

Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

AUTOR: IRENE AYUSO MARTÍN

TUTOR: BENITO ARIAS MARTÍNEZ

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
PALABRAS CLAVE.....	4
ABSTRACT.....	4
KEYWORD.....	5
INTRODUCCIÓN.....	5
JUSTIFICACIÓN.....	6
FUNDAMENTACIÓN TEORICA.....	7
Definición TEA.....	7
Origen/Etiología.....	9
Criterios diagnósticos.....	9
Características diagnosticas.....	11
Comorbilidad.....	12
Incidencia.....	13
La Teoría de la Mente.....	13
Las emociones.....	15
Educación emocional.....	17
Tipos de competencias emocionales.....	18
La importancia de las emociones en la escuela.....	19
Importancia de la educación emocional en personas con TEA.....	19
ESTUDIO DE CASO.....	20
Historia escolar.....	21
Estilo de Aprendizaje.....	22
Nivel de competencia curricular.....	22
PLAN DE INTERVENCIÓN.....	22
Introducción.....	22
Objetivos.....	23
Temporalización.....	24
Metodología.....	25
Actividades.....	26
EVALUACIÓN.....	37
Evaluación del programa de intervención.....	37
Evaluación producción alumno.....	39
CONCLUSIONES.....	42

Oportunidades	42
Limitaciones	43
REFERENCIAS	44
APÉNDICES	47

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado se basa en el diseño y aplicación de una propuesta de intervención para la adquisición de habilidades socio - emocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La propuesta se ha basado en el desarrollo de habilidades para reconocer emociones a través de expresiones faciales tanto en personas ajenas como en uno mismo, relacionar emociones con posibles eventos que pueden desencadenarlas y aprender regulación y autocontrol emocional.

Este proyecto ha sido puesto en práctica en un centro de Educación Especial con un niño con TEA, obteniendo en el mismo resultados y conclusiones reales adquiridas tras su realización, pudiéndose comprobar así la utilidad del proyecto para la mejora de la calidad de vida del niño.

PALABRAS CLAVE

Trastorno del Espectro Autista, Habilidad socio emocional, Educación Especial, Calidad de vida, Integración en la sociedad, Programa de Intervención.

ABSTRACT

The present document is based on the design and application of a social and emotional skills intervention program in children with Autistic Spectrum Disorder (ASD).

The objectives of this paper are to develop skills in order to recognize emotions through facial expressions in oneself and in others, to relate emotions to the correspondent events, as well as to learn emotional regulation and autocontrol skills.

This intervention has been developed in a Special Education School with a real case of ASD in order to yield real results and conclusions.

Through the comparison of the outcomes, we are able to reveal its usefulness in improving the quality of life of children with autistic spectrum disorder.

KEYWORD

Autistic Spectrum Disorders, Special Education, Quality of life, Integration in society, Social and emotional skills, Intervention.

INTRODUCCIÓN

Teniendo siempre en cuenta las características y necesidades educativas, físicas, biológicas, así como, las potencialidades y debilidades que caracterizan a las personas con Trastorno del Espectro Autista (ahora en adelante TEA), planteamos una propuesta de intervención para trabajar habilidades socio - emocionales que ayuden a los receptores del mismo a disfrutar de una vida con mayor calidad, así como, a favorecer su integración en la sociedad.

Por otra parte, hemos diseñado este proyecto atendiendo a los principios éticos y de atención educativa del centro de Educación Especial en el que hemos puesto en práctica dicha propuesta. Prestar un servicio de calidad sin discriminar, ser normalizadores, así como, inclusivos y plantear una educación individualizada y de calidad, han sido nuestros ideales máximos y la base de nuestra intervención.

Mediante la realización de diferentes rutinas y actividades, los niños con TEA lograrán objetivos tales como reconocer e identificar diferentes emociones, relacionar eventos y situaciones de la vida diaria con las emociones que estos puedan provocarles, así como, identificar expresiones faciales derivadas de emociones tanto en sí mismos como en los demás. Por otro lado, adquirirán habilidades emocionales con las que regular y autocontrolarse.

Pretendemos así mejorar la calidad de vida de los niños con TEA, así como, su integración en la sociedad, ya que, estos presentan dificultades en el plano socio - emocional como, por ejemplo, a la hora de expresar, interpretar y regular sus emociones.

Por otro lado, consideramos realmente complejo el papel que desempeñan los profesionales y familiares que conviven diariamente con niños con TEA, quienes en muchos casos no pueden comprender qué es lo que les ocurre en el plano emocional. Este proyecto, por lo tanto, también les beneficiará, ya que les ayudará a comprender a las personas con TEA, así como, facilitará la comunicación entre estos.

En el desarrollo de este trabajo, primeramente, se expondrá una justificación del tema a tratar, para comprender el motivo por el cual ha sido escogido. Continuaremos con el marco teórico, adentrándonos en los contenidos teóricos del TEA para conocer así qué es dicho trastorno,

cuáles son sus características y rasgos más significativos, así como, sus criterios diagnósticos todo ello extraído del Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM- 5, APA 2014).

Proseguiremos con un breve recorrido por la temática de la Teoría de la Mente y la Educación Emocional, aspectos básicos de este trabajo.

Además, nos adentraremos en el estudio de caso de un alumno real con TEA con el cual se pondrá en práctica este proyecto, para finalmente, exponer los resultados obtenidos tras la implantación del mismo, con el objetivo de realizar las conclusiones pertinentes reflexionando cómo ha sido la evolución del niño, así como, mostrar una actitud crítica ante el proyecto mejorando los puntos débiles del mismo para futuras proyecciones.

En los apéndices se puede encontrar gran variedad de fichas y recursos, así como, de imágenes reales de las actividades del proyecto con las que poder ampliar la visión de cómo ha sido la puesta en práctica del mismo.

JUSTIFICACIÓN

Encontramos imperante en nuestra sociedad la falsa creencia acerca de que las personas con TEA no tienen emociones ni “sienten”.

Ni que decir tiene que esto es completamente falso, ya que las personas con TEA experimentan emociones igual que el resto de las personas. No obstante, debemos de esclarecer que estos presentan desórdenes en lo que, a identificar, regular, controlar, compartir y reconocer emociones en otros se refiere.

Las emociones se presentan indispensables en el ser humano para asegurar un completo y correcto desarrollo tanto a nivel social como intelectual de las personas.

Según (Del Barrio, 2005) “Los desajustes emocionales alteran toda la vida de la persona, desde el aspecto personal hasta la convivencia y el bienestar, necesarios en la sociedad actual.” Tras estas palabras establecemos el motivo por el cual escogemos este tema para el desarrollo de nuestro Trabajo Fin de Grado, donde apreciamos la necesidad incipiente que como educadores tenemos para proporcionar en la medida de nuestras posibilidades ayuda y dar respuesta a las necesidades emocionales que las personas con TEA presentan en el ámbito educativo y social.

Por otro lado, un alto porcentaje de casos de TEA tienen asociada una discapacidad intelectual.

“...Las primeras investigaciones establecían que en torno al 75% - 80% de las personas con TEA tenían asociada una Discapacidad Intelectual” (Rutter, 1970).

Esta información hace más necesaria nuestra intervención en el ámbito emocional, ya que la mayoría de las personas con TEA tienen además Discapacidad Intelectual asociada, lo cual dificulta aún más la adquisición de habilidades socio-emocionales.

Queremos así lograr que mejore la calidad de vida de estas personas y posibilitar en la medida de lo posible que su integración en la sociedad sea lo más fácil y enriquecedora posible, eliminando los prejuicios establecidos en la sociedad, y facilitando una comunicación emocional en primera instancia con las personas que le rodean en su vida diaria, así como, con la totalidad de la sociedad.

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

Definición TEA

Encontramos gran variedad de autores los cuales buscan dar una definición a este trastorno. Antes de nada, vamos a hacer un breve recorrido histórico por la terminología de dicho trastorno.

El origen del término podríamos encontrarlo en Bleuler (1908) cuando este lo utilizó para referirse a pacientes diagnosticados de Esquizofrenia.

Tanto Kanner como Asperger coincidieron en señalar que el término “autista” provenía del término griego *autos* el cual significaba “si mismo”.

El término “autismo” tal y como lo conocemos hoy en día, no llegó hasta 1943 cuando Leo Kanner (1943) publica un reconocido artículo llamado “Autistic disturbances of affective contact” donde se establecieron los elementos núcleo de este trastorno y que a día de hoy siguen vigentes. Estos fueron;

- a) Trastornos cualitativos de la relación
- b) Alteración en la comunicación y el lenguaje

c) Falta de flexibilidad mental y comportamental

En cuanto al concepto de “espectro autista” encontramos su origen en las autoras Wing & Gould (1979) quienes definen este trastorno como “un continuo más que como una categoría diagnóstica, así como, un conjunto de síntomas que se puede asociar a distintos trastornos y niveles intelectuales...que en un 75% se acompaña de retraso mental”.

Hoy en día, sin embargo, no hablamos de retraso mental ya que este término dejó de utilizarse en 2007 produciéndose el cambio definitivo hacia el término de “Discapacidad Intelectual”. Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) se trata de una “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas y que comienza antes de los 18 años de edad” (Luckasson et cols.,2002, p. 8).

Wing por su parte, desarrolló la “Triada de Wing” (1988) diferenciando tres dimensiones principales de variación del trastorno las cuales fueron:

- a) Trastornos en la capacidad de comunicación
- b) Trastornos en las destrezas de imaginación y comprensión social.
- c) Graves dificultades en la interacción social.

“... Un continuo de diferentes dimensiones, y no como una categoría única, que permite distinguir lo que hay de común y de diferente entre las personas autistas, preparando así un terreno adecuado para definir las estrategias de tratamiento...” (Rivière & Martos, 1997) es como estos dos autores consideran el concepto de “espectro autista”.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales (DSM-5, APA 2014, p. 50) el Trastorno del Espectro Autista es un “trastorno que tiene su origen en lo neurobiológico, aunque su origen exacto sigue siendo desconocido. Este trastorno incluye los mismos trastornos integrados en los Trastornos Generales del Desarrollo (TGD), a excepción del Trastorno de Rett”.

Con el término “Trastorno del Espectro Autista” (TEA) se hace alusión a un “conjunto de trastornos del desarrollo caracterizados todos ellos por aparecer siempre antes de los tres primeros años de vida y por caracterizarse en términos generales en una importante alteración en las áreas de la interacción social, la comunicación y la flexibilidad e

imaginación” (DSM-5, APA, 2014, p.50). Este conjunto de trastornos al que nos referimos está integrado por:

- Trastorno Autista
- Síndrome de Asperger
- Trastorno Desintegrativo Infantil
- Trastorno del Desarrollo no Especificado

Origen/Etiología

Como hemos comentado con anterioridad, este trastorno es de origen neurobiológico, pero las causas etiológicas exactas siguen siendo un enigma para los investigadores.

Sin embargo, las teorías que tratan de explicar su origen no se han hecho esperar pudiendo encontrar diversidad de ellas, las cuales y por carecer de rigor científico, nombraremos alguna por encima sin detenernos demasiado.

Una de las teorías que más está calando en la sociedad actual es la presunta relación entre determinadas vacunas, sobre todo, la triple vírica (sarampión + parotiditis + rubeola) y la aparición del TEA.

Criterios diagnósticos

Según el DSM-5, APA, 2014, pp. 50-51 los criterios con lo que diagnosticar el Trastorno del Espectro Autista, son;

- a) **Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social.**
 - a.1 Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían desde un acercamiento social anormal, un fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar y responder a interacciones sociales. Además, muchos de ellos no comparten sus emociones con los demás.
 - a.2 Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o

deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

a.3 Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

b) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.

b.1. **Movimientos**, utilización de objetos o habla **estereotipados o repetitivos** (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

b.2. Insistencia en la monotonía, excesiva **inflexibilidad de rutinas** o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo...)

b.3. **Intereses muy restringidos y fijos** que son **anormales** en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej. fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

b.4. **Hiper- o hiporreactividad** a los **estímulos sensoriales** o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

c) Los síntomas deben de estar **presentes en las primeras fases del período de desarrollo** (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

- d) Los síntomas causan un **deterioro** clínicamente significativo en lo **social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual**.

- e) Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Características diagnosticas

Atendiendo a la última edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, APA 2014, pp. 53-55) destacamos las características principales del TEA, para de este modo, conocer cómo se manifiesta dicho trastorno en las personas.

Las características propias del TEA se definen por:

- a) Patrones de conducta, intereses y/o actividades restrictivas y repetitivas.
- b) Deterioro persistente de la comunicación social y la interacción social.
- c) Los síntomas deben de aparecer en la primera infancia entre los primeros 12 a 24 meses de edad, limitando o impidiendo el funcionamiento cotidiano.

Debemos de recalcar que las características diagnosticas del TEA, así como, sus manifestaciones varían mucho dependiendo de la gravedad del trastorno, la edad cronológica del sujeto y del nivel de desarrollo. Por lo tanto, no podemos generalizar, no pudiendo atribuir todas las características a todas las personas con TEA.

Profundizando en las características diagnosticas referidas a la comunicación e interacción social, nos encontramos con rasgos tales como la ausencia total o parcial del habla, ecolalia, la cual, se define como un proceso de imitación y repetición de frases y sonidos de manera involuntaria, un lenguaje poco natural, así como, entonación atípica.

En cuanto a las características referidas a los patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos destacamos las estereotipias motoras simples

como los aleteos de manos o el uso repetitivo de objetos traducido en hacerlos girar u ordenarlos.

También destaca el habla repetitiva, y reacciones extremas a sonidos o texturas, así como, fascinación por objetos que giran.

En cuanto a otras características asociadas que apoyan el diagnóstico del trastorno del espectro autista, encontramos que pueden producirse autolesiones como golpearse y morderse. También, las personas con TEA pueden presentar un deterioro intelectual y/o del lenguaje, caracterizado entre otros por una lentitud al hablar.

Comorbilidad

El Trastorno del Espectro Autista puede asociarse a diferentes trastornos o problemáticas.

Unos ya son conocidos, mientras tanto, otros como la comorbilidad con el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) son relativamente recientes, siendo incluido y aceptado en la última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, APA 2014, pp. 58-59)

Haciendo alusión a diferentes estudios podemos decir que la prevalencia del diagnóstico comórbido TEA+TDAH se ha estimado en tasas muy dispares, que oscilan entre un 4.65% (Turygin et al., 2013) y un 78% (Lee & Ousley, 2006).

Los motivos de esta disparidad de resultados radican en aspectos como la edad y procedencia de los participantes en los diferentes estudios, así como, en los criterios y procedimientos empleados para el diagnóstico.

Una de las comorbilidades más comunes es la asociada a un deterioro intelectual y alteraciones estructurales del lenguaje. Se cree que el 70% de los sujetos diagnosticados con TEA puede tener un trastorno mental asociado.

Además, se puede dar la comorbilidad con el Trastorno de la Conducta Alimentaria de la Ingesta de Alimentos, Depresiones y/o Alteraciones del sueño (DSM 5, APA 2014, pp.58-59).

Incidencia

Encontramos cifras muy dispares sobre cuál es la incidencia del TEA en la actualidad.

Se ha encontrado una prevalencia de 1 en 1.000 (Bryson, 1988) y de 2 en 1.000 (Wing, 1979). En un estudio desarrollado en el Reino Unido apreciamos una “prevalencia cercana al 1% en niños de 5 a 9 años” (Cohen et al., 2009).

Estudios recientes determinan que se da un caso por cada 171 o 250 nacimientos.

Además, la prevalencia del autismo parece haber crecido considerablemente, y se cree que el 1% de la población mundial tiene TEA.

Según el (DSM-5, APA 2014, p. 57), se concluye que es cuatro veces más frecuente este trastorno en los hombres que en mujeres.

La Teoría de la Mente

Hoy en día encontramos una amplia variedad de teorías y conceptos de diferentes autores que intentan explicar qué es la Teoría de la Mente y cuál es su importancia en el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La Teoría de la Mente se sucede como una de las primeras teorías a nivel psicológico que autores como Cohen, Leslie, & Frith, (1985) establecieron para explicar el autismo. Estos lo definieron como una incapacidad para “representar y atribuir estados mentales en otras personas”.

Sin embargo, no es hasta 1978 donde Premack & Woodruff (1979) comienzan a nombrar dicha teoría con el nombre de “Teoría de la Mente” considerándola como “un mecanismo esencial para el ser humano para comprender el comportamiento social”.

Encontramos publicado en la siguiente revista científica neurológica *¿Qué es la teoría de la mente?* De Tirapu-Ustárroz, J., et cols. (2007) otra posible definición, encontrando que este término se refiere a la “habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus intenciones, conocimientos y sus creencias”.

El concepto de “Teoría de la Mente” engloba diferentes aspectos como la interpretación de las emociones básicas, la capacidad de comprender ironías, la capacidad de empatizar y de

comprender mentiras y dobles sentidos, así como, de interpretar emociones sociales a través de la memoria.

El concepto de “metarrepresentaciones” se hace de vital importancia para conocer el funcionamiento de la teoría de la mente, ya que estas implican atribuir estados mentales de otras personas, es decir “pensar que otras personas piensan”.

“... A la edad de 2 años los niños juegan haciendo uso de su imaginación.... El juego imaginativo implica interactuar con una persona la cual está fingiendo algo... cuando un niño coge el palo de una escoba y simula montar en caballo, el niño que lo observa debe de tener la capacidad de “leer” la mente al otro, comprendiendo que el niño está simulando algo...” (Cohen, 2008).

Pues bien, los niños con TEA parecen tener serias dificultades en la capacidad de inferir intenciones y pensar acerca de la conducta y de los estados emocionales de otros.

Adentrándonos más aún en el complejo mundo de la Teoría de la Mente, debemos de reseñar que existirían diferentes niveles de complejidad, así como, diferentes pruebas de evaluación que probarían la existencia o no de esta en diferentes sujetos.

Quizás, una de las pruebas evaluativas más conocidas en el mundo del Trastorno del Espectro Autista, para determinar si estos presentan Teoría de la Mente o no, es la diseñada por Cohen, conocida como tarea de “Sally y Ana”.

Esta prueba está basada en la teoría de las creencias falsas. El niño ve a Sally (una muñeca) esconder en su cesta una canica para después marcharse. Ana, entra en escena y cambia la canica de la cesta de Sally y se la mete en la suya propia. Se van realizando al niño preguntas a lo largo del visionado con el objetivo de asegurar que sabe en todo momento que es lo que está pasando, así como, de controlar que lo memoriza correctamente. Al finalizar, se le pregunta al niño ¿Dónde buscará Sally la canica?

Pues bien, según Cohen, el 80% de los niños con autismo al que se le hizo la pregunta contestaron de manera equivocada, considerando así que, aquello “era una clara evidencia de que los sujetos con dicho trastorno no tenían la capacidad de mentalizar” (Cohen, 2008).

Otra prueba utilizada por Cohen para evaluar la Teoría de la Mente en personas con autismo es el test de “los ojos”, donde el autor valora la expresión emocional a través de la mirada. En esta prueba, el niño debe de poner en valor su capacidad personal y social, “poniéndose en el lugar del otro” ya que se le presentan 28 fotografías de miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento o pensamiento teniendo que escoger la respuesta adecuada entre cuatro posibles.

Scholl et al., 2001, definen dicha teoría como “una capacidad cognitivamente penetrable por el aprendizaje o la inducción”, partiendo de la idea de que “sería un módulo determinado genéticamente que al igual que pasa con el lenguaje, dependiendo de los estímulos ambientales en el que se desenvuelve, se activaría o no”.

Las emociones

Bien es conocido que todas las personas experimentan emociones, pero ¿dónde y cómo se producen las emociones?

El órgano responsable de las funciones emocionales es el cerebro. Exactamente, es en la corteza prefrontal del cerebro, donde tienen lugar la conciencia de las emociones.



Figura 1. Corteza prefrontal cerebro coloreada de rojo.

Fuente de la imagen: <http://antroporama.net/la-corteza-prefrontal-el-sustrato-de-la-humanidad/>

Concretamente las emociones tienen lugar en el núcleo amigdalino, una de las estructuras que forman el Sistema Límbico del cerebro, sistema de trascendental importancia en la memoria y control de las emociones y las conductas.

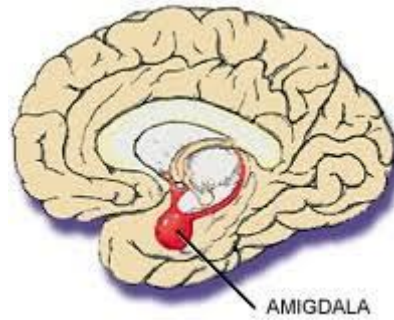


Figura 2. Sistema límbico del cerebro. Amígdala coloreada de rojo

Fuente de la imagen: <https://www.psicoactiva.com/blog/el-sistema-limbico-procesos-cognitivos-regulacion-emocional/>

Las emociones realizan un recorrido conocido como “circuito amigdalino”.

Se parte así de un estímulo sensorial que va hacia la corteza sensorial del cerebro. En esa parte de la corteza y atendiendo al Sistema límbico, la emoción pasa primero por la circunvalación del cíngulo, para después pasar por la amígdala y llegar hacia el hipotálamo, elemento responsable de que las emociones adquieran una expresión somática y se tenga control de la conducta emocional. Finalmente se llegaría a la corteza prefrontal, donde el sujeto empezaría a ser consciente de la emoción que siente.

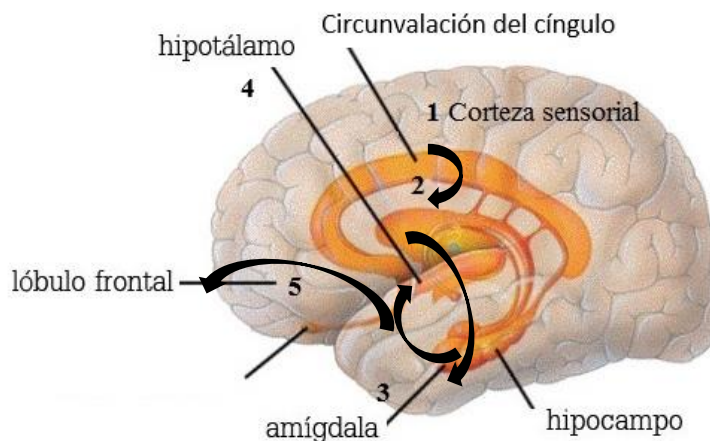


Figura 3. Circuito sistema límbico emocióes y conducta. Amígdala.

Fuente de la imagen: <https://feelthebrain.me/tag/secuestro-amigdalino/>

Educación emocional

“Estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada y que se genera como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2008, p. 12). Así es como define el autor el término de “emoción”.

A pesar de que se cree lo contrario, debemos de recalcar que educación emocional e inteligencia emocional no son sinónimos. La inteligencia emocional se define como la “Capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones que establecemos con otras personas y con nosotros mismos” (Goleman, 1995). Por otro lado, la educación emocional se define como “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (R, Bisquerra, 2000, p. 27).

De esta forma atisbamos como la educación emocional se convierte en una “construcción teórica cuyo objetivo fundamental es resolver la problemática derivada de la inteligencia emocional a través de la adquisición de diferentes competencias y habilidades emocionales que preparen a la sociedad para afrontar la vida de una forma positiva y previniendo aspectos negativos como depresiones, baja autoestima, estrés etc.” (Walker & Townsend, 1998, p. 9).

La adquisición de competencias emocionales se hace indispensable en el ser humano a lo largo de toda su vida, empezando siempre desde la niñez más temprana.

Aunque la educación emocional sigue siendo un asunto pendiente en la mayoría de hogares y en la sociedad en general, desde la escuela del S. XXI, se propone una educación basada en el desarrollo integral de las personas tanto a nivel físico, intelectual, social como emocional.

Las personas emocionalmente educadas tienen la capacidad de afrontar la vida desde otra perspectiva, siendo capaces de resolver problemas y de salir airoso de ellos, así como, de vivir con una actitud positiva entre otros aspectos. Esto conlleva que sean personas con mayor autoestima y bienestar.

Tipos de competencias emocionales

Atendiendo la definición anteriormente establecida por Bisquerra sobre la educación emocional, nos centramos en la clasificación de competencias que el mismo autor comprendió en cuanto a la educación emocional. Estas fueron cinco;

1) Conciencia emocional.

Para el autor esta competencia consiste en “Reconocer las propias emociones y las de los demás, distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, utilizar un lenguaje emocional apropiado y comprender las causas y consecuencias de las emociones, así como, su intensidad” (Bisquerra, 2008, p. 23).

2) Regulación emocional.

Para Bisquerra el autocontrol emocional se consigue cuando “se logra un equilibrio entre la represión y el descontrol” (Bisquerra, 2008, p. 23).

3) Autonomía personal (autogestión)

Podemos entender la autonomía emocional como la capacidad de las personas para que los estímulos del entorno que le rodean no le terminen por afectar y determinar en el transcurso de su vida.

4) Inteligencia interpersonal.

Cuando las personas se relacionan entre sí ponen en práctica diversidad de habilidades que les permiten y facilitan la socialización. Estas habilidades tienen grandes componentes emocionales, los cuales, dependiendo de cómo se regulen dan lugar a un tipo u otro de clima social.

“Esta competencia implica dominar habilidades sociales, de comunicación afectiva, respeto y asertividad entre otras” (Bisquerra, 2008, p.25).

5) Competencias para la vida y el bienestar.

“Son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social” (Bisquerra, 2008).

Todas y cada una de estas competencias emocionales se aprecian como foco y eje principal de nuestro proyecto de intervención, puesto que, todos los objetivos programados en él van ligados a la consecución de las habilidades propuestas por Bisquerra.

La importancia de las emociones en la escuela

Los profesionales que en la escuela trabajan desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del niño en todas sus dimensiones y niveles. No podemos olvidar que la educación de los alumnos continúa en casa con sus familiares, por lo que, la colaboración y seguimiento de este tipo de educación en los hogares se hace indispensable.

Lejos de la tradicional y anticuada concepción de que la escuela sólo debe de trabajar aspectos meramente académicos, nos encontramos con la incipiente realidad de que desde este organismo cada vez más se trabaja y desarrollan aspectos tan importantes como son los referidos a las habilidades sociales y emocionales.

En los centros de Educación Especial, se hace incluso más importante abordar esta temática, ya que es de vital necesidad educar y enseñar herramientas con las que los alumnos puedan desenvolverse en la vida diaria de la forma más positiva posible a pesar de las adversidades que puedan experimentar propias de las discapacidades, trastornos o síndromes que padezcan.

“... Interactuar y establecer paulatinamente vínculos y relaciones fluidas con los adultos e iguales... dándose cuenta de sus propios sentimientos y emociones y diferenciando éstos de las necesidades e intereses de las demás personas” es uno de los once objetivos generales de la etapa de educación básica de los centros de Educación Especial recogidos en el BocyL.

Dejamos así clara la importancia que tiene el mundo de las emociones en la Educación Especial.

Importancia de la educación emocional en personas con TEA

En cuanto a la importancia que tiene la educación emocional en los niños con TEA, debemos partir de la idea ya desarrolla a lo largo de este TFG de que las personas con TEA son muy vulnerables en el plano tanto emocional como social.

Estos carecen de la capacidad para atribuir deseos, intenciones y emociones a otras personas, así como, no son capaces de empatizar con los demás (DSM-5, APA 2014). Esto genera serias dificultades para participar con normalidad en la sociedad e integrarse en ella.

Aún con dificultades, las personas con autismo sienten y experimentan emociones al igual que el resto de personas, por lo que no debemos de bajar la guardia y como educadores, no cesar en la labor de trabajar con ellos las emociones tanto en el ámbito de la interpretación, expresión como

de la regulación emocional para posibilitar un aumento y mejora de su autoestima y bienestar tanto en un plano tanto social como personal.

No podemos olvidar el alto porcentaje de casos de TEA que presentan una Discapacidad Intelectual asociada.

En el plano emocional, los niños con Discapacidad Intelectual, discapacidad la cual se caracteriza por “limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica y se origina antes de los 18 años” (Luckasson et al., 2002), presentan sentimientos de inseguridad, inferioridad y reacciones desproporcionadas a la hora de expresar las emociones, por lo que la educación emocional se hace aún más indispensable.

Las emociones están muy ligadas a las relaciones sociales que las personas establecen. Hacer amigos es sin duda una de las tareas más cotidianas que los niños durante su estancia en los centros escolares desarrollan. Sin embargo, las personas con TEA demuestran serias dificultades en este ámbito “...puntuán más bajo en su percepción de varios aspectos de la calidad de la amistad, incluyendo el compañerismo, la cercanía, la intimidad y la ayuda (Chamberlain et al., 2007; Locke et al., 2010; Solomon, et al., 2011); “y tienen menos amistades recíprocas” (Calder et al., 2013; Kasari et al., 2011; Petrina et al., 2014).

“Los niños con autismo participan en menos actividades, con un número menor de participantes y en un rango más limitado de ubicaciones, por lo tanto, es probable que la escuela sea uno de los contextos en los que estos niños tienen más oportunidades de interactuar con sus compañeros y hacer amigos. Atendiendo a esta suposición, es necesario que desde la escuela posibilitemos en la medida de lo posible una educación emocional óptima, para que, indirectamente se mejoren otros aspectos de la vida como bien pueden ser las amistades” (Bauminger & Kasari 2000, Hilton et al., 2008).

ESTUDIO DE CASO

Para entender esta propuesta de intervención, debemos primero conocer el tipo de alumnado al que nos dirigimos.

A continuación, presentamos una amplia documentación sobre el alumno con el cual se va a poner en práctica el proyecto, con el objetivo de advertir cuáles son sus características y necesidades reales, centrándonos sobre todo en lo que al plano emocional se refiere, para poder así planificar el proyecto con funcionalidad y utilidad.

Con el objetivo de preservar la identidad y asegurar la intimidad e integridad del alumno evitamos citar su nombre y datos personales.

Historia escolar

Atendiendo al último informe psicopedagógico realizado en el año 2018, destacamos que el alumno presenta un grado de discapacidad del 75% hasta el año 2026.

Este alumno ha sido sometido a diversidad de pruebas psicopedagógicas estándar como la del “Perfil de Observación de “El autismo en los primeros años” de Val Cumine, Julia Leach y Gilí Stevenson”, donde se evalúan diferentes ámbitos como la interacción social, la comunicación, el juego e imaginación.

Atendiendo a la interacción social, destacamos que, en cuanto al uso espontáneo de la mirada, el alumno no es capaz de mirar a los ojos ni de seguir la mirada del adulto. En cuanto al mantenimiento espontáneo de la proximidad, el alumno permite que le besen y abracen, buscando incluso consuelo cuando está molesto. En lo referido a la capacidad de iniciativa, el niño señala y utiliza sonidos para llamar la atención de los demás.

Un ámbito el cual nos interesa mucho es el referido a la expresión y comprensión de las emociones, donde el niño es capaz de reconocer expresiones faciales tanto en fotografías como en dibujos, así como, logra relacionar emociones con situaciones.

En el desarrollo del “yo”, el alumno reconoce su imagen en el espejo y en fotografías, conociendo también su nombre.

La imitación y la toma de turnos sin embargo son ámbitos que se encuentran en proceso de adquisición.

Atendiendo al apartado de la **comunicación** podemos destacar que el alumno sigue instrucciones sencillas, expresa interés por cosas y protesta con rabietas cuando algo le disgusta.

Para finalizar, y atendiendo al apartado de **juego e imaginación**, destacamos que el alumno con TEA juega con objetos utilizando acciones no específicas como chuparlos. También, observa como juegan sus iguales y permite al adulto a intervenir en el juego.

El alumno al que va dirigido nuestro proyecto de intervención, está recogido en la ATDI, según la orden EDU/571/2005, de 26 de abril, como un alumno ACNEE que presenta Trastorno del Espectro Autista (categoría: Trastorno Desarrollo No Especificado) y Trastorno de la Comunicación y Lenguaje muy Significativo (categoría: Trastorno Específico del Lenguaje). Por este motivo, precisa de una Adaptación Curricular Significativa en todas las áreas.

Estilo de Aprendizaje

A través de esta información conoceremos cómo debemos de trabajar con el alumno para conseguir así que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea lo más favorable y positivo posible.

- En aquello que le interesa, el alumno demuestra una óptima capacidad de concentración.
- Le motiva mucho trabajar tanto con ordenadores como con tablets.
- En general acepta bien las normas, utilizando siempre apoyos visuales y gestuales.
- Demuestra gran resistencia a la frustración. Además, le cuestan mucho realizar cambios y transiciones entre actividades.
- Demuestra frustración ante tareas de ensayo-error.

Nivel de competencia curricular

Según la normativa vigente, destacamos los rasgos más significativos en las diferentes áreas de conocimiento de este alumno.

- En lecto-escritura y en la adquisición de conceptos generales, el alumno ha conseguido un nivel de adaptación curricular propio de Educación Infantil de 5 años con metodologías adaptadas, apoyos individualizados y visuales.
- El área de lecto-escritura está muy afectada, sobre todo, a la hora de expresarse oralmente. Necesita el uso de pictogramas, gestos y anticipaciones de todo aquello que va a hacer.

PLAN DE INTERVENCIÓN

Introducción

A continuación, proponemos un proyecto de intervención para alumnado con TEA.

Concretamente este proyecto será puesto en práctica con un alumno de 6 años, presente en la etapa de transición entre Educación Infantil y Educación Básica Obligatoria (EBO 1.1.) escolarizado en el colegio de Educación Especial “Número 1” de la provincia de Valladolid.

Se desarrollarán un total de 9 actividades y rutinas las cuales se pondrán en práctica durante aproximadamente dos meses. Estas están agrupadas en tres grandes bloques;

Bloque 1: Reconocimiento de las emociones

Bloque 2: Situaciones y eventos

Bloque 3: Regulación y autocontrol de emociones

Cada una de las actividades están diseñadas y adaptadas de tal forma que el alumno con TEA pueda comprenderlas y desarrollarlas sin problema alguno, recurriendo así, a los pictogramas de ARASAAC (página web de la comunidad de Aragón de Comunicación Aumentativa y Alternativa).

Todas las tareas están enfocadas en la educación emocional, tarea pendiente de las personas con TEA. De esta forma el alumno aprenderá a reconocer, interpretar, regular las emociones y tomar conciencia de ellas.

Aunque este proyecto de intervención está diseñado atendiendo a las necesidades y características específicas de este niño en concreto, esta propuesta puede ser utilizada para cualquier otro alumno con TEA, ya que, tanto los contenidos, objetivos como el grado de dificultad de las tareas pueden ser modificados en virtud de a quien vaya dirigido.

Objetivos

El objetivo general de esta propuesta de intervención es que el alumno con TEA adquiera habilidades socio - emocionales para favorecer la comunicación emocional con otros, mejorando su calidad de vida, así como, su integración en la sociedad.

No obstante, en este proyecto de intervención encontramos una serie de objetivos específicos los cuales se pretenden cumplir a lo largo de su puesta en práctica.

- Objetivos específicos:
 - Leer el nombre de las emociones y reconocer su grafía.
 - Identificar el nombre de cada emoción con su pictograma correspondiente.
 - Identificar y relacionar cada emoción con una imagen real representativa.
 - Representar cada emoción con expresiones faciales.
 - Reconocer emociones en otros mediante expresiones faciales.
 - Relacionar emociones con eventos que puedan desencadenarlos.

- Tomar conciencia de las emociones.
- Regular y controlar las emociones.
- Mejorar la calidad de vida de las personas con TEA.
- Mejorar la comunicación entre las personas con TEA y los familiares y profesionales que están con él en el día a día.
- Favorecer la integración en la sociedad de las personas con TEA.

Temporalización

Este programa de intervención se desarrollará a lo largo de ocho semanas aproximadamente, contando solo con cuatro días a la semana, ya que, los lunes el alumno con TEA está en otro centro, puesto que, goza de escolarización combinada.

Haciendo alusión al trastorno que el alumno presenta, y a sus características personales, físicas y cognitivas descritas anteriormente en el estudio de caso, debemos de recalcar que no disponemos todos los días de un tiempo fijo con el que poder trabajar y poner en práctica esta propuesta, ya que, dependiendo del día, el alumno se muestra más o menos alterado y en consecuencia más o menos colaborativo y participativo.

A continuación, adjuntamos un cronograma dónde se aprecia con detalle las actividades que se trabajarán cada día;

Tabla 1.

Cronograma actividades propuesta de intervención.

Semana	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
19/03 a 25/03	Actividad 1	Actividad 1	Actividad 1	Actividad 1
26/03 a 1/04	Actividad 2	Actividad 2	Actividad 2	Actividad 2
9/04 a 15/04	Actividad 2	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 3
16/04 a 22/04	Actividad 3	Actividad 3	Actividad 3	Actividad 3
23/04 a 29/04	Actividad 3	Actividad 4*	Actividad 5	Actividad 6*
30/05 a 6/ 05	Actividad 7	Actividad 8*	Actividad 9*	Actividad #
7/05 a 11/05	#	#	#	#

* Empiezan a explicarse el día que están marcadas y a partir de dicho día se realizarán todos y cada uno de los días hasta el 11 de mayo.

Días en que se pone en práctica todo lo trabajado durante el proyecto de intervención.

Metodología

El diseño de una propuesta de intervención para el colectivo TEA necesita de una correcta disposición metodológica. “Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas”. (Schreibman & Koegel, 1981, p. 95),

Atendiendo los principios metodológicos en los que se basa nuestro proyecto de intervención titulado “Mis emociones y yo”, podemos decir que partimos de un aprendizaje guiado, donde bajo la función de maestros en prácticas somos los responsables de ir explicando al niño qué es lo que tiene que ir haciendo en cada momento.

No obstante, no podemos olvidar que estamos trabajando con un niño que presenta una discapacidad del 75% por lo que se propiciará la adaptación de todos los materiales en virtud de sus necesidades para paliar cualquier dificultad que pueda presentar durante el proyecto y garantizar así que reciba una educación de calidad.

Se buscará que el alumno participe activamente en la realización de las actividades. Como es propio de la metodología de la etapa de Educación Infantil, el alumno será el protagonista indiscutible del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Evitar el aprendizaje mediante el tradicional ensayo- error se hace esencial en este proyecto. Las personas con TEA presentan baja tolerancia a los errores y se frustran muy rápido, algo que sin duda no favorece nada al aprendizaje.

” ...Promover el bienestar emocional de la persona autista, disminuyendo sus experiencias emocionales de miedo, ... frustración ... e incrementar la probabilidad de emociones positivas de serenidad, alegría, afecto positivo y autovaloración...” (Rivière, 1998, p. 33).

Otro de los principios metodológicos que impera en este proyecto es la educación inclusiva, ya que, además de ponerlo en práctica con el alumno con TEA también se pondrá en práctica con el resto de alumnos del grupo clase.

Por otro lado, las pautas y directrices establecidas en las actividades del proyecto de intervención serán sencillas, claras y muy estructuradas. Así mismo, se evitará cualquier elemento distractorio que pueda descentrar o despistar al alumno, así como, alterarle debido a su hiper sensibilidad hacia ciertos sonidos y luces.

Se favorecerá un trabajo repetitivo, donde se reiterará la realización de una misma actividad numerosas veces para que así adquiriera los objetivos programados. Debemos recalcar que todas las láminas están plastificadas teniendo velcro en la parte posterior, para facilitar que pueda realizar la actividad tantas veces como desee.

La experimentación, será una de las claves de este proyecto de intervención, ya que se buscará que sea el propio alumno quien tome conciencia de las emociones y de su significado experimentándolas y vivenciándolas en primera persona. Esto se conseguirá a través de cuentos representados a modo de pequeños teatrillos, que harán sentirse al alumno como los protagonistas de los cuentos. Además, aprovecharemos cualquier situación para trabajar las emociones, por ejemplo, si el niño está llorando por algo que no le gusta le explicaremos que está triste.

Para finalizar, destacamos el principio de juego como motor esencial para el aprendizaje. Este proyecto de intervención propone una serie de actividades planteadas como un juego, para que el alumno mientras se divierte aprenda.

Atendiendo por otro lado los tiempos y espacios utilizados, debemos de destacar que no estableceremos un horario fijo ya que dependerá de cómo sea la disposición del alumno cada día. Por lo tanto, la temporalización será completamente flexible.

Por otra parte, se anticipará todo lo que vaya a ocurrir, así como, se secuenciarán las actividades favoreciendo que estas estén lo más estructuradas y organizadas posibles, siendo sencillas y claras.

Lo que si podemos concretar es que se establecerá un espacio donde el alumno con TEA esté apartado de cualquier distracción posible como por ejemplo juguetes, estímulos sonoros y lumínicos para propiciar así su óptima concentración.

Actividades

ACTIVIDAD 1	Reconozco las emociones
Objetivos	-Conocer las emociones básicas (tristeza, alegría, miedo y enfado) -Identificar las emociones. -Nombrar las emociones.

	-Leer el nombre de las emociones tanto en mayúsculas como en minúsculas
Temporalización	<p>Durante 10 minutos aproximadamente siempre y cuando el alumno no se canse o se agobie, ya que de ocurrir esto, se cesará inmediatamente la actividad.</p> <p>Esta actividad se realizará numerosos días las veces suficientes hasta asegurarnos de que el niño relaciona el pictograma de la emoción con su grafía.</p>
Materiales	Imágenes reales de personas experimentado las emociones que vamos a trabajar y tarjetas con el nombre de las emociones. (Apéndice A)
Descripción	<p>Presentaremos al alumno las fichas con el nombre de las emociones con las que vamos a trabajar a lo largo de este proyecto (alegría, tristeza, enfado y miedo), así como, las fichas de las imágenes reales de personas que están experimentando dichas emociones y de las caras de las emociones extraídas de ARASAAC.</p> <p>Pediremos al alumno que lea el nombre de cada emoción, tanto en mayúsculas como en minúsculas, y la relacionaremos con su imagen correspondiente, con la finalidad de que relacione la grafía con la emoción.</p> <p>Además, al tiempo que le enseñamos las imágenes, representaremos con mímica dichas emociones para reforzar el aprendizaje.</p> <p>En todo momento invitaremos al niño a que nos imite, y así, favorecer a que interiorice aún más la representación de las emociones.</p> <p>Cabe destacar que la familia del niño ha autorizado al centro para que se le realicen fotografías cuando este experimenta emociones, como, por ejemplo, cuando llora para que asocie su propia expresión facial con las emociones anteriormente mencionadas.</p>

	<p>De esta manera favoreceremos un aprendizaje mucho más funcional, ya que, cuanto mayor relación tenga con la vida real, de mayor utilidad será este programa.</p> <p>Posteriormente y tras varios días ayudándole a leer y reconocer emociones se le pedirá que realice la actividad de manera autónoma.</p>
--	--

ACTIVIDAD 2	Explicación de las emociones
Objetivos	-Conocer y comprender qué es lo que sentimos en cada emoción.
Temporalización	Aproximadamente 10 minutos.
Materiales	Pictogramas de ARASAAC (miedo, tristeza, alegría y enfado) (Apéndice B)
Descripción	Una vez que el niño ya conoce el nombre de las emociones y las identifica a través de imágenes reales, así como, de fotografías suyas y de los pictogramas de ARASAAC, es el momento de que el alumno conozca los motivos por los cuales puede experimentar cada una de las emociones, así como, sinónimos y expresiones con las que expresar las diferentes emociones.

ACTIVIDAD 3	Cuando ocurre eso me siento...
--------------------	---------------------------------------

Objetivos	<p>-Relacionar las emociones (tristeza, alegría, miedo y enfado) con las diferentes situaciones y eventos que puedan desencadenarlas.</p> <p>-Identificar cómo me siento en diferentes situaciones.</p>
Temporalización	10 a 15 minutos aproximadamente.
Materiales	Ficha situación y emoción de ARASAAC. (Apéndice C)
Descripción	<p>En esta actividad se le presentará al alumno las fichas de los pictogramas de las emociones de ARASAAC en tamaño DIN A-4, así como, diferentes tarjetas de eventos también extraídos de la misma página web.</p> <p>Cada evento y situación se comentará uno a uno con el niño, dando oportunidad al alumno para que exprese y explique cómo se siente él cuando pasa lo que se representa en cada pictograma.</p> <p>Por ejemplo, un pictograma puede representar el hecho de “estar solo”, dependiendo del niño con que el trabajemos, esta situación puede provocarle tristeza o en cambio alegría, por lo que conocer perfectamente al alumno con el que ponemos en práctica el proyecto se hace indispensable, evitando caer en ideas y pensamientos los cuales se podrían considerar como “lo normal” o “correctos”.</p> <p>El alumno deberá de pegar cada tarjetita de los diferentes eventos y situaciones con la cara de la emoción correspondiente.</p> <p>Cuando termine esta actividad, se le propondrá al niño realizar una actividad similar, donde tendrá que relacionar una emoción con diferentes eventos. Véase (Apéndice D)</p>

ACTIVIDAD 4	Cuaderno de comunicación emocional
Objetivos	<p>-Identificar cada una de las emociones que el alumno pueda sentir a lo largo del día.</p> <p>-Saber relacionar las emociones que siente con las expresiones faciales que lo representan.</p>
Temporalización	10 minutos aproximadamente.
Materiales	Cuaderno de comunicación con pictogramas de ARASAAC. (Apéndice E)
Descripción	<p>A modo de rutina, se le facilitará al niño el cuaderno de comunicación emocional, donde encontrará los pictogramas de ARASAAC sobre las emociones y eventos anteriormente trabajados.</p> <p>Esta actividad se realizará a primera hora del día nada más llegar al aula, así como, cada vez que experimente una emoción diferente, donde el niño tendrá que escoger el pictograma de la emoción y del evento correspondiente. De esta forma se completará la frase de “Yo me siento...” “¿Porqué...?”</p> <p>Se buscará que sea el propio niño quien identifique cómo se siente y se lo haga saber a los profesionales que con el trabajan mejorando la comunicación entre estos.</p> <p>Además, utilizaremos fotografías reales del alumno donde expresa diferentes emociones logrando así una mayor utilidad y calidad en el proyecto.</p>

ACTIVIDAD 5	Cuento “El monstruo de colores”
Objetivos	-Escucha activa sobre el cuento infantil “El monstruo de colores”
Temporalización	15 minutos aproximadamente.
Materiales	Cuento “El monstruo de colores”. (Apéndice F)
Descripción	<p>Todas las actividades de este proyecto de intervención se repiten varias veces, ya que, el proceso de aprendizaje de los alumnos con TEA y, en concreto, el de nuestro alumno, responde de manera adecuada cuando se produce la repetición y reiteración de las actividades.</p> <p>Además, y con el objetivo de variar un poco la actividad evitando que el alumno se aburra, se procederá a la lectura del cuento de dos formas diferentes.</p> <p>Por un lado, se escuchará a través del ordenador, aprovechando que nuestro alumno con TEA demuestra mayor interés y concentración cuando trabaja con las TICS, en particular con ordenadores y tabletas.</p> <p>Por otro lado, y no en el mismo día, procederemos a leer el cuento nosotros mismos, escenificándolo como un pequeño teatrillo, invitando al niño a participar de forma que lo vivencie en primera persona siendo él el irrefutable protagonista del mismo.</p> <p>Este cuento narra las vivencias de un monstruo que tiene un gran “lío” emocional no reconociendo cuáles son sus sentimientos y emociones.</p> <p>Cuando en el cuento se habla de ese “lío emocional” sacaremos la marioneta del monstruo enredándole en lanas y pompones de los colores de las emociones, de forma que visualmente el niño vea que todas las</p>

	<p>emociones están mezcladas. El color amarillo corresponde a la emoción de la alegría, el azul a la tristeza, el negro al miedo y el rojo al enfado.</p> <p>Después, sale a escena una niña la cual ayuda al monstruo a reconocer y ordenar las emociones que siente. Esta va tratando una a una cada emoción, explicando en qué consiste y resolviendo poco a poco el entresijo emocional, metiendo cada pompón y lana en el bote correspondiente al color de estas.</p> <p>De esta forma tan visual, el niño comprenderá que ahora, todas las emociones están ordenadas y el monstruo ya está en calma.</p>
--	--

ACTIVIDAD 6	“El monstruo de colores” parte 2
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar a lo largo del día las emociones que experimentamos. -Ser conscientes del motivo que suscita dicha emoción
Temporalización	<p>Esta actividad se realizará cada vez que el alumno con TEA experimente una emoción a lo largo de la jornada escolar, pudiendo extrapolarse también al ámbito familiar.</p> <p>Durará el tiempo que el alumno tarde en meter un trozo de plastilina del color de cada emoción en el bote correspondiente.</p>
Materiales	<p>Botes de colores para cada emoción. (Amarillo, azul, rojo y negro)</p> <p>Tarjetas de pictogramas de emociones e imágenes reales.</p> <p>Plastilina de color amarillo, azul rojo y negro.</p>

Descripción	<p>Ahora, es el momento de poner en práctica lo aprendido durante la escucha activa del cuento “El monstruo de colores” realizado en la actividad número 5.</p> <p>Dispondremos en el aula de referencia del alumno con TEA un espacio donde poder dejar de manera permanente los botes de colores utilizados durante la representación del cuento.</p> <p>Se le explicará que a partir de ese momento deberá de hacer lo mismo que hacía en el cuento el monstruito de colores, es decir, que cada vez que experimente una emoción deberá coger la plastilina del color que en el cuento simboliza dicha emoción y realizar una bolita para finalmente meterlo en el bote del mismo color.</p> <p>Además, se le pedirá que explique el motivo por el cual se siente así.</p> <p>Se utilizará el sistema de comunicación de pictogramas, de forma que el niño escogerá el motivo o situación desencadenante de cada emoción.</p> <p>Cabe recalcar que, indirectamente y a través de la realización de la bolita de plastilina, estamos trabajando la motricidad fina, algo que sin duda es beneficioso para él, ya que presenta ciertas dificultades en esta.</p> <p>En definitiva, a través de esta actividad, tanto el niño como los profesionales que le rodean pueden ver cuál o cuáles han sido las emociones que ha predominado durante cada jornada escolar.</p> <p>De esta divertida manera, y a través de numerosas repeticiones, se puede atisbar cuáles son los eventos o situaciones que hacen experimentar al niño las diferentes emociones, pudiendo tomar medidas para modificar aquellos que hacen al niño estar mal, así como, aumentar aquellas que hacen que el alumno con TEA experimente emociones tales como la alegría, favoreciendo un ambiente educativo positivo en el que desarrollarse de forma óptima.</p>
-------------	---

ACTIVIDAD 7	“La tortuga” una técnica de autocontrol
--------------------	--

Objetivos	<p>-Escucha atenta y activa del cuento.</p> <p>-Realización de las técnicas corporales de respiración y relajación que realiza la tortuga en el cuento cada vez que el alumno se sienta furioso o enfadado.</p> <p>-Tomar conciencia de la capacidad de autocontrol, evitando que las emociones se convierten en conductas destructivas.</p>
Temporalización	Se realizará cada vez que observemos que el niño con TEA se muestra nervioso o experimenta emociones que le alteren, como, por ejemplo, cuando muestra estar enfadado o enrabiado.
Materiales	<p>-Cuento de “La tortuga” de Mark Greenberg y Carol Kusché. (Apéndice G)</p> <p>-Marioneta de una tortuga.</p>
Descripción	<p>Se procederá a leer el cuento de “La tortuga”, un conocido cuento de autocontrol creado por los psicólogos evolutivos Mark Greenberg y Carol Kusché, los cuales lo pusieron en práctica en escuelas para ...” <i>promover la calma en contraposición a la ira</i>” y que actualmente se pone en práctica con niños tanto con TDAH como TEA.</p> <p>Se utilizará una marioneta con forma de tortuga para representar a modo de teatrillo el cuento, buscando llamar así su atención y logrando que se sienta el protagonista del cuento.</p> <p>En este cuento, la tortuga vive situaciones que le hacen ponerse muy furiosa y enfadada. Esta no sabe controlar sus emociones, por lo que decide meterse dentro de su caparazón donde nadie la ve, para ponerse a pensar en el motivo por el cual se siente así y finalmente buscar una solución. Tras unos</p>

	minutos, la tortuga sale de su caparazón sintiéndose calmada y feliz por haber conseguido controlar sus emociones.
--	--

ACTIVIDAD 8	Regulación emocional “La tortuga”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir estrategias para autocontrolar y regular las emociones. -Utilizar esta estrategia cada vez con mayor nivel de autonomía siendo el propio niño quien la realice cuando sienta que lo necesita. -Tomar conciencia de las emociones experimentadas.
Temporalización	Se realizará durante 1 minuto una vez que el niño esté en postura “tortuga”.
Materiales	Cuento de la tortuga (Apéndice G)
Descripción	<p>Cada vez que el alumno se sienta nervioso, exaltado, furioso ... se pondrá en práctica la estrategia de autocontrol de “La tortuga”, trabajada con anterioridad en el cuento de la actividad número 7.</p> <p>En el cuento, y como bien hemos visto antes, la tortuga se siente muy enfadada escondiéndose dentro de su caparazón para respirar profundamente para finalmente salir de este y buscar una solución al problema.</p> <p>Por su parte, el niño, se sentará en el suelo de rodillas y con los brazos se abrazará hasta llegar con las manos a su espalda. En ese momento comenzará a realizar respiraciones profundas durante un minuto, enseñándole a coger aire por la nariz y soltarlo lentamente por la boca.</p>

	<p>Después, se pedirá al niño que lentamente vaya quitando los brazos de su espalda, así como, levantando la cabeza, cesando así la postura de la tortuga.</p> <p>Realizaremos esta estrategia con el niño cada vez que veamos que se pone nervioso o se altera, para que asocie que debe aprender a controlarse y relajarse cada vez que se sienta así.</p> <p>Tras numerosas veces repitiendo esta estrategia con él, se esperará que sea el niño quien, de manera autónoma, demande realizar la postura y controlar sus emociones.</p>
--	---

ACTIVIDAD 9	Regulación emocional “El frasco de la calma”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a regular las emociones. -Demandar el frasco de la calma cada vez que se necesite tranquilizarse.
Temporalización	El niño podrá utilizar el “frasco de la calma” durante el tiempo que este precise siempre y cuando le sea útil.
Materiales	El frasco de la calma.
Descripción	<p>El frasco de la calma quizás es una de las estrategias más conocidas de la pedagogía de María Montessori.</p> <p>Esta herramienta ha sido ideada para ayudar a los niños cuando entran en un estado de estrés, agitación o nerviosismo enseñándoles a canalizar sus emociones.</p>

	<p>El ritmo cardiaco, así como, la respiración tiende a agitarse mucho durante el momento de neura, por lo que es fundamental que aprendan a regular los diferentes estados emocionales, comprendiendo que a través de la calma se puede encontrar una solución.</p> <p>Esto sin duda se hace indispensable en los niños con TEA, ya que, a lo largo del día experimentan situaciones las cuales pueden alterarles.</p> <p>Cada vez que observemos que el alumno con TEA entra en un estado de agitación, nerviosismo o rabieta trabajaremos esta actividad con él, guiándole y explicándole en todo momento, cómo debe de realizar el ejercicio.</p> <p>Agitaremos pues el “frasco de la calma”, y le diremos que observe como se mueve la purpurina contenida en este, acompañándolo de inspiraciones y espiraciones lentas y profundas.</p> <p>La metodología de Montessori afirma que cuando el niño está estresado, el simple hecho de observar el frasco y ver la lenta caída del brillo, genera en él un modelo visual que inconscientemente entrega una señal al cerebro que disminuya la agitación.</p>
--	--

EVALUACIÓN

Evaluación del programa de intervención

En el momento en que damos por finalizada la puesta en práctica de este nuestro proyecto de intervención, llega el momento de evaluar cómo ha sido su desarrollo haciendo alusión a aquellos aspectos que han sido favorables, así como, remodelando aquellos que no lo han sido tanto, con el objetivo de mejorar el programa para futuras puestas en práctica.

Para poder establecer esta evaluación de manera crítica y veraz, se ha utilizado una escala Likert a la cual responde la Maestra tutora del centro de prácticas.

En la escala Likert que a continuación adjuntamos se aprecian preguntas relacionadas con el programa, sus contenidos y si su realización ha sido la correcta o por el contrario no.

Tabla 2. <i>Escala Likert evaluación Programa de Intervención</i>				
INDICADORES	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
La metodología utilizada es la correcta para el desarrollo y consecución de los objetivos programados.				X
El alumno muestra interés por el proyecto.			X	
La secuencia entre actividades es la adecuada				X
La temporalización de las actividades es la adecuada				X
El tema propuesto es de interés para el alumno				X
El proyecto ha sido útil				X

Se aprecian mejoras en el alumno tras su puesta en práctica			X	
---	--	--	---	--

Dejando atrás la valoración de la maestra tutora del centro, destacamos por otro lado la valoración personal del proceso de e-a que hemos realizado durante el mismo.

Creemos así que la metodología utilizada ha sido la idónea ya que al tratarse de un alumno con TEA la anticipación de las actividades, la eliminación de estímulos distractores y evitar el aprendizaje mediante ensayo-error entre otros, ha sido de gran acierto, ya que, ha facilitado mucho que el alumno adquiriera los objetivos propuestos.

Hemos desarrollado el papel de maestros en la medida en que hemos podido, posibilitando y favoreciendo que el alumno con TEA recibiera una educación de calidad y cuyos aprendizajes le fueran funcionales y útiles en su vida diaria, con los que poder integrarse en la sociedad que le rodea con mayor calidad de vida.

En cuanto a los objetivos programados, aunque ciertamente creemos que han sido los adecuados, debido al tiempo tan limitado del que hemos dispuesto, quizás deberíamos de haber programado objetivos más sencillos y concretos.

Si algo debemos de destacar en término negativos, ha sido la mala organización temporal, ya que, aunque se programó día a día las actividades que se iban a realizar, la realidad ha sido otra. No hemos podido poner en práctica la totalidad del programa, realizando únicamente siete de las nueve actividades propuestas. El motivo no es más que otro que, el retraso a la hora de realizar las actividades, ya que, se consideró que no se pasaría a otra actividad sin que se adquirieran los objetivos programados en la actividad anterior.

En todo momento, ha primado la utilidad, calidad y funcionalidad del proyecto frente al afán de desarrollar todo el programa únicamente por cumplir con el cronograma.

Esto sin duda hace que nos replanteemos la organización temporal del mismo para que en futuras puestas en práctica no vuelva a pasar y poder en la medida de lo posible realizar el proyecto en su integridad.

Evaluación producción alumno

Partimos de una evaluación inicial, la cual, ha sido realizada a través de diferentes instrumentos como son la observación directa, la recogida de información y las producciones del propio alumno para así, poder concluir y rellenar la siguiente escala Likert asegurando una evaluación de calidad.

Tabla 3.				
<i>Escala Likert evaluación inicial alumno</i>				
INDICADORES	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Nombra las diferentes emociones adecuadamente		X		
Relaciona emoción con la expresión facial correspondiente			X	
Reconoce emociones en otros			X	
Relaciona una emoción con su evento desencadenante			X	
Es capaz de regular sus emociones	X			
Demuestra interés en participar en las actividades	X			
Expresa facialmente las diferentes emociones de forma adecuada		X		

Como podemos apreciar, el alumno en la etapa inicial de la puesta en práctica del proyecto demostraba tener dificultades en lo referido a la expresión facial de las emociones, así como, en la regulación y autocontrol emocional. No obstante, el alumno en lo referido al reconocimiento de emociones y la relación de eventos con estas demostró mayor capacidad.

Tras la puesta en práctica de todo el proyecto, pasamos la misma escala Likert a la maestra tutora del centro, para que fuera ella quien contestara a las preguntas, obteniendo así una evaluación ajena a nosotros más crítica.

Tabla 4. <i>Escala Likert evaluación final alumno</i>				
INDICADORES	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Nombra las diferentes emociones adecuadamente				X
Relaciona cada emoción con la expresión facial correspondiente				X
Reconoce emociones en otros			X	
Relaciona una emoción con su evento desencadenante				X
Es capaz de regular sus emociones		X		

Demuestra interés en participar en las actividades		X		
Expresa facialmente las diferentes emociones de forma adecuada			X	

CONCLUSIONES

Oportunidades

Atendiendo a los aspectos positivos, debemos destacar la importante oportunidad que se no ha brindado en las prácticas para poner en uso y valor todo aquello que hemos aprendido durante los cuatro años de carrera y especialmente durante los dos últimos correspondientes a la mención de Educación Especial. El poder desarrollar nuestros conocimientos en un centro de Educación Especial nos ha abierto oportunidades, ya que, tras la estancia en este centro hemos decidido continuar apostando por la Educación Especial y prepararnos las oposiciones de esta especialidad.

Por otro lado, el hecho de realizar este Trabajo Fin de Grado sobre el Trastorno del Espectro Autista ha hecho que ampliemos nuestros conocimientos sobre este tema, que, a decir verdad, eran escasos.

Hemos conocido con mayor profundidad cómo este trastorno afecta a la vida de las personas que lo sufren, así como, y centrándonos en el ámbito educativo, hemos aprendido con qué principios metodológicos estos alumnos trabajan mejor. También, hemos profundizado en el complejo mundo de las emociones aprendiendo actividades y pautas con las que favorecer que los niños con TEA puedan adquirir habilidades que les ayuden a mejorar su calidad de vida e integrarse en la sociedad.

Algo que también destacamos como positivo, es la oportunidad que hemos tenido de desenvolvemos como verdaderos maestros en función, pudiendo darnos cuenta de lo complicado que resulta a veces planificar y programar atendiendo a la gran diversidad de alumnos y las necesidades especiales tan variadas que estos presentan.

Hay que tener muy en cuenta la integridad en la educación y hacer todo lo que esté en nuestras manos para asegurar que todos los niños sin excepción alguna reciben una educación de calidad, así como, se dan respuesta a sus necesidades.

Limitaciones

Sin duda alguna, una de las limitaciones más importantes a las que hemos tenido que hacer frente, ha sido la de atender las características personales de este alumno en concreto.

Aunque el niño no mostraba rechazo a la hora de dar y recibir cariño y afecto, en lo referido a la comunicación e interacción social si se apreciaban serias limitaciones. Esto hizo que fuera complicado conocer si en realidad estaba comprendiendo las actividades, así como, si entendía el proyecto, ya que el niño no contestaba a ninguna de las preguntas que le realizábamos.

Como hemos mencionado con anterioridad, otra de las limitaciones con la que nos hemos encontrado ha sido la de la temporalización.

A pesar de que al principio de la intervención se realizó un cronograma donde se estipulaba qué actividad se realizaría cada día, la realidad fue otra, ya que, tras días observando el poco tiempo diario que el alumno con TEA parecía estar dispuesto a trabajar en el programa, se decidió no pasar de actividad hasta que el niño adquiriera por completo la totalidad de objetivos programados en la actividad anterior.

Así pues, no pudimos desarrollar la totalidad de actividades que este proyecto ofrece, teniéndonos que conformar con realizar siete de las nueve actividades existentes. Sin embargo, creemos que ha sido lo mejor, ya que, hemos preferido que el proyecto tuviera una intención y utilidad real, siendo funcional para el alumno, considerando que es mejor que este realice bien siete actividades que no haga todo el programa de prisa y mal no obteniendo ningún beneficio ni utilidad.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asociación Americana de Retraso Mental (2004). *Retraso mental definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- Baron-Cohen, S., et al. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46. Recuperado de http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Barcelona: GRAÓ editorial.
- Bisquerra, R., (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. 21 (1), 7-43.
- De la Iglesia, M. y Olivar, J. S. (2007). *Autismo y Síndrome de Asperger Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento Guía para educadores y familias*. Madrid: CEPE
- Del Barrio, M. V. (2005) *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámides
- Frith, U. (1989). Autism and "Theory of Mind". En C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and Treatment of Autism*. (pp. 33-52). New York: Plenum Press.
- Goleman, D. (2003) *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Journal Nervous Child*, 2, 217-250.
- Llenas, A. (2012), *El Monstruo de Colores*. Flamboyant.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Mandal, A (2013). *Autism History: News Medical Life Sciences*. Recuperado de <https://www.news-medical.net/health/Autism-History.aspx>.

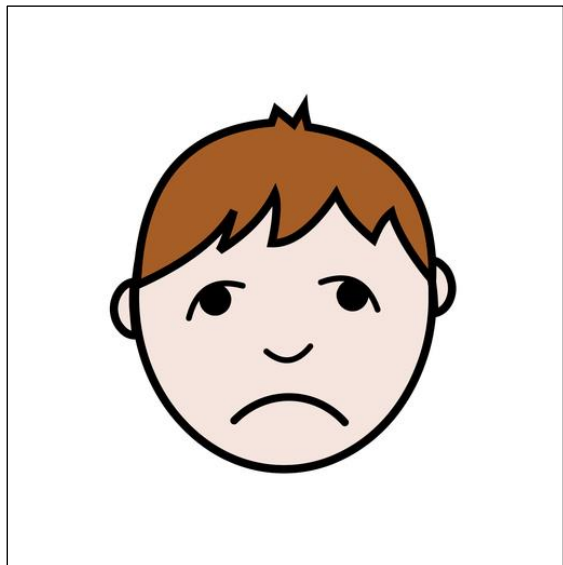
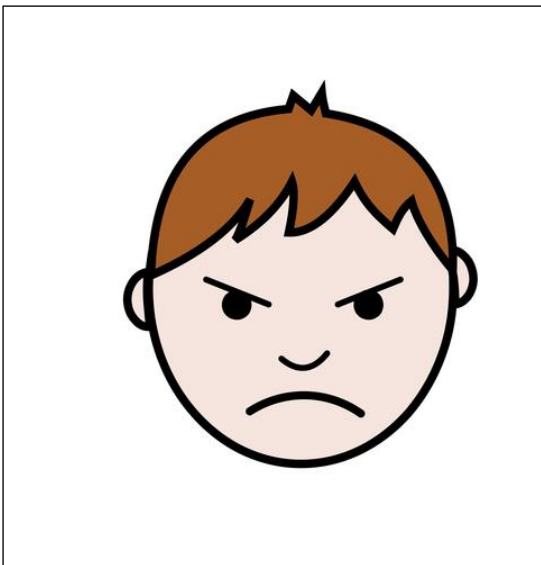
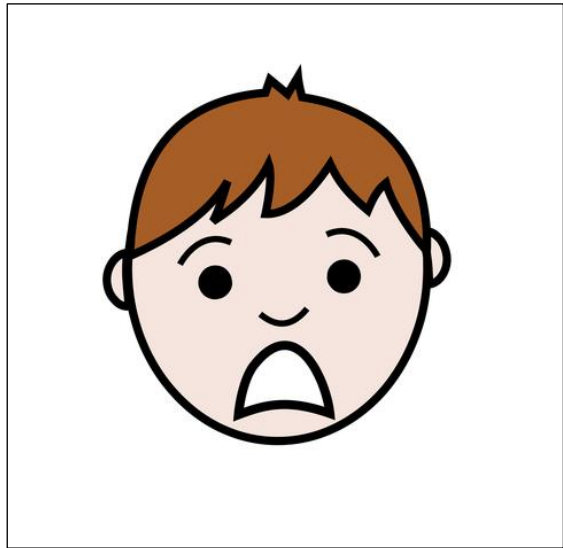
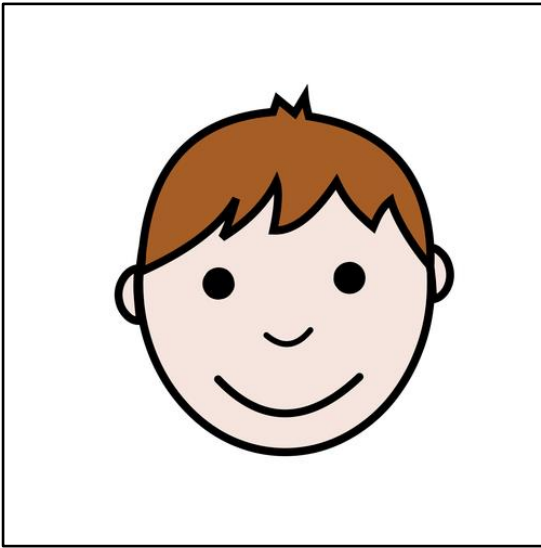
- Marcos Rodrigo, J.M. y Romero Corral, D. (2018). Aragonese Portal of Augmentative and Alternative Communication. Aragón. Recuperado de <http://www.arasaac.org/>
- Morales, P., Domènech-Llaberia, E., et al. (2013). Trastornos leves del Espectro Autista en Educación Infantil: Prevalencia, Sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 18(3) pp. 218-220. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272507299_Trastornos_leves_del_espectro_autista_en_educacion_infantil_Prevalencia_sintomatologia_co-ocurrente_y_desarrollo_psicosocial_Mild_autism_spectrum_disorders_in_preschool_children_Prevalence_co-occurren.
- Moreno, J., y Tárraga-Minguez, R., (3 de octubre de 2006). Comorbilidad de TEA y TDAH: revisión sistemática de los avances en investigación. *Anales de Psicología*. 32(3) pp. 811-813.
- ORDEN EDU/571/2005, de 26 de abril, por la que se crea fichero automatizado de datos de carácter personal denominado «Datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas» de la Consejería de Educación. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 128, de 7 de julio de 2014, pp. 48408-48410.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. y Martos, J. (1998). *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Imsero y Apna.
- Rivière, A., Martos, J. (2000). *El niño pequeño con Autismo*. Madrid.
- Rodríguez-Medina, J., Rodríguez-Navarro, H., Arias, V., Arias, B., Anguera, M. A. (11 de Abril de 2018). Non-reciprocal Friendships in a School-Age Boy with Autism: The Ties that Build? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 43 (9)
- Rutter, M (1970). Psycho-social disorders in childhood, and their outcome in adult life. *Journal of the Royal College of Physicians of London*. 4(3), 211-8.
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), pp. 22-23.
- Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., et cols. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*. 44(8), 479-489.

Wing, L. y J., Gould. (1979). Deterioro severo de la interacción social y otros trastornos asociados con niños: Epidemiología y clasificación. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9.

APÉNDICES

APÉNDICE A





ENFADADO

TRISTE

ASUSTADO

CONTENTO

contento

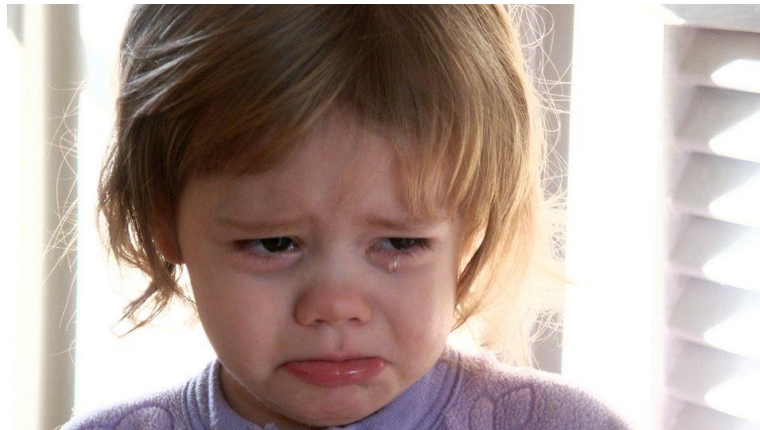
triste

asustado

enfadado







APÉNDICE B



ALEGRÍA

RELACIONADA CON SENSACIÓN DE BIENESTAR

FUNCIÓN: HACERNOS SENTIR BIEN

SINÓNIMOS: FELICIDAD, GOZO, JÚBILO,

PALABRAS PARA EXPRESARLA: ¡ME ENCANTA!, ESTOY GENIAL, ESTOY FELIZ, QUÉ DIVERTIDO

NOS ALEGAMOS CUANDO...

- ✓ HACEMOS COSAS QUE NOS GUSTAN Y DIVIERTEN
- ✓ ESTAMOS CON PERSONAS A LAS QUE QUEREMOS Y NOS GUSTAN
- ✓ CUANDO PASAN COSAS BONITAS



TRISTEZA

RELACIONADA CON SENSACIÓN DE MALESTAR

FUNCIÓN: HACERNOS SENTIR MAL

SINÓNIMOS: PENA, DESCONSUELO...

PALABRAS PARA EXPRESARLA: ESTOY MAL, ESTOY TRISTE, QUÉ

NOS PONEMOS TRISTES CUANDO...

- ✓ HACEMOS COSAS QUE NO NOS GUSTAN NI DIVIERTEN
- ✓ ESTAMOS CON PERSONAS QUE NOS DESAGRADAN
- ✓ CUANDO NOS ROMPEN LOS JUGUETES

Apéndice 2

ENFADO



RELACIONADA CON SENSACIÓN DE RABIA

SINÓNIMOS: ENRABIETADO, IRRITADO, FURIOSO

PALABRAS PARA EXPRESARLA: ¡ESTOY ENFADADO!

NOS ENFADAMOS CUANDO...

- ✓ NOS OBLIGAN A HACER ALGO QUE NO QUEREMOS
- ✓ CUANDO NOS PEGAN
- ✓ CUANDO NOS QUITAN LS JUGUETES
- ✓ CUANDO TENEMOS PARA COMER ALGO QUE NO NOS GUSTA



MIEDO

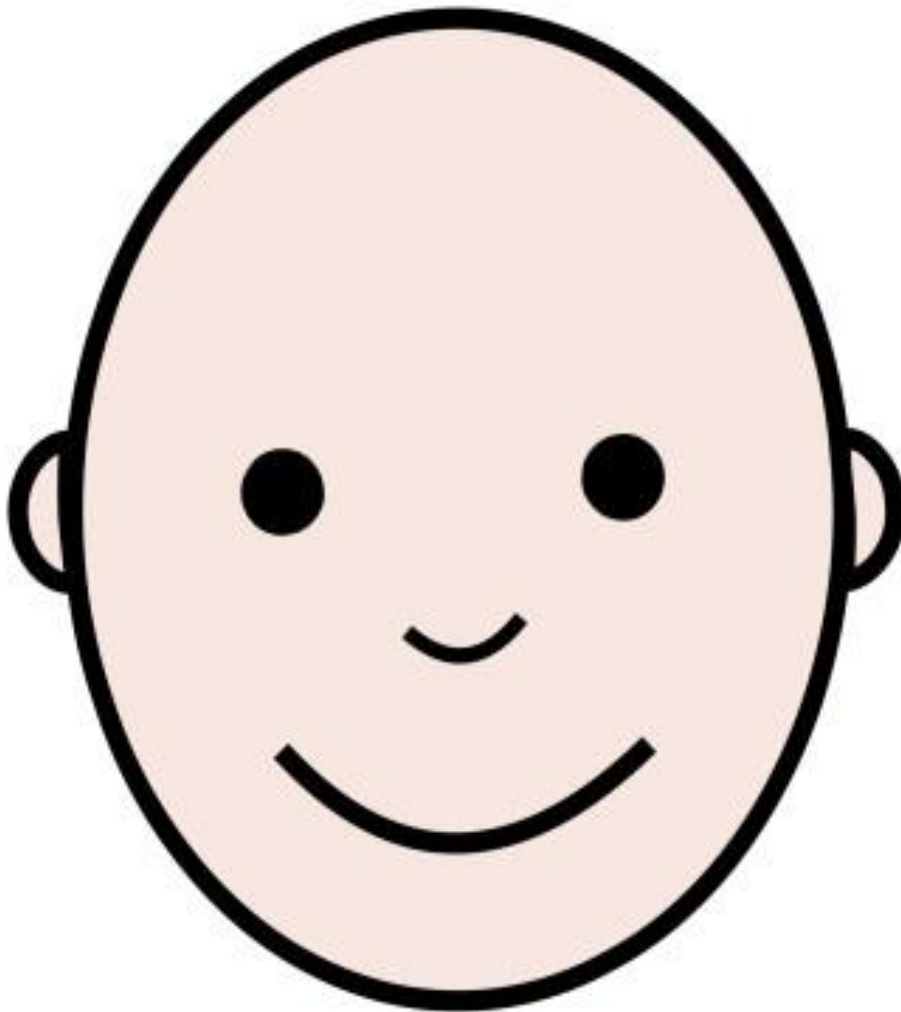
RELACIONADA CON SENSACIÓN DE RABIA

SINÓNIMOS: TEMOR, PÁNICO, SUSTO,

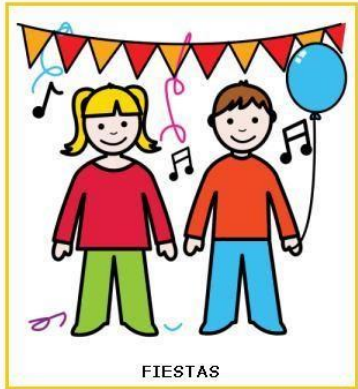
PALABRAS PARA EXPRESARLA: ¡ESTOY ENFADADO!

NOS ASUSTAMOS CUANDO...

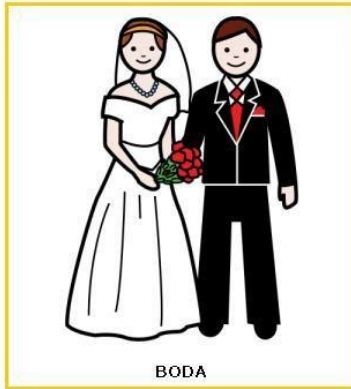
- ✓ IMAGINAMOS UN FANTASMA
- ✓ NOS DAN UN SUSTO
- ✓ TENEMOS PESADILLAS



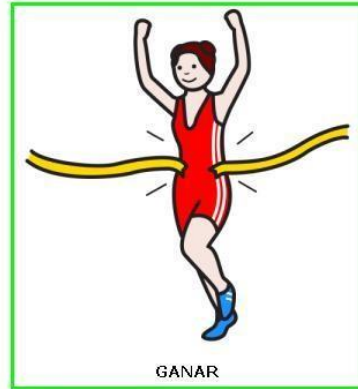
CONTENTO



FIESTAS



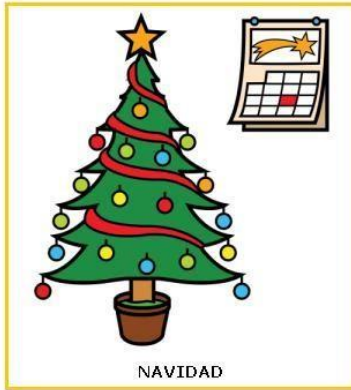
BODA



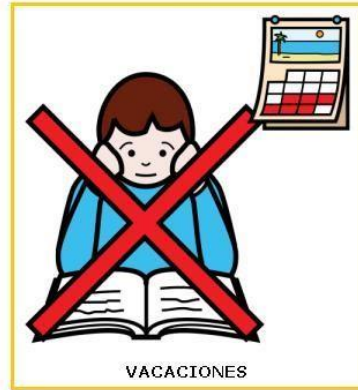
GANAR



PREMIO



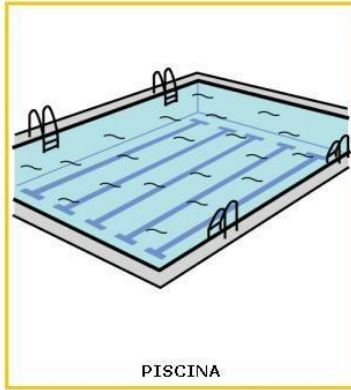
NAVIDAD



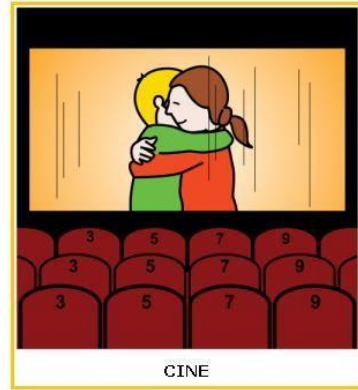
VACACIONES



CARNAVAL



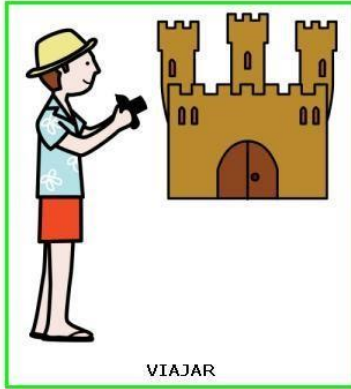
PISCINA



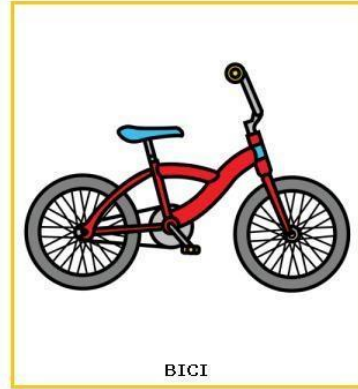
CINE



PERDONAR



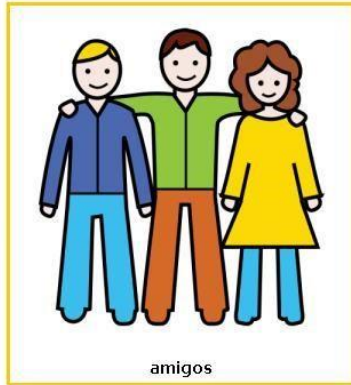
VIAJAR



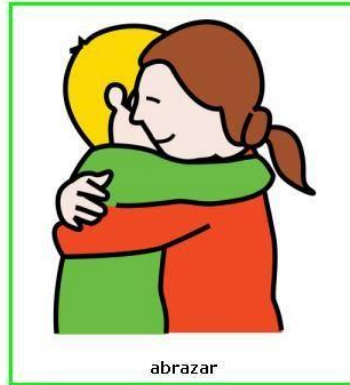
BICI



compartir



amigos



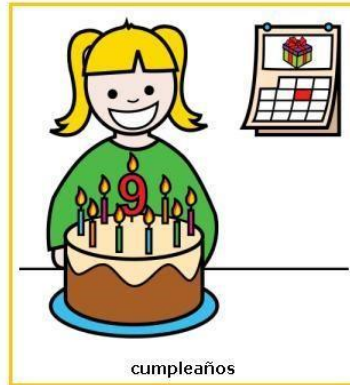
abrazar



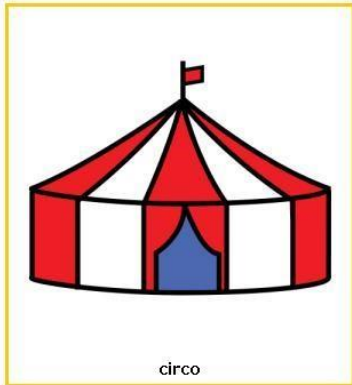
regalar



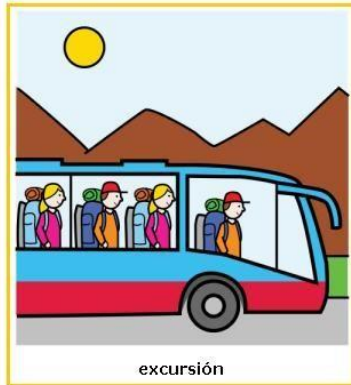
jugar



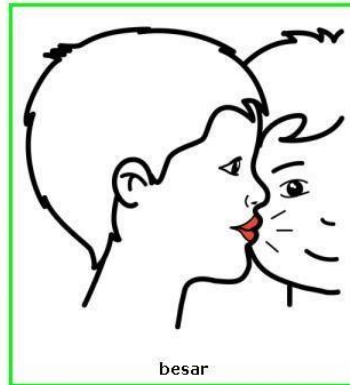
cumpleaños



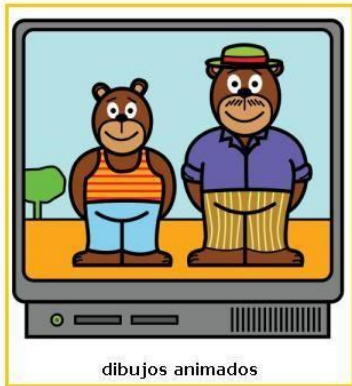
circo



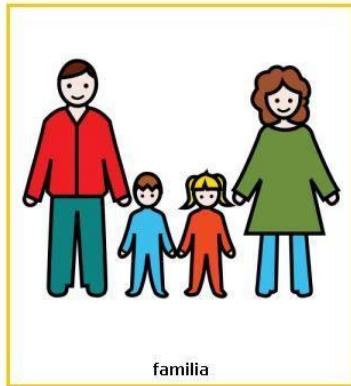
excursión



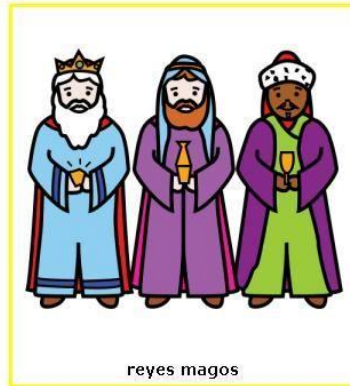
besar



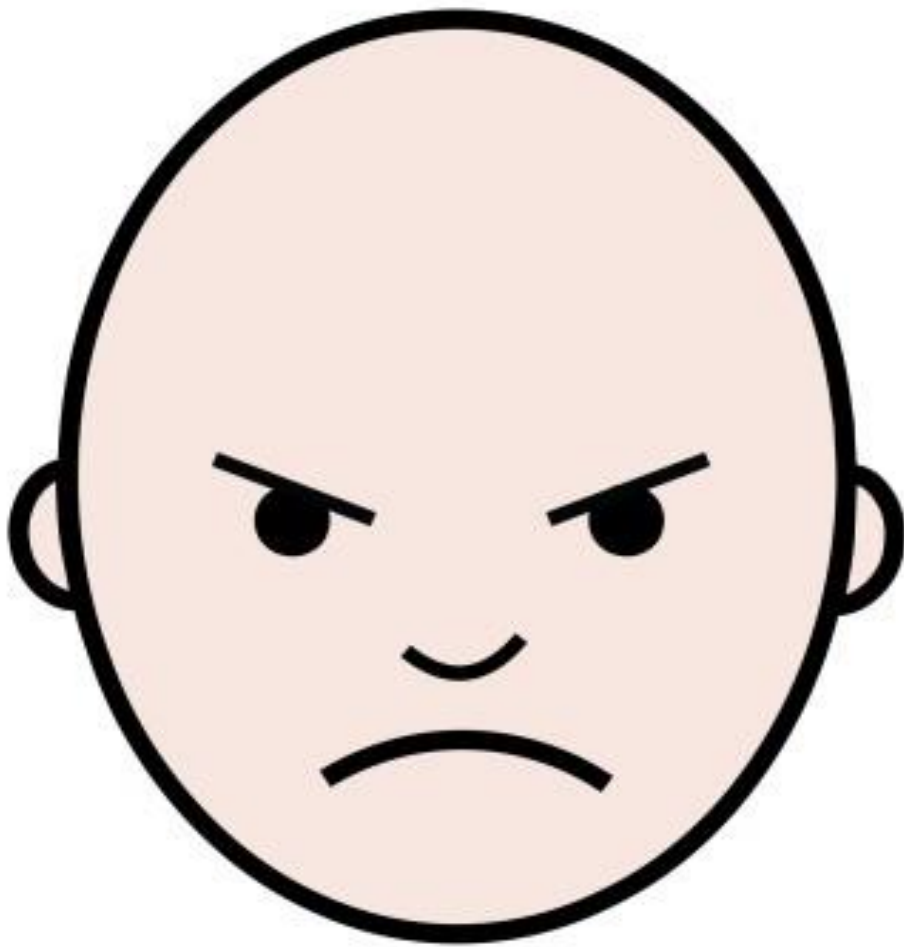
dibujos animados



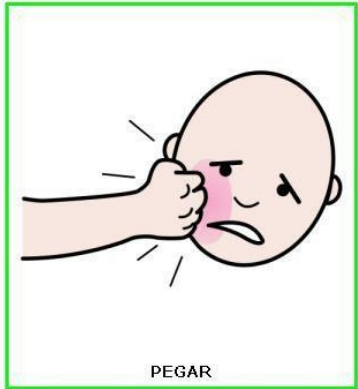
familia



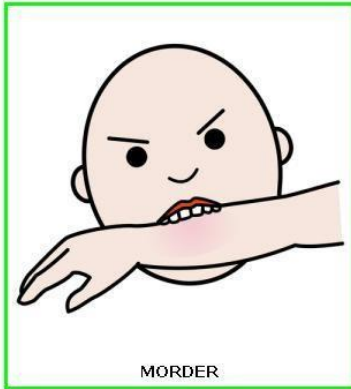
reyes magos



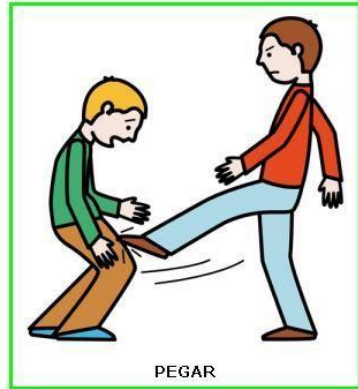
ENFADADO



PEGAR



MORDER



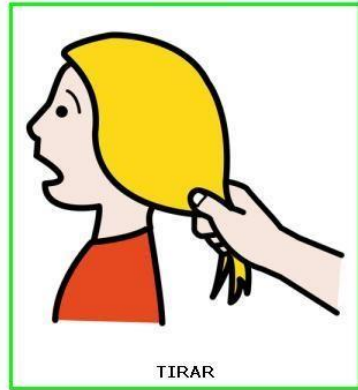
PEGAR



DISCUTIR



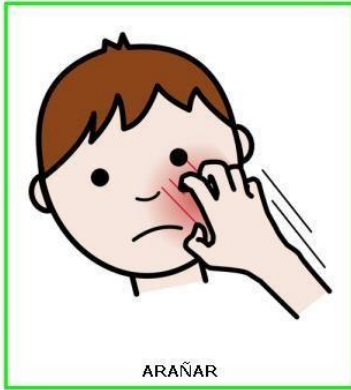
ROMPER



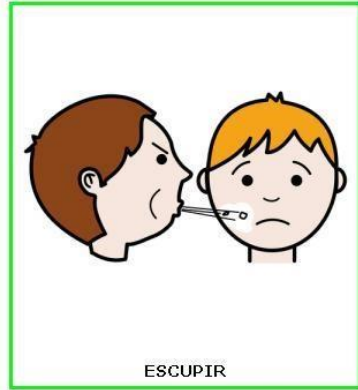
TIRAR



EMPUJAR



ARAÑAR



ESCUPIR



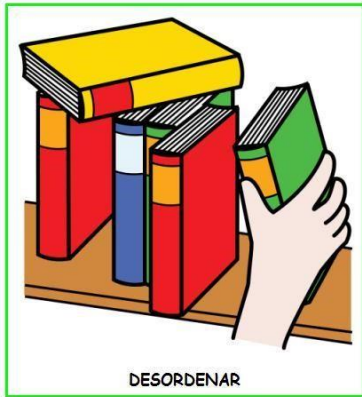
PISAR



HURGAR



SALPICAR



DESORDENAR



QUITAR LOS JUGUETES



QUITAR LA COMIDA



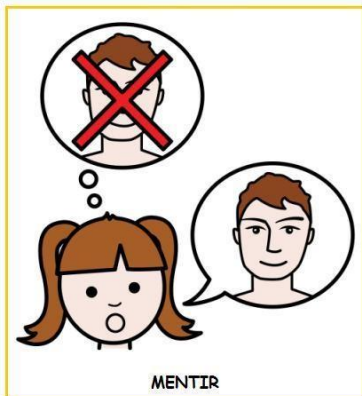
TIRAR LAS COSAS



PELLIZCAR



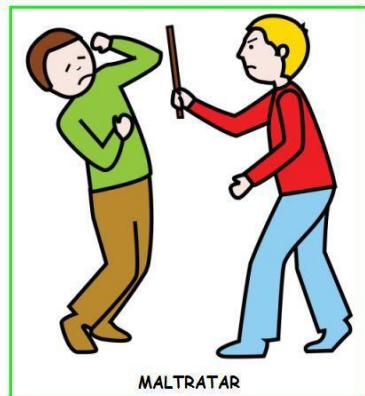
SACAR LA LENGUA



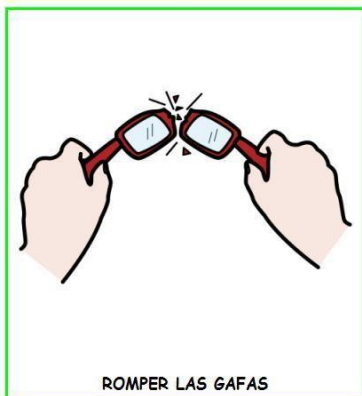
MENTIR



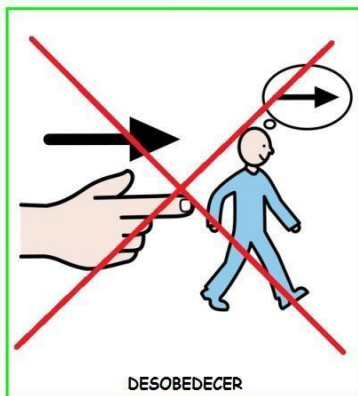
INSULTAR



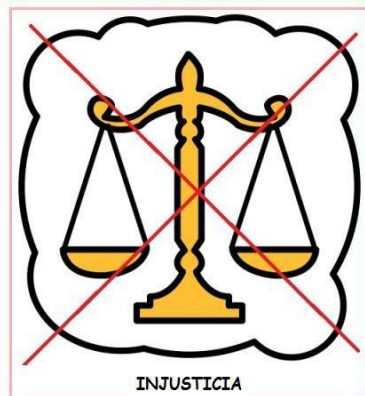
MALTRATAR



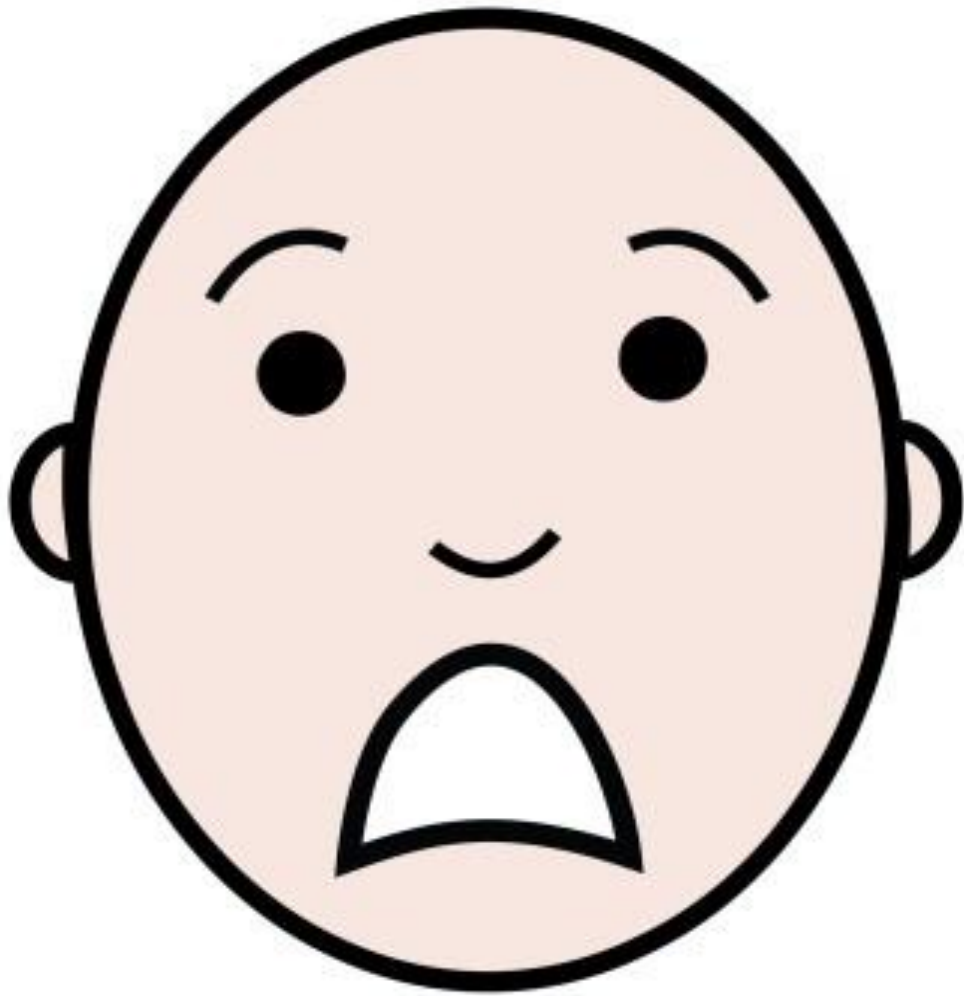
ROMPER LAS GAFAS



DESOBEDECER



INJUSTICIA



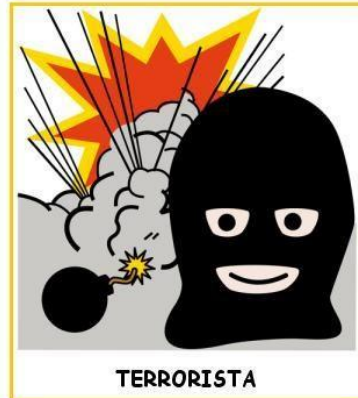
ASUSTADO



GUERRA



DISPARAR



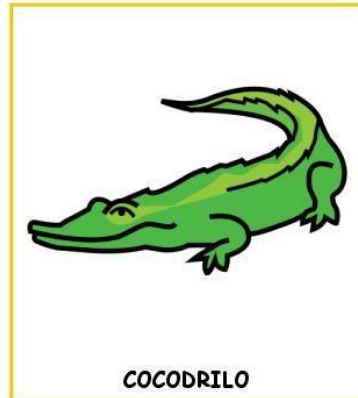
TERRORISTA



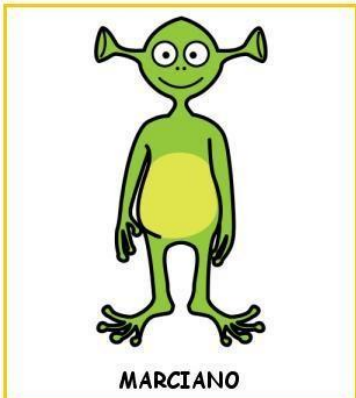
ASESINO



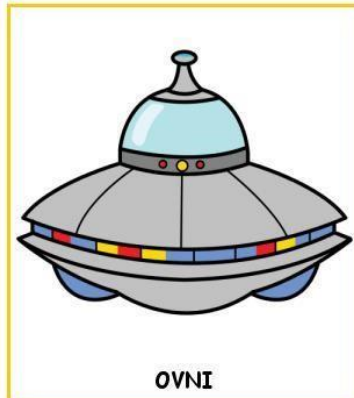
ROBAR



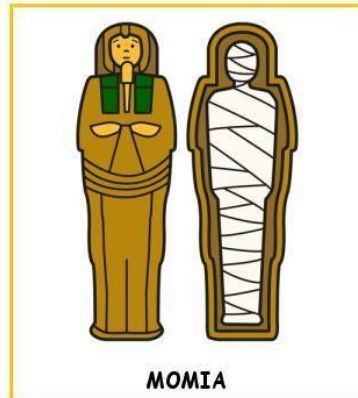
COCODRILO



MARCIANO



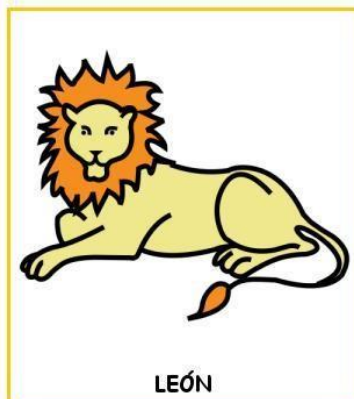
OVNI



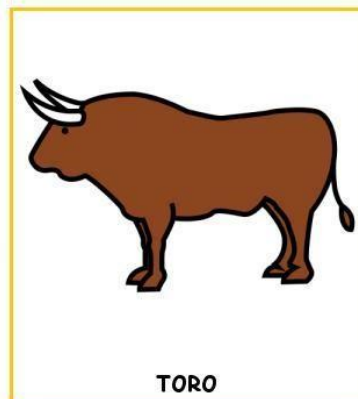
MOMIA



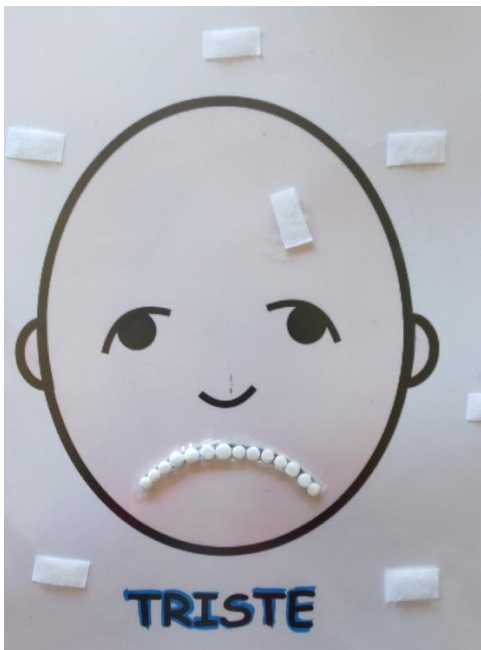
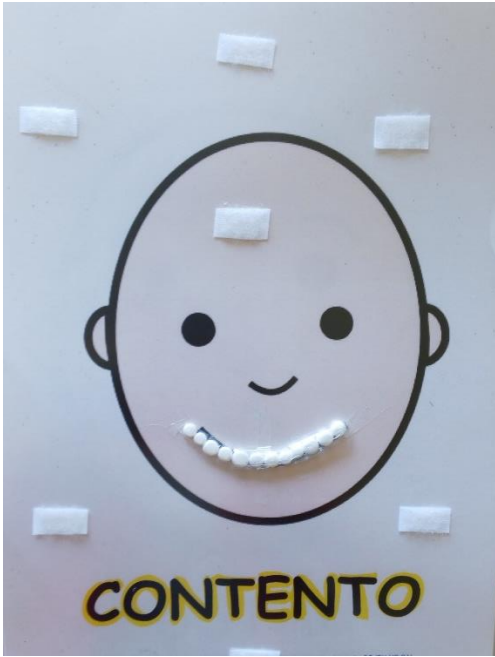
MONSTRUO

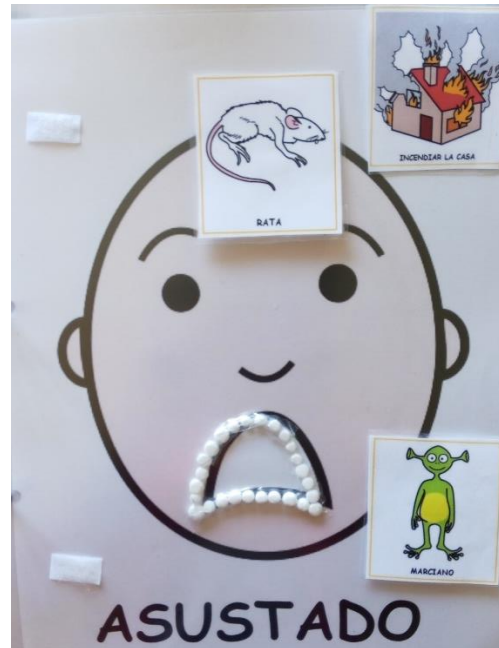
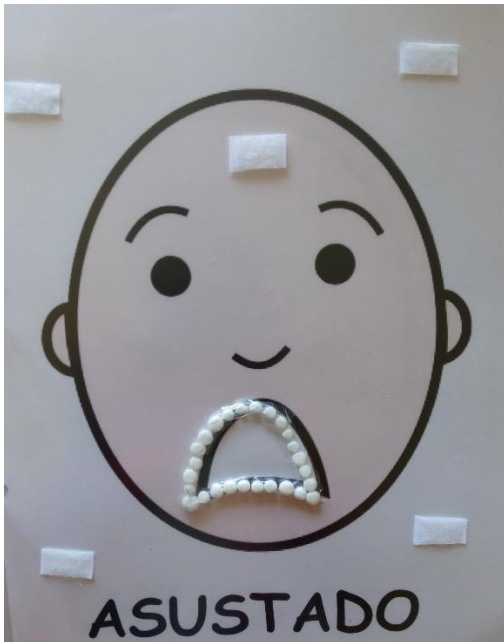
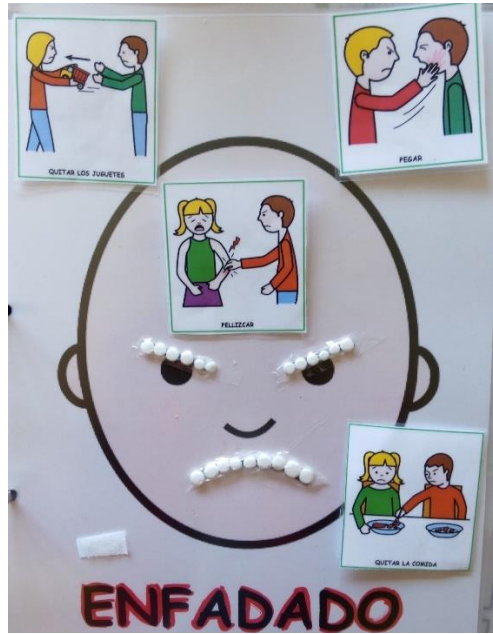
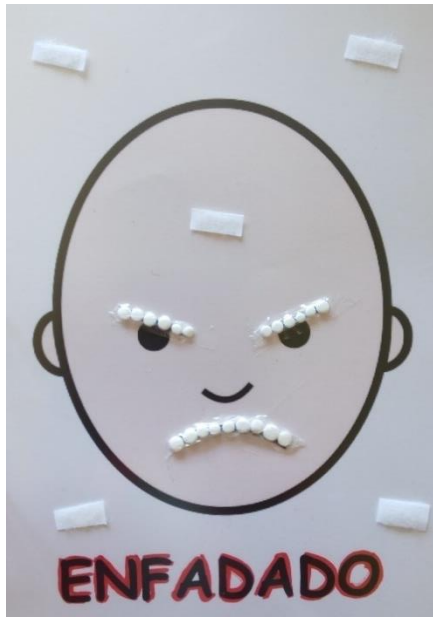


LEÓN

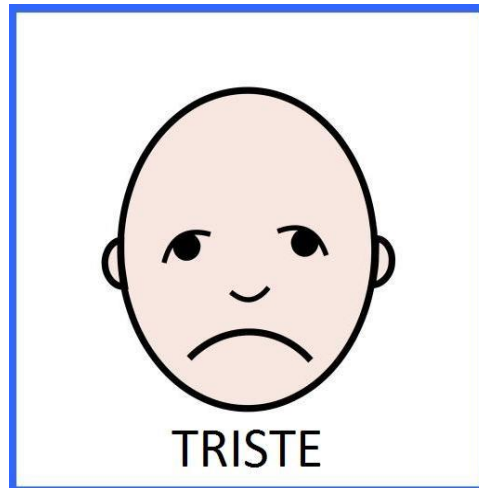
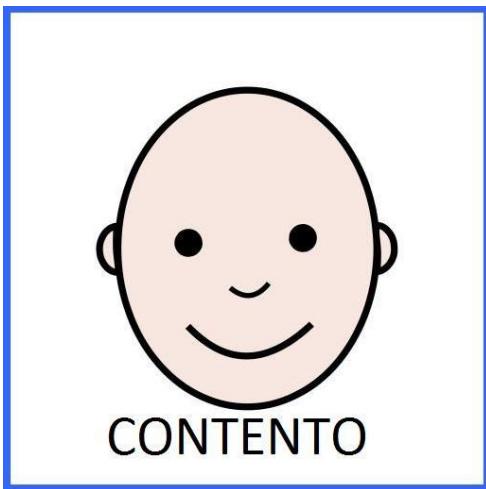
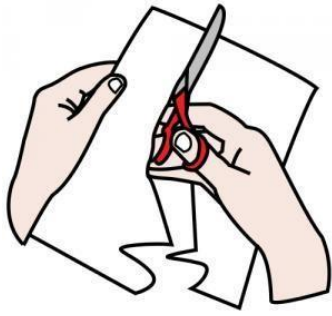


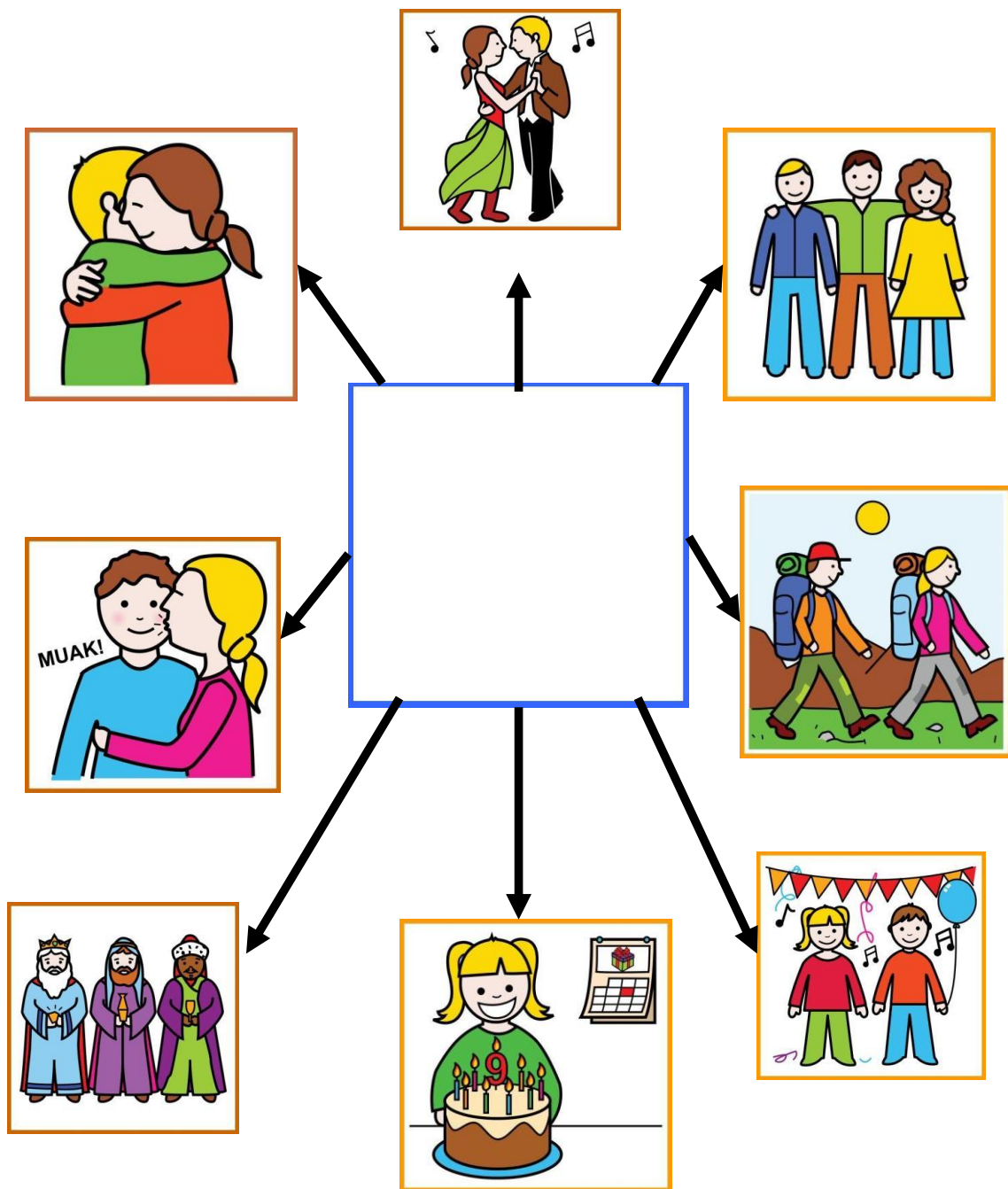
TORO

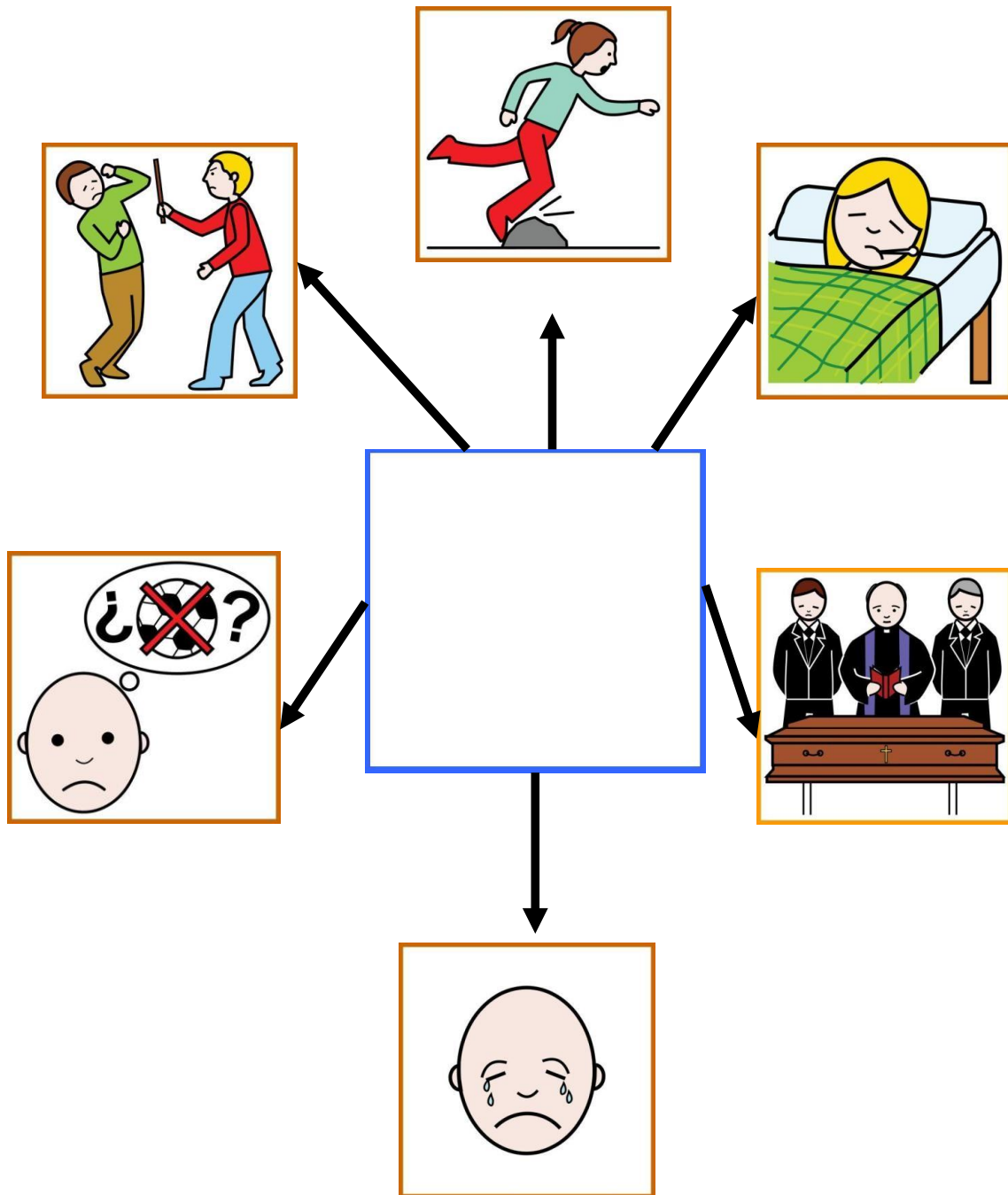


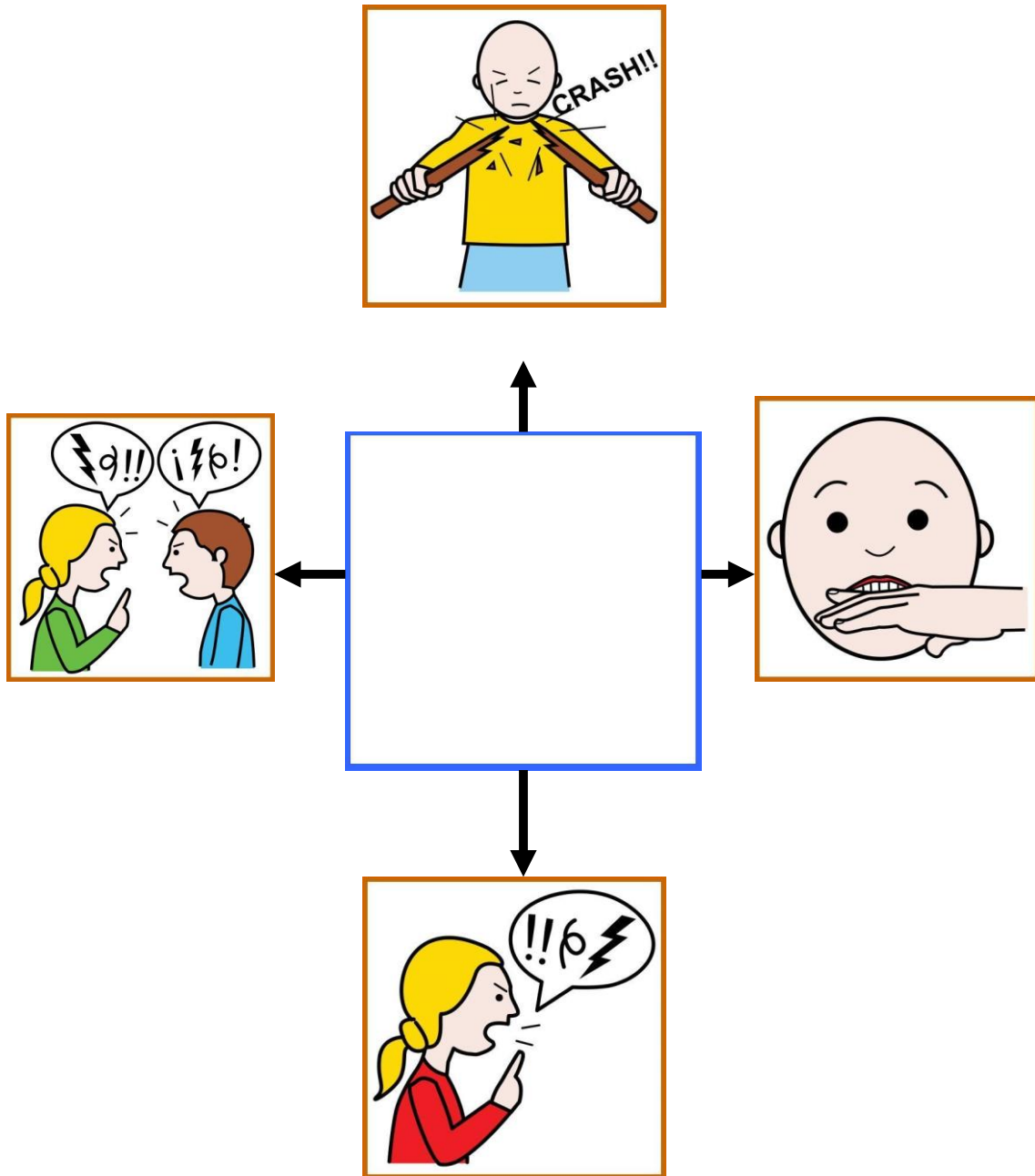


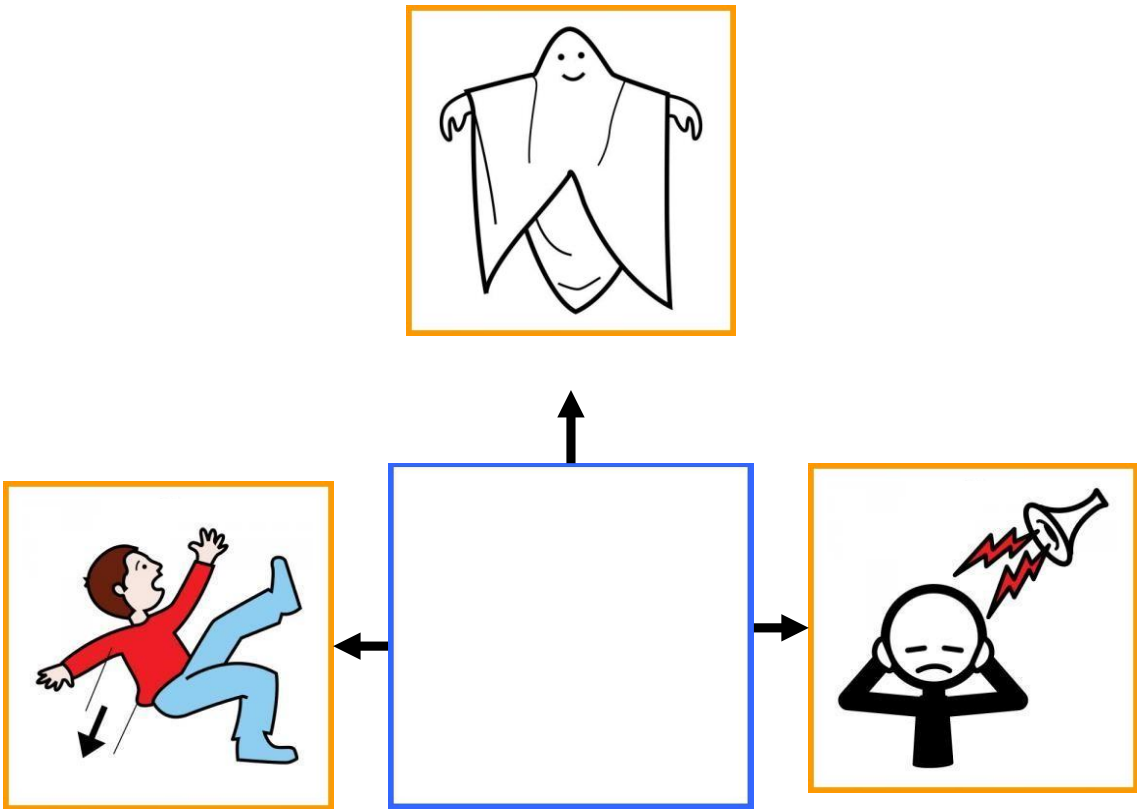
APÉNDICE D











APÉNDICE E





APÉNDICE F

"EL MONSTRUO DE COLORES"

El monstruo de colores no sabe qué le pasa.

Se ha hecho un lío con las emociones y ahora toca deshacer el embrollo.

¿Será capaz de poner en orden la alegría, la tristeza, el miedo y el enfado?

Este es el monstruo de colores;



Se ha levantado raro,

confuso, aturdido...

No sabe muy bien qué le pasa.

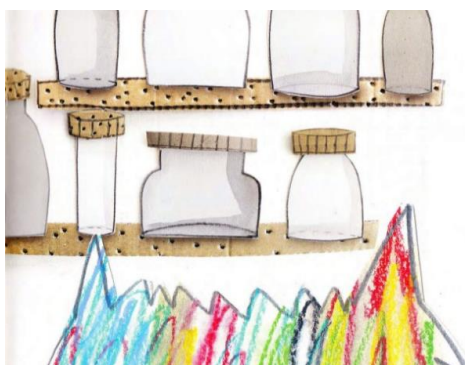
- *¿Ya te has vuelto a liar? No aprenderás nunca...*



Menudo lío que te has hecho con las emociones...

Así, todas revueltas, no funcionan.

*Tendrías que separarlas y ponerlas cada una en su bote. Si
quieres yo te ayudo a poner orden.*



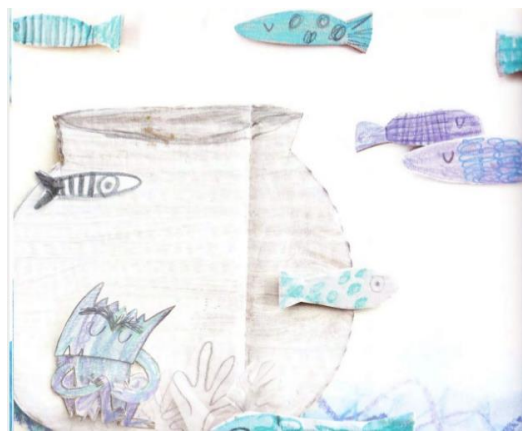
La alegría es contagiosa.

Brilla como el sol,

parpadea como las estrellas



Cuando estás triste, te escondes,



Y quieres estar solo...

Y no te apetece hacer nada...

La tristeza siempre está echando de menos algo,

Es suave como el mar,

Dulce como los días de lluvia.



Cuando estás enfadado,

Sientes que se ha cometido una injusticia

Y quieres descargar la rabia en otros.



La rabia arde al rojo vivo y es feroz como el fuego...

...que quema fuerte y es difícil de apagar.

Cuando sientes miedo, te vuelves pequeño y poca cosa...

Y crees que no puedes hacer lo que se te pide.



El miedo es cobarde.

Se esconde y huye como un ladrón en la oscuridad.



Todas las emociones ordenadas FUNCIONAN MEJOR.

¡Ves que bien, ya están todas en su sitio!

La **alegría** en el bote de color **amarillo**

La **tristeza** en el bote de color **azul**

El **enfado** en el bote de color **rojo**

Y el **miedo** en el bote de color **negro**

Estas son tus emociones...

APÉNDICE G



LA TORTUGA



Esta es la historia de una pequeña tortuga a la que le gustaba jugar a solas y con sus amigos.

También le gustaba mucho ver la televisión y jugar en la calle, pero no parecía pasárselo muy bien en la escuela.

A esa tortuga le resultaba muy difícil permanecer sentada escuchando a su maestro. Cuando sus compañeros y compañeras de clase le quitaban el lápiz o la empujaban, nuestra tortuguita se enfadaba tanto que no tardaba en pelearse o en insultarles hasta el punto de que luego la excluían de sus juegos.

La tortuguita estaba muy molesta.

Estaba furiosa, confundida y triste porque no podía controlarse y no sabía cómo resolver el problema.

Cierto día se encontró con una vieja tortuga sabia que tenía trescientos años y vivía al otro lado del pueblo.

Entonces le preguntó:

- ¿Qué es lo que puedo hacer? La escuela no me gusta. No puedo portarme bien y, por más que lo intento, nunca lo consigo.

Entonces la anciana tortuga le respondió:

-La solución a este problema está en ti misma.

Cuando te sientas muy contrariada o enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón. Ahí dentro podrás calmarte.

Cuando yo me escondo en mi caparazón hago tres cosas.

En primer lugar, me digo - Alto - luego respiro profundamente una o más veces si así lo necesito y, por último, me digo a mi misma cuál es el problema.

A continuación, las dos practicaron juntas varias veces hasta que nuestra tortuga dijo que estaba deseando que llegara el momento de volver a clase para probar su eficacia.

Al día siguiente, la tortuguita estaba en clase cuando otro niño empezó a molestarla y, apenas comenzó a sentir el surgimiento de la ira en su interior, que sus manos empezaban a calentarse

y que se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había

dicho su vieja amiga, se replegó en su interior, donde podía estar

tranquila sin que nadie la molestase y pensó en lo que tenía que hacer. Después de respirar profundamente varias veces, salió nuevamente de su caparazón y vio que su maestro estaba sonriéndole.

Nuestra tortuga practicó una y otra vez. A veces lo conseguía y otras no, pero, poco a poco, el hecho de replegarse dentro de su concha fue ayudándole a controlarse.

Ahora que ya ha aprendido tiene más amigos y amigas y disfruta mucho yendo a la escuela.

