

Hinchar globos

Este ejercicio crea la necesidad de una aspiración profunda para volver a sentir fuerte y llenar un globo. De esta manera se desconectan los órganos de la respiración y se aumenta la capacidad pulmonar. Cuando los brazos se van alargando, las costillas se separan y se crea más espacio en la parte media de los pulmones para que entre el aire. Visualizar un globo permite también tomar consciencia de los pulmones como un globo que se hincha y se deshincha.

Oler las rosas

El ejercicio de oler diferentes perfumes recurre a evocaciones olfativas para conseguir una respiración serena y fluida. El niño debe imaginarse un olor que conecta bien e inspirar tan lentamente como pueda para abrir todos los poros de los bronquios y de los pulmones. Cuando exhala por la boca, es como si devolviera el perfume a su lugar de origen. Se trata de un ejercicio que trabaja la imaginación y los sentidos (un olor va normalmente asociado a un color, a una sensación cálida o a un sabor).

Lanzar el cohete

En esta respiración, el niño imaginarse que es un cohete que se está preparando para ir a la Luna o a cualquier planeta. El movimiento de contraer lentamente los brazos hacia arriba lo ayuda a sentir la verticalidad y a dilatar la caja torácica, permitiendo una mayor entrada de aire en los pulmones. La pausa que hace arriba, reteniendo el aire, calienta el ritmo respiratorio e induce a la serenidad. Dejar caer los brazos por los lados facilita el cierre del espacio intercostal y el vacío de los pulmones.

El árbol que crece

Hay muchas versiones del árbol que crece, algunas más complicadas que la que presentamos aquí, pero todas pretenden realizar una respiración completa. El origen de este ejercicio lo encontramos en el yoga egipcio. A medida que los brazos se van levantando por los lados, el pecho se va abriendo y el aire ocupa todo el espacio interior. La respiración pasa, pues, de abdominal a torácica y, finalmente, clavicular, de modo que se acaba respirando con la totalidad de los pulmones.

Ejercicio

El niño sienta los dedos correspondientes de cada mano, delante de la boca, como si tuviera un globo en el medio, y hace la primera inspiración-expiración. Después las separa un poco y hace la segunda. La tercera tiene lugar con los brazos más abiertos... hasta que el globo imaginario estalla y el niño dice ¡PULUUMMM! Deberá sacar otro globo del bolsillo y volver a empezar. Después de repetir el ejercicio varias veces, puede tirar el último globo a un hilo, dejarlo volar por el cielo y saludarlo mientras desaparece.

Ejercicio

El niño cierra los ojos y va imaginando diferentes olores conocidos que le resulten agradables. La aspiración y la exhalación han de ser pausadas. Para conseguir relajarse, el tiempo de exhalación debería ser el doble del tiempo de inhalación, con una pausa en medio —este incluye la técnica del «3-8» (inspiración-pausa-expiración) para quedarse dormido. También puede, en el momento de exhalar, imaginarse que ha que soplar una vela sin apagarla o escapar todos los hilos de un diente de leche o hacer círculos de pompas de jabón, o empujar un balón para dibujar en él...

Ejercicio

El niño está de pie, con los brazos doblados a la altura de los hombros y los dedos rozándose por delante del pecho. Mientras inspira, junta los pulgares de las manos y los va subiendo por encima de la cabeza, estirando los brazos tanto como pueda. Contamos hasta cinco para que el niño aguarde unos instantes en esta posición. Después el cohete despegamos, expandiendo la base en una nube de humos; entonces los brazos se apartan estirados por los lados, con los dedos de las manos mirando hacia arriba.

Ejercicio

De pie, con los pies hacia delante, las rodillas ligeramente flexionadas y los brazos al lado del cuerpo, el niño inspira mientras levanta un poco los brazos por los lados, y expira en la misma posición. Después vuelve a inspirar mientras sube los brazos a la altura de los hombros, y expira. Finalmente, levanta los brazos hasta arriba y, al espirar, dibuja un círculo por los lados y vuelve a la posición inicial. Otras variantes comienzan un círculo por los lados y vuelve a obligar a hacer una respiración abdominal.

Anexo 7. Fragmento película “Del Revés”

<https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw>

Anexo 8. Portada del emocionario



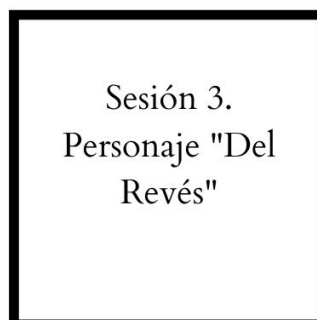


NOMBRE:

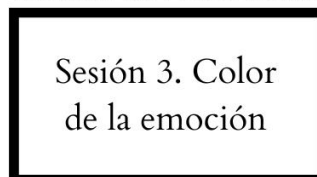
Anexo 9. Emocionario

ALEGRÍA

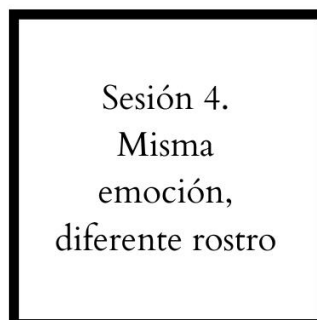
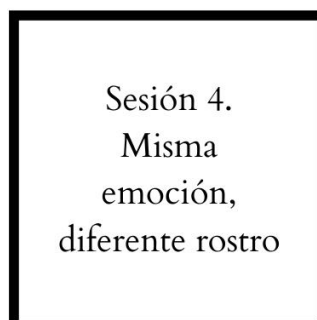
¿CÓMO LO EXPRESAMOS?



TIENE UN COLOR...



TAMBIÉN LO PODEMOS DIBUJAR



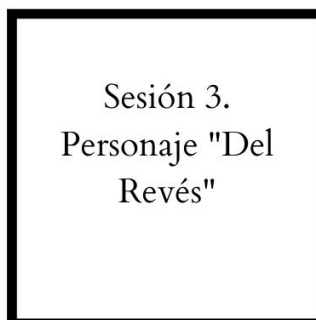
¿POR QUÉ PUEDE APARECER?



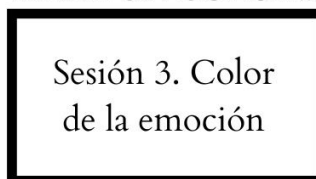
ENFADO



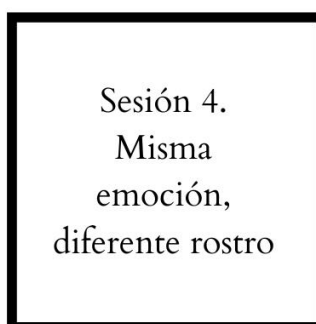
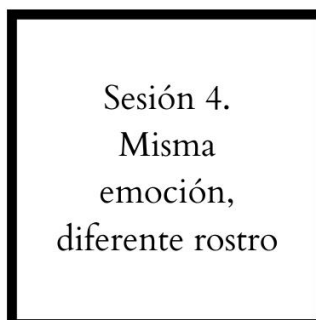
¿CÓMO LO EXPRESAMOS?



TIENE UN COLOR...



TAMBIÉN LO PODEMOS DIBUJAR

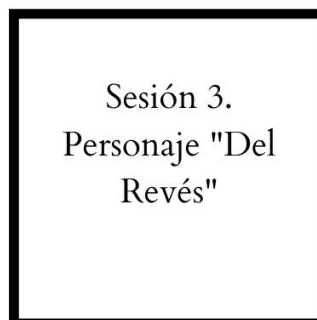


¿POR QUÉ PUEDE APARECER?

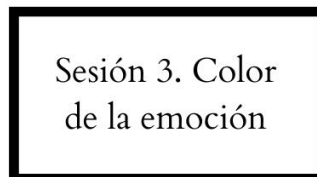


MIEDO

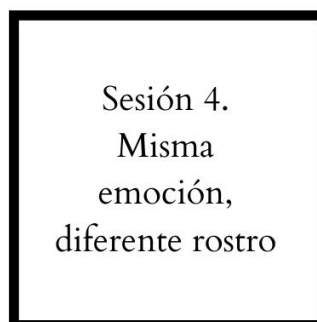
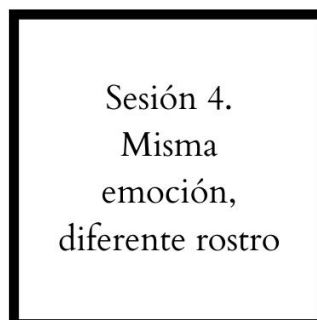
¿CÓMO LO EXPRESAMOS?



TIENE UN COLOR...



TAMBIÉN LO PODEMOS DIBUJAR

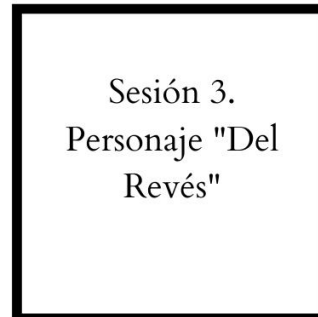


¿POR QUÉ PUEDE APARECER?

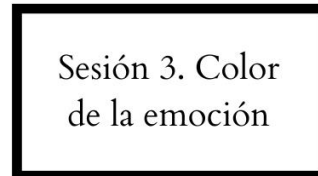


ASCO

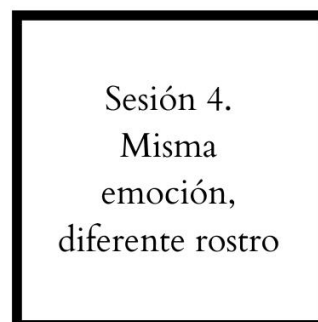
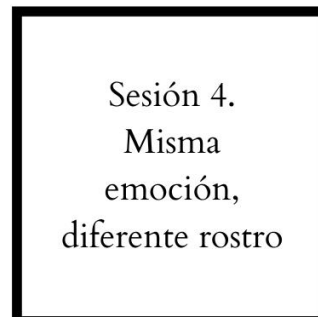
¿CÓMO LO EXPRESAMOS?



TIENE UN COLOR...



TAMBIÉN LO PODEMOS
DIBUJAR

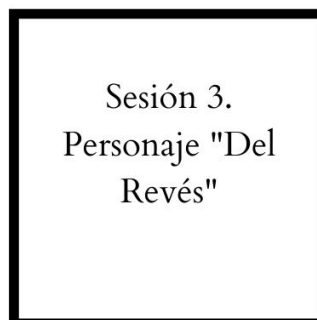


¿POR QUÉ PUEDE APARECER?

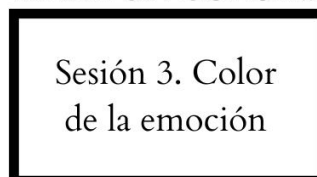


TRISTEZA

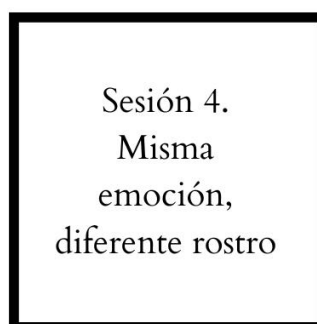
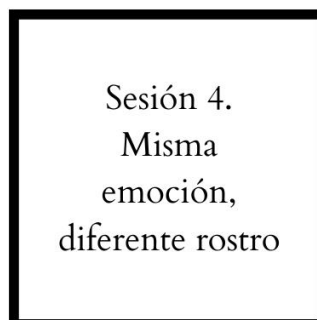
¿CÓMO LO EXPRESAMOS?



TIENE UN COLOR...



TAMBIÉN LO PODEMOS
DIBUJAR



¿POR QUÉ PUEDE APARECER?



Anexo 10. Personajes “Del Revés”

Anexo 11. Parejas “Del Revés”



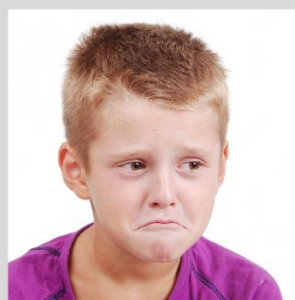
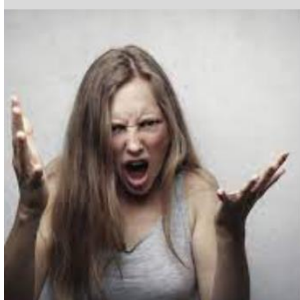
Anexo 12. Bingo



BINGODE LAS EMOCIONES

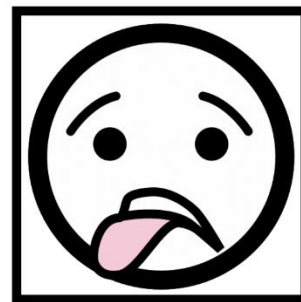


BINGODE LAS EMOCIONES



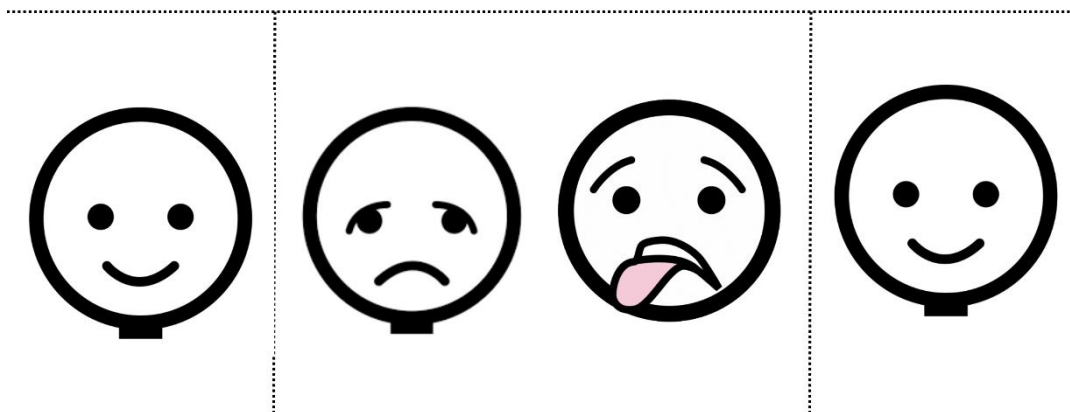


BINGO



Anexo 13. Ficha “Reconocemos las emociones en los demás”

Nivel 1





Nivel 2





Nivel 3



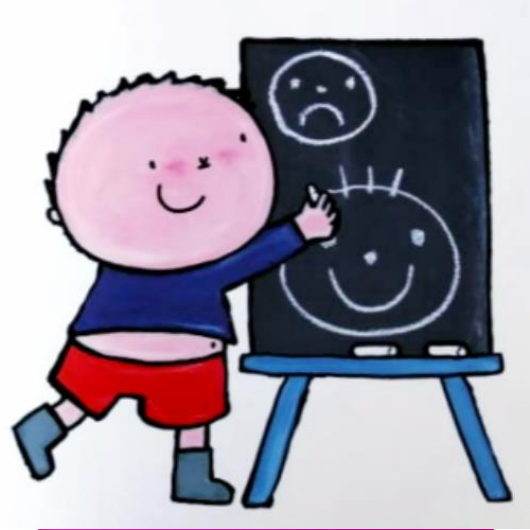


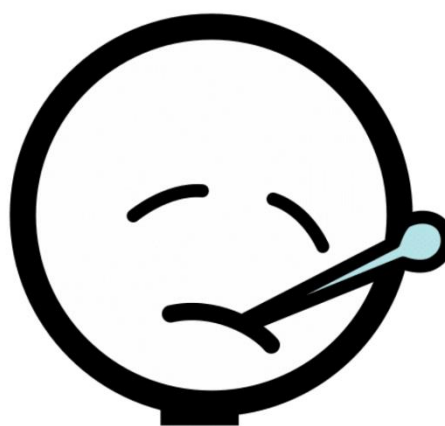
Anexo 14. Cuento “Las emociones de Nacho”

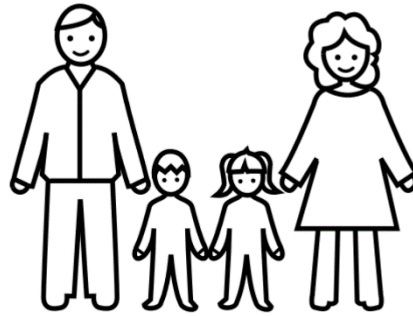


Anexo 15. Diapositivas e imágenes “Las emociones de Nacho” y película “Del Revés”

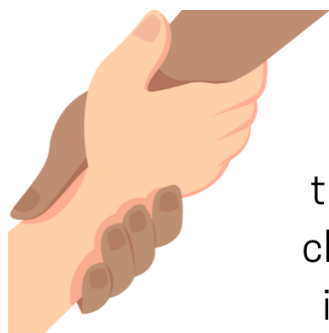








Anexo 16. Nota informativa para las familias



Queridas familias:

Estas últimas semanas hemos estado trabajando las emociones. Hemos trabajado en clase las emociones, aprendiendo a nombrarlas, identificarlas, expresarlas y regularlas. Ahora, nos gustaría *contar con vuestra participación* en el programa formando parte de la clase de la próxima semana xxxxxxxx. En esta, vamos a hacer una **CAJA DE LA CALMA**, que nos ayudará a regular las emociones cuando lo necesitemos.

Necesitamos traer:

- Artículos que ayudan a los niños/as a calmarse en casa

Algunas ideas:

Manta

Cojín

Cuaderno para dibujar

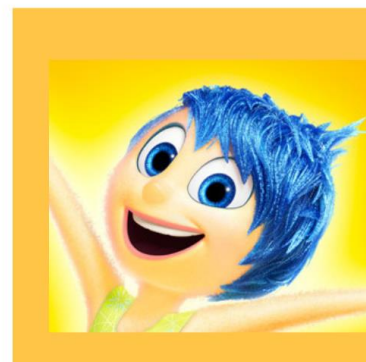
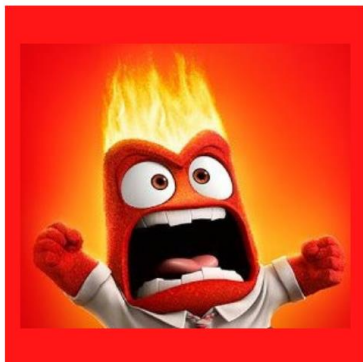
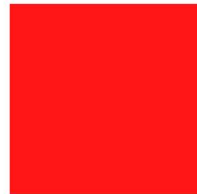
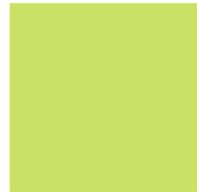
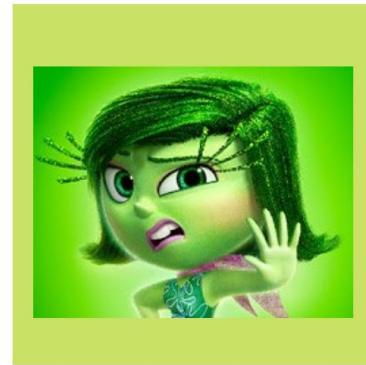
Plastilina

...



Anexo 17. Termómetro TEA

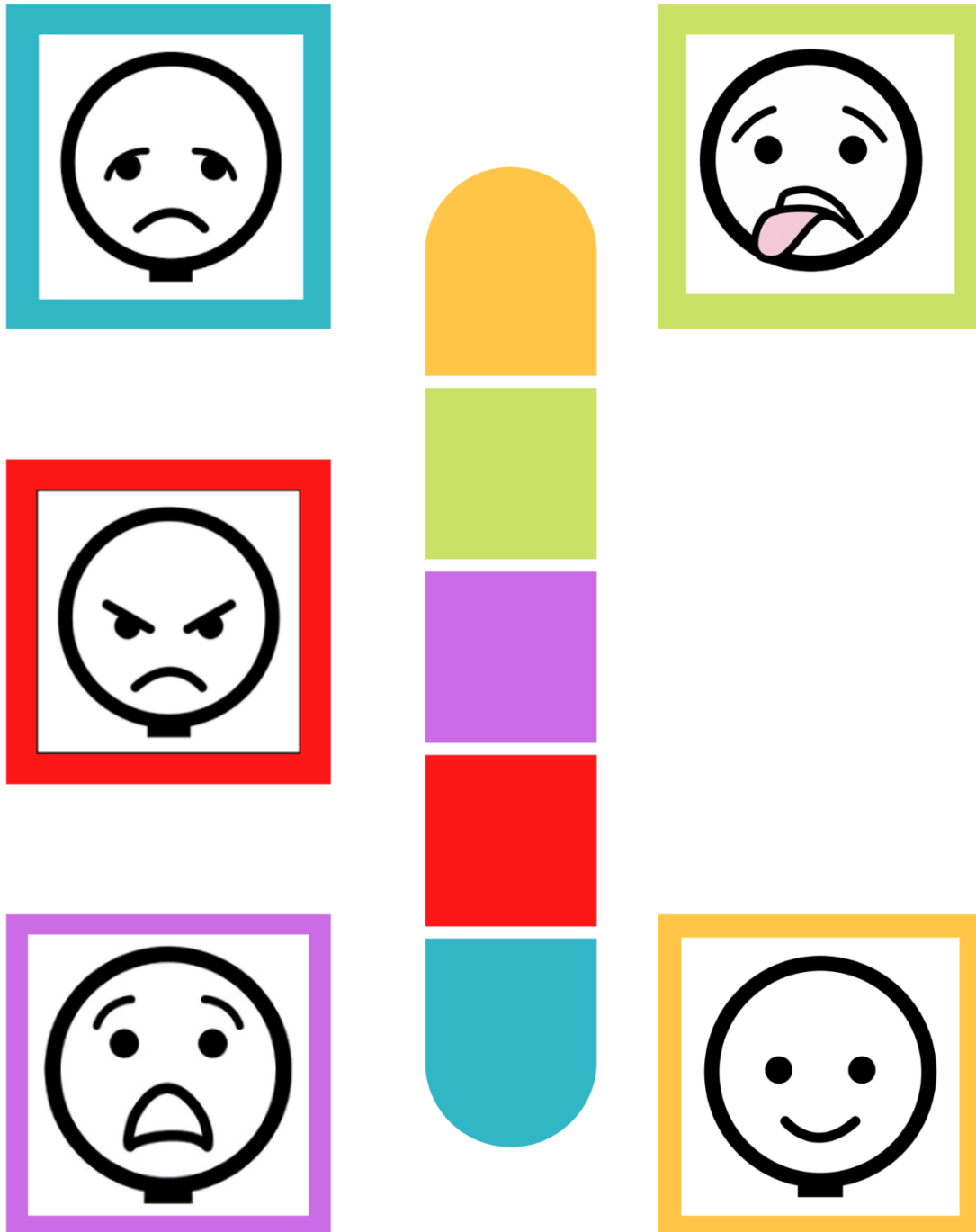
TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES



¿QUÉ PODEMOS HACER?



TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES



¿QUÉ PODEMOS HACER?

