

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AUTISMO



Leyre Cañada Goñi

Tutora: Marta Fernández Vázquez

Trabajo final de grado

Grado de Pedagogía

Universidad de Navarra

Facultad de Educación y Psicología

Mayo, 2023

Índice

Resumen/Abstract	4
1. Introducción	5
2. Trastorno del Espectro Autista	6
2.1. Evolución Histórica del Concepto Autismo.....	6
2.2. Definición y Características del Autismo.....	11
2.2.1. <i>Teorías cognitivas y neuropsicológicas en el autismo</i>	12
2.3. Metodología de Aprendizaje TEACCH.....	15
2.3.1. <i>Estructura física y organización del entorno</i>	17
2.3.2. <i>Horario individual</i>	17
2.3.3. <i>Sistemas de trabajo</i>	18
2.3.4. <i>Rutinas y estrategias</i>	18
2.3.5. <i>Estructura visual</i>	19
3. Inteligencia Emocional	21
3.1. Concepto e Historia.....	21
3.1.1. <i>Modelos de inteligencia emocional</i>	23
3.2. Inteligencia Emocional en el Autismo.....	25
3.3. Intervención en la Educación Emocional de la Infancia con TEA desde una Perspectiva Educativa.....	27
4. Propuesta de Intervención	29
4.1. Presentación del Programa.....	29
4.2. Objetivos.....	30
4.3. Contenidos.....	31
4.4. Competencias.....	32
4.5. Pautas Orientativas para Padres y Docentes.....	33
4.5.1. <i>Pautas para familias</i>	33
4.5.2. <i>Pautas para docentes</i>	33
4.6. Necesidades Específicas del Alumnado con TEA.....	34
4.7. Metodología y Adaptación al Alumno con TEA.....	35
4.8. Actividades.....	36
4.9. Estructuración y Temporalización.....	36
4.10. Recursos.....	37
4.11. Evaluación.....	39
5. Conclusiones	42
6. Bibliografía	45
7. Anexos	51

Índice de Tablas

Tabla 1. - Evolución histórica del concepto autismo.....	9
Tabla 2. - Evolución de los criterios diagnósticos del TEA.....	10
Tabla 3. – Niveles de gravedad del TEA.....	51
Tabla 4. - Teorías cognitivas y neuropsicológicas en el autismo.....	14
Tabla 5. - Contenidos según el BOE.....	31
Tabla 6. – Estructuración de las sesiones.....	37
Tabla 7. – Materiales necesarios.....	38
Tabla 8. – Sesión 1.....	54
Tabla 9. – Sesión 2.....	64
Tabla 10. – Sesión 3.....	67
Tabla 11. – Sesión 4.....	70
Tabla 12. – Sesión 5.....	74
Tabla 13. – Sesión 6.....	77
Tabla 14. – Sesión 7.....	79
Tabla 15. – Sesión 8.....	82

Resumen

La Inteligencia Emocional es un tema cada vez más recurrente en el ámbito educativo, siendo una necesidad desde edades muy tempranas. A su vez, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las limitaciones emocionales que presenta cobra mayor relevancia.

En el siguiente trabajo se exponen las características principales de dicho trastorno y de la educación emocional, así como de la relación entre ambos conceptos.

Además, se presenta una propuesta de intervención educativa para mejorar y estimular la competencia emocional en niños de 5-6 años en Educación Infantil y en alumnado con TEA, basada en la identificación, expresión y gestión de las emociones básicas. Con ello, se pretende potenciar su desarrollo socioemocional, favoreciendo así su integración en el aula y en la sociedad.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, inteligencia emocional, educación infantil, desarrollo, programa de intervención, propuesta de intervención educativa.

Abstract

Emotional Intelligence is an increasingly recurrent topic in the educational field, being a necessity from very early ages. At the same time, the Autism Spectrum Disorder and the emotional limitations it presents becomes more relevant.

The following paper presents the main characteristics of this disorder and emotional education, as well as the relationship between both concepts.

In addition, an educational intervention proposal is presented to improve and stimulate emotional competence in 5-6-year-old children in Early Childhood Education and in students with ASD, based on the identification, expression, and management of basic emotions. The aim is to enhance their socioemotional development, thus favoring their integration in the classroom and in society.

Keywords: autism spectrum disorder, emotional intelligence, early childhood education, development, intervention programs, educational intervention proposal.

1. Introducción

El autismo y, más exactamente, las limitaciones emocionales que este trastorno conlleva, es un tema que suscita gran interés en la actualidad. Por ello, este Trabajo de Fin de Grado trata acerca de la importancia de educar en la inteligencia emocional en la etapa de Educación Infantil, especialmente en el alumnado con autismo.

Además, es un tema que me llama especialmente la atención ya que he tenido la oportunidad de tratarlo en primera persona. En dos ocasiones he realizado prácticas en un aula cuyo alumnado presentaba Trastorno del Espectro Autista (TEA), por lo que experimentaban dificultades tanto en la comprensión como en la expresión de sus emociones.

Por consiguiente, el presente trabajo trata de abordar la inteligencia emocional en niños con trastorno del espectro autista. En primer lugar, se recoge la evolución histórica del concepto TEA, seguido de su definición, características y teorías cognitivas que lo sustentan. Asimismo, se expone brevemente la metodología TEACCH, al ser una de las más utilizadas con este alumnado. A continuación, se introduce el concepto de inteligencia emocional, su evolución y sus respectivos modelos. Además, se realiza una pequeña exposición sobre el desarrollo emocional que presenta el alumnado con TEA.

La segunda parte constará de una propuesta de intervención elaborada con el fin de desarrollar las emociones en la etapa de Educación Infantil para alumnos que presentan, o no, TEA. Para ello, se trabajarán las emociones básicas de la mano de “Camilo el Camaleón”. Esta propuesta, no se llevará a cabo, solo se propondrá, por lo que no observaremos resultados.

Este trabajo destaca la importancia de educar las emociones en la infancia para prevenir futuros problemas en sus competencias emocionales, especialmente en el alumnado con TEA, quienes presentan mayores limitaciones en esta área, para favorecer su inclusión, ya no solo en el aula, sino en la sociedad.

Cada vez es más evidente la necesidad de ser conscientes no solo de aquello que sentimos nosotros mismos, sino de lo que sienten los demás para ser capaces de gestionar nuestras emociones adecuadamente. Por ello, la inteligencia emocional supone la clave para el bienestar personal y social, haciendo imprescindible trabajarla desde edades muy tempranas.

2. Trastorno del Espectro Autista

En este primer capítulo se va a realizar un análisis exhaustivo del concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA). A lo largo de los años, este ha sido revisado teniendo en cuenta el estudio de diferentes autores, así como de manuales de nivel internacional entre los que se encuentra el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Asimismo, se reflejarán las características propias del autismo y se hará un análisis de su evolución a través de la historia.

2.1. Evolución Histórica del Concepto Autismo

El TEA es un trastorno que comienza a diagnosticarse recientemente. Las primeras descripciones relevantes acerca de lo que hoy en día denominamos trastorno del espectro autista corresponden a Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), siendo este el origen del estudio clínico de dicho síndrome. A raíz de entonces, se han llevado a cabo multitud de investigaciones.

Sin embargo, la primera referencia se remonta al siglo XVI, donde Johannes Mathesius (1504-1565) expuso la historia de un niño de 12 años al que describía como una persona que poseía un espíritu sin alma (Artigas-Pallarés & Paula, 2012).

Asimismo, fue en el año 1911 cuando el término “autismo” aparece por primera vez gracias a las aportaciones de Eugen Bleuler (Artigas-Pallarés & Paula, 2012), psiquiatra centrado en la realización de investigaciones con pacientes que padecían esquizofrenia. Enfatizaba la peculiar soledad que caracterizaba la conducta de estos niños, aislados del mundo que les rodeaba. La etimología de dicho término provenía de *autos* “uno mismo” e *ismos* “modo de estar”, entendiendo así el autismo como estar “encerrado en uno mismo”, refiriéndose a la expresión “ausente” (Artigas-Pallarés & Paula, 2012).

Alrededor de 30 años más tarde Leo Kanner y Hans Asperger, realizaron dos de las aportaciones más relevantes para el estudio del TEA (De Lara, 2012). La primera contribución de Leo Kanner fue la publicación de su artículo *Autistic disturbances of affective contact* (1943), en el que decretaba las primeras explicaciones relevantes sobre el autismo infantil precoz, actualmente conocido como TEA (Artigas-Pallarés & Paula, 2012).

En dicho artículo, Kanner realizaba un estudio en el que analizaba la conducta de once niños que presentaban dificultades en diversas áreas: incapacidad para establecer relaciones, dificultad en la adquisición del lenguaje, memoria repetitiva, ecolalia, temor al ruido y

alteración del yo/tu. Sus investigaciones le llevaron a declarar el autismo como cuadro clínico específico y único, estableciendo así una diferenciación con respecto a la esquizofrenia (López Gómez *et al.*, 2010; Artigas-Pallarés y Pérez, 2012).

Tan solo un año después de dicha publicación, Hans Asperger comienza su andadura en el estudio del autismo, con su artículo *Die Autistische Psychopathen in Kindersalter* (De Lara, 2012). Al igual que Kanner, reconoce que los niños presentaban rutinas muy marcadas, repetitivas e intereses muy restringidos. No obstante, a diferencia de éste, Asperger no distingue dificultades en el lenguaje ni ecolalias, pero sí un lenguaje muy orientado y centrado en temas de su interés.

Sin embargo, sus escritos eran publicados en alemán, lo que limitó su difusión. Posteriormente, estos fueron traducidos por Lorna Wing en 1981, a quien se le atribuye el término “Síndrome de Asperger”, originado a raíz de las diferencias encontradas entre las investigaciones de Kanner y Asperger (Artigas-Pallarés & Paula, 2012).

Destaca la diferencia entre el enfoque de Kanner y el de Asperger en la educación. Mientras que Kanner no se interesó en 1943 por la educación, Asperger sí lo hizo, convirtiéndose en un gran defensor de la integración laboral, social y educativa de las personas con TEA.

Ambos avanzaron en sus investigaciones y estudios acerca de las características del autismo, el cual comenzó a considerarse como un síndrome con entidad propia, es decir, diferente a cualquier otra patología. Sus aportaciones han resultado un pilar fundamental en la identificación del TEA, continuando vigentes una gran parte de estas en la actualidad (López Gómez *et al.*, 2010).

Rivière (1997), distingue tres períodos fundamentales transcurridos durante el estudio del autismo. El primero de ellos, comprende aquellos aspectos históricos previos a la definición propuesta por Kanner. En el segundo período, que va desde 1943 hasta 1963, el autismo es tratado como un trastorno emocional, en el que tienen gran influencia los padres, puesto que son los encargados de establecer vínculos afectivos al ser sus figuras de apego. Lo que llevó a entender el origen del autismo como una alteración emocional. Y, por último, el tercer período, comprendido entre 1963 y 1983, abarca la asociación del autismo a trastornos de tipo neurobiológico, dejando de lado la hipótesis del trastorno emocional, lo que llevó a centrar la atención en la búsqueda de alteraciones cognitivas (García Gómez, 2007).

A nivel internacional, con el objetivo de universalizar los trastornos mentales se crearon diversos manuales diagnósticos, de los cuales dos han sido especialmente relevantes. Estos son el elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), denominado “International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems” (ICD), y el realizado por la Asociación de Psiquiatría Americana (APA), designado como “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM), siendo este último uno de los más utilizados (López Gómez *et al.*, 2010; Artigas-Pallarés & Paula, 2012).

Las dos primeras versiones del DSM, figuradas en 1952 y 1968 respectivamente, afirmaban que los niños con características similares a las descritas en el autismo debían recogerse dentro de la esquizofrenia infantil, a pesar de que el autismo ya había sido descrito previamente por Kanner. No fue hasta la publicación del DSM-III (APA, 1980) cuando el autismo es incorporado como categoría diagnóstica específica, denominada “autismo infantil” (Artigas-Pallarés & Paula, 2012; Garrabé de Lara, 2012).

Las siguientes revisiones y publicaciones del manual modificaban tanto el criterio como la denominación de este trastorno. Desde el año 1987 hasta el 2000, cambió la designación de autismo infantil a trastorno autista, además de describir y delimitar de forma más adecuada los criterios diagnósticos. Finalmente, con el DSM-IV y DSM-IV-TR (APA, 1994-2000) se definen cinco categorías de autismo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Asimismo, se integró el término trastornos generalizados del desarrollo como denominación genérica para englobar dichas categorías (Artigas-Pallarés & Paula, 2012; Garrabé de Lara, 2012).

Actualmente, encontramos el DSM-V (APA, 2014), el cual consolida de manera conceptual el autismo, reemplazando la denominación actual de trastornos generalizados del desarrollo por la de Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Artigas-Pallarés & Paula, 2012).

Tabla 1

Evolución histórica del concepto autismo.

Fecha	Acontecimiento
Siglo XVI	Primera referencia: Johannes Mathesius expuso la historia de un niño de 12 años “que poseía un espíritu sin alma”
1911	Eugen Bleuler acuña el término "autismo" para describir a aquellos pacientes con esquizofrenia que se encerraban en su propio mundo.
1943	Leo Kanner publica un estudio sobre el "autismo infantil precoz", en el que describe a 11 niños con características similares, entre las que se encontraban déficits en la comunicación e interacción social, así como comportamientos repetitivos y estereotipados. Este estudio está considerado el primer diagnóstico formal del autismo.
1944	Hans Asperger publica un estudio con sus observaciones acerca de cuatro personas con autismo, haciendo referencia a la ausencia de empatía, incapacidad para las relaciones sociales, dificultad en el lenguaje, entre otros.

Nota: Breve resumen acerca de la evolución histórica del concepto autismo. Elaboración propia.

Asimismo, considero interesante realizar un repaso a la evolución que ha sufrido el autismo en lo referente a su diagnóstico. Por ello, la siguiente tabla recoge brevemente la evolución del autismo como diagnóstico en los DSM (APA).

Tabla 2*Evolución de los criterios diagnósticos del TEA*

Fecha	Acontecimiento
1952	2º edición del DSM definió el autismo como una forma de esquizofrenia infantil, caracterizada por el desapego hacia el mundo que les rodea.
1968	No se contempló el autismo como un diagnóstico específico, sino que consideraba una consecuencia de madres poco emotivas y frías, a las que Bruno Bettelheim, denominó "madres de la nevera".
1980	Con la publicación del DSM-III se establece el autismo como categoría diagnóstica específica, denominada "autismo infantil". Se especificó como un trastorno generalizado del desarrollo diferente a la esquizofrenia.
1987	Con la publicación del DSM III-R el autismo queda integrado en la condición de trastorno.
1994 (revisado en el 2000)	La publicación del DSM-IV fue la primera edición en clasificar el autismo como un espectro. Asimismo, incorpora las categorías de "Asperger" y el "TGD no Especificado", recogiendo así los siguientes diagnósticos: Enfermedad de Rett, Trastorno desintegrativo de la infancia, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, Síndrome de Asperger y Trastorno Autista.

Nota: Resumen de la evolución de los criterios diagnósticos del TEA en el DSM. Elaboración propia

Para finalizar considero importante destacar la evolución del concepto de autismo, puesto que permite observar y entender tanto el cambio en la comprensión de este trastorno

como la forma de diagnosticarlo y tratarlo. Al comienzo era raro y poco común, mientras que en las últimas décadas se aprecia un aumento significativo de casos diagnosticados. Esto puede ser debido, en parte, a una mayor conciencia de dicho trastorno, así como la mejora de los criterios para diagnosticarlo.

En general, esta evolución es esencial puesto que nos permite mejorar tanto la comprensión como el tratamiento del autismo, favoreciendo así los apoyos que se ofrecen a las personas con TEA y a sus familias.

2.2. Definición y Características del Autismo

El TEA, según los criterios diagnósticos del DSM-V (APA, 2014), es una alteración generalizada del desarrollo, de base neurológica, crónica, que se caracteriza por deficiencias persistentes en la interacción social y la comunicación, así como el uso de patrones de conducta repetitivos y estereotipados, a menudo con discapacidad intelectual. Es decir, afecta a la comunicación y a los aspectos sociales, adaptativos y conductuales, lo que conlleva un deterioro de la percepción y la interacción con el entorno.

Las alteraciones cualitativas de este trastorno son impropias del nivel de desarrollo o edad mental de la persona. Los síntomas comienzan en las primeras fases del período de desarrollo, sin embargo, pueden no manifestarse en su totalidad hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas que presentan las personas con TEA, asimismo pueden estar ocultas por estrategias aprendidas previamente, según afirma el DSM-V (APA, 2014). Por ello, dependiendo del grado de afectación, el diagnóstico puede no estar del todo claro hasta la edad de escolarización.

La causa de este trastorno es desconocida en la mayoría de los casos, aunque la ciencia lo asocia a un componente genético. Las investigaciones científicas llevadas a cabo hasta ahora apuntan a la existencia de más de cien genes implicados, que interactúan entre sí, así como de factores ambientales, aunque aún se requiere una mayor investigación. No existe cura, pero sí evolución, ya que las alteraciones que presentan pueden ser susceptibles de mejora con los tratamientos, apoyos y servicios adecuados.

Como he mencionado previamente, el autismo se caracteriza principalmente por dificultades en dos grandes áreas: la comunicación e interacción social y la existencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Estas dificultades no se manifiestan de una única manera, sino que se presentan de forma muy variable. Debido a ello se usa el término “*espectro*” autista (Wing, 1996, citado por Rivière, 1997), puesto que hace referencia a la multitud de síntomas, niveles de deterioro o habilidades que presentan las personas con autismo. Es decir, no todas las personas con autismo son iguales, ya que dichas áreas están alteradas, pero de diferente manera en cada persona.

Actualmente, el DSM-V (APA, 2014), afirma que existen tres grados de TEA, según el nivel de gravedad. Dichos niveles están definidos en función del apoyo o ayuda que requiera la persona para su correcto desarrollo diario, siendo éstos los siguientes:

- Autismo leve o autismo de grado 1, presenta los síntomas en menor grado de afectación por lo que requiere de menos apoyos.
- Autismo moderado o autismo de grado 2, necesitan ayuda notable para el correcto desarrollo diario.
- Autismo severo o autismo de grado 3, necesitan ayuda muy notable para el correcto desarrollo diario.

Según los criterios diagnósticos del DSM-V (APA, 2014), la gravedad depende del deterioro encontrado en la comunicación social y en los patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. A modo de resumen se recogen a continuación dichos niveles de gravedad que podemos encontrar en el autismo (véase Anexo 1. Niveles de gravedad del TEA).

Esto nos lleva a considerar la importancia de no estereotipar a las personas con TEA, deberíamos enfocarnos en trabajar para brindarles el apoyo y la atención individualizada que necesitan, no a generalizar. Asimismo, no debemos limitarnos a sus dificultades, sino a potenciar sus habilidades.

2.2.1. Teorías cognitivas y neuropsicológicas en el autismo

La necesidad de encontrar una explicación neurocognitiva al autismo ha generado cuatro hipótesis, reconocidas mundialmente, como son la coherencia central débil, la teoría de la mente, la disfunción ejecutiva y la Intersubjetividad.

Estas teorías tratan de entender y explicar el funcionamiento psicológico de las personas que presentan TEA, es decir, de la relación existente entre la conducta y el funcionamiento cerebral.

La teoría de la mente, creada por Premack y Woodruff, hace referencia a la capacidad de comprensión de estados mentales (deseos, pensamientos, sentimientos, etc). Atribuyendo estos estados mentales no solo a uno mismo, sino también a los demás. El origen del concepto “teoría de la mente” se debe a los trabajos pioneros de Premack y Woodruff (1978), que hacían referencia a la capacidad para percibir y comprender la conducta de otras personas, sus intereses, sentimientos, deseos, etc. Las personas con TEA presentan grandes dificultades para reconocer dichos estados mentales, mostrando dificultad para predecir las intenciones, deseos y creencias de los demás (Rivière, 1997).

Por otro lado, encontramos la teoría de la coherencia central débil. Esta teoría, desarrollada por Uta Frith (1989) (citada por Miguel Miguel, 2006), trata de exponer la complejidad que supone para las personas con TEA integrar la información en un *todo* coherente, explicando la forma en la que las personas con autismo procesan la información que captan del entorno. Las personas con un desarrollo neurotípico no tienen problema para integrar la información percibida en un *todo*, sino que es una tendencia natural, innata. Sin embargo, las personas con autismo perciben el mundo de manera fragmentada, percibiendo adecuadamente las partes, pero siendo incapaces de integrar dicha información para formar un *todo*. Asimismo, para Frith (1989), las personas con TEA no son capaces de distinguir entre lo que se encuentra en el interior de su mente y aquello que se encuentra en el interior de la mente de los demás (Miguel Miguel, 2006).

Esta manera en la que perciben la información conlleva dificultades en ámbitos como el socioemocional, ya que el entorno nos da información clave para desenvolvernos de manera adecuada en diferentes contextos sociales.

En cuanto a la teoría de la disfunción ejecutiva (Damasio y Maurer, 1978), es una de las más estudiadas y plantea que el déficit principal de las personas con autismo radica en las funciones ejecutivas. Dichas funciones se definen como aquellas actividades mentales necesarias para organizar, planificar, regular y controlar la conducta.

Por último, se encuentra la teoría del fallo en la intersubjetividad. Ésta teoría hace referencia a como a través de la mente comprendemos las intenciones de los demás de forma intuitiva. La intersubjetividad (Trevarthen, 1982, citado en Rivière, 1997), se define como la capacidad innata que presenta el ser humano para reconocer los estados mentales de los demás, permitiendo así compartir ideas/conocimientos entre ambos. Esto no ocurre en las personas con autismo, las cuales tienen dificultad para interpretar las emociones de los

demás, así como de entender la perspectiva de otros, presentando así un déficit de intersubjetividad.

Asimismo, Ángel Rivière (1997) afirmaba que el déficit que causa el trastorno supone la alteración de la “intersubjetividad”, entendida esta como la capacidad de las personas para compartir la atención hacia un elemento, interactuar con otras personas, etc.

A modo de resumen se recogen a continuación las teorías cognitivas y neuropsicológicas en el autismo.

Tabla 4

Teorías cognitivas y neuropsicológicas en el autismo

Teoría	Autor	Idea relevante
Coherencia central débil	Uta Frith (1989)	Dificultad para integrar la información en un "todo" coherente y general; centrando su atención en los pequeños detalles (procesamiento fragmentario).
Teoría de la mente	Premack y Woodruff (1978)	Déficit en la capacidad que permite a los sujetos atribuir estados mentales a los demás y a sí mismo.
Disfunción ejecutiva	Damasio y Maurer (1978)	Déficit en las funciones ejecutivas a causa de una alteración en el córtex prefrontal.
Fallo en la Intersubjetividad	Colwyn Trevarthen (1982)	Dificultad para interpretar correctamente las emociones y deseos de los demás, así como comprender el punto de vista del otro.

Nota: Esta tabla muestra las teorías cognitivas y neuropsicológicas en el autismo, con la idea más relevante que resume cada una de ellas y su autor/a. Elaboración propia.

Para concluir, me gustaría destacar la importancia que tienen dichas teorías en el estudio del autismo, puesto que han permitido comprenderlo un poco más, así como ayudar, por medio de la información aportada, en el tratamiento más eficaz para este trastorno. Asimismo, han aportado argumentos que pretenden explicar algunas de las dificultades que las personas con TEA pueden experimentar y el por qué.

2.3. Metodología de Aprendizaje TEACCH

La división TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communicatioin Handicapped Children), es un programa creado en Carolina del Norte para el tratamiento y la educación de los niños y niñas con TEA y discapacidades de comunicación relacionadas. Su objetivo es el de mejorar la comprensión del TEA, así como de fomentar servicios para todas las personas con autismo y sus familias.

Eric Schopler y Robert Reichler (citados por Álvarez Pérez, A. R. (s. f.)) desarrollaron la división TEACCH, la cual se convirtió, en 1972, en el primer programa dedicado a brindar tratamiento y servicios a personas con TEA y trastornos relacionados, así como a sus familias.

Eric Schopler, cofundador y director de la división TEACCH, fue una de las personas que no dejó de luchar contra la idea de que el autismo era provocado por el comportamiento de los padres. Asimismo, demostró que no solo no eran la causa de dicho trastorno, sino que podían ser buenos maestros para sus hijos, siendo un apoyo fundamental para el desarrollo óptimo de estos.

Es considerado un programa modelo, siendo reconocido tanto a nivel nacional como internacional, sirviendo como ejemplo para la creación de programas similares.

El objetivo principal que persigue es prevenir la institucionalización innecesaria, haciendo especial hincapié en los planes individualizados que permitan ayudar a las personas con autismo y a sus familias a vivir juntos de una manera más positiva, previniendo y, de esta manera, reduciendo o eliminando ciertas conductas disruptivas.

Asimismo, permite cooperar con los padres, ayudándoles a trabajar de manera efectiva con sus hijo/as para prevenir y controlar las dificultades de comportamiento que puedan tener, así como mejorar las habilidades sociales, de aprendizaje y de lenguaje. Con ello se

consigue que la persona con TEA se encuentre preparada para su inclusión, ya sea en una escuela, en un trabajo, etc.

La finalidad del tratamiento es favorecer la adaptación de las personas con TEA mediante la mejora de sus habilidades para la vida, así como la estructuración del ambiente. Para ello, se evalúan las habilidades de aprendizaje de cada persona, diseñando métodos y estrategias adecuadas para lograr una mejora de las habilidades sociales y comunicativas de la persona. Todo ello realizado en colaboración con las familias, ya que son un pilar fundamental para el correcto desarrollo de sus hijo/as.

Los objetivos de intervención son individualizados, surgidos tras la observación de la persona en diferentes contextos. Esto es debido a que la programación está diseñada para detectar las necesidades específicas que posee cada persona y su familia. El proceso que se sigue para establecer dichos objetivos consta de cuatro fases:

- Evaluación de las habilidades
- Entrevista con los padres (búsqueda de objetivos)
- Establecer prioridades y transformarlas en objetivos escritos
- En base a los objetivos planteados en la fase previa crear un diseño individualizado

No podemos hablar de la metodología de aprendizaje TECCH sin mencionar la enseñanza estructurada. Ha quedado demostrado como organizar el entorno, usar apoyos visuales, desarrollar sistemas de trabajo y horarios son métodos efectivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con TEA, permitiendo aumentar su grado de independencia, así como reducir el nivel de estrés y ansiedad que les puede provocar la falta de información.

Por tanto, la enseñanza estructurada trata de facilitar la organización en el aula, haciendo que los procesos de enseñanza sean más accesibles para el alumnado con TEA, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses y dificultades.

Dicha enseñanza está organizada en varios niveles: estructura física y la organización del entorno, horario individual (agenda), sistemas de trabajo, rutinas y estrategias y, por último, la estructura visual, como se detalla a continuación.

2.3.1. Estructura física y organización del entorno

Una estructuración física y organización espacial del aula adecuada permite que ésta sea más evidente y accesible para el alumnado con TEA, ya que estos alumnos requieren de una delimitación de los espacios clara que les ofrezca información por adelantado.

En cada espacio del aula se lleva a cabo una actividad concreta, identificada con la fotografía o el pictograma correspondiente. Además, los materiales que vayan a necesitar deben ser accesibles y permitirles saber dónde deben guardarlos una vez hayan acabado de utilizarlos.

Asimismo, en aulas TEA, es muy útil que los alumnos dispongan de un lugar tranquilo y seguro, donde puedan acudir cuando lo necesiten, ya sea por una situación de crisis en la que necesiten autorregularse o por que haya ruidos que les resulten difíciles de soportar, etc.

La estructuración física del aula puede ser una cuestión que pasa desapercibida, sin embargo, es primordial para el desarrollo eficaz del aprendizaje de los niños con autismo. Un entorno adecuado, adaptado a las necesidades de cada alumno, es clave para el desarrollo del aprendizaje y el fomento de la autonomía.

2.3.2. Horario individual

Para las personas con TEA es muy importante la predictibilidad, lo que les ayuda a entender lo que tienen que hacer reduciendo así su nivel de ansiedad y estrés. Para ello, el programa TEACCH incluye agendas individualizadas que ayudan a satisfacer dichas necesidades. Además, ofrecen cierto nivel de independencia al alumno ya que no tienen que estar pendientes de las instrucciones del adulto.

La agenda es una clave visual creada para indicar las actividades que se llevarán a cabo y en qué orden, reduciendo así la ansiedad y ayudando a los alumnos a organizarse, comprender y anticipar sus actividades del día a día.

La manera de individualizar las agendas depende de varios factores: el tipo de clave visual de cada persona (objeto, imagen, texto), la duración del calendario (calendario de transición de actividad corta, calendario primero-luego para centrarse en lo que se está trabajando en el momento para pasar a la siguiente actividad, agenda de parte del día, de todo el día), la manera en que el alumno consulta la agenda (puede traerla consigo, se le puede facilitar una clave visual para indicar que es la hora de acudir a la agenda o una clave verbal), el modo en que el alumno manipula la agenda (lleva el objeto o fotografía consigo,

le da la vuelta a la clave visual cuando termina, tachando). Se puede personalizar la agenda de acuerdo con los intereses de la persona (p. ej., decoraciones de animales en el calendario, si se trata de un interés específico).

2.3.3. *Sistemas de trabajo*

Otra forma de ayudar a las personas con TEA en el aula es el sistema de trabajo, el cual les ayuda a organizar cada actividad que realicen. Asimismo, concreta el concepto de “acabado”, ayudando al alumnado a comprender y saber cuándo acaba una actividad y debe empezar otra. Cuestión muy difícil de identificar en los alumnos con TEA.

El objetivo de los sistemas de trabajo es facilitar al alumno una estrategia para completar el trabajo que debe hacerse de forma independiente. Al construir un sistema de trabajo cabe clarificar al alumno: cuánto trabajo necesita hacer, qué trabajo, cuándo finalizará y qué ocurrirá después.

Cuando se aprende la estrategia, el alumno es más independiente y generaliza la manera de trabajar más efectivamente, a otros ambientes.

Al igual que las agendas, los sistemas de trabajo se exponen de manera visual en función del nivel de comprensión que presente cada alumno. Por ello, serán distintos según el nivel de cada persona.

2.3.4. *Rutinas y estrategias*

Resulta indispensable el uso de rutinas. Establecer rutinas y situaciones muy estructuradas (organizar el entorno físico, desarrollar horarios y sistemas de trabajo, usar materiales visuales...) son recursos brindan al alumno una estrategia para predecir el orden de los acontecimientos, lo que disminuye el nivel de ansiedad y agitación. Aportan previsibilidad, lo que tiene un efecto calmante, ya que evitan el estado de nerviosismo que les provoca la incertidumbre de no saber qué va a suceder. Por tanto, ayudan a proporcionar un orden y una seguridad primordial para lograr un equilibrio emocional en las personas con TEA. Es muy importante que las rutinas posean cierta flexibilidad.

2.3.5. Estructura visual

El recurso que más se utiliza en este programa es la información presentada de forma visual. Como he mencionado previamente, una de las dificultades que presentan las personas que padecen TEA se encuentra en el lenguaje receptivo. El empleo único de explicaciones verbales resulta, en numerosas ocasiones, poco efectivo ya que presentan dificultades en las habilidades tanto de comprensión como de comunicación. Debido a ello, se recurre a los apoyos visuales como los pictogramas, fotografías, dibujos, etc.

Todos estos recursos se utilizan con el objetivo de reducir la ansiedad presentada por estos alumnos. La ansiedad ha sido desentendida como característica central del autismo, ignorada en múltiples ocasiones. Sin embargo, Paula y Pérez (2015), nos recuerda que la ansiedad está presente en la mayoría de las personas con autismo a niveles altamente paralizadores.

Podríamos definir la ansiedad como la anticipación de la amenaza futura. Siendo un sistema complejo de respuesta tanto conductual como fisiológica, cognitiva y afectiva, activándose cuando se considera que un suceso o circunstancia es peligrosa al percibirse como una amenaza (Clark y Beck, 2012, citado en Paula & Pérez, 2015). Debe entenderse como una reacción adaptativa a las demandas del medio con el que interactúa la persona, es decir, como un impulsor para la acción que exige el entorno. Sin embargo, puede convertirse en un riesgo para la salud cuando la persona no se encuentra capacitada para enfrentarse a dicha situación, como es el caso de las personas con TEA (Paula & Pérez, 2015).

Numerosas conductas que presentan las personas con TEA han sido vinculadas a síntomas que se observan en trastornos de ansiedad. Asimismo, los comportamientos que presentan las personas con TEA referentes a intereses y comportamientos restringidos están interpretados como una defensa contra la ansiedad que experimentan. Estos comportamientos también han sido vistos como consecuencia de la ansiedad provocada por las limitaciones que presentan en la comprensión del entorno, siendo dicha ansiedad una estrategia de enfrentamiento autorreguladora, para lograr mantener el miedo y la inquietud bajo control.

Por tanto, se ha llegado a la conclusión de que la ansiedad y el autismo están entrelazados, llegando hasta el punto de sugerir que la ansiedad es un componente del autismo. Incluso que el autismo es un trastorno de estrés, siendo la ansiedad generalizada un rasgo común de las personas con TEA (Paula & Pérez, 2015).

En el autismo, niveles altos de ansiedad se traducen en señales de alarma que, si no son prevenidas o tratadas adecuadamente, pueden desencadenar conductas disruptivas, que, en el peor de los casos, pueden provocar crisis nerviosas a consecuencia del malestar emocional.

3. Inteligencia Emocional

En este segundo apartado, se va a introducir el concepto de Inteligencia Emocional (IE) y la evolución que ha sufrido a lo largo de los años, con sus consiguientes modelos. Además, se realizará una pequeña exposición acerca del desarrollo emocional del alumnado con TEA y su respectiva intervención educativa.

3.1. Concepto e Historia

A lo largo de las últimas décadas, el término “inteligencia” ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. En un primer momento, se utilizó una visión estructuralista, la cual clasificaba a los sujetos en función de su Cociente Intelectual. Posteriormente, tras un enfoque cognitivo que resaltó en el carácter evolutivo de la capacidad, surge un modelo global que entiende la cognición como un todo formado por múltiples inteligencias.

Como indican Danvila del Valle y Sastre Castillo (2010) en las últimas décadas el concepto de inteligencia emocional (IE) ha sido de gran interés. En 1920, Thorndike introduce el concepto de “inteligencia social” haciendo referencia a la habilidad que poseemos las personas para entender y manejar a los demás para actuar sensatamente en las relaciones humanas.

Más adelante, en 1966, B. Leuner publica un artículo: “Inteligencia emocional y emancipación” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, cit. por Leal Leal, 2011), en el que expone el tema de cómo muchas mujeres rechazan los roles sociales por su baja inteligencia emocional.

Veinte años más tarde, en 1986, W. L. Payne plantea el problema entre emoción y razón en su trabajo “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, cit. por Leal Leal, 2011). Asimismo, propone integrar ambos conceptos de tal forma que en los colegios se enseñen respuestas emocionales al alumnado, afirmando que la ignorancia emocional puede ser destructiva.

Como podemos apreciar, son varios los autores que tratan el tema de la inteligencia, sin embargo, fue Gardner (1983) (citado por Leal Leal, 2011) el primero que plantea la inteligencia como un término que abarca más allá de lo meramente intelectual.

Considera la inteligencia como la facultad que tenemos los seres humanos para ser capaces de solucionar cualquier tipo de conflicto. Por ello, deja de usar el concepto “inteligencia” para utilizar la idea de “inteligencias múltiples”, exponiendo la idea de que los indicadores intelectuales no tienen en cuenta ni la “inteligencia interpersonal”, vista como la capacidad para comprender las emociones, intenciones o deseos de otras personas, ni la “inteligencia intrapersonal”, entendida como capacidad de comprender los sentimientos o deseos de uno mismo.

A raíz de ello, Goleman (1996) (citado por Hernández Núñez, 2018) indaga en la diferencia que existe entre Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal, difundiendo así el concepto de Inteligencia Emocional (IE), previamente establecido por Peter Salovey y John Mayer (1990) (citado por Hernández Núñez, 2018).

Este término hace referencia a la capacidad de la persona para detectar, reconocer y manejar adecuadamente las emociones, tanto propias como ajenas. Engloba diversas habilidades, muy distintas entre sí, pero a su vez complementarias, las cuales van más allá de la mera inteligencia cognitiva y, por tanto, que no son capaces de medirse en términos de cociente intelectual (Hernández Núñez, 2018).

Como acabo de mencionar, ya en 1990 Salovey y Mayer definen el concepto de IE como *“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer y Salovey, 1997, citado en Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. 2005, p. 68).

Para finalizar, Rafael Bisquerra (2003) expone que la inteligencia emocional es aquella capacidad que poseemos los seres humanos para tomar conciencia tanto de nuestras propias emociones como de las de los demás, así como la habilidad para regularlas.

Así pues, vistas estas definiciones aportadas acerca de la IE podemos apreciar como diversos autores coinciden en la idea de que la IE trata de reconocer, comprender y expresar tanto las propias emociones como las de los demás.

Por todo ello el concepto de IE actualmente es considerado como la capacidad que poseemos las personas para regular nuestras propias emociones y las de otros, ser capaces de discernir entre ellos y, hacer uso de este conocimiento para guiar nuestras actuaciones.

3.1.1. Modelos de inteligencia emocional

Encontramos diversidad de modelos teóricos implicados en la IE. Éstos se han clasificado en modelos mixtos y modelos de habilidad, como se exponen a continuación, así como de otros modelos que complementan a ambos.

Modelos mixtos

1. Modelo de Goleman (1995)

Para Goleman, el término IE consta de cinco premisas (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010):

- **Conciencia de uno mismo:** Esta dimensión abarca el reconocimiento de los propios sentimientos, así como la competencia del autoconocimiento emocional.
- **Autorregulación:** Esta dimensión nos habla acerca de la importancia de manejar nuestras emociones. Tenemos la capacidad para manejar nuestros propios sentimientos y que sean expresados de forma adecuada.
- **Motivación:** Nos ayuda a la consecución de los objetivos propuestos, ya que tiende a impulsar una acción.
- **Empatía:** Nos habla acerca de la importancia de saber reconocer las emociones, sentimientos y preocupaciones de los demás.
- **Habilidades sociales:** Capacidad de establecer buenas relaciones con las personas que nos rodean. Es decir, la competencia social y aquellas habilidades que esta conlleva.

2. Modelo de Bar-On (1997)

Según Bar-On (1997) la IE es el conjunto de competencias y habilidades con los cuales las personas expresamos nuestras emociones y comprendemos las ajenas. A raíz de dicha definición, formula un modelo al que denomina ESI (*Emotional Social Intelligence*), el cual basa la IE en cinco grandes áreas, que son (Fragoso-Luzuriaga, 2015):

- **Inteligencia intrapersonal:** Trata acerca de la conciencia de las propias emociones, así como de su autoexpresión. Incluye autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia.
- **Inteligencia interpersonal:** Engloba lo relacionado con la conciencia social y las relaciones interpersonales. Incluye la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- **Gestión del estrés:** Capacidad basada en el control y regulación emocional. La conforman, la tolerancia al estrés y el control de impulsos.
- **Adaptabilidad:** La esencia de esta dimensión es el manejo del cambio. Conformada por aquellas habilidades como solución de problemas, flexibilidad y ajuste a la realidad.
- **Estado de ánimo general:** Relacionada con la motivación que presenta el individuo. Se encuentra formada por la felicidad y el optimismo.

Modelo de habilidad

3. Modelo de Salovey y Mayer (1990)

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se define a través de cuatro habilidades básicas, las cuales son definidas de la siguiente manera (Mayer y Salovey, 1997, citado en Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. 2005):

- **Percepción emocional:** es la capacidad para reconocer e identificar las propias emociones, sentimientos y sensaciones de uno mismo y de los demás. Esto implica descodificar las señales emocionales de expresión facial, tono de voz y movimientos corporales.
- **Asimilación o facilitación emocional:** supone la habilidad para reparar en los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Se centra en cómo afectan las emociones al sistema cognitivo, así como en la forma en la que nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones.

- **Comprensión emocional:** capacidad para segregar el extenso abanico de señales emocionales existente, clasificar dichas emociones y reconocer en qué categoría se agrupan los sentimientos. Asimismo, supone capacidad para interpretar los significados que conllevan las emociones.
- **Regulación emocional:** es considerada la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Supone la capacidad para estar abierto a los sentimientos y reflexionar sobre ellos, tanto positivos como negativos. Además, abarca la aptitud para regular las emociones, propias y ajenas.

Como se puede observar, el modelo mixto, presenta una visión más amplia y comprende la IE como el conjunto de competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y de la personalidad, así como de varias habilidades cognitivas, entre los que destacan autores como Goleman (1995) y Bar-On (1997). Mientras que, el modelo de habilidad tiene una visión más limitada, entendiendo la IE como una inteligencia basada en la adaptación de las emociones y su aplicación en nuestro pensamiento, cuyo modelo más relevante es el de Salovey y Mayer (1990) (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

3.2. Inteligencia Emocional en el Autismo

Como he expuesto previamente, las personas con TEA presentan una gran dificultad no solo para comprender sus propios sentimientos o los del resto, sino también para expresarlos. Asimismo, no podemos olvidarnos que también presentan dificultades en la comunicación e interacción social, lo que afecta considerablemente a sus interacciones personales y sus relaciones sociales. Por ello, son personas a las que les resulta más complicado establecer vínculos emocionales con otras personas.

En multitud de ocasiones hemos escuchado frases como que las personas con TEA no son cariñosas y/o que no son capaces de sentir o transmitir afecto. Sin embargo, esto es falso. Las personas con TEA son capaces de querer a los demás. Al igual que todo el mundo, necesitan cariño. La diferencia es la manera en la que ellos transmiten o reclaman ese cariño. Su mente funciona de manera diferente. Además, no podemos olvidarnos de que a ello se suma la dificultad que presentan para comunicarse y expresar sus sentimientos, lo que, en

múltiples ocasiones, nos lleva a pensar, de manera errónea, que carecen de ellos (Sirera, 2018).

Tal y como afirma la pedagoga Marian Sirera Conca (2018), las personas que presentan TEA demuestran que las personas les importan. El problema se encuentra en que no lo expresan de la forma en la que estamos acostumbrados o queremos que lo hagan.

Por ello, el problema radica en nosotros. Somos nosotros los que debemos cambiar nuestra forma de pensar. Debemos ser capaces de ponernos en su piel para comprender como se sienten y la forma que tienen de manifestar afecto.

Considero importante hacer referencia a la Teoría de la mente, mencionada previamente, ya que es la habilidad que poseemos para comprender los estados mentales de las personas que nos rodean, así como los nuestros propios. Las personas con TEA presentan dificultades en este aspecto, puesto que sus problemas tanto en la comunicación como imaginación y socialización provocan déficits en la representación, identificación y atribución de estados mentales.

La pedagoga Ana María Miguel Miguel (2006) señala que las personas con TEA presentan una “ceguera mental” al mostrar incapacidad para leer la mente y, de esta manera, no ser capaces de saber lo que piensa, cree y/o desea otra persona. Esta teoría explicaría el distanciamiento emocional con el que cuentan las personas con TEA ya que habla acerca de que las personas contamos con la capacidad automática para atribuir pensamientos, deseos, emociones, etc. a otras personas, así como darnos cuenta de que son diferentes a las de uno mismo, algo con lo que no cuentan las personas con TEA.

Dicha teoría se encuentra fundamentada en la ausencia de la capacidad de “mentalización”, típico en las personas con TEA, lo cual explicaría su ingenuidad social (no son capaces de mentir, aparentar, etc.), y sus dificultades tanto en la interacción social como en la comunicación (Miguel Miguel, 2006).

A partir de lo expuesto parece razonable que se piense que los niños con TEA no pueden desarrollar inteligencia emocional. Sin embargo, Rodríguez (2021) afirma que estas personas pueden desarrollar su inteligencia emocional, pero demandar mayor ayuda y apoyo en comparación con quienes no padecen dicho trastorno.

Por ello, se puede llegar a concluir que es posible una intervención emocional en los sujetos con TEA. Además, esta favorecerá su desarrollo social, emocional y cognitivo, ya

no solo de forma personal sino también con lo referente al resto de las personas (Bautista, 2019).

3.3. Intervención en la Educación Emocional de la Infancia con TEA desde una Perspectiva Educativa

La educación emocional está considerada como algo necesario para el óptimo desarrollo tanto a nivel personal como social de las personas con TEA. Además, es muy importante que sea a edades muy tempranas cuando se empiecen a trabajar. Esto es conforme a que educar en capacidades emocionales, así como aprender a cuidarlas, va a permitir lograr una mayor calidad de vida al darles las herramientas necesarias para conocer y regular su mundo emocional.

Debido a las dificultades que deben afrontar los niños/as con TEA, la intervención educativa se convierte en algo primordial para mejorar su calidad de vida. Tal y como afirma Chamorro Martínez (2011) cuando llevamos a cabo una intervención educativa con alumnado TEA debemos considerar tanto sus dificultades (la interacción social, la comunicación tanto verbal como no verbal, etc.), como también sus puntos fuertes (memoria mecánica y asociativa, habilidades visoespaciales, discriminación visual, etc).

Asimismo, Peydró Torró y Rodríguez García (2007), enunciaron una serie de características a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una intervención educativa con alumnado con TEA: detección e intervención precoz, implicación activa de las familias, personal cualificado, herramientas que permitan una evaluación continua y, por último, llevar a cabo una intervención intensa, es decir, que se dé una dedicación plena y activa del niño/a.

Por todo ello, la educación emocional es primordial para el ser humano, especialmente para aquellas que presentan TEA, puesto que les permite comprender y adquirir destrezas que les permitan regular sus emociones y, por tanto, disfrutar de una mayor calidad de vida y bienestar, ya no solo en el plano personal sino también social.

EMOCIÓNATE

Viaja con Camilo el camaleón



BY LEYRE CAÑADA

4. Propuesta de Intervención

A continuación, se va a presentar un programa de educación emocional elaborado con el fin de desarrollar las emociones en los niños de 5/6 años que presentan, o no, TEA.

4.1 Presentación del Programa

Tal y como hemos visto anteriormente, los niños/as con TEA poseen grandes dificultades para entender y expresar sus propias emociones, como para captar las emociones de los demás. Por ello, esta propuesta de intervención está diseñada para favorecer e impulsar la inteligencia emocional en el alumnado con TEA. Asimismo, puede aplicarse en aulas ordinarias ya que fomenta tanto las competencias emocionales como las habilidades sociales, posibilitando un clima de aula positivo. Asimismo, somos seres sociales, por lo que considero muy necesario educar en la inteligencia emocional.

Este programa se llama “EMOCIÓNATE, viaja junto a Camilo el Camaleón”. Está pensado para alumnos del 3º curso del segundo ciclo de Educación Infantil, así como para alumnos de 5/6 años que presenten TEA.

Está centrado en trabajar la alegría, el amor, la tristeza, el asco, el miedo y la ira. Se van a trabajar dichas emociones a través de actividades muy visuales, a la vez que dinámicas y lúdicas. Para ello, se recurrirá a herramientas como los pictogramas o los juegos, entre otros.

De este modo, constará de 7 sesiones, una por cada emoción, así como una inicial, introductoria, donde se trabaje el concepto de las emociones. Además, habrá una octava de evaluación, que permite a la profesora observar más detenidamente lo aprendido por los alumnos.

En la primera sesión se comenzará introduciendo el concepto de las emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y amor), de forma que vayan adquiriendo estos conceptos y se vayan familiarizando con dichas emociones, que son las que se trabajarán posteriormente. Así, una vez adquiridos los conceptos básicos sobre estas cinco emociones, nos centraremos en trabajar cada una de ellas.

Por último, en la octava sesión se realizarán una serie de actividades a modo de evaluación para que la profesora pueda observar lo que han aprendido realizando dichas sesiones.

Con la intención de realizar una educación globalizada, se va a trabajar la dimensión afectiva con un eje temático como hilo conductor de la programación. En este caso, la programación girará en torno a un camaleón, Camilo el Camaleón, el cual se mimetiza cambiando de color no para camuflarse, sino para expresar sus emociones.

El uso de la mascota en el aula de infantil es una herramienta pedagógica muy útil y efectiva, puesto que supone un apoyo para la maestra en cualquiera de las actividades que plantee con respecto a explicación de conceptos, instrucciones, etc. Asimismo, favorece que los alumnos se encuentren más relajados y motivados, manteniendo su interés.

El Departamento de Orientación del colegio se encargará de la supervisión del programa, mientras que su aplicación será competencia de la tutora y de los docentes que colaboran con ella (profesores de apoyo o especialistas, entre otros), así como de la pedagoga del centro. Es fundamental que los agentes que formen parte del proceso de implantación de la propuesta tengan en cuenta las necesidades del alumnado TEA.

4.2. Objetivos

El objetivo general que pretendo conseguir con la realización de esta propuesta es mejorar e impulsar la competencia emocional en el alumnado con TEA en el segundo ciclo de Educación Infantil, promoviendo así su desarrollo socioemocional.

Así pues, el objetivo general según el Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral De Navarra, es desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas, además de fomentar habilidades comunicativas y formas de expresión, y adquirir pautas elementales de convivencia y relación social.

En cuanto a los objetivos específicos que persigue este programa encontramos los que se detallan a continuación:

Objetivos específicos:

- Adquirir el concepto de emoción
- Identificar las emociones básicas, tanto en sí mismo como en los demás.
- Diferenciar los diversos estados de ánimo
- Reconocer las emociones a través de las expresiones faciales.
- Favorecer la capacidad de autorregulación de emociones

- Fomentar la expresión de emociones
- Desarrollar habilidades sociales
- Favorecer la participación y la interacción con el resto de los compañeros/as
- Aprender a trabajar tanto en grupo como de forma individual

4.3. Contenidos

Según el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, descrito en el Boletín Oficial del Estado (BOE), los contenidos educativos de la Educación Infantil se encuentran organizados en tres áreas, que son las siguientes:

- Crecimiento en Armonía.
- Descubrimiento y Exploración del Entorno.
- Comunicación y Representación de la Realidad.

A continuación, se mencionan cuáles de estos contenidos de cada área están relacionados con este programa y cuales se van a trabajar, según el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero:

Tabla 5

Contenidos según el BOE

CRECIMIENTO EN ARMONÍA	
Conceptual	<i>“Herramientas para la identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses”</i>
Procedimental	<i>“Estrategias de autorregulación de la conducta”</i>
Actitudinal	<i>“Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación”</i>

DESCRUBIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO	
Conceptual	<i>“Indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento”</i>
Procedimental	<i>“Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno”</i>
Actitudinal	<i>“Proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento”</i>
COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD	
Conceptual	<i>“La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses”</i>
Procedimental	<i>“El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias”</i>
Actitudinal	<i>“Comunicación interpersonal: empatía y asertividad”</i>

Nota: Elaboración propia.

4.4. Competencias

Las competencias básicas en Educación Infantil que se van a trabajar en dicho programa van a ser las siguientes (Decreto Foral, 2022):

Competencias del currículum

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.

4.5. Pautas Orientativas para Padres y Docentes

A continuación, se detallan pautas para el entorno humano de la infancia, es decir, para sus familias y para sus docentes.

4.5.1. Pautas para familias

Según Ruiz de Miguel (1999), la familia constituye uno de los pilares más importantes del niño, siendo uno de los que más influye en todo su desarrollo emocional, personal, cognitivo y socioafectivo. Asimismo, destaca la importancia de que familia y escuela compartan la responsabilidad educativa, para lograr un desarrollo efectivo y beneficioso para los más pequeños.

El esfuerzo de la familia y educadores es primordial para proporcionar al niño una educación de calidad, que favorezca el desarrollo óptimo de éste, por lo que el colegio no puede hacer caso omiso a las necesidades y características de las familias (Escayola, 1994, citado por Ruiz de Miguel, 1999).

Por tanto, considero fundamental las pautas para las familias, así como la colaboración y comunicación bidireccional entre la profesora y la familia, para lograr informar y guiar en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

Para ello, las familias recibirán formación por parte de la orientadora sobre contenidos relacionados con la inteligencia emocional. En dichas reuniones se intentará ayudar a las familias a tratar las emociones de sus hijos/as, así como contribuir a su expresión y al entendimiento de las emociones del resto. Estas reuniones comenzarán el 9 de enero, al inicio del programa, para permitirles el seguimiento de su hijo. Asimismo, a estas reuniones acudirá también la profesora.

Los padres y madres recibirán un infograma, el cual recoge una serie de pautas que podrán seguir en caso de que sus hijos, con TEA, sufran cualquier desregulación emocional (véase Anexo 2. Infograma para las familias).

4.5.2. Pautas para docentes

Por otro lado, el profesorado será el encargado de poner en marcha el programa de intervención y, especialmente, de facilitar y potenciar el aprendizaje emocional del alumnado, por lo que también contarán con una serie de pautas orientativas que permitan la correcta implementación en el aula.

Asimismo, es importante conseguir que el profesorado sepa actuar ante las necesidades que pueda presentar un aula de educación infantil con alumnos TEA.

Para ello, se llevarán a cabo una serie de reuniones con la profesora y los demás agentes implicados (pedagoga, etc), para darles a conocer el programa y sus estrategias para su correcta puesta en práctica.

No podemos olvidarnos de la importancia de la labor docente en el desarrollo del niño, ya que actúa como guía en todo su proceso de aprendizaje. Es un modelo, un referente, por lo que la forma de actuar de éstos es clave.

4.6. Necesidades Específicas del Alumnado con TEA

El alumnado con necesidades educativas especiales, como es el caso de los niños y las niñas con TEA, requiere de una respuesta más individualizada para su correcto desarrollo en el aula. Para ello, es primordial que los docentes muestren una actitud abierta hacia la diversidad, y que se den cambios en la práctica educativa que favorezcan la inclusión (Alemany Arrebola & Villuendas Giménez, 2004).

De la misma manera, la integración e inclusión escolar se encuentran impuestas por ley. Tal y como indica la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual resalta la obligatoriedad y el compromiso del sistema educativo tanto a la detección temprana de dichas necesidades como a abordar esta diversidad de manera inclusiva.

Así pues, según esta ley la intervención educativa debe adaptar la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo del alumnado, adoptando las medidas necesarias para ello.

Con respecto a la adaptación de esta intervención, dadas las necesidades requeridas por las personas con TEA, considero necesario que, previa a la realización del programa, se entregue al alumnado, cada viernes, un horario (véase Anexo 3. Calendario escolar con pictogramas) donde se anticipen las actividades que se llevarán a cabo la próxima semana. Este horario debe ser claro y explícito, por lo que estará ilustrado con pictogramas. Además, la profesora, en la rutina diaria, expondrá las actividades que se realizarán ese día. Todo ello con el fin de evitar en el alumno situaciones de estrés y ansiedad generadas por la falta de información.

Es importante que el programa se encuentre adaptado al alumnado que presenta TEA mediante el uso de agendas, ayudas visuales, organización del material para estimular la independencia, los sistemas de trabajo, así como las rutinas y estrategias de manera que el alumnado con TEA siga siempre la misma secuencia para facilitarle la autonomía en las actividades.

Además, las actividades estarán basadas en los intereses, dificultades y peculiaridades de este alumnado TEA. Por ello, los dibujos/personajes que aparecen en las diversas actividades pueden ser reemplazados por otros que susciten mayor interés en el alumno, con el fin de mantener su atención y que se encuentre más motivado.

Asimismo, la profesora contará con un maestro con la especialidad de pedagogía terapéutica (PT) en el aula que le sirva de apoyo para poder implementar el programa de forma satisfactoria.

4.7. Metodología y Adaptación al Alumno con TEA

Para llevar a cabo esta intervención es muy importante que se haga uso de una metodología innovadora, al igual que activa y dinámica. Esto hará que las actividades que se realicen requieran de su constante participación permitiendo así que el alumnado se encuentre motivado en todo momento y no pierda el interés. He intentado que las actividades tengan un sentido pedagógico sin perder de vista las características de los niños y las niñas de estas edades, y teniendo en cuenta cómo estos aprenden, y sus necesidades educativas.

Del mismo modo, considero fundamental partir de los aprendizajes previos del alumnado para conectar los contenidos que vamos a trabajar, permitiendo así un aprendizaje significativo. Además, se trata de una metodología basada en el juego, por lo que se dará un aprendizaje lúdico y motivador para los alumnos. Es esencial crear situaciones lúdicas que permitan al alumnado aprender y desarrollarse de manera natural y divertida. Proporcionar oportunidades de exploración y experimentación favorece el aprendizaje en esta etapa educativa. Del mismo modo, aprender de un modo significativo permite que lo aprendido pueda ser aplicado en otras situaciones y entornos, como así se recoge en la Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

Algunas de las sesiones están basadas en situaciones de la vida real para que los niños adquieran habilidades como la resolución de problemas o tengan una visión de la realidad.

Asimismo, este programa se caracteriza por el uso de la metodología TEACCH que, como hemos visto anteriormente, trata de llevar a cabo una enseñanza estructurada en la que no puede faltar la estimulación visual.

Por ello, es primordial estructurar las actividades y el ambiente de modo que resulten comprensibles y accesibles para el alumnado TEA.

4.8. Actividades

Para el programa “EMOCIÓNATE, viaja junto a Camilo el Camaleón”, se han elaborado 19 actividades, distribuidas de manera transversal a lo largo del segundo semestre, concretamente entre los meses de enero y febrero.

Antes de la realización de las actividades, más concretamente la semana del 9 al 13 de enero, la maestra ha introducido todos los días el tema de las emociones en la asamblea, a modo de rutinas. Con preguntas como: *¿cómo os sentís hoy? ¿alegres, enfadados o tristes?, etc.* Asimismo, mostraba una serie de imágenes de las diferentes emociones y ponía las caras para facilitarles el reconocimiento de dicha emoción.

Las sesiones estarán desarrolladas en el apartado “Anexos”.

4.9. Estructuración y Temporalización

Las actividades que componen el programa se pondrán en práctica a lo largo del segundo semestre del curso escolar. Se llevará a cabo dos días a la semana (martes y jueves) durante 4 semanas. Consta de siete sesiones, las cuales tendrán alrededor de dos/tres actividades. En primer lugar, se realizará una pequeña introducción de las emociones, después, trabajaremos cada emoción (una por semana) y, por último, se llevará a cabo una “evaluación” de lo que han aprendido.

A continuación, se mostrará un cronograma con la temporalización del programa, dividida entre el mes de enero y febrero.

La distribución de las sesiones será la siguiente:

Tabla 6*Estructuración de las sesiones*

ENERO 2023				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16	17	18	19	20
	Sesión 1 Introducción		Sesión 2 Alegria	
23	24	25	26	27
	Sesión 3 Tristeza		Sesión 4 Ira	
30	31			
	Sesión 5 Asco			

FEBRERO 2023				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		1	2	3
			Sesión 6 Miedo	
6	7	8	9	10
	Sesión 7 Amor		Sesión 8 Emociones	
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28			

4.10. Recursos

Los recursos utilizados han sido elegidos de forma que sean lúdicos y motiven a los más pequeños a aprender y desarrollar sus habilidades de manera correcta y eficiente, siendo estos recursos un apoyo fundamental en su proceso de aprendizaje. Asimismo, las

necesidades del alumnado TEA se han tenido en cuenta a la hora de adaptar y modificar los materiales, para una correcta realización de las actividades.

A continuación, se recogerán en la siguiente tabla los materiales necesarios para llevar a cabo este programa:

Tabla 7

Materiales necesarios

RECURSOS	
HUMANOS	<p>Tutora del aula, siendo conocedora del concepto de IE y de cómo llevar el programa a cabo de manera efectiva. Además, conoce las necesidades especiales del alumnado con TEA para adaptar los materiales.</p> <p>La maestra de pedagogía terapéutica para que sirva de apoyo en el aula.</p>
ESPACIALES	<p>Aula ordinaria distribuida en 3 ambientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La asamblea ○ Espacio para el trabajo individual ○ Espacio para el trabajo en grupo
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ○ Flashcards y tarjetas ○ Pictogramas ○ Pantalla digital/ proyector y vídeos ○ Lápices de colores, rotuladores, ceras, punzón, folios, arena, pintura negra, <i>slime</i> verde, gomina, plumas, plastilina, ojos para pegar. ○ Reproductor de música ○ Cuentos, peluche, carta, fotografías ○ Fotocopias (mini-libro emociones, dominó de las emociones, ruleta de las emociones, dado de las emociones) ○ Cojín, pelota y piedra amarilla, pelotas que brillan, cajita de cartón

4.11. Evaluación

El objetivo de la evaluación es comprobar el grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos establecidos por parte del alumnado, por ello, tal y como indica el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, la evaluación será continua, formativa, individualizada y global.

Decimos que será continua, puesto que será integrada en el día a día del aula. Será global en cuanto a que, además de tener como referente fundamental los criterios de evaluación de cada área, se tendrá en cuenta la consecución de los objetivos generales de la etapa. Asimismo, la evaluación será individualizada, atendiendo a las características de cada uno de los alumnos y entendida como una ayuda para progresar en su desarrollo personal y social. Por último, será formativa, ya que, nos servirá para identificar el aprendizaje adquirido, además de permitir observar las características de evaluación de cada alumno posibilitando la adopción de medidas de apoyo.

Tal y como acabo de mencionar, la evaluación va a ser de tipo formativa y sumativa, para ello anotaremos todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno. Además, se realizará una rúbrica final (véase Anexo 27. Evaluación final) para observar si los alumnos han afianzado los conceptos trabajados y han adquirido un aprendizaje significativo entre lo que ya conocían y los aprendizajes nuevos. Esta rúbrica incluirá criterios de evaluación establecidos en el currículo de Educación Infantil para el segundo ciclo, así como otros ítems generales y actitudinales. Además, se incluye un apartado de “observaciones” para puntualizar aquello que sea necesario.

Me gustaría destacar que, gran parte de la evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra, como así se recoge en las leyes educativas vigentes. Por otro lado, a pesar de no haberlo especificado en todas las actividades, resaltar lo importante que es que desde esta etapa contribuyamos al desarrollo de las capacidades metacognitivas. Por ello, veo necesario que, antes de empezar una actividad, se recuerde lo que trabajaron previamente y al terminar cada actividad reflexionen cinco minutos sobre lo que han aprendido, compartiendo sus ideas con los demás.

Esta es una manera no solo de evaluar cómo se expresan, sino que también nos da pistas de qué cosas han sido efectivas, si les ha resultado de agrado, o, por el contrario, no han disfrutado.

Para evaluar la eficacia del programa “EMOCIÓNATE, viaja junto a Camilo el Camaleón”, se realizarán las siguientes valoraciones:

Evaluación previa a la aplicación del “Programa”

Para evaluar el nivel de contenidos inicial que presentan los alumnos, se realizarán un par de asambleas donde se les hablará de las distintas emociones, y así ir viendo las respuestas que los niños van aportando. Será evaluada mediante observación directa por parte de la maestra y la pedagoga, quienes anotarán aquello que les parezca más destacable para poder adecuar posteriormente las actividades a las necesidades de los alumnos.

Evaluación del proceso

La evaluación se realizará a través de la observación directa y sistemática por parte de la maestra, anotando todos aquellos detalles que se consideren relevantes. Por otro lado, el docente rellenará una rúbrica de cada alumno (véase Anexo 26. Evaluación alumnado). Esta rúbrica incluirá criterios de evaluación establecidos en el currículo de Educación Infantil para el segundo ciclo, así como otros ítems generales y actitudinales. Dichas rúbricas incluyen un apartado de “observaciones” para puntualizar aquello que sea necesario.

Además, se realizará una rúbrica final (véase Anexo 27. Evaluación final) para observar si los alumnos han afianzado los conceptos trabajados y han adquirido un aprendizaje significativo entre lo que ya conocían y los aprendizajes nuevos. Asimismo, se utilizará una escala de estimación (véase Anexo 25. Escala de estimación para el alumnado con TEA) en la que se evaluará al alumno con TEA después de cada sesión para ver cómo ha trabajado cada actividad, sus actitudes y comportamientos.

Por último, considero fundamental una buena comunicación, bidireccional, con las familias. Por ello, a lo largo de todo el proceso se citará a los padres, de forma individual, para realizar tutorías que nos permitan valorar si el programa está siendo efectivo y, en caso contrario, poder realizar los cambios pertinentes a tiempo. Se considera fundamental este feedback para la evolución del programa.

Evaluación final (alumnado)

Para la evaluación final, se tendrá en cuenta la última sesión ya que son a modo de “evaluación” tras lo aprendido en el resto de las sesiones realizadas. La maestra rellenará una escala de apreciación para observar lo aprendido con el programa.

Evaluación de satisfacción (profesores)

Al finalizar la intervención se evaluará el grado de satisfacción de los profesores (véase Anexo 28. Cuestionario de satisfacción para el profesorado). Esto va a permitir conocer si los recursos y actividades planteadas han sido de utilidad. Asimismo, los profesores evaluarán su propia práctica mediante otra rúbrica (véase Anexo 29. Rúbrica de autoevaluación para el profesorado) con el objetivo de mejorar e innovar, así como su adecuación en cuanto a la planificación de las distintas actividades.

Como he mencionado previamente, la observación directa y sistemática por parte de la maestra constituirá la herramienta principal de evaluación. Ésta permite la detección temprana de posibles dificultades, así como de llevar a cabo las intervenciones necesarias para su prevención. Asimismo, facilita que les pueda proporcionar el acompañamiento y apoyo necesario que les permita alcanzar sus objetivos, como así se recoge en la Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

5. Conclusiones

A partir de la labor de investigación llevada a cabo con el presente trabajo fin de grado puedo concluir lo siguiente:

El término autismo ha evolucionado a lo largo de la historia, de la mano de varios autores, entre los que destaca Leo Kanner, al que debemos el concepto que conocemos actualmente. Asimismo, podemos hablar de varios manuales diagnósticos, de los cuales sobresale el DSMV, gracias al cual el término autismo recibe la denominación de “Trastorno del Espectro Autista”, decretando los tres niveles existentes de gravedad. Esto permite realizar un diagnóstico más específico e individualizado.

El uso de los términos adecuados influye en cómo se percibe algo y en cómo se trata. De este modo, es importante entender que el autismo es un espectro, lo que significa que puede manifestarse de diferentes maneras y que, por tanto, no todas las personas con esta situación presentan los mismos síntomas. Por ello, es fundamental un enfoque individualizado que permite brindar a cada persona los apoyos que más le beneficien y favorezcan.

Así, existen metodologías como es el caso de TEACCH, con la que he tenido la oportunidad de trabajar, muy efectivas al ofrecer una forma alternativa de comunicación y una manera de adaptar la educación a las necesidades de las personas con TEA. Se trata de una metodología que, puedo afirmar, mejora significativamente la calidad de vida y la inclusión social de estas personas.

Por otro lado, las personas con TEA a menudo se enfrentan a la discriminación, algo que es provocado, mayoritariamente, por el desconocimiento que se tiene acerca de este trastorno. Es necesario erradicar los prejuicios existentes y empatizar con estas personas y con sus familias. De ahí la necesidad de poner empeño en conocer sus necesidades para poder brindar los apoyos que les permitan participar en la sociedad del mismo modo que lo hace el resto de las personas. Por ello, la sociedad debe centrarse en fomentar la integración y proporcionar el apoyo adecuado para las personas con TEA y sus familias. La comprensión y el apoyo adecuados tienen una influencia decisiva en lo que respecta a la vida de estas personas, ayudándoles así a alcanzar su máximo potencial. Es esencial trabajar juntos para construir una sociedad más justa e inclusiva para todos.

La etapa de la educación infantil es un periodo en el cual los niños están aprendiendo, por un lado, a reconocer y regular sus propias emociones, mientras que, por otro, a

comprender las de los demás, estableciendo relaciones saludables con sus iguales. Por ello, una buena educación emocional supone la base para un correcto desarrollo personal y social. Por lo que es muy importante trabajar la inteligencia emocional en esta etapa.

A su vez, es fundamental exponer los obstáculos a los que se enfrentan las personas con TEA con respecto a la identificación y expresión de sus emociones, puesto que se debe dejar a un lado la idea que tenemos en la sociedad de que las personas que padecen este trastorno son personas insensibles, solitarias y sin vínculos afectivos, para poner de manifiesto la necesidad de desafiar estos estereotipos y prejuicios negativos. Es decir, trabajar la inteligencia emocional en personas con TEA es primordial para ayudarles a comprender mejor sus propias emociones y las de los demás, mejorando así su comunicación y relaciones sociales. De este modo conseguimos sensibilizar a la sociedad, que es un paso imprescindible para lograr la verdadera inclusión de las personas.

Gracias a esta investigación he podido ampliar mi conocimiento acerca del Trastorno del Espectro Autista y su relación con la Inteligencia Emocional, haciéndome consciente de que todavía queda mucho por investigar y aprender acerca de este trastorno, a pesar de las muchas teorías que han allanado el camino para una mejor comprensión de éste y, por tanto, para que su intervención sea más efectiva y beneficiosa.

Me gustaría insistir en la importancia de su investigación, puesto que se trata de un trastorno especialmente complejo cuyas causas aún no están del todo claras. Su estudio puede ayudar a mejorar su detección temprana, así como a desarrollar herramientas y estrategias más precisas para su diagnóstico y, por ende, su intervención. Eso sí, sin olvidar que cada persona es única por lo que el tratamiento, las ayudas y el apoyo debe ser individualizado y acorde a cada persona concreta.

Con el diseño de la propuesta, he tratado de impulsar y fomentar la educación emocional, especialmente en aquel alumnado con limitaciones significativas en dicho ámbito, como es el caso del TEA. Con ella, pretendo brindar herramientas y estrategias que favorezcan el bienestar emocional desde edades muy tempranas, promoviendo así su desarrollo socioemocional.

Para poder llevarla a cabo, he procurado tener en cuenta las necesidades que precisa el alumnado TEA, pero sin olvidar también aquellas requeridas en un aula ordinaria. Por ello, esta propuesta de intervención se basa en la legislación actual referida a la etapa de la Educación Infantil. Así como también emplea una metodología adecuada para poder llevar

a cabo la propuesta de una manera eficaz y beneficiosa para el alumnado. Esto permite adaptarnos a las necesidades de cada alumno, fomentar la creatividad y estimular el aprendizaje de manera atractiva y efectiva.

Las emociones suponen la base y el éxito de cualquier aprendizaje que se realice a lo largo de la vida, por ello esta propuesta persigue el objetivo de fomentar una educación emocional que permita el desarrollo integral de los más pequeños, favoreciendo así su correcta inclusión, ya no solo en el aula, sino en la sociedad.

Con respecto a las limitaciones surgidas, no he podido implementar la programación en un aula, lo que conlleva no llevarla a la práctica y ni así observar los resultados para poder adaptarla y mejorarla, situación que me gustaría realizar en un futuro.

6. Bibliografía

- Aleman Arrebola, I., & Villuendas Giménez, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Sociales 11* (34), 183-215. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572/1198>
- Álvarez Pérez, A. R. (s. f.). “*FUNDAMENTOS Y APLICACIÓN DEL MÉTODO TEACCH EN LA INTERVENCIÓN DIRIGIDA A PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO*”.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/eoepespecificodetrastornosgeneralizadosdeldesarrollo/wp-content/uploads/sites/696/2022/02/fundamentos-y-aplicacion-del-metodo-teacc-h-en-la-intervencion-dirigida-a-tea.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: DSM-5®. Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®* (1.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Artigas-Pallarés, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Bautista Rodríguez, M. T. (2019). *TEA y las emociones ¿Cómo trabajarlas en primaria?* [Trabajo Final de Grado, Universidad Jaime I].
https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/184214/TFG_2019_Bautista_Rodriguez_Maria_Tiscar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*
- Casalderrey Fraga, F. (2009). *Félix, el coleccionista de miedos*. OQO EDITORA.
- Chamorro Martínez, M. (2011). El trastorno del espectro autista. Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, 9, 53-66.
<https://file:///C:/Users/LATITUDE%20E7250/Downloads/Dialnet-ElTrastornoDelEspectroAutista-3628203.pdf>
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Arana, J. A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Desclée De Brouwer.
- Danvila del Valle, I., & Sastre Castillo, M. Á. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705>
- Damasio, A. R., & Maurer, R. G. (1978). A Neurological Model for Childhood Autism. *Archives of neurology*, 35(12), 777-786.
<https://doi.org/10.1001/archneur.1978.00500360001001>

De Lara, J. G. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2012/sam123j.pdf>

DECRETO FORAL 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra.

(2022). <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=54862>

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿Un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado [En Línea]*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

García Gómez, A. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa*.

https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500005182952&name=DLFE-818956.pdf

Hernández Núñez, A. (2018). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el alumnado con autismo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 3(2), 20-32. <https://doi.org/10.37536/riecs.2018.3.2.88>

Leal Leal, A. (2011). La Inteligencia Emocional. *Revista Digital I+E «Investigación y Educación»*, 39.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ALFONSO_LEAL_2.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020).

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

LÓPEZ GÓMEZ, S., RIVAS TORRES, R. M., & TABOADA ARES, E. M. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes De Psicología*, 28(1), 51–64. Recuperado a partir de

<https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/202>

Miguel Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. [Versión electrónica]. *Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 7 (2), 169-183. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296011.pdf>

Molina, E., & Costa, M. (2021). *Con un susurro basta*.

Núñez Pereira, C., & Romero Valcárcel, R. (2013). *Emocionario: dime lo que sientes*.

Oliveros, B. P. V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *REVISTAS DE INVESTIGACIÓN*, 42(93), 95-109.

<https://www.redalyc.org/exportarcita.oa?id=376157736006>

Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-10958>

Paula, I., & Pérez, I. P. (2015). *La ansiedad en el autismo: Comprenderla y tratarla*. Alianza Editorial.

Peydró Torró, S., & Rodríguez García, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en la evidencia. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 38(2), 75- 94.
https://file:///C:/Users/LATITUDE%20E7250/Downloads/el_autismo_en_el_siglo_xxi.pdf

REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil: Boletín Oficial del Estado (2022).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Rivière, Á. (1997). *Desarrollo normal y Autismo (1/2 y 2/2)*. Curso de Desarrollo Normal y Autismo, celebrado los días 24 al 27 de septiembre de 1997 en el Casino Taoro, Santa Cruz de Tenerife (España). https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

Rodríguez, N. B. (2021, 4 octubre). *Inteligencia emocional en niños*. psicologia-online.com.

<https://www.psicologia-online.com/inteligencia-emocional-en-ninos-4524.html>

Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación* 10 (1), 289-304.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9999120289A/17271/18203>

Sirera Conca, M. (2018). *El mundo de los sentimientos en los niños con autismo*. Red Cenit.

<https://www.redcenit.com/el-mundo-de-los-sentimientos-en-los-ninos-con-autismo/>

7. Anexos

Anexo 1

Tabla Niveles de gravedad del TEA (elaboración propia)

Tabla 3

Niveles de gravedad del TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Autismo leve o autismo de grado 1 (requiere apoyo)	Sin apoyos, las dificultades de comunicación social provocan alteraciones evidentes. Presenta dificultades iniciando interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Aparenta poco interés por interactuar con otros.	La inflexibilidad del comportamiento provoca una interferencia notable en el funcionamiento en uno o más contextos. Los déficits de organización y planificación obstaculizan la independencia.
Autismo moderado o autismo de grado 2 (requiere un apoyo substancial)	Déficits considerables en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los problemas sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros.	El comportamiento inflexible, así como las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con suficiente frecuencia e interfieren con el funcionamiento en varios contextos. Ansiedad o dificultad al cambiar el foco de interés.
Autismo severo o autismo de grado 3 (requiere un apoyo muy substancial)	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que provocan alteraciones graves en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.	La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad extrema afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren considerablemente en el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad o dificultad al cambiar el foco de interés.

Nota: La gravedad del TEA está basada en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Elaboración propia a partir del DSM-V (APA, 2013).

Anexo 2

Infograma para las familias (elaboración propia)

REGULACIÓN EMOCIONAL Y CONTROL DE LA ANSIEDAD EN TEA

- ## 1 ADAPTAR EL ENTORNO FÍSICO

Asegurar un entorno sin sobrecarga sensorial y usar diferentes recursos de control (auriculares, tapones...). Creación de un espacio para la calma donde la persona se encuentre regulada.


- ## 2 ADAPTAR EL ENTORNO SOCIAL

Mantener una actitud tranquila y adaptar nuestro lenguaje a sus necesidades para evitar aumentar su nivel de estrés (uso de apoyos visuales para evitar exigencias lingüísticas)


- ## 3 REGULACIÓN EMOCIONAL

Enseñarles que las emociones negativas (enfado, etc) son válidas y que nos ayudan a aprender. Lo que no está bien son ciertas reacciones que tenemos cuando nos sentimos así.
Ofrecerle algún objeto de regulación (plastilina, bola...).


- ## 4 REGULACIÓN COGNITIVA

Ayudarle a identificar sus propios pensamientos para hacerle consciente de sus interpretaciones erróneas. Sustituir dichos pensamientos por otros más adecuados.


- ## 5 CLAVE:

La clave está en la prevención. Prevenir que se llegue a una situación de ansiedad o desregulación emocional. Para ello, es fundamental el establecimiento de rutinas. Estas rutinas deben permitir la predictibilidad, permitiéndoles explorar y entender el entorno.








Anexo 3

Calendario escolar con pictogramas (elaboración propia)

ENERO 2023				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16	17  Introducción	18	19  Alegría	20
23	24  Tristeza	25	26  Ira	27
30	31  Amor			

FEBRERO 2023				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		1	2  Miedo	3
6	7  Amor	8	9  Emociones	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28			

Anexo 4

Actividad 1 sobre las Emociones

Tabla 8

Sesión 1

SESIÓN 1. INTRODUCCIÓN
Fecha: 17 de enero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 1 hora y 10 minutos.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Interiorización y reconocimiento de las emociones básicas○ Adquirir vocabulario emocional○ Adquirir consciencia emocional○ Interiorizar la forma de expresión no verbal de las emociones○ Trabajar la autoconciencia emocional○ Identificar los colores, asignando cada uno de ellos a una emoción○ Promover el respeto y la comunicación○ Favorecer la participación en el aula○ Trabajar la motricidad fina
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo (primera y segunda actividad)○ Individual (tercera actividad)
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Peluche “Camilo”○ Libro “El monstruo de los colores”. (Anna Llenas , 2012)○ Flashcards con las imágenes de “Camilo” experimentando cada una de las emociones (véase Anexo 5. Flashcards con las imágenes de Camilo el Camaleón y su emoción correspondiente) (elaboración propia)

- Flashcards con caras experimentando cada una de las emociones (véase Anexo 6. Flashcards de caras sobre las emociones) (elaboración propia)
- Pictogramas con las imágenes de “Camilo” experimentando cada una de las emociones (véase Anexo 7. Pictogramas con las imágenes de Camilo el Camaleón y su emoción correspondiente) (elaboración propia)
- Pictogramas con caras experimentando cada una de las emociones (véase Anexo 8. Pictogramas de caras y su emoción correspondiente) (elaboración propia)
- Ruleta de las emociones (véase Anexo 9. Ruleta de las emociones para colorear) (elaboración propia)
- Lápices de colores
- Mini libro de las emociones (véase Anexo 10. Mini-libro de las emociones) (elaboración propia)
- Punzón

1º actividad (30 minutos)

Los alumnos se colocarán en asamblea alrededor de la profesora. Se les presentará a “Camilo”, el peluche que los acompañará a lo largo de este viaje de emociones.

A continuación, la profesora planteará una serie de preguntas generales de lo que saben acerca del tema de las emociones, esto le servirá de evaluación sobre los conocimientos previos que presentan sobre el tema.

Después, procederá a la lectura del libro “El monstruo de los colores” (Llenas, 2012), continuando en asamblea para facilitar la escucha activa de todos. En él, se presentan varias emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo y amor, a través de personajes identificados con un color y una emoción en concreto, a lo que la maestra añadirá otra, el asco. Durante la lectura del libro, la profesora se detendrá en cada emoción, preguntando a los niños en que momento se han sentido así, o ayudándoles a través de ejemplos como: *¿recuerdas cuándo en el recreo, te has peleado con tus amigos?, ¿estabas enfadado?, ¿cómo crees que se ha sentido él, etc.*

Al terminar la lectura del libro se les hará una serie de preguntas a los niños para ver si que han entendido del cuento *¿Qué son las emociones?, ¿Qué emociones salen en el cuento?, ¿Cuál de esas emociones conocéis?, ¿Por qué?, ¿Os habéis sentido identificados con alguna*

emoción? Tendrán total libertad para responder y cada uno respetará los turnos de sus compañeros, teniendo una actitud de escucha.

El PT, en todo momento estará pendiente de la participación que lleven a cabo el alumnado TEA, animándolos a intervenir y facilitando su comprensión en caso de que sea necesario. El cuento estará adaptado con pictogramas.

2º actividad (20 minutos)

Se les mostrará uno a uno los “flashcards” de cada emoción con su personaje y color correspondiente (véase Anexo 5), así como con dibujos de personas (véase Anexo 6) para que sean capaces de reconocerlas e interiorizarlas. Asimismo, al alumnado TEA se le dará unos pictogramas de “Camilo” (véase Anexo 7) y con los dibujos de las personas (véase Anexo 8), para permitirles un mejor seguimiento de la clase, fomentando así su autonomía y comprensión de la historia.

A continuación, trabajaremos a través de la “Ruleta de las emociones” (véase Anexo 9), que habrán tenido que colorear previamente, cada camaleón con su color correspondiente en función de la emoción que presente. Dicha actividad consiste en girar la flecha (cada vez la girará un alumno/a diferente), la cual nos va a indicar una de las emociones trabajadas. Los niños/as, deberán levantarse y expresar la emoción a través de la cara. De este modo, los niños reconocen no solo la emoción sino la forma en la que se expresa.

Con respecto al alumnado TEA, la PT les ayudará señalando junto a ellos en los pictogramas individuales que se les había entregado previamente. Se trata de un recurso de gran utilidad para ayudarles en la comprensión y realización de las actividades de una manera lúdica y eficaz.

3º actividad (20 minutos)

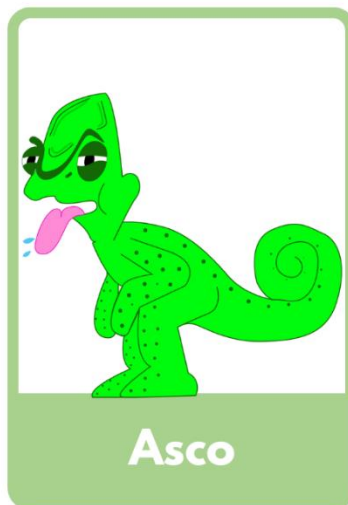
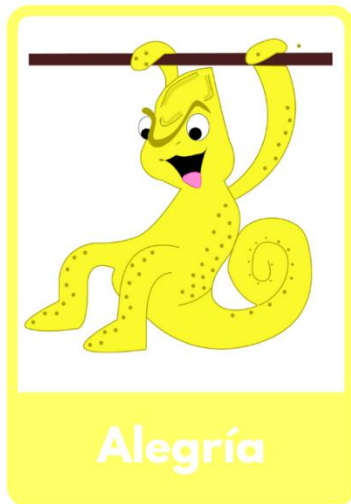
Una vez identificada cada emoción, la profesora repartirá a cada uno un mini libro de las emociones (véase Anexo 10), el cual deberán pintar asociando los colores a su emoción correspondiente. A continuación, mediante el uso del punzón lo recortarán y crearán su propio diccionario de las emociones.

Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

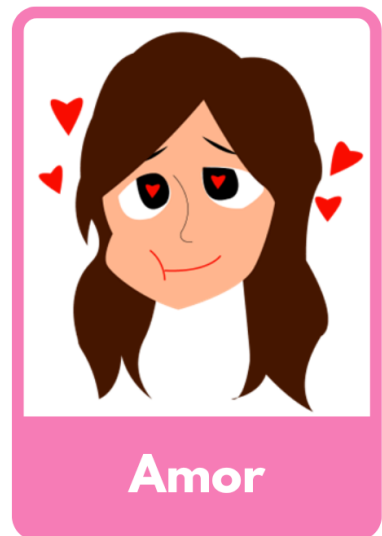
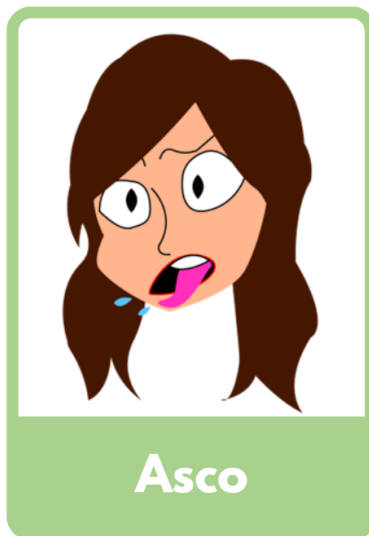
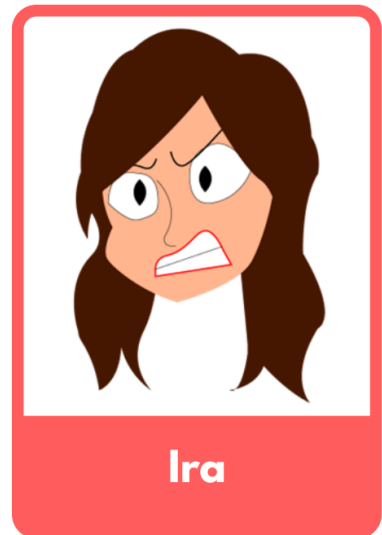
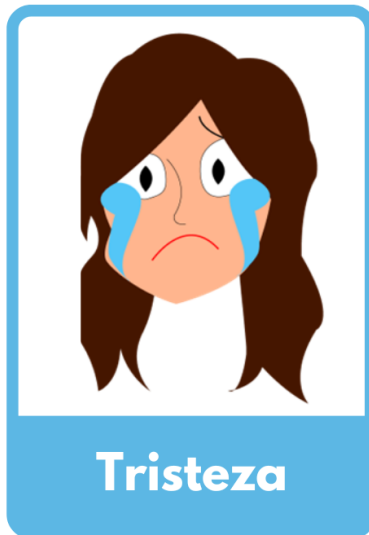
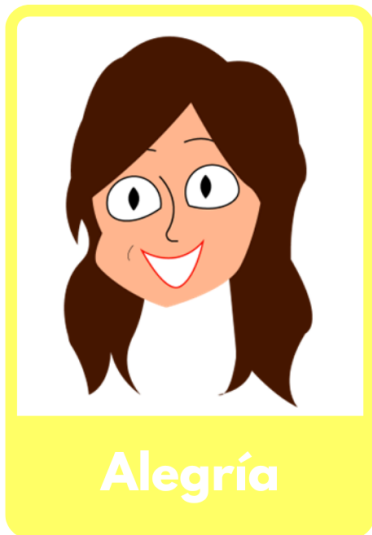
Anexo 5

Flashcards con las imágenes de Camilo el Camaleón y su emoción correspondiente
(elaboración propia)



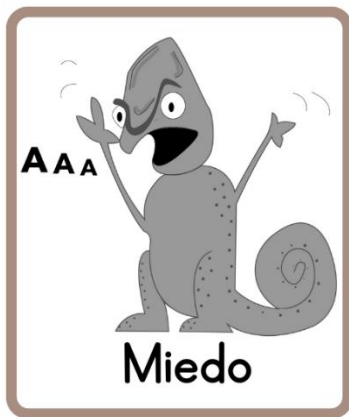
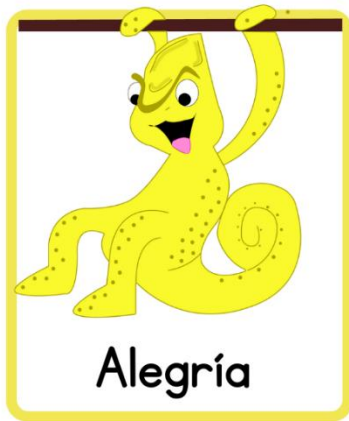
Anexo 6

Flashcards de caras sobre las emociones (elaboración propia)



Anexo 7

*Pictogramas con las imágenes de Camilo el Camaleón y su emoción correspondiente
(elaboración propia)*



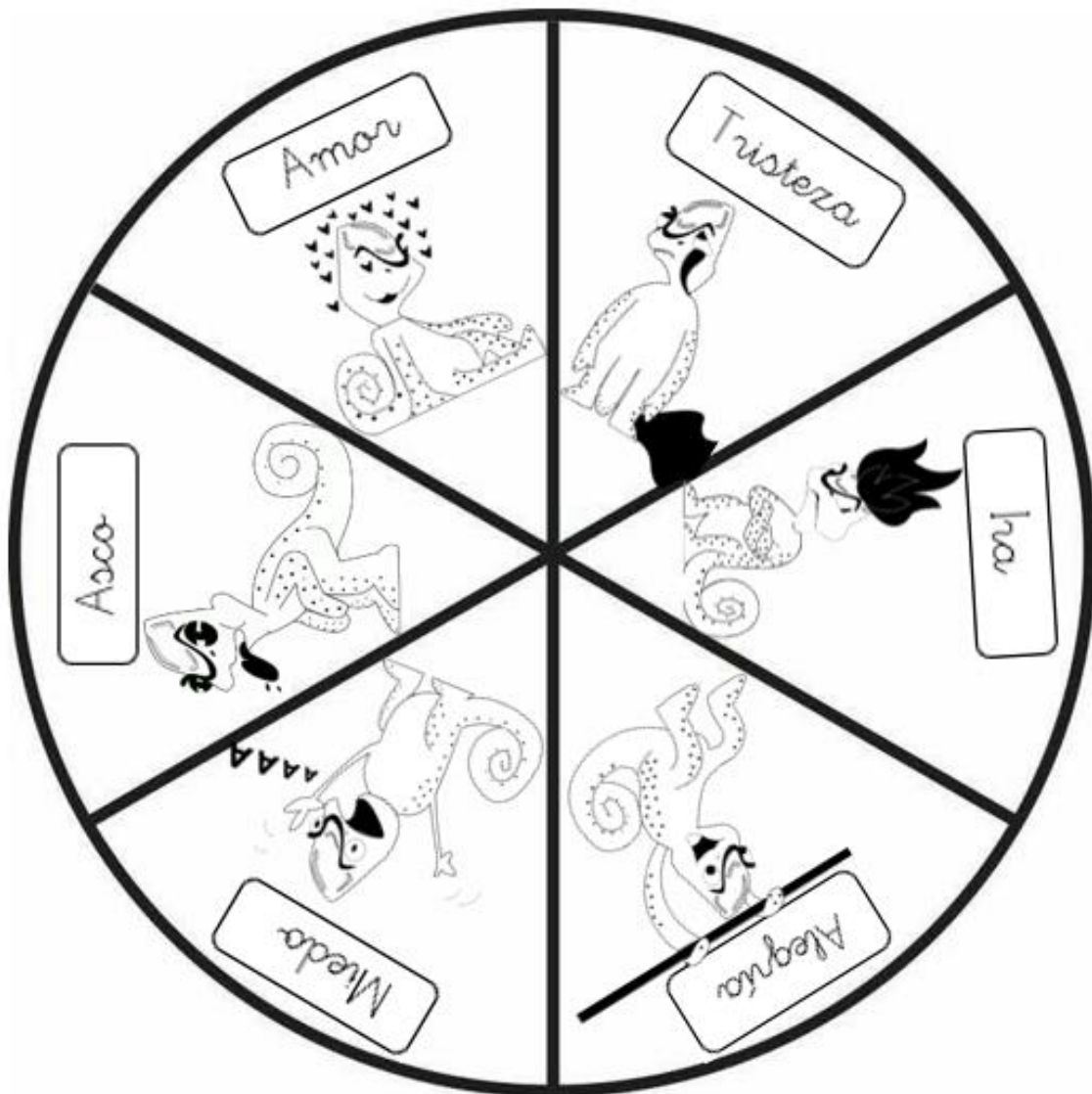
Anexo 8

Pictogramas de caras y su emoción correspondiente (elaboración propia)



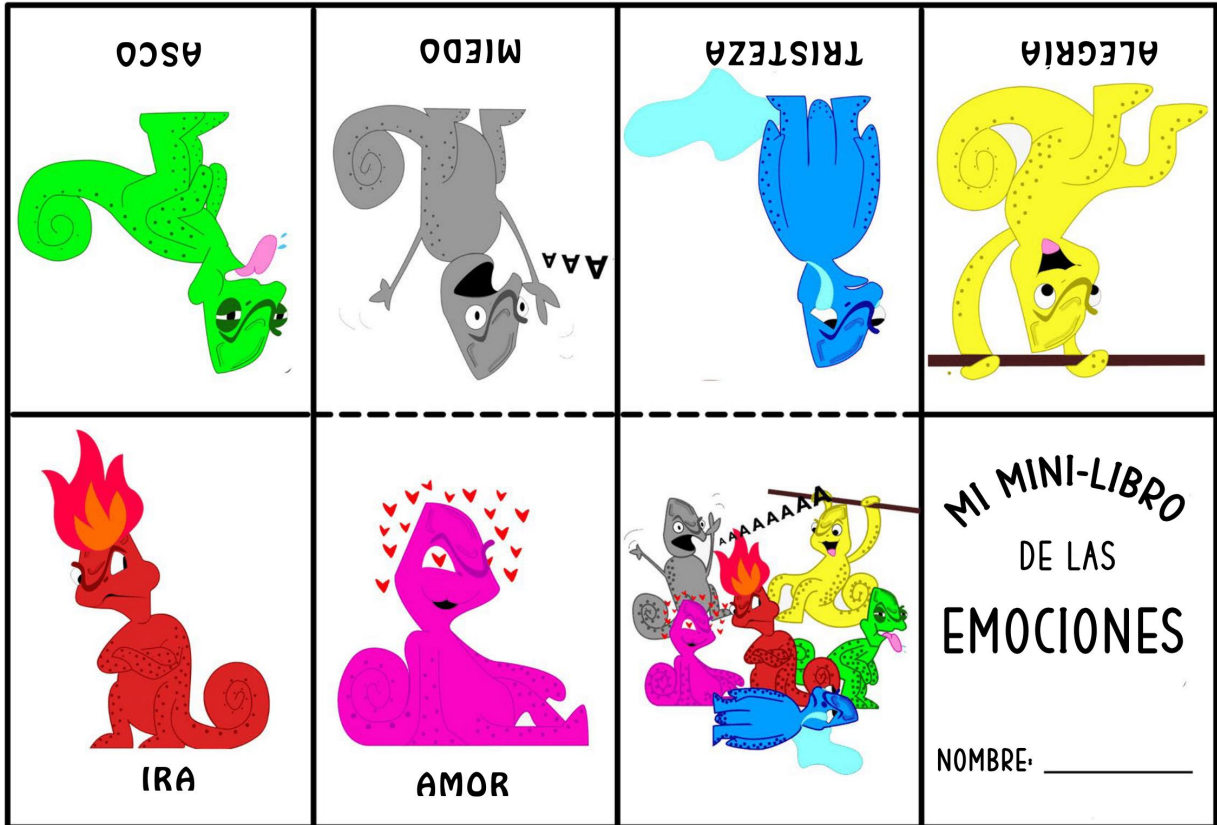
Anexo 9

Ruleta de las emociones para colorear (elaboración propia)



Anexo 10

Mini-libro de las emociones (elaboración propia)



Anexo 11

Actividad 2 sobre la alegría

Tabla 9

Sesión 2

SESIÓN 2. ALEGRÍA
Fecha: 19 de enero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 40 minutos.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Reconocer la emoción○ Comprender el concepto de alegría○ Identificar situaciones que nos aportan alegría○ Interiorizar la forma de expresión no verbal de la alegría○ Trabajar las emociones positivas○ Fomentar la participación y la escucha activa○ Trabajar la motricidad fina○ Trabajar la motricidad gruesa
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Fotos de cada alumno en un momento de felicidad○ Peluche “Camilo”○ Carta de “Camilo” (véase Anexo 12. Carta de Camilo el Camaleón) (elaboración propia)○ Pinturas de colores○ Pantalla digital/proyector○ Canción sobre la alegría (El Reino Infantil, 2018) <i>Súbete al Tren de la Alegría</i> - Bichikids 2 https://www.youtube.com/watch?v=ElqqK0bE8

1º actividad (20 minutos)

La profesora, con anterioridad, pedirá a los alumnos que traigan a clase una foto suya en un momento feliz. Los alumnos, se colocarán en asamblea frente a la profesora y, a continuación, irán explicando uno a uno por qué se sentían felices en la foto. Por último, tendrán que decir otra situación que les provoque felicidad.

La PT, escogerá su fotografía junto al alumnado con TEA y dirán una situación que les de alegría. En caso de que el alumnado con TEA no hable señalará en la agenda personalizada la emoción de la alegría y colocará su fotografía al lado, con ayuda de la PT.

2º actividad (20 minutos)

La música es una herramienta muy importante en el proceso de aprendizaje de los más pequeños. Es un recurso que posibilita captar su atención, así como ofrecer un aumento de la motivación y memoria. Asimismo, estimula la imaginación y nos evoca emociones.

Por ello, la siguiente actividad consiste en unir la música a las emociones, en este caso a la alegría. Para ello, “Camilo”, nos ha traído una carta (véase Anexo 12. Carta de Camilo el Camaleón) en la que hay escrita una canción. La profesora, mediante el proyector, les mostrará la canción, que los alumnos podrán cantar. Además, dejaremos que pinten libremente lo que les provoca la canción.

Para finalizar, la profesora pondrá un par de canciones más y los niños bailarán con todo el cuerpo expresando la emoción que dichas canciones les transmiten. Es importante que los niños conozcan como afecta la emoción a las distintas partes del cuerpo, no limitarlo únicamente a la expresión facial.

La PT estará pendiente en todo momento del alumnado TEA, para ayudar en caso de que sea necesario. La música no se encontrará a gran volumen para evitar que les moleste.

Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

Anexo 12

Carta de Camilo el Camaleón (elaboración propia)

¡Hola niños y niñas! Soy Camilo el Camaleón, y os mando esta carta para enseñaros una canción que me pone muy pero que muy contento. ¡Espero que la disfrutéis! ¡Confío en que el próximo día que os visite la cantemos juntos!

Un beso muy fuerte para todos. ¡Hasta la próxima!

Súbete al tren de la alegría

Súbete al tren de la ilusión

Súbete al tren de la fantasía

Súbete al tren de esta canción

Con su chiqui, con su chaca

Con su chiqui, chiqui, chiqui chaca

Con su chaca

Con su chiqui, con su chaca, chaca, chaca, chaca chiqui

Súbete al tren de la alegría

Súbete al tren de la ilusión

Súbete al tren de la fantasía

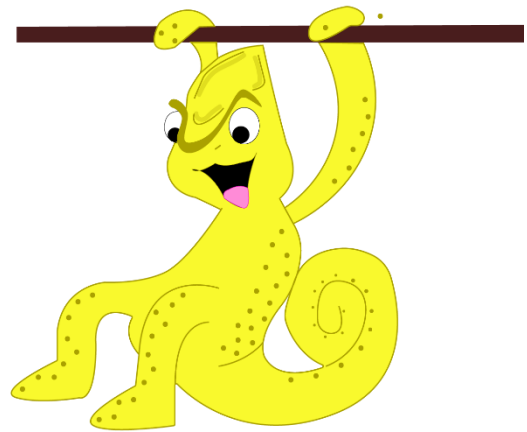
Súbete al tren de esta canción

Con su chiqui, con su

Con su chiqui, chiqui, chiqui chaca

Con su chaca

Con su chiqui, con su chaca, chaca, chaca, chaca chiqui



Anexo 13

Actividad 3 sobre la tristeza

Tabla 10

Sesión 3

SESIÓN 3. TRISTEZA
Fecha: 24 de enero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 45 minutos.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Reconocer la emoción○ Comprender el concepto de tristeza○ Identificar y expresar razones por las que uno a veces se siente triste○ Ser capaces de expresar mediante gestos y movimientos la tristeza○ Fomentar la participación y la escucha activa
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Emocionario (Núñez Pereira & Romero Valcárcel, 2013)○ Bote de las lágrimas y bote de las sonrisas (véase Anexo 14 Bote de "Las lágrimas" y bote de "Las sonrisas") (elaboración propia)
1º actividad (15 minutos)
<p>La profesora leerá la definición que aporta el cuento "Emocionario" (Núñez Pereira & Romero Valcárcel, 2013) acerca de la tristeza. A continuación, realizará a los alumnos una serie de preguntas: <i>¿Alguna vez os habéis sentido de esta manera?, Sí es así, ¿Qué habéis hecho para sentirnos mejor, ¿Qué haríais para hacer sentir mejor a alguien que está triste?</i></p>

La PT motivará al alumnado con TEA para que participe y, si es preciso, les hará las preguntas individualmente. El cuento estará adaptado con pictogramas.

Por último, la profesora hará una representación de cómo se manifiesta la tristeza y pedirá a los alumnos que la dramaticen, gesticulando, moviéndose tristes por el espacio, haciendo como que lloran, etc.

2º actividad (30 minutos)

La actividad consiste en la creación de un bote de las lágrimas y otro de las sonrisas (véase Anexo 14. Bote de "Las lágrimas" y bote de "Las sonrisas"). El bote de las lágrimas contendrá aquellas emociones y situaciones que nos han ocurrido y nos han hecho sentir tristes. Para ello, cada alumno escribirá en un folio situaciones que le han hecho sentir así y lo depositará dentro del bote. Además, escribirán en otro folio una acción/recuerdo/situación, etc. que pueden hacer para no sentirse tristes, y lo introducirán en el bote de las lágrimas.

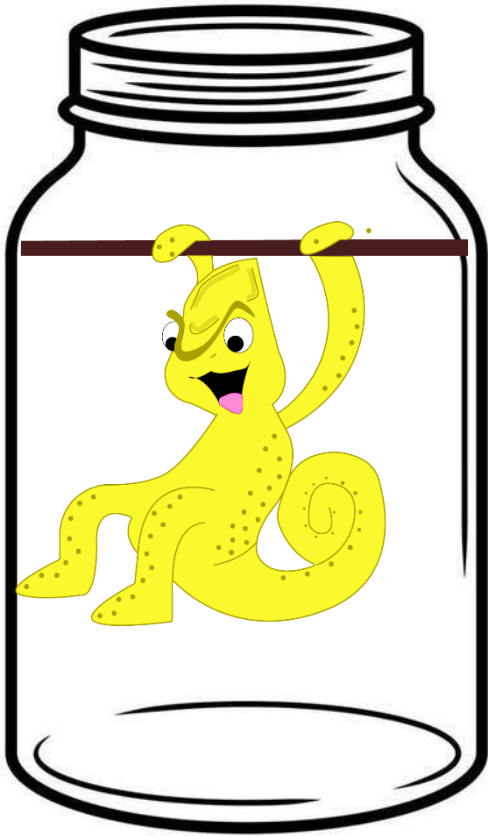
Cuando todos los niños hayan depositado los papeles en los botes, leerán en voz alta aquellos que se encuentren dentro del bote de las lágrimas. Por otro lado, cuando se sientan tristes o desanimados, podrán ir al bote de las sonrisas y leer uno de los papeles que se encuentren dentro.

Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

Anexo 14

Bote de "Las lágrimas" y bote de "Las sonrisas" (elaboración propia)



Anexo 15

Actividad 4 sobre la ira

Tabla 11

Sesión 4

SESIÓN 4. IRA
Fecha: 26 de enero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 1 hora y 20 minutos.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Reconocer la emoción○ Comprender el concepto de ira○ Ser capaces de expresar mediante gestos y movimientos la ira○ Identificar y expresar razones por las que uno a veces siente rabia○ Desarrollar estrategias de autocontrol
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo○ Individual (realización del dibujo)
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Libro “<i>Con un susurro basta</i>” (Molina & Costa, 2021)○ Folios○ Lápices de colores○ Bote de la rabia (véase Anexo 16. Bote de “La rabia”) (elaboración propia)○ Vídeo: “La técnica de la tortuga” (Marlene Schneider, 2020) (https://www.youtube.com/watch?v=BdOWNd5KtLk&t=13s)
1º actividad (30 minutos)
La primera actividad, para introducir el concepto de la emoción, se basará en la lectura del cuento “ <i>Con un susurro basta</i> ” (Molina & Costa, 2021), el cual nos aporta herramientas

para evitar gritar cuando nos enfadamos, así como estrategias para saber actuar y gestionar los momentos de rabia.

Además, la profesora colocará un espejo delante de los niños para que puedan trabajar las expresiones faciales relacionadas con la ira (cejas fruncidas, apretar los labios, puños cerrados, etc).

Por último, la profesora pedirá a los niños que hagan un dibujo expresando su rabia (no es necesario que dibujen algo concreto, simplemente que se expresen libremente sobre el papel). Cuando terminen, la maestra les indicará que le pongan ojos, pies, boca y brazos a su dibujo y, por tanto, habrán creado su propio monstruo de los enfados. A continuación, les pedirá que lo arruguen y lo introduzcan en el bote de la rabia (véase Anexo 16. Bote de "La rabia") y la profesora lo cerrará.

Es primordial que los más pequeños aprendan a reconocer la ira, así como estrategias para saber gestionar sus emociones en momentos de enfado.

En todo momento, la PT estará pendiente del alumnado TEA, ayudándoles en caso de que sea necesario, animándolos a participar y reforzando las explicaciones de la profesora por medio de pictogramas. Además, el cuento estará adaptado con pictogramas.

2º actividad (20 minutos)

Esta actividad consiste en ponerles a los alumnos un vídeo sobre "La técnica de la tortuga", método de autocontrol de impulsos y emociones, apoyado en la técnica de Schneider y Robin (1990). Se usa esta semejanza con la tortuga por cómo esta se recoge dentro de su caparazón cuando se siente amenazada. Dentro, la tortuga es capaz de reflexionar acerca de sus acciones y tranquilizarse. Esto es lo que deben realizar los niños antes de reaccionar con rabietas.

Una vez visto el vídeo, la maestra les realizará una serie de preguntas: *¿Qué habéis aprendido sobre el vídeo?, ¿Alguno se ha sentido identificado con alguna escena de la tortuga?, etc.*

Una vez respondidas las preguntas, se pasará a reflexionar profundamente sobre el vídeo y a sacar conclusiones. Además, el vídeo estará adaptado con pictogramas que facilitarán la

comprensión y será un recurso que servirá de apoyo para el alumno con TEA. Asimismo, se le realizarán también las preguntas individualmente junto al PT para ver si ha comprendido el vídeo.

3º actividad (30 minutos)

Para poner en práctica la técnica vista en la actividad anterior se llevará a cabo la siguiente actividad. Primeramente, la profesora hará una breve introducción recordando el vídeo de la tortuga y las conclusiones que obtuvieron. A continuación, los niños harán el primer paso que realizaba la tortuga, meterse en su caparazón para tranquilizarse. Para ello, la maestra llevará a cabo una serie de técnicas de relajación muscular que permitan a los niños que la emoción que presenten (ira en este caso), baje hasta el punto de ser capaces de estar relajados.

Posteriormente, cuando los niños hayan aprendido cuando deben relajarse y, por tanto, a meterse en su caparazón, la profesora les ayudará en la resolución de problemas que les puedan surgir. Para ello, les guiará en una serie de conflictos mediante distintas soluciones. Puede utilizar para ello diferentes situaciones que se hayan dado en el aula (dos alumnos se enfadan, etc).

El alumnado con TEA realizará la actividad con el apoyo del PT, el cual se sentará con ellos para ayudarles en caso de que sea necesario. Podrá utilizar para ello pictogramas, para que les resulte más sencillo seguir el hilo de la actividad.

Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

Anexo 16

Bote de "La rabia" (elaboración propia)



Anexo 17

Actividad 5 sobre el asco

Tabla 12

Sesión 5

SESIÓN 5. ASCO
Fecha: 31 de enero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 45 minutos.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Reconocer la emoción○ Comprender el concepto de asco○ Identificar y expresar razones por las que uno a veces siente asco○ Ser capaces de expresar mediante gestos y movimientos el asco
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo (primera actividad)○ Individual (segunda actividad)
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Cajas de cartón○ Libro: "¡Qué asco de Sandwich!" (Edwards & Shaw, 2021)○ Dibujo Sándwich (véase Anexo 18. Dibujo "¡Qué asco de Sandwich!") (elaboración propia)○ Arena○ Pintura negra○ <i>Slime</i> verde○ Gomina○ Plumas
1º actividad (15 minutos)

La primera actividad va a consistir en identificar la emoción y aceptarla. Para ello, los niños/as se encontrarán en asamblea alrededor de la profesora, la cual les hará preguntas cómo: *¿hay algo que os de asco?, ¿creéis que el asco nos ayuda?, etc.*

A continuación, se hablará acerca de aquellas situaciones que nos producen asco y lo dramatizaremos mediante gestos y a través del movimiento (los niños se moverán “con asco” por el aula).

Para finalizar, realizaremos la siguiente actividad sensorial. La profesora llevará varias cajas en las que se encuentren elementos con diferentes texturas (viscosas, rugosas, babosas, etc) para que los niños/as puedan tocarlos y expresar la sensación que les produce, si sienten asco y rechazo o no.

2º actividad (30 minutos)

La segunda actividad comenzará con la lectura, por parte de la profesora, del cuento "*¡Qué asco de Sandwich!*", gracias al cual van a darse cuenta de la importancia que tiene esta emoción, que muchas veces olvidamos. El cuento relata la historia de un tejón cada vez más hambriento y un sándwich que se encuentra cada vez más asqueroso.

A continuación, la actividad consistirá en ir añadiendo elementos sobre el sándwich (véase Anexo 18. Dibujo "*¡Qué asco de Sandwich!*"), siguiendo el hilo conductor del cuento. Para ello, utilizarán arena, pintura negra, *slime* de color verde, gomina, plumas, etc. De esta manera, cada niño/a habrá creado su propio sándwich asqueroso.

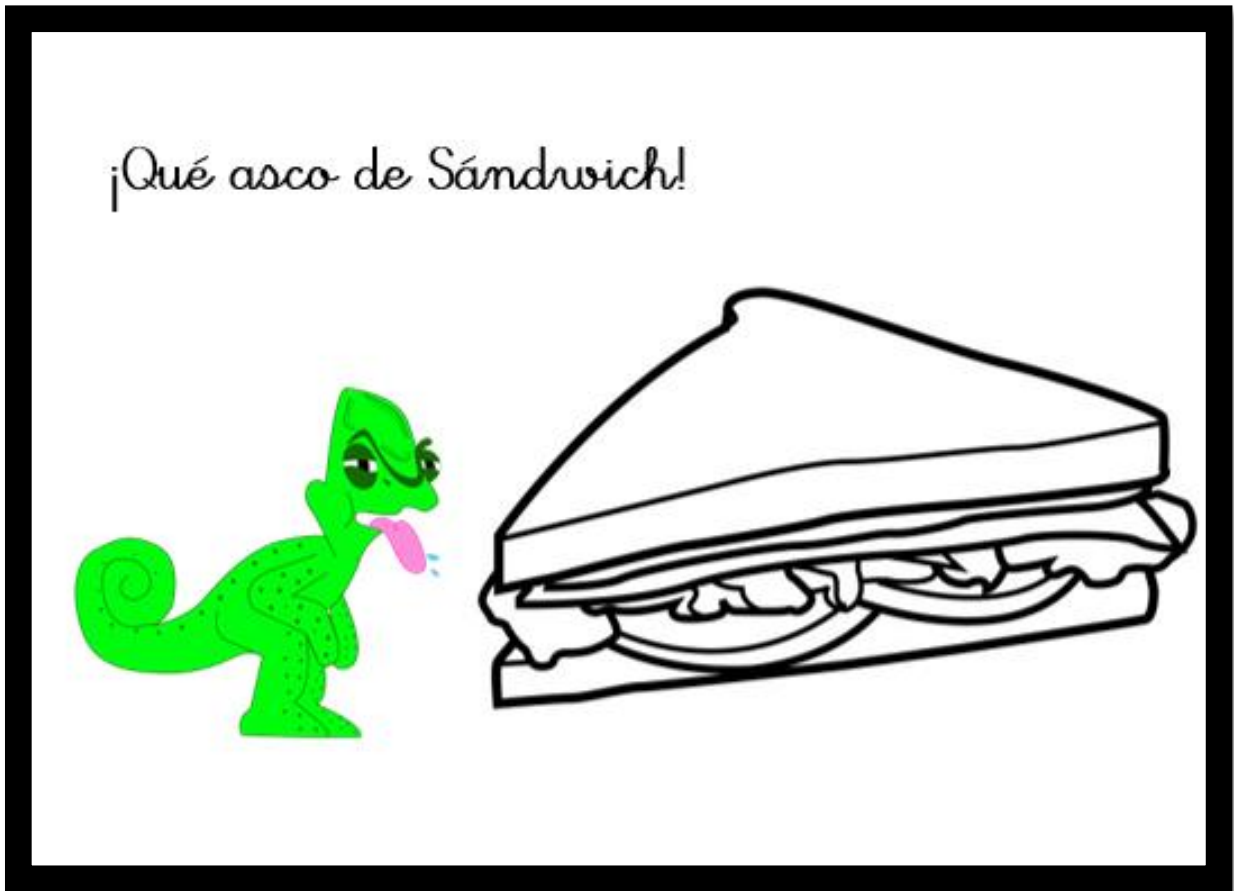
Para facilitar la actividad al alumnado que presenta TEA, tanto el cuento como la actividad se encontrará adaptada por medio de pictogramas. Asimismo, la PT se encontrará, en todo momento, junto a ellos por si necesitan ayuda.

Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

Anexo 18

Dibujo "¡Qué asco de Sandwich!" (elaboración propia)



Anexo 19

Actividad 6 sobre el miedo

Tabla 13

Sesión 6

SESIÓN 6. MIEDO
Fecha: 2 de febrero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 45 minutos.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Reconocer la emoción○ Aprender a identificar los miedos○ Desarrollar la capacidad de superar nuestros miedos○ Fomentar la participación y la escucha activa
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Libro <i>“Félix, el coleccionista de miedos”</i> (Casalderrey Fraga, 2009)○ Folios○ Lápices y rotuladores de colores○ Caja de los miedos
1º actividad (15 minutos)
<p>Al comenzar la clase, los niños, en asamblea, podrán disfrutar de la lectura del cuento <i>“Félix, el coleccionista de miedos”</i>. Y, a continuación, la profesora les hará una serie de preguntas para introducir el concepto de miedo, sus formas y causas: <i>¿Alguna vez habéis sentido miedo? ¿Por qué?, ¿Hay algo en particular que os de miedo?, etc.</i></p> <p>La PT y la profesora animarán a participar al alumnado con TEA, trabajando con ellos el cuento por medio de pictogramas.</p>

2º actividad (30 minutos)

Con la siguiente actividad, los niños y niñas podrán apreciar la importancia que tiene superar los propios miedos para lograr hacer todo aquello que nos proponemos y no hacemos debido a nuestros miedos.

Para ello, la actividad consistirá en que, cada niño/a, deberá reflexionar acerca de sus miedos. A continuación, deberá plasmarlo sobre el papel (ya sea a modo de dibujo o escrito) y anotar en otro folio aquello que podrán realizar una vez superado ese miedo. Después, la profesora será la encargada de graparlos todos para formar el “Libro de los miedos” que, posteriormente, será introducido en la “máquina de los miedos” (caja de cartón decorada por los propios alumnos), para que ésta acabe con ellos.

Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

Anexo 20

Actividad 7 sobre el amor

Tabla 14

Sesión 7

SESIÓN 7. AMOR
Fecha: 2 de febrero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 1 hora.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Conocer el sentimiento de amor○ Desarrollar la empatía○ Promover la escucha activa con la intención de entender al otro.○ Promover la capacidad de entender las propias emociones y la de los demás○ Fomentar la participación y las habilidades sociales
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo○ Individual (creación de su propio “erizo feliz”)
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Pantalla digital○ Vídeo: “Historia del erizo” (Asun Balzoza, 2010)○ Plastilina de colores○ Ojos para pegar○ Peluche (Camilo)○ Tarjetas de colores○ Lápices y rotuladores de colores
1º actividad (30 minutos)

Antes de llevar a cabo la sesión, la profesora introducirá y recordará a los niños/as la emoción del amor. Para ello, les hará una serie de preguntas como: *¿qué haces para demostrar tu amor?, ¿a quién quieres?, ¿te gusta que te transmitan cariño?, etc.*

Para comenzar esta sesión, los alumnos se sentarán en la asamblea y la profesora les proyectará un vídeo sobre la empatía: “La historia del erizo”. Una vez finalizado el video, la profesora les hará una serie de preguntas: *¿Cómo creéis que se ha sentido el erizo?, ¿Alguna vez os habéis sentido así vosotros?, ¿Qué es lo que han hecho sus compañeros para que se sienta mejor?, ¿Vosotros haríais lo mismo?*, con el fin de reflexionará sobre él entre todos, así como acerca de los valores que transmite.

Por último, los alumnos realizaran su propio “erizo feliz”, para ello se les dará un trozo de plastilina a cada uno y, posteriormente, se les dará dos ojitos de plástico a cada uno para que lo peguen a su erizo. Cuando terminen, se llevarán a casa su “erizo feliz”.

La PT estará con el alumnado con TEA para ayudarles a realizar la actividad correctamente.

2º actividad (15 minutos)

La siguiente actividad consiste en que, los niños/as, sentados en un gran círculo, deberán pasarse el peluche que representa la emoción “amor”. Cuando se lanza el peluche al compañero, se tendrá que decir algo positivo que le guste o valore de dicho compañero. Quien recibe el peluche, debe lanzarlo a otra persona, diciendo también algo que le guste. Así sucesivamente.

Una vez finalizado, la profesora lanzará varias preguntas para ver cómo se han sentido, cómo han recibido las valoraciones, y si se reconocen en ellas.

La maestra se colocará al lado del alumno con TEA cuando sea su turno para ayudarle a realizar la actividad.

3º actividad (15 minutos)

Esta última actividad consiste en dejar en el aula una caja con tarjetitas al lado, para que los alumnos/as que lo deseen puedan escribir en ellas como se han sentido a lo largo del día y/o los problemas que les hayan surgido.

Al finalizar el día, la profesora dejará que cada niño saque una tarjetita de la caja y la lea en voz alta para toda la clase. Entre todos propondrán una solución al problema planteado o un comentario positivo para reconfortar el problema de la otra persona.

Finalmente, la profesora sacará un peluche que representa la emoción del “amor” y uno a uno podrán darle un abrazo.

Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

Anexo 21

Actividad 8 sobre las emociones

Tabla 15

Sesión 8

SESIÓN 8. EMOCIONES
Fecha: 2 de febrero
Temporalización: La sesión tendrá una duración de 1 hora.
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">○ Representar distintas emociones (ira, desagrado, alegría, tristeza, miedo y sorpresa) mediante expresiones faciales y corporales.○ Identificar distintas emociones a través de las expresiones faciales y corporales de los demás.
Organización del aula <ul style="list-style-type: none">○ Gran grupo
Materiales <ul style="list-style-type: none">○ Dado de las emociones (véase Anexo 22. Dado de las emociones) (elaboración propia)○ Tarjetas (véase Anexo 23. Tarjetas de las emociones) (elaboración propia)○ Dominó emociones (véase Anexo 24. Dominó de las emociones) (elaboración propia)
1º actividad (30 minutos)
<p>Esta actividad, para hacer un repaso de todas las emociones trabajadas, consiste en un dado emocional (véase Anexo 22. Dado de las emociones), con diferentes tarjetas (véase Anexo 23. Tarjetas de las emociones), que contienen preguntas relacionadas con las emociones. Los niños lanzarán el dado y mirarán la emoción que les ha tocado, cogerán la tarjetita correspondiente a dicha emoción y responderán a las preguntas o situaciones que se les plantean.</p>

Habrán cuestiones como: *¿cómo te sientes cuando te gritan?*, *¿qué haces cuando estás enfadado?*, a lo que el niño tendrá que responder y, además, decir qué tendría que hacer para evitar sentirse así y gestionarlo de manera positiva.

2º actividad (30 minutos)

La maestra dividirá la clase en 5 grupos de 3 personas cada uno, y se les repartirá a cada grupo un “dominó de las emociones” (véase Anexo 24. Dominó de las emociones). El juego consiste en un dominó con diferentes imágenes que representan expresiones emocionales.

A continuación, los niños tendrán que reconocer dichas expresiones y encontrarlas para después emparejarlas jugando al dominó habitual, pero con dichas emociones. Además, tendrán que poner un ejemplo de una situación que les provoque dicha emoción y, si la emoción lo permite, algún recurso que pueden utilizar para gestionar mejor ese sentimiento.

En esta actividad, la PT y la maestra, se colocarán en los grupos donde se encuentre el alumnado con TEA, para observar si tiene alguna dificultad, si sigue bien la actividad o si necesita ayuda, además de supervisar al resto de alumnos.

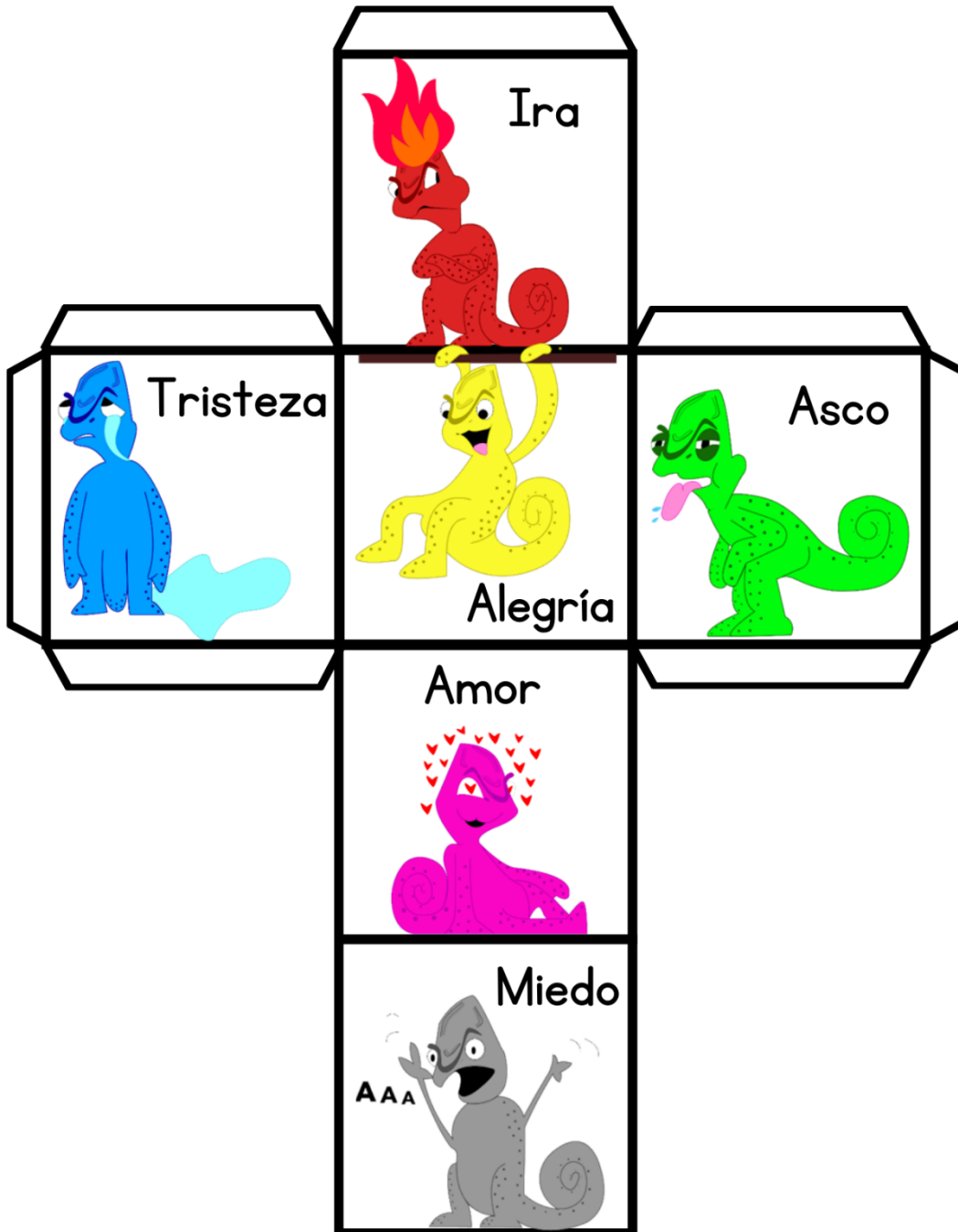
Evaluación

La evaluación se realizará a través de la observación directa por parte de la maestra. Asimismo, se anotarán todos aquellos detalles que se consideren relevantes de cada alumno.

Anexo 22

Dado de las emociones (elaboración propia)

DADO DE LAS EMOCIONES

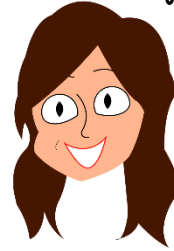


Anexo 23

Tarjetas de las emociones (elaboración propia)

ALEGRÍA

¿Qué cosas me
ponen alegre?



TRISTEZA

¿Qué noto en mi
cuerpo cuando
me pongo triste?



IRA

¿Cómo te sientes
cuando te gritan?



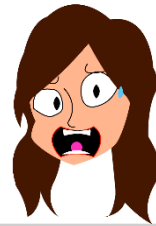
ASCO

¿Qué cosas te producen asco?



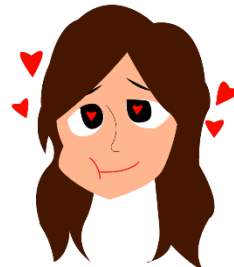
MIEDO

¿Qué cosas te dan miedo? ¿Tienes algún truco para ayudarte?



AMOR

¿Cómo transmites el amor?



Anexo 24

Dominó de las emociones (elaboración propia)

DOMINÓ DE LAS EMOCIONES



Anexo 25

Escala de estimación para el alumnado con TEA (elaboración propia)

CRITERIO	1	2	3	4
Participa junto al resto de compañeros.				
Muestra interés.				
Sigue las instrucciones de la profesora				
Requiere de ayuda para realizar las actividades.				
Utiliza el material de apoyo.				
Realiza de forma autónomas las actividades.				
Interacciona con sus compañeros y la profesora.				
Respeto el turno de los demás.				

1: Nunca 2: A veces 3: Frecuentemente 4: Siempre

Anexo 26

Evaluación alumnado (elaboración propia)

ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ALCANZADO	EN DESARROLLO
<i>Manifiestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa</i>		
<i>Desarrollar destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas creativas y teniendo en cuenta el criterio de otras personas</i>		
<i>Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y de empatía, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.</i>		
OBSERVACIONES:		

ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ALCANZADO	EN DESARROLLO
<i>Canalizar progresivamente la frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias.</i>		
<i>Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen.</i>		
OBSERVACIONES:		

ÁREA 3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ALCANZADO	EN DESARROLLO
<i>Interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás.</i>		
<i>Utilizar el lenguaje oral como instrumento regulador de la acción en las interacciones con los demás con seguridad y confianza.</i>		
<i>Expresar gustos, preferencias y opiniones sobre distintas manifestaciones artísticas, explicando las emociones que produce su disfrute.</i>		

Anexo 27

Evaluación final (elaboración propia)

INDICADORES	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
Es capaz de distinguir los diferentes estados emocionales				
Expresa las diferentes emociones correctamente				
Es capaz de controlar sus impulsos				
Regula sus propias emociones				
Desarrolla la empatía				
Participa con el resto de los compañeros/as				

Anexo 28

Cuestionario de satisfacción para el profesorado (elaboración propia)

Valor de las puntuaciones:

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

ITEMS A VALORAR	1	2	3	4	5
1. El programa ha sido de utilidad					
Observaciones:					
2. El programa ha cumplido con sus objetivos					
Observaciones:					
3. La colaboración entre los diferentes agentes que han intervenido en el proceso ha sido eficaz					
Observaciones:					
4. Los materiales y recursos utilizados te han resultado oportunos.					
Observaciones:					

5. Consideras que la formación recibida y las herramientas aportadas han sido suficientes.					
Observaciones:					
6. Volvería a implementar el programa.					
Observaciones:					
7. Se ajusta a las necesidades del alumno con TEA					
Observaciones:					

Anexo 29

Rúbrica de autoevaluación para el profesorado (elaboración propia)

RÚBRICA PARA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE			
ítems	SÍ	NO	OBSERVACIONES
<i>He conseguido fomentar la creatividad del alumnado</i>			
<i>He conseguido motivar correctamente al alumnado</i>			
<i>He conseguido mantener una buena comunicación bidireccional con las familias</i>			
<i>He logrado realizar las actividades planificadas</i>			
<i>He fomentado un clima de seguridad y confianza</i>			
<i>He fomentado la participación del alumnado</i>			
<i>Estoy satisfecho con el trabajo realizado</i>			

