



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA**

Presentado por Míriam López Díez

Tutelado por Valle Flores Lucas

CURSO 2015/2016

RESUMEN

En la actualidad, cada vez somos más conscientes de la importancia que tienen las emociones, el desarrollo, reconocimiento y regulación de las mismas para poder llegar a adquirir un desarrollo pleno de la persona y, así, poder tener éxito en la vida. Por eso, la legislación educativa refleja que en los centros se ha de tratar este contenido, pero a pesar de ello, en los colegios no se trabaja lo suficiente para que todo el alumnado adquiriera un conocimiento adecuado de las emociones y aún menos en el alumnado con diversidad funcional. Debido a esto, surge este trabajo, cuyo objetivo principal es la evaluación y la propuesta de una intervención educativa con la que se trata de mejorar la educación emocional en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista en el aula de Audición y Lenguaje del CEIP Pedro I del 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Palabras clave: emoción, educación emocional, inteligencia emocional, regulación emocional, Trastorno del Espectro Autista.

ABSTRACT

Nowadays, we are becoming aware of the importance of emotions and the development, recognition and regulation of them, to work toward a full development of the individual and thus to succeed in life. Therefore, educational legislation reflects that the centers have to work with this content, but however, in schools it is not working enough for all students acquire adequate knowledge of emotions and perhaps even less in students with disabilities. Because of this, this work arises, whose main objective is the evaluation and the proposal of an educational intervention which aims to improve emotional education in students with ASD (Autism Spectrum Disorder) in the class of Hearing and Language of CEIP Pedro I 5th and 6th year of Primary Education.

Keywords: emotion, emotional education, emotional intelligence, emotional regulation, Autism Spectrum Disorder.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
2.1. OBJETIVOS GENERALES	6
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1. LAS EMOCIONES	9
4.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	12
4.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	14
4.4. LOS PRINCIPIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	18
4.5. LAS EMOCIONES EN EL AULA	19
4.6. EVOLUCIÓN O DESARROLLO DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA	21
4.7. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	25
4.8. LAS EMOCIONES EN ALUMNOS CON TEA	27
4.9. REGULACIÓN EMOCIONAL	28
4.10. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS CON TEA EN EL AULA	31
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	32
5.1. METODOLOGÍA	32
5.2. TEMPORALIZACIÓN	33

5.3. PARTICIPANTES.....	33
5.4. CONTEXTO.....	34
5.5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	34
5.5.1. OBJETIVOS	34
5.5.2. ACTIVIDADES	35
5.5.3. EVALUACIÓN	47
5.6. PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS.....	48
6. CONCLUSIÓN O DISCUSIÓN	51
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	59

1. INTRODUCCIÓN

El motivo por el que este trabajo fin de grado se ha enfocado al ámbito emocional en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es el gran interés propio, y de la sociedad en general, por la alfabetización emocional de las personas. Además, desde unos años hasta la actualidad, nos hemos dado cuenta de la gran importancia de escuchar y saber interpretar las emociones de los alumnos para que puedan tener un desarrollo pleno.

Pero fue, tras haber finalizado el primer periodo de prácticas, de maestros de Educación Primaria, y habiendo comenzado el segundo, de maestros especialistas en Audición y Lenguaje (AL), cuando hemos podido comprobar que en los colegios, debido al actual sistema educativo, está casi olvidada la educación emocional. Esto se debe a que en muchos centros no se trabaja o apenas se hace. Pero, actualmente, en Castilla y León, estamos empezando a concienciarnos de la importancia que tiene, y se están llevando a cabo programas como la Fundación Botín o de Bisquerra, entre otros, en centros educativos.

A pesar de ello, los docentes, y la sociedad en general, cada vez son más conscientes de que el currículo académico es escaso para que las personas puedan afrontar las dificultades y oportunidades que se les presentan en el día a día. Por este motivo, hay un mayor interés hacia la educación emocional en los centros educativos desarrollando las habilidades afectivas y emocionales desde los primeros cursos pero, a veces pasan a un segundo plano los alumnos que tienen algún tipo de trastorno como son los TEA.

Desde que Goleman publicara “Inteligencia Emocional” (1995) se ha investigado mucho respecto a este tema. Por ejemplo, en España, el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona, fundado en 1997, ha investigado y publicado diferentes trabajos sobre la educación emocional demostrando que trabajar este tema causa efectos positivos en las personas respecto a las relaciones interpersonales, respecto al rendimiento académico y reduciendo los conflictos y aumentando el bienestar de las personas. (Bisquerra et al., 2012).

Como se ha mencionado anteriormente, el segundo periodo de prácticas se realizaron como maestro especialista de AL. Es aquí donde hemos podido comprobar, en primera persona, que los alumnos con TEA presentan déficit en la inteligencia emocional. Por esto, y por lo expuesto en los párrafos anteriores, surge este trabajo fin de grado. Con él, pretendemos investigar y facilitar información sobre la educación emocional para que se pueda trabajar esta educación en alumnos con TEA. Por ello, diseñaremos unos objetivos de los que partirá este trabajo y justificaremos el tema elegido, allí se reflejará la necesidad de trabajar la educación emocional en alumnos con TEA. A continuación, abordaremos la fundamentación teórica para posteriormente hacer una propuesta de intervención en este ámbito.

Para acabar esta introducción decir que, a lo largo de este trabajo, se ha procurado hacer un “uso no sexista del lenguaje”, pero en ocasiones, para agilizar la lectura, se ha elegido el uso del masculino en los términos y las expresiones que pueden admitir ambos géneros.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Elaborar y dar a conocer una propuesta de intervención para trabajar la educación emocional y las emociones dirigida a alumnos con TEA para favorecer su desarrollo.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar y conocer la literatura científica referida a la educación e inteligencia emocional y su importancia en el alumnado, y de forma especial en personas con discapacidad funcional, y más específicamente con trastorno del espectro autista.
- Evaluar la inteligencia emocional en alumnos con trastorno del espectro autista.

- Diseñar y elaborar actividades que puedan favorecer el desarrollo de la educación emocional de los alumnos con TEA.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Para la elaboración de este trabajo se han revisado e interpretado datos conseguidos de distintas fuentes bibliográficas, reflexionando y analizando su sentido y finalidad. La búsqueda de los datos y de la información relacionada con el tema, ha sido obtenida de fuentes primarias, como son los libros y los artículos científicos, de fuentes secundarias y de recursos informáticos. Estos tipos de fuentes han sido las utilizadas para llevar a cabo la elaboración de este trabajo.

En la actualidad, el temario que se imparte en el aula tiene una gran relevancia, pero qué importancia tienen si no somos capaces de interiorizarlos correctamente para nuestra vida diaria. Pero además de los conocimientos académicos tradicionales, cada vez se hace más evidente la necesidad de incluir en el currículo, un temario que enseñe a conocer y dominar nuestras emociones y a entender las que se den en el resto de las personas que nos rodea, es decir adquirir una Inteligencia y educación Emocional como un contenido transversal en la educación.

Respecto a las razones personales para la elección de este tema. El principal motivo para elegir la creación de una propuesta para trabajar la educación emocional en alumnos de Educación Primaria que presentan trastorno del espectro autista es, porque creo que es un tema interesante al que hay que darle gran importancia en el ámbito académico y social, ya que es un campo fundamental que todas las personas necesitamos para poder conocernos tanto a nosotros mismos como a las personas que nos rodean. Además, se eligió a estos alumnos porque tienen muchas dificultades o problemas para apreciar e interpretar la comunicación no verbal como son los gestos o expresiones faciales que causan los sentimientos y emociones de las personas. También, la elección de esta temática, me permite profundizar en el tema y ayuda a mi desarrollo personal, provocándome una gran motivación.

Desde hace pocos años, los autores que defienden la necesidad de trabajar las emociones para poder reconocerlas en nosotros mismos y en los que nos rodean se van incrementando. Cada vez, nos damos más cuenta de su importancia ya que es un mecanismo para crecer como personas en un entorno social.

Ahora, somos más conscientes de que la enseñanza y el trabajo con las emociones desde los centros educativos o colegios a edades prematuras, promueven la consecución de unos buenos resultados educativos, en un futuro, de los alumnos. Resultados que se harán notorios en el ámbito académico, intelectual, desarrollo personal, entorno social, etc. reduciendo o realizando una acción preventiva sobre los trastornos emocionales (cit. en equipo del gabinete Psicodiagnos de Tarragona, 2015).

En relación a las personas con TEA, decir que les resulta difícil procesar la información. Esto se acentúa cuando esta información se relaciona con una emoción haciendo que su comunicación social sea difícil de alcanzar. Por eso, es necesario mejorar el desarrollo de la educación con el aprendizaje y desarrollo de las emociones para que puedan llegar a alcanzar relaciones sociales lo mas normalizadas posibles.

Este trabajo nos ha ayudado a desarrollar distintas capacidades que aparecen en las competencias de la Universidad de Valladolid que regulan el Título de Grado en Maestro en Educación Primaria, estas son: poseer y comprender conocimientos en la Educación; tener capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión; transmitir información, ideas, problemas y soluciones; aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional y poseer las competencias en Educación y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un determinado público.

En relación con las competencias que aparecen en el mismo documento respecto al Maestro especialista en Audición y Lenguaje, este trabajo se vincula, fundamentalmente, a las siguientes competencias: poseer y comprender conocimientos correspondientes a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica y reunir e interpretar datos para emitir informes técnicos y para apoyar el trabajo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LAS EMOCIONES

Gracias al estado de ánimo de las personas se puede determinar la forma en que perciben el mundo. Por esta razón, es importante e interesante una aproximación a las emociones pues gracias a ellas se llegará a una comprensión mejor (cit. en Artigas, 2000)

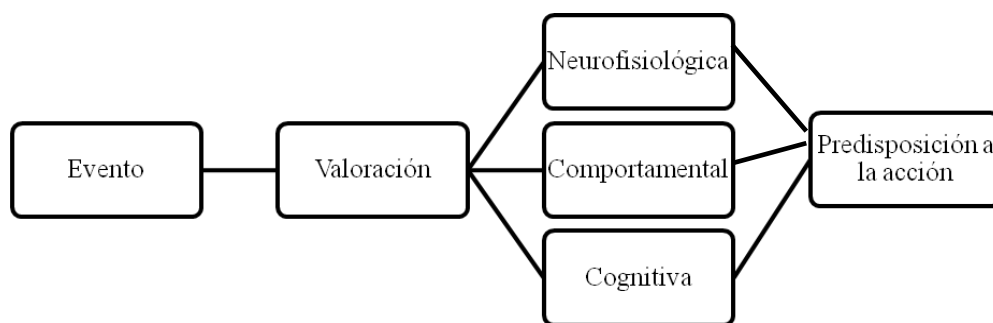
Una determinada emoción se origina cuando informaciones sensoriales llegan al cerebro, más concretamente a los centros emocionales de este. Como resultado se producen las respuestas inmediatas e inconscientes del sistema nervioso autónomo y hormonal; después, es el neocórtex quien se encarga de interpretar la información que le llega (Bisquerra, 2005).

Según lo dicho anteriormente, las emociones son estados complejos que se producen en el organismo y que se caracterizan por una perturbación o excitación que mueve al individuo a tener una respuesta organizada (Bisquerra, 2005).

Las emociones se generan para dar respuesta a un determinado acontecimiento externo al individuo o un suceso interno como puede ser un pensamiento, una conducta, una imagen, producto de una fantasía, etc. Estas emociones se producen, primero, por medio de un acontecimiento, después, una valoración, que causa un comportamiento, un planteamiento neuropsicológico, una actitud cognoscitiva, etc.; y si este produce un comportamiento, este ocasiona una tendencia a la acción (Bisquerra, 2003).

Figura 1

Proceso de una vivencia emocional. (Bisquerra, 2003)



Para empezar esta definición, se comenzará explicando que son las emociones; etimológicamente, este término viene del latín “emotio”, cuyo significado es "movimiento o impulso", "aquello que te mueve hacia".

El concepto emoción no es un término que sea fácil de definir a pesar de su cotidianeidad debido a que éstas están constituidas por componentes o elementos conductuales (manera en que las emociones se muestran al exterior), elementos fisiológicos (por ejemplo la tensión que notamos, el aumento de los latidos del corazón, la periodicidad de nuestra respiración...) y elementos motivacionales. Una emoción es un estado del organismo cuya percepción puede ser consciente o inconsciente. Este estado es activado a partir de un determinado hecho o estímulo que sucedió en el pasado, está sucediendo o sucederá; que puede ser interno o externo; real o no, y que se caracteriza por causar una perturbación o exaltación que nos lleva a una respuesta concreta (Bisquerra. 2000). En resumen, tras esta definición, se puede decir que, las emociones son reacciones que se sufren cuando al relacionarse con el entorno.

Las emociones son multidimensionales pues tienen un carácter cuatripartito ya que son subjetivas, biológicas, funcionales y sociales. Subjetivas porque una determinada experiencia tiene un determinado significado personal; el componente biológico viene determinado por el sistema hormonal y autónomo ya que regulan y preparan la conducta de enfrentamiento adaptativo; son funcionales porque se refiere a cómo una emoción beneficia o no al individuo; y por último, son sociales pues podemos comunicar a las personas que nos rodean una emoción mediante posturas, gestos, expresiones faciales, Etc (Reeves, 2003).

Las emociones suponen la disposición de lo aprendido, lo innato y/o lo vivido creando patrones y respuestas corporales, conductuales y cognitivas que se adquieren y se aplican a las personas. Éstas se producen como consecuencia de la organización de procesos de carácter personal, motivacional y corporal (Darder y Bach, 2006).

Los elementos que constituyen una emoción son los siguientes (Vivas, Gallego y González, 2007):

- Contexto o estímulo con ciertas características o potenciales que generan dicha emoción.
- Una persona que es capaz de percibir la situación, procesarla y reaccionar ante ella correctamente.
- La etiqueta que la persona da a esa emoción en función del dominio del lenguaje (alegría, tristeza...).
- La experiencia emocional que la persona siente ante la situación vivida.
- Las reacciones fisiológicas o corporales como son la sudoración, la sequedad en la boca, alteración del ritmo cardiaco...
- Y la expresión motora que se puede observar como las expresiones faciales, el volumen y el tono de la voz, el llanto...

Para Ekman (1992) existen algunas emociones que no son aprendidas sino que son emociones innatas y universales, pues él fue quien descubrió que hay expresiones faciales que son reconocidas por personas de distintas culturas (cit. en Vivas, Gallego y González, 2007). Estas emociones que se reconocen por la expresión facial son las llamadas emociones básicas, primarias, elementales o puras (alegría, tristeza, sorpresa, asco ira...).

Autores como Fernández-Abascal Martín y Domínguez (2001), clasifican las emociones en:

- Emociones primarias, que poseen carga genética ya que presentan respuestas emocionales organizadas previamente y están presentes en todas las culturas y las personas.
- Emociones secundarias: proceden de las anteriores, se deben al desarrollo personal y sus respuestas son distintas entre las personas. Son reacciones defensivas ante las emociones primarias y el resultado es la secuela por no poder experimentar la emoción primaria.
- Emociones positivas: emociones que crean impresiones agradables, duran muy poco y apenas se utilizan recursos para poder afrontarlas. La felicidad es un claro ejemplo de una emoción positiva.
- Emociones negativas: crean impresiones desagradables, son dañinas y para poder afrontarlas utilizan muchos recursos. Un ejemplo es la tristeza.
- Y, por último, las emociones neutras: no producen impresiones agradables ni desagradables y tienen como finalidad la aparición de futuras emociones. La sorpresa puede ser un ejemplo.

Hay que destacar que las emociones son básicas en las personas ya que ayudan a dar respuesta a los cambios que se producen en el mundo que nos rodea y pueden afectar al bienestar ya que son adaptativas y funcionales (Reeves, 2003). Las emociones se producen en las personas y pueden ser observadas, esto se debe a que existen indicadores conductuales, psicológicos y fisiológicos que las manifiestan pero es muy difícil cuantificarlas.

4.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Una vez definido el término emoción, se comenzará a explicar el concepto de educación emocional; recientemente, la educación se ha basado en el desarrollo cognitivo olvidándose de la dimensión emocional, aun sabiendo que la educación no ha de centrarse en una sola dimensión sino que ha de orientarse hacia el pleno desarrollo de la persona.

La educación emocional se entiende como un proceso formativo que se caracteriza por ser continuo y permanente y cuyo objetivo es desarrollar la comprensión sobre nuestras emociones y las de los demás con la intención de capacitar a la persona para que adquiera conductas cuyos principios sean la prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2000).

La educación emocional tiene como fin la mejora de las competencias emocionales y del bienestar, basándose en que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social (Bisquerra, 2009). Como conclusión decir que el desarrollo de la educación emocional tiene un impacto significativo para el completo desarrollo de la persona.

Bajo el concepto de educación emocional, se encuentra la aplicación educativa de las emociones y de la inteligencia emocional, entendiendo este concepto como un proceso educativo continuo y permanente (Pérez-González, 2012).

Hay que ser conscientes de que la competencia emocional es una de las más difíciles de adquirir. La autoconciencia de las emociones es la consciencia de nuestros estados intrínsecos, percepciones y recursos; es decir, es saber reconocer nuestras emociones y los posibles efectos que tienen sobre el pensamiento, el comportamiento y el estado físico.

Por eso, es necesario enfatizar algunos aspectos que son bastante importancia para conseguir el aprendizaje emocional (cit. en Asociación Española Contra el Cáncer, 2015):

- Los niños irán constituyendo su madurez emocional a medida que las personas adultas les vayan enseñando, aprovechando el día a día en casa o en clase.
- Es importante que aprendan a expresar y controlar, que no reprimir, las emociones dependiendo del momento, la situación y las personas presentes.
- Enseñarles que todas las emociones son necesarias y que ninguna es buena o mala.

- Hay que hacerles ver que todas las personas podemos aprender cosas que nos faciliten expresar y guiar las emociones.
- Enseñar a los niños que no pueden evitar las emociones pero que pueden intentar cambiar una emoción o su intensidad si esta es negativa a través de la regulación emocional.
- Y, por último, enseñarles que todas las personas tienen derecho a sentir todos los sentimientos.

Cuando se define el término de educación emocional no se puede olvidar el de inteligencia emocional. Esto se debe a que mediante la educación emocional se puede llegar a desarrollar más la inteligencia emocional y ésta es uno de los objetivos de esta educación. Por eso el siguiente apartado va destinado a este tipo de inteligencia.

4.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término de inteligencia emocional es para muchos investigadores y psicólogos una gran revelación del siglo XX ya que aporta muchos y nuevos elementos para la comprensión de la inteligencia humana.

Los investigadores Jonh Mayer y Peter Salovey (1993) de la universidad de Yale y de New Hampshire respectivamente, fueron los primeros en utilizar el término inteligencia emocional pero fue gracias al libro de Daniel Goleman (1995), “La inteligencia emocional” donde este concepto adquirió mayor divulgación. Por ello, es conveniente conocer, en primer lugar, la definición de inteligencia emocional de Daniel Goleman en este año:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Goleman, 1995, pp. 17).

Para este psicólogo (1995), la inteligencia emocional se constituye alrededor de cinco capacidades:

- Las personas tienen que conocer las emociones y sentimientos, si lo hacen, suelen administrar mejor su día a día porque tienen conocimiento de sus sentimientos.
- Tienen que aprender a manejarlas a través de la conciencia de uno mismo.
- Deben aprender a crear motivaciones propias pues el control de las emociones es esencial para la creatividad y la motivación.
- Tienen que aprender a reconocer las emociones en los demás.
- Y deben aprender a gestionar las relaciones pues, si así lo hacen, tendrán éxito en sus relaciones con los demás.

Previamente Salovey y Mayer (1990) habían definido la inteligencia emocional como la habilidad para manipular las emociones y los sentimientos, y saber diferenciarlos para poder guiar nuestras propias acciones y pensamientos.

Y siguiendo con la definición de Salovey y Mayer (1997)

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, pp. 10)

Existen dos aproximaciones teóricas sobre la inteligencia emocional, los modelos mixtos y los modelos de habilidad que, aunque ambos, principalmente, valoran las pruebas de inteligencia emocional, los modelos mixtos valoran o consideran estas pruebas como rasgo de la personalidad y de las habilidades de la persona; mientras que los modelos de habilidad se centran solo en la evaluación de las habilidades de la persona.

- Los modelos mixtos tienen como autores principales a Bar-On y a Goleman. Para Bar-On (1997) la inteligencia emocional es un conjunto de competencias, capacidades y habilidades no cognitivas que influyen en la persona para tener éxito cuando se enfrenta a aspectos del medio ambiente. Sin embargo, para Goleman (1995), la inteligencia emocional es un conjunto de actitudes, habilidades, destrezas y competencias que establecen la conducta de la persona, sus estados mentales o sus reacciones.
- Mientras que, según los modelos de habilidad, la inteligencia emocional pasa a ser una habilidad de las personas para procesar las emociones a través de la asimilación, la comprensión, la percepción y la dirección de estas (Mayer y Cobb, 2000). La información de la inteligencia emocional se procesa con eficacia y exactitud (Mayer et al., 2000) por eso, según Mehrabian (1996) la inteligencia emocional engloba la habilidad de:
 - Percibir las emociones, tanto las nuestras como las de los demás.
 - Tener un dominio de las emociones propias respondiendo con distintas emociones y conductas ante las circunstancias que se presenten.
 - Formar parte de relaciones personales donde las emociones se utilicen con consideración y respeto.
 - Trabajar donde sea posible ya que es gratificante emocionalmente.

Por lo tanto, gracias a este último modelo, el modelo de habilidad, se define la inteligencia emocional como la capacidad que tenemos las personas para asimilar y comprender los sentimientos de manera adecuada, como la habilidad que tenemos para observarlos y atenderlos bien y como la habilidad que tenemos para modificar y regular nuestro estado anímico o el de la gente que nos rodea; implicando esta definición cuatro componentes o habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007):

- La percepción, la evaluación y la expresión emocional que consiste en conocer el grado de capacidad para reconocer de forma sensata nuestras emociones, sensaciones o estados fisiológicos y cognitivos que estas conllevan además de identificar lo que llegamos a sentir, los sentimientos y necesidades asociadas y ser competentes para darlas un nombre.
- La facilitación emocional o asimilación es la utilización de las emociones, las cuales ayudan a prestar atención a la información más importante, determinando el procesamiento de la información y la manera de hacer frente a las dificultades.
- Otro componente es la comprensión emocional y el análisis de las emociones, este, consiste en conocer las emociones, reconocer a que categoría o grupo pertenecen, conocer por qué se generan y las consecuencias que tendrán las acciones.
- Y, por último, la regulación emocional con la que se dirige y maneja las emociones positivas y negativas de forma eficaz. Es decir, dentro de esta habilidad hay que regular las emociones moderando las negativas e intensificando las positivas pero no se tiene que exceder ni cohibir la información que expresan.

Se tiene que tener muy presente que es posible que para que una persona sea emocionalmente inteligente tendría que saber las emociones que siente y por que las experimenta; tendría que conocer sus puntos de fortaleza y debilidad; tendría que percibir los vínculos entre sus sentimientos y lo que hace, dice y piensa; que pensar y no perder el control de la situación cuando está ante condiciones de presión o estrés; las personas tendrían que estar seguras de sí mismas y ser lo más flexibles posibles; tendrían que estar equilibradas socialmente, que comprender los sentimientos y preocupaciones de los demás y de sí mismas; y han de controlar su impulsividad y las emociones que les resulten turbulentas (Goleman, 1996). Gallardo Vázquez (2006) dijo que la modulación del comportamiento, el control y la regulación de nuestras emociones constituyen los elementos centrales del desarrollo emocional.

4.4. LOS PRINCIPIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tras haber definido el término inteligencia emocional, se proporcionarán una serie de principios para poder desarrollarla. La inteligencia emocional, se basa en las competencias y principios siguientes (Gómez et al., 2000):

- Autoconocimiento, es la habilidad para conocer y saber nuestros puntos fuertes y débiles.
- Autocontrol, habilidad para poder controlar nuestros impulsos, para no perder los nervios y, por tanto, saber mantenernos en calma.
- Automotivación, es la capacidad para ejecutar distintas actividades ser impulsado por otros.
- Empatía, consiste en poder ponerse en el lugar de otras personas, de querer comprender la situación de las personas que nos rodean.
- Habilidades sociales. Consiste en establecer relaciones con otras personas de una forma eficaz.
- Asertividad consiste en defender las propias ideas respetando la de los demás, aceptar las críticas que se hacen cuando ayudan o pueden ayudar a mejorar como personas y saber hacer frente a los conflictos y no ocultarlos o esconderlos.
- Proactividad es la capacidad de tomar la iniciativa ante diferentes problemas u oportunidades, responsabilizándose después de los propios actos.
- Creatividad, capacidad para ver el mundo de forma diferente y de afrontar y resolver problemas de esta misma manera.

Trabajar estos principios logrará en la persona una mayor o menor inteligencia emocional. Por esta razón es importante trabajar las emociones en el aula, tema que se tratará a continuación.

4.5. LAS EMOCIONES EN EL AULA

Tal como señaló Goleman (2001), las personas desarrolladas en el ámbito de las emociones, que las gobiernan e interpretan adecuadamente y que saben relacionarse con las emociones de los demás, gozan de una situación ventajosa en todos los ámbitos de la vida diaria pues suelen sentirse satisfechas, eficaces y capaces de dominar las prácticas mentales que determinan la productividad diaria. Esto no pasa con las personas que no saben controlar las emociones pues, ellos, están en una constante lucha interna que les impide pensar con claridad y esto les acaba minando su capacidad de trabajo (cit. en Gabarda, 2015).

Por eso, el trabajar las emociones en el aula, es un aspecto muy importante y que, por desgracia, no se ha trabajado o se ha trabajado muy poco. Pero, por suerte, se está concienciando la sociedad de que educar la inteligencia emocional de los alumnos, es una tarea necesaria en el aula. Muchos profesores consideran fundamental conocer estas habilidades para el desarrollo socio-emocional y evolutivo del alumnado; de unos años hasta ahora, se está desarrollando y defendiendo la importancia de desarrollar con los alumnos estas habilidades (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) y se están realizando medidas de evaluación de este ámbito aplicables al aula (Extremera y FernándezBerrocal, 2003).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el colegio tiene componentes sociales, emocionales y, por supuesto, académicos. Pero los alumnos no son autodidactas sino que lo hacen con un profesor y en un contexto, (Durlak et al., 2011). Por esta razón, el aula es fundamental en el desarrollo de las emociones y así, de esta manera, se podrá optimizar los resultados académicos de los alumnos y el desarrollo personal de los mismos (Elias et al., 1997). (cit. en Vázquez de Prada Belascoaín, 2015).

Pero, este conocimiento de las emociones no se aprenden mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje habitual (el docente cuenta en qué consisten las habilidades emocionales y el alumno las memoriza y aprende).

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades

emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008, pp. 432),

Pero para poder trabajar este tema en el aula el profesorado debería poseer habilidades respecto a las emociones. Esto tiene una finalidad educativa porque para que el alumnado adquiriera habilidades emocionales necesita de una persona que le eduque emocionalmente.

Debido a que los alumnos pasan mucho tiempo en el colegio, este se convierte en un espacio privilegiado, aunque no el único, para trabajar este tema. El maestro será su guía respecto a emociones, comportamientos, actitudes y sentimientos. Esto deberá de ser igual de importante que la enseñanza de conocimientos eminentemente curriculares y valores o comportamientos cívicos, campos que son mucho más trabajados en clase. De forma transversal, y según señalan Abarca, Marzo y Sala (2002) y Vallés y Vallés (2003) (Cit. en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), los maestros tienen que trabajar actividades relacionadas con la motivación afectiva y la expresión de emociones tanto positivas como negativas, actividades que desarrollen la capacidad socio-emocional y la resolución de conflictos entre las personas, así como fomentar prácticas que se puedan resolver mediante diferentes estrategias emocionales y, por último, crear actividades mediante las que se puedan enseñar las habilidades empáticas.

Familias y docentes deben complementarse en el trabajo de las emociones y, así, poder mejorar la inteligencia emocional del alumno más fácilmente. Gracias a la escuela y la familia, los alumnos pueden llegar a desarrollar capacidades emocionales que les ayudan a ser eficaces en sus relaciones con uno mismo y con los demás (Peña y Canga, 2009).

Trabajando las emociones se ha conseguido un importante desarrollo en la psicología, en general, y en el ámbito educativo, en particular. Esto ha llegado hasta tal punto que en Estados Unidos es indispensable asegurar un desarrollo saludable en la adolescencia. Estas propuestas han conseguido buenos resultados, descendiendo los comportamientos agresivos en clase, reduciendo el consumo de sustancias adictivas, disminuyendo las conductas autodestructivas y antisociales, Etc. (de los Ríos, 2011).

Sí que es cierto que en España cada vez hay más consciencia de la importancia de desarrollar un currículo educativo que trabaje contenidos relacionados con las emociones. Pero, mientras que estos contenidos no se concreten como obligatorios en el currículo educativo y tengan que evaluar este ámbito, los profesores no están obligados a trabajar este tema. Éste, como ya se ha dicho anteriormente, es de gran importancia pues, el desarrollo de las competencias de las emociones en las clases, va muy ligado con el equilibrio psicológico y con el éxito y el rendimiento escolar (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004); así mismo, las competencias socioemocionales forman progresos en el aprendizaje y se conforman predictores del rendimiento escolar, además, favorecen un incremento en las notas de los alumnos (Extremera y Fernández – Berrocal, 2004) (cit. en Mestre, Tur, Samper, Malonda, 2011). Trabajar las emociones también es importante para que la persona desarrolle relaciones interpersonales e intrapersonales armoniosas y para lograr una convivencia cordial entre los diferentes grupos.

Ahora bien, si ya es raro o difícil que un profesor trabaje las emociones en su aula, más complicado es que se trabajen con alumnos con algún tipo de trastorno por eso me dispongo a realizar esta propuesta de intervención con alumnos con diferentes niveles del trastornos del espectro autista en el aula de Audición y Lenguaje.

Antes de abordar la educación emocional en alumnos con TEA se realizará una breve revisión de cómo es el desarrollo emocional en la infancia.

4.6. EVOLUCIÓN O DESARROLLO DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA

Estudios sobre el desarrollo emocional aseguran que este desarrollo depende del papel de la maduración y del papel del aprendizaje del niño, estando estos entrelazados pero situándose el aprendizaje más importante en el ámbito educativo porque se puede controlar.

A continuación se hará referencia a la evolución de las emociones según Martínez (2013) y Sigman y Capps (1999):

De los 12 a los 18 meses: en esta etapa, la capacidad del niño de expresar los sentimientos es cada vez mayor, es aquí cuando comienza a dar abrazos y besos cuando se lo piden. Se divierte con las bromas y la risa. Empieza a ser consciente de los logros que consigue y cuando puede los comparte con sus familiares pues a estas edades les gusta que les alaguen y digan lo bien que hacen las cosas. Puede ser que empiecen a no tolerar los fracasos cuando no le salen las cosas bien o como ellos quieren. Echa de menos a su familia cuando no están y puede llegar a llorar si lo dejan a solas en una determinada estancia (Sigman y Capps, 1999).

De los 18 a los 24 meses los niños toman conciencia de la separación de sus familiares y, a pesar de que les gusta explorar, le cuesta alejarse de sus progenitores. Es normal que durante el primer año el niño apenas llore al separarse de sus padres y a los dos años llore mucho cuando los padres se separan de él. Alrededor de los dos años comienzan las rabietas, el niño, que aun no controla sus emociones, las tiene cuando ocurre cualquier contratiempo fuera de sus expectativas “marcadas”. Estas rabietas son emocionales y son una manera de comunicarse de forma natural a esta edad. Pues, gracias a ellas, dice lo que quiere de una forma alternativa al lenguaje. A partir esta etapa, es capaz de hablar sobre las emociones básicas, de etiquetarlas e identificarlas (Giménez-Dasi, 2008).

De los 2 a los 5 años: el niño comienza su socialización fuera de la familia, estando con otros niños y compartiendo conversaciones y juegos con ellos. Es importante que se sienta integrado en el conjunto de amigos pues el ser rechazado puede llegar a causarles problemas de autoestima. Esta etapa se caracteriza por ser muy importante a nivel emocional ya que empieza a ser consciente de su espacio lejos de su familia y de que hay unas normas que tiene que cumplir a pesar de que estas no le gusten, a los 2-3 años, le aparece la emoción del miedo al castigo y/o desaprobación. Su familia debe inculcarle una educación positiva con mucho afecto y límites y debe reconocer y felicitar los logros que consigue para mejorar su autoestima e impulsar los sentimientos y la expresión de estos en la comunicación. Trabajar la tolerancia al fracaso en esta etapa es importante ya que en ella se forma la personalidad influida por la familia y amigos. Es, entre los 3 y 4 años, cuando logran identificar las emociones de las que ellos mismos son conscientes (Giménez-Dasi, 2008).

De los 6 a los 8 años los niños forman grupos de amigos jugando a juegos de equipo pero estos grupos son frágiles en lo que respecta a la relación ya que cualquier contratiempo les rompe o puede romper. El niño es consciente de que lo que hace está mal y, por ello, puede llegar a sentirse mal y empieza a conocer el sentimiento de justicia para que sea tratado como al resto de personas. Es a los 6 años cuando comienza a entender algunas condiciones sociales y por ello comenzará a sentir miedo ante determinadas conductas (Kagan, 2008).

De los 8 a los 10 años las emociones de los niños están más equilibradas a pesar de que se pueda enfadar a menudo. Se forma un perfil de sí mismos y es probable que empiecen a compararse con las personas que les rodean. Para mejorar su autoestima usa la aprobación y el refuerzo de los adultos.

Según Santrock (2007), entre las dos etapas anteriores, de los 6 a los 11 años, tienen importantes avances emocionales ya que su conocimiento emocional autoconsciente y su capacidad para ocultar o descartar las reacciones emocionales negativas mejoran.

Entre la pubertad y la adolescencia, se termina de desarrollar la inteligencia emocional gracias a una fluida comunicación familiar, es en esta etapa cuando comprenden y utilizan las emociones autoconscientes al completo. Respecto a la amistad, en esta etapa, sufren un cambio socioafectivo importante que se establece dejando atrás la dependencia emocional de la familia y adquiriendo la de los amigos.

Figura 2

Evolución de las emociones en la infancia

EMOCIONES PRIMARIAS/BÁSICAS
(Cantón et al., 2011)

EMOCIONES
SECUNDARIAS/AUTOCONSCIENTES
(Cantón et al., 2011)

<p>Desde el nacimiento hasta los 6/8 meses. Las emociones básicas, a los 18/24 meses, los niños las etiquetan e identifican (Giménez- Dasi, 2008).</p> <p>El miedo, antes de los 7 meses, aparece en las personas (Cantón et al., 2011).</p> <p>A partir de los 2 años sienten ansiedad por las personas desconocidas y cuando le separan de su familia y miedo a la desaprobación y el castigo.</p> <p>Alrededor de los 4 años, los niños logran combinar las expresiones faciales con las situaciones que están viviendo para comprender las emociones, además, conocen las causas que tienen las emociones negativas.</p> <p>A partir de los 6 años, sienten miedo ante las conductas que no logran interpretar o reconocer (Cantón et al., 2011).</p>	<p>A partir de los 3 años pueden identificar las emociones autoconscientes (Giménez- Dasi, 2008).</p> <p>Comienzan a entender que otras personas tienen intenciones y creencias diferentes a las suyas, que actúan conforme a ellas y que las emociones pueden ser consecuencia de una acción a partir de los 4 años. (Giménez- Dasi, 2008)</p> <p>Mejoran la comprensión de las emociones autoconscientes entre los 6 y los 11 años (Santrock, 2007) y a los 12 ya las tienen consolidadas.</p>
---	--

EXPRESIÓN EMOCIONAL (Cantón et al., 2011)

El primer mes, sonrisa neonatal y temprana y sonrisa social.

El llanto intencionado empieza a partir de los 6 meses, antes el llanto es un acto reflejo.

A partir de los 3 meses, los niños reaccionan y ponen atención a las emociones.

El orden de adquisición es la felicidad, la tristeza y la cólera y la sorpresa o el miedo, (Scrimin et al., 2009).

Son conscientes de la intimidad de las emociones a partir de los 6 años.

Esta evolución o desarrollo de las emociones es un desarrollo estándar, al igual que todos los apartados anteriores, sin tener en cuenta a los TEA, personas a los que va destinada la propuesta de intervención que posteriormente se especificará. Por ello, a continuación nos centraremos en el Trastorno del Espectro Autista.

4.7. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

La Organización Mundial de la Salud (2001) establece una 2ª Clasificación Internacional sobre el término discapacidad: es el término con el que se designa al individuo que contiene déficits y limitaciones en la participación y en la actividad. Muestra los puntos negativos que surgen tras la relación entre este individuo y sus factores personales y ambientales, es decir, sus factores contextuales. Por ello, la discapacidad es el resultado de una situación propia de salud de la persona y de la relación entre las restricciones y el medio en el que vivimos y, como las personas cada vez más, nos referimos a los TEA como una discapacidad de tipo social, pues tiene mucho de social, se considera al trastorno del espectro autista una discapacidad. (cit. en Egea y Sarabia, 2001)

Es difícil comenzar la definición sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) sin mencionar a Hans Asperger y a Leo Kanner ya que los dos dieron las primeras descripciones sobre las que se ha construido y fundamentado el conocimiento que tenemos hoy en día sobre el autismo. Antes de estos dos autores, años 40, este trastorno no se había definido.

A pesar de que la definición de este trastorno ha sufrido muchas revisiones en los últimos años, las características que describió Kanner siguen en vigor. Como he mencionado antes, a partir de este autor se ha marcado el punto de partida para crear una descripción cada vez más ajustada y precisa a la cantidad de manifestaciones que presenta el TEA. En 1943, este autor en su artículo “*Autistic disturbances of affective contact*” describe las características de 11 niños pacientes de su clínica de Baltimore (Maryland, Estados Unidos) que manifestaban dificultades para las relaciones sociales. Además, utilizó la palabra “autismo” para referirse a un trastorno cuya característica principal es/era la incapacidad para relacionarse con los demás lo que este autor denomina “una extremada soledad autista”. En este artículo, dio tres características más que definen este trastorno; estas personas también presentan problemas en el desarrollo

del lenguaje expresivo y comprensivo y en el desarrollo comunicativo; estas personas, también, tienen una importante resistencia a cambios ambientales, rutinas... es decir necesidad de que las cosas permanezcan igual; y, por último, Kanner dice que el trastorno se hace evidente en los tres primeros años del niño.

En 1944, Asperger describió “la patología autista” basándose en cuatro casos, todos varones; todos ellos, presentaban dificultades sociales siendo sus relaciones pobres y sus sentimientos hacia los demás casi inexistentes; eran torpes motrizmente y tenían conductas estereotipadas, en la adquisición del lenguaje no se aprecia retraso aunque con un uso idiosincrático de este. Además, estos chicos presentaban intereses sorprendentes y especiales vinculados a sus intereses. (Cit. en Martos, Ayuda, 2012)

Aunque estos dos autores presentaron las descripciones del trastorno con alguna diferencia, cierto es que ambas señalan que estas personas muestran dificultades en el neurodesarrollo con dificultades sociales, comunicativas, inflexibilidad, interés restringido y la aparición prematura del trastorno.

El término de trastorno del espectro autista en su nueva conceptualización del DSM-V, abarca el trastorno de Asperger, el trastorno autista (autismo), el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Rett y el trastorno generalizado del desarrollo. El TEA, se caracteriza por presentar las personas déficit en los esquemas de comportamiento, actividades y tienen intereses repetitivos y concretos, y déficit o deterioro en la comunicación e interacción sociales (DSM-V, 2015).

Se puede decir que todavía no se conocen las causas etiológicas o biológicas concretas del autismo, por eso, se continúan realizando investigaciones focalizadas en este trastorno.

El Centro de Control y Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos (CDC), realizó estudios en este tipo de población cuyos resultados se reflejan a continuación (cit. en Ugarte Vera, 2016):

- Uno de cada 110 niños presentan TEA.
- Todas las etnias, razas y/o grupos socioeconómicos pueden presentar este trastorno.

- El TEA es 4 o 5 veces más probable en varones que en la población femenina.
- Con una probabilidad de entre el 60 y el 96% si un gemelo presenta este trastorno el otro también lo presentará.
- Si unos padres tienen un hijo con un TEA, la probabilidad de tener un segundo hijo con este mismo trastorno es del 2 u 8%.
- El 10% de estas personas, tienen un desorden genético, neurológico o metabólico no identificado como por ejemplo Síndrome de Down, X-frágil, esclerosis tuberosa...
- Entre el 30 y el 51% de las personas con TEA tienen asociada una discapacidad intelectual (CI <70).
- Aproximadamente el 40% de los niños con TEA no tienen lenguaje oral y entre 25 y 30% adquirieron palabras alrededor del año que posteriormente perdieron.
- Y, por último, un tercio de las familias con hijos con Trastorno del Espectro Autista observaron problemas en el desarrollo antes del año y un 80% notaron los problemas antes de los dos años.

4.8. LAS EMOCIONES EN ALUMNOS CON TEA

Para la propuesta de intervención se elegirá este trastorno porque las personas con TEA suelen tener dificultades para entender y expresar sus emociones, para mantener un autocontrol emocional y para mostrar lo que realmente están sintiendo. Por ello, es conveniente estimular las habilidades emocionales de estas personas ayudando a conseguir un mejor ajuste emocional y una mejor comprensión y expresión de estas. (Martos y Ayuda, 2012).

En un principio, en este proceso emocional, se decía que la familia jugaba un papel muy importante, pues con ellos los niños experimentan el afecto, el apego, la confianza y la seguridad. Por ello, Kanner (1943) dijo que el TEA es un trastorno en las emociones que surge por una relación padre-hijo que no es adecuada. Posteriormente se

dio más importancia a la posibilidad de que un trastorno neurológico fuera la causa de este proceso emocional incompleto. Pero las personas con TEA son capaces de hablar de emociones simples no tanto de las emociones más complejas. (cit. en Araguz, 2013).

Gelder (2006) explica que, una respuesta anormal de la amígdala, es la razón por la imitación emocional no la tengan adquirida. Las personas autistas pueden poseer problemas para distinguir emociones, problemas con vocabulario emocional ya que es bastante restringido y problemas para identificar lo que sienten. (cit. en Araguz, 2013).

Respecto a las emociones en TEA, decir que antes de los 6 meses, los niños mantienen el contacto visual con las personas que le rodean y comienzan a utilizar la sonrisa, la risa, el balbuceo y la mirada indistintamente; pero es a partir de los 9 meses cuando el niño empieza a controlar las respuestas emocionales del resto de personas (Araguz, 2013).

Además, una de las fuentes del problema emocional que presentan las personas con TEA es la teoría de la mente (TM). La TM, es un constructo teórico mediante el cual los seres humanos tienen un conocimiento sobre las sensaciones y el pensamiento de las personas que les rodean. Esta teoría ha sido la teoría más mencionada como trastorno cognitivo en el TEA durante la última década que dificulta el desarrollo emocional de estas personas. Esto se debe a que las personas que presentan este trastorno, por lo general, suele querer relacionarse con los demás, a pesar de que tienen que enfrentarse a la dificultad de tener buenas habilidades sociales. Estos niños pueden conocer los pensamientos de otras personas, pero con gran dificultad para recurrir a ellos en la práctica ya que le cuesta reconocer el grado de relevancia. Debido a esto, se puede explicar la preferencia de estas personas por los libros de información sobre los de ficción que se basan en las experiencias de las emociones. También presentan una dificultad intensa sobre el conocimiento mental propio y del resto de personas pues no pretenden la comunicación social. (Cit. en Artigas, 2000).

4.9. REGULACIÓN EMOCIONAL

Desarrollar la autorregulación o regulación emocional es un proceso complejo pero necesario para las personas, pues gracias a este desarrollo logran integrarse

socialmente y obtienen una vida plena. Esta regulación tiene como finalidad que la persona esté ajustada a lo que la sociedad espera de él.

Figura 3

Evolución de la autorregulación emocional

AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL (Cantón et al., 2011)	
Antes de los 18-24 meses	Se comienza a ampliar estrategias y no solo se limita a reaccionar
A partir de los 18-28 meses	Se intenta controlar lo que resulta molesto
3-6 años	Se habla de distintas estrategias de regulación emocional
3-8 años	Se tiene una concepción de la regulación emocional y se empiezan a usar distintas estrategias para autorregularse
A partir de los 8 años	La regulación emocional se consolida

Con la autorregulación (Shapiro, 1997) se manejan los distintos estados emocionales a partir de cinco aptitudes emocionales (cit. en Jarrod, 2014):

- Autodominio: controlar las propias emociones y los impulsos.
- Confiabilidad: tener normas de modestia y lealtad.
- Escrupulosidad: responsabilizarse de las emociones.
- Adaptabilidad: ser flexible ante los cambios.
- Innovación: estar dispuestos a cambiar las cosas introduciendo novedades.

Para el control o regulación de las emociones, (Cit. en Vivas, Gallego y González, 2007) se encuentran varias indicaciones que es conveniente hacer para tener un mejor control de estas: la respiración (si la realizamos correctamente es un antídoto contra el estrés), la relajación (clave para luchar contra estados emocionales como la ansiedad, el miedo, el estrés, la depresión, la rabia...), la meditación (ya que permite observar nuestras actitudes y pensamientos) y la terapia cognitiva o el control del pensamiento (intenta modificar e identificar los conocimientos desadaptativos, destacar su impacto perjudicial sobre las emociones y la conducta y suplantarlas por otras mejores).

Skinner identifica, partiendo de las 400 formas de afrontamiento de las emociones, 13 formas que se pueden aplicar para clasificar las estrategias de afrontamiento y de regulación emocional (Skinner et al., 2003) (cit. en Campos, Iraurgi, Páez y Velasco, 2004). De estas trece, las siete primeras formas, que a continuación se especifican, son positivas o adecuadas para esta regulación o afrontamiento y las cinco últimas negativas o inadecuadas (cit. en Rueda Ruiz y Aguado Díaz, 2003):

- Resolución de problemas: análisis, estrategias de aproximación y focalización del problema y la toma de decisiones.
- Búsqueda de apoyo social: es frecuente a la hora de afrontar las emociones.
- Distracción: para llevar a cabo esta distracción se realiza una actividad alternativa que sea agradable para el individuo.
- Reevaluación o reestructuración cognitiva: intentar cambiar la visión sobre la situación que provoca estrés para verla más positiva. Para ello hay que centrarse en lo positivo.
- Regulación afectiva: consiste en intentar influir sobre la emoción y expresarla en el momento y lugar adecuados.
- Búsqueda de información: la persona aprende más o busca información sobre el contexto que produce estrés.

- Negociación: intentar convencer, plantear un pacto o hacer un trato, para disminuir la situación estresante.
- Oposición y confrontación: atribuir la expresión de enfado o la responsabilidad del problema a terceros.
- Huida y/o evitación: consiste en realizar una desconexión mental, cognitiva y/o conductual.
- Rumiación: centrarse en lo negativo de la situación estresante.
- Desesperación o abandono: acciones para abandonar o renunciar la situación que es percibida como difícil o incompatible.
- Aislamiento social: respuestas destinadas a ocultar los sentimientos, a aislarse del entorno social, etc. para intentar que otras personas no sepan la realidad estresante o los efectos emocionales que están provocando.

4.10. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS CON TEA EN EL AULA

En la revisión de programas que se ha realizado para este Trabajo fin de Grado, no se encuentran ningún programa específico de mejora de la educación emocional en alumnado con TEA, por lo tanto, se ha llevado a cabo esta propuesta de intervención siguiendo las pautas y criterios aportados por diferentes autores, que se citan abajo, y por los programas de inteligencia emocional en alumnado general.

A pesar de que los programas de desarrollo de la inteligencia emocional son muy diferentes unos de otros, todos tienen que, tal y como rige Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013), promover la adquisición de la competencia cognitiva, emocional y/o comportamental a través de la gestión emocional, autoconocimiento, habilidades sociales, conciencia social y toma de decisiones responsable.

Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, y Hawkins (2004) hacen una serie de recomendaciones para que estos programas sean eficaces estas son; la duración, dicen que los programas empiezan a tener resultados a partir de los 9 meses; y el número de

sesiones, que tienen que oscilar entre las 10 y las 25 sesiones. (Cit. en Vázquez de Prada Belascoaín, 2015).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta de intervención que a continuación se desarrollará, se ajusta a los problemas emocionales que muestran los alumnos con trastorno del espectro autista. Esto dificultará su desarrollo personal y, por tanto, sus relaciones sociales. Por lo tanto, es importante trabajar con estos alumnos aspectos emocionales para lograr su desarrollo pleno.

Esta propuesta de intervención se orientará sobre todo a ocho emociones (la ira, la alegría, la tristeza, el miedo; la sorpresa, la vergüenza, el amor y el asco). Se han elegido estas porque se considera que son las más importantes para poder llevar una vida emocional lo más normalizada posible, pues son emociones que se encuentran en la sociedad y en el día a día. Esto les servirá para un reconocimiento sea más sencillo para el alumno cuando se enfrente a la sociedad.

5.1. METODOLOGÍA

Esta propuesta de intervención tiene una metodología activa, participativa y vivencial en la que los alumnos son los que forman su propio aprendizaje a través de las pautas y conocimientos que se les irá aportando con la creación y realización de las actividades que a continuación se exponen.

Por esta razón, se puede decir que la metodología didáctica que se sigue se fundamenta en el constructivismo, a través de este método, la construcción de los conocimientos se hace con la participación e implicación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, se partirá tanto de los conocimientos previos de los alumnos como de las necesidades y los intereses de estos respecto al tema emocional, así, podrán construir los nuevos conocimientos de una forma significativa.

También, se tendrá en cuenta que cada alumno es único y diferente y que por ello tendrán un ritmo de aprendizaje desigual respecto a las emociones.

Además, se tendrá presente que las personas aprenden a partir de lo que ven hacer en otras, siendo estas modelos a seguir; por lo que los profesores y maestros que trabajen esta propuesta tienen que ser conscientes del papel tan importante que juegan respecto a la transmisión del conocimiento de las emociones.

A mayores se podrá crear un conocimiento social general que ayudará a que los alumnos con TEA se sientan más integrados en el aula o centro escolar y en el mundo que les rodea.

5.2. TEMPORALIZACIÓN

Este programa o propuesta está pensado para llevarlo a cabo durante todo el curso escolar en el aula específica de Audición y Lenguaje pudiéndolo integrar o extrapolar en el resto de materias y contenidos de Educación Primaria. Las actividades se podrán realizar en las horas en las que el alumno asista a esta aula, al inicio o al final de cada sesión, en momentos donde los alumnos hayan tenido algún tipo de conflicto, etc. en definitiva, el programa se podrá adaptar a las necesidades y características de los alumnos con TEA o extrapolarlo a su grupo-clase.

5.3. PARTICIPANTES

En principio decir que, el programa que se ha planteado sobre la educación emocional puede abarcar a todos los alumnos de Educación Primaria, aunque principalmente va destinado a los alumnos con trastorno del espectro autista que asisten al aula de Audición y Lenguaje del CEIP Pedro I (Tordesillas). No obstante, todas las actividades planteadas se podrán adaptar a las distintas clases y alumnos que nos encontremos en un momento y lugar determinado, realizándose adaptaciones para alumnos sin ningún tipo de trastorno o que presentan un trastorno diferente al TEA.

Respecto a los participantes, decir que apenas se ha podido acceder a su informe psicopedagógico, el cual, además en uno de los casos, no estaba actualizado, como se mencionarán posteriormente. Por esta razón, apenas se ha podido conseguir información de los alumnos. A pesar de ello, a continuación se especifica toda la información a la que se ha tenido acceso.

Ambos alumnos, para los que se creó esta propuesta, nacieron en el año 2004 y están escolarizados en un centro de Educación Primaria ordinario de integración. A estos alumnos se les llamarán F y M.

F está escolarizado en 6º de Educación Primaria, su último informe psicopedagógico se realizó en el año 2016. Fue derivado al servicio de paidopsiquiatría, donde le diagnosticaron con trastorno del espectro autista, trastorno autista. Es un Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ANCEE) y no presenta ninguna adaptación curricular. F, tiene un nivel bajo de autonomía personal y a nivel social le cuesta relacionarse con el resto de personas.

M, escolarizado en 5º de Educación Primaria, se le realizó el último informe psicopedagógico en el año 2011, cuando tenía 7 años de edad. También es un ANCEE, diagnosticado con un Trastorno del Espectro Autista pero, a diferencia de F, tiene adaptación curricular en el centro educativo. M, tiene un 37% de minusvalía y presenta dificultades en la autonomía personal, pues es inferior a la cronológica, y dificultades importantes a nivel social y comunicativo.

5.4. CONTEXTO

Como ya se ha mencionado anteriormente, el contexto donde se impartirá esta propuesta está destinado a alumnos que presentan trastorno del espectro autista y que asisten al aula de Audición y Lenguaje pero siempre que se quiera o sea necesario se podrá realizar con otro tipo de trastorno en este mismo aula, o incluso, en el aula ordinaria.

5.5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.5.1. OBJETIVOS

Esta propuesta busca trabajar la educación e inteligencia emocional para que el alumnado, como ya se ha mencionado anteriormente, logre su pleno desarrollo personal y para ello se persiguen los siguientes objetivos:

- Conocer las propias emociones y saber identificarlas en las personas que les rodean.

- Llegar a controlar las emociones ante distintas situaciones.
- Identificar las consecuencias que las emociones generan en las personas.

5.5.2. ACTIVIDADES

Las actividades de esta propuesta de intervención estarán divididas por sesiones, cada una de ellas corresponderá a uno de las ramas de la estructura de la inteligencia emocional descritas anteriormente (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007): la percepción emocional, facilitación o asimilación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. A mayores, y siendo la primera sesión que se realice, serán actividades más teóricas sobre conceptos de las emociones. Por lo tanto, en total habrá cinco sesiones que será conveniente realizar lo más seguidas posibles, es decir, sin que pase mucho tiempo entre sesión y sesión pudiendo verse alterada el orden de las actividades dentro de cada una de las sesiones (excepto en la primera sesión que es conveniente realizarlas en el orden propuesto).

SESIÓN 1: APRENDEMOS. 15 minutos

Actividad 1: ¿Qué son las emociones? (modificado de Chanca, 2014)

a) Descripción:

Para que el alumno sepa lo que son las emociones, pondremos una cartulina en la pared donde se vea escrito “las emociones son...”, a continuación, pondremos en distintas cartulinas definiciones de diferentes sustantivos entre los que se encuentre la definición de las emociones. El alumno o los alumnos deben localizar la definición correcta y pegarla en la cartulina que se encuentra en la pared. (Anexo 1)

b) Objetivo:

- Conocer la definición de emoción.

c) Temporalización:

Esta actividad se realiza en 10 minutos.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Fichas con las definiciones.
- Cartulina con la frase “las emociones son...”
- Pegamento.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumno.
- Maestro.

Actividad 2: Definimos las emociones (Vivas, Gallego y González, 2007)

a) Descripción:

Dividida una cartulina en dos columnas, tenemos a un lado distintas emociones y al otro las definiciones de estas, desordenadas. El alumno o la persona que realice esta actividad tendrán que unir con una lana el nombre de la emoción con la definición de esta. (Anexo 2)

b) Objetivo:

- Asociar cada emoción a su definición.

c) Temporalización:

Esta actividad se realizará en 5 minutos.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Juego para unir la emoción con su significado.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumno.

- Maestro.

SESIÓN 2: PERCIBIMOS. 70 minutos

Actividad 3: Emocionante trabalenguas (Peledrín, 2008)

a) Descripción:

Para esta actividad, el alumno tendrá que leer la primera parte del trabalenguas “Doña Perfecta” de Francisco Briz, representándolo con la entonación de las distintas emociones estudiadas, imaginando que en ese momento están sintiendo esa emoción. (Anexo 3)

b) Objetivo:

- Conocer que podemos identificar las emociones a través de la modulación de la voz.
- Saber las características de la voz que tiene cada una de las emociones.

c) Temporalización:

Esta actividad tendrá una duración total de 20 minutos.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Ficha con el trabalenguas.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumnos.
- Maestro.

Actividad 4: La emocionante Oca (Espinosa González, 2015)

a) Descripción:

Para poder llevar a cabo esta actividad se necesitan como mínimo dos participantes o alumnos pues se trata de un juego de mesa, parecido a la Oca (Anexo 4),

en el que los alumnos irán tirando un dado e irán representando con sus facciones la emoción que en la casilla se pide.

b) Objetivos:

- Aprender a expresarse emocionalmente y a conocer la expresión de los compañeros.

c) Temporalización:

Esta actividad tiene una duración muy variante, dependiendo las casillas en las que se caiga y los jugadores que estén jugando, pero aproximadamente será de 20 minutos.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Juego “la emocionante Oca”.
- Dado y fichas.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumnos.
- Profesor.

Actividad 5: Los animales de la granja también sienten (Hernández, 2013)

a) Descripción:

Los propios alumnos o el maestro lee las conversaciones que tienen dos animales de una granja. Los alumnos, pues en esta actividad es aconsejable que haya dos para realizarla, deben representar con sus caras las emociones que sienten los animales si es el maestro quien lo lee; o, representar las emociones con su cara y leer el texto poniendo la entonación adecuada a cada momento y emoción, si, por el contrario lo leen ellos (Anexo 5).

b) Objetivo:

- Saber representar distintas emociones.
- Conocer distintas situaciones en las que se pueden sentir dichas emociones.

c) Temporalización:

Realizar esta actividad nos llevará media hora con cada diálogo, pues 15 minutos serán para leer y conocer la historia y los otros 15 para la representación con las marionetas.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Diálogos entre los animales de la granja.
- Marionetas con dichos animales.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumnos.
- Maestro.

SESIÓN 3: ASIMILAMOS. 90 minutos**Actividad 6: Y... ¿Qué se yo?** (modificado de Peinado, 2013)

a) Descripción:

Esta actividad sirve para que el maestro o la persona que realice la intervención conozca los conocimientos previos sobre la asimilación de las emociones que tienen los alumnos y estará dividida en dos partes o actividades distintas.

La primera parte servirá para saber si los alumnos han interiorizado la “teoría” sobre las emociones de las actividades anteriores. Para ello, el profesor preguntará al alumno si se acuerda de lo que son las emociones y que tipos de emociones había, escribiendo las contestaciones, siendo guiadas por el docente en todo momento, en la pizarra.

Una vez terminada esta primera parte, comenzará la segunda que es conveniente repartirla en dos sesiones diferentes. Para ello, se escogerán fragmentos de distintos cuentos infantiles los cuales les leeremos en alto. A continuación, los alumnos deben hacer un dibujo sobre la situación que el protagonista o personaje está viviendo y poner el nombre de este y la emoción que está sintiendo, por ejemplo: “cenicienta está enamorada” (Anexo 6).

Al realizar esta actividad se tendrá que ser consciente de la dificultad que suelen tener los niños para ponerse en el lugar de otra persona por ello, para facilitar la actividad, se les entregará una lista con las emociones que los distintos personajes sienten dividiéndolas en emociones que sienten las protagonistas chicas y emociones que sienten los protagonistas chicos.

b) Objetivo:

- Reconocer las emociones y ser consciente de que se pueden sentir en distintas situaciones.

c) Temporalización:

Para realizar esta actividad se necesitan dos sesiones (una hora) entre las que se dividirá la actividad, de tal manera que la mitad de los cuentos queden fraccionados de la otra mitad.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Cuentos populares.
- Folios donde dibujar a los personajes.
- Lapicero, pinturas, goma, etc.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumno.
- Maestro.

Actividad 7: Identificamos las emociones (De los Ríos, 2011)

a) Descripción:

Como para desarrollar la inteligencia emocional se necesita, entre otras cosas, conocer las expresiones faciales que van asociadas a cada una de ellas, esta actividad, dividida en dos partes, va destinado a este fin.

Parte 1: en esta primera parte, se les entregará a los alumnos una serie de imágenes de caras en las que se pueden ver representadas, en los rostros de los dibujos, distintas emociones. El alumno, tendrá que poder en la parte baja de estos, que emoción están sintiendo cada uno de los personajes y cuando él siente esa emoción (Anexo 7).

Parte 2: Se le entregará una cara base al alumno y éste, con las distintas partes de la cara, deberá ir construyendo cada una de las expresiones. Por ejemplo, si se le pide al alumno que represente el asombro o la sorpresa, este dibujará la boca y los ojos de la cara muy abiertos y las cejas muy arqueadas (Anexo 7).

b) Objetivos:

- Adjudicar a cada expresión facial una emoción.
- Saber representar cada una de las emociones trabajadas.

c) Temporalización:

Como la actividad se divide en dos partes, el tiempo destinado a esa actividad también será dividido pudiéndose realizar cada una de las partes en días distintos.

Para la primera parte se emplearán 15 minutos y para la segunda parte otros 15 minutos; sumando un total de media hora.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Ficha con las distintas expresiones faciales. (Primera parte)
- Ficha con la cara base. (segunda parte)

- Bolígrafo y rotulador para pizarras blancas.

RECURSOS PERSONALES:

- Maestro
- Alumno

SESIÓN 4: COMPRENDEMOS. 125 minutos (más la realización del diario)

Actividad 8: Emomemory (Montero, 2013)

a) Descripción:

Para esta actividad se necesitan dos personas mínimo y consta de tres fases. La primera parte, consiste en emparejar la emoción con la definición correspondiente, pero los jugadores no lo tendrán tan fácil pues cada emoción y cada definición estarán en una tarjeta diferente y estas estarán boca abajo. Para ganar, la persona tiene que emparejar todas las definiciones lo más rápido posible.

Una vez que hayan realizado esta primera parte de emomemory, se realizará la segunda que consiste en emparejar el nombre de la emoción con su expresión facial en el dibujo.

Y, por último, se les entregará una ficha en la que aparecen fotos de personas reales con las emociones que previamente han emparejado; los alumnos tendrán que poner encima de cada foto la pareja de la emoción y la representación de dibujo que han conseguido en la fase anterior. (Anexo 8)

b) Objetivos:

- Asociar cada representación emocional a su nombre correspondiente.
- Reconocer la expresión de una emoción dibujada con una emoción real y conocer a que nombre se asocian cada una de las expresiones.

c) Temporalización:

Dependiendo de la habilidad mental de los participantes, este juego durará más o menos tiempo. Pero se estima una duración de 30 minutos en total, sumando la duración de cada una de las fases.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Tarjetas con el nombre de las emociones.
- Tarjetas con el dibujo de las emociones.
- Tarjeta con las fotos de cada una de las emociones.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumnos.
- Maestro.

Actividad 9: Fotoemocionante (Martinez, 2012)

a) Descripción:

El alumno tendrá que coger diferentes fotos suyas o de su familia y hacer un pequeño diario de su vida con ellas. Explicando, con un pequeño texto como pie de página, las emociones que estaban sintiendo en cada momento y cuál puede ser la causa de dicha emoción.

Si en todas las fotos tienen la misma emoción, tendrán que hacer nuevas fotos en las que la persona que aparece esté experimentando distintas emociones.

Cuando el diario esté confeccionado, se comentarán las características del rostro en cada una de las emociones fotografiadas.

b) Objetivos:

- Comprender que todas las personas sentimos y que todos estos sentimientos son buenos.

- Conocer cómo cambian las facciones según cambia la emoción que estamos sintiendo.

c) Temporalización:

Para esta actividad los alumnos tendrán que realizar trabajo en casa, pero el tiempo que se destinará en clase será de una hora y media (tres sesiones, pues cada una es de media hora).

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Folios de colores para el diario.
- Fotos representando las emociones.
- Bolígrafo, pegamento y tijeras.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumnos.
- Maestro de AL.
- Familias.

Actividad 10: Emodiario (Apestegua, 2016)

a) Descripción:

Esta actividad consiste en hacer un diario emocional durante un periodo relativamente largo para que los alumnos logren identificar las emociones que se pueden sentir.

Para ello, al iniciar esta sesión se les entregará a los alumnos una plantilla (Anexo 9), en ella, tendrán que registrar las emociones que sienten a lo largo del día.

b) Objetivo:

- Aumentar la conciencia emocional que se siente habitualmente y las causas que provocan estas emociones.

c) Temporalización:

Esta actividad es conveniente que los alumnos la realicen a lo largo del día durante un par de semanas como mínimo, cuanto más tiempo, mejor serán los resultados. Para explicarla, se tardará 5 minutos.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Plantilla del diario

RECURSOS PERSONALES:

- Maestro.
- Alumno.

SESIÓN 5: REGULAMOS. 105 minutos**Actividad 11: Te hago reír si o si**

a) Descripción:

“Te hago reír si o si” es una actividad previa que ayudará al niño a regular sus emociones. Para realizarla se necesitan mínimo dos personas, una que hace reír, al que se le llamará actor, y la otra que intenta no hacerlo, permaneciendo lo más serio posible. Si hubiera más personas, solo una de ellas sería el actor y el resto procurará no reírse.

La persona que hace reír, hará todo lo posible para cambiar la expresión de la cara de las otras personas, sin tocarlas, para que acaben riéndose. La primera que se ría, saldrá a ocupar el puesto del actor y así sucesivamente.

b) Objetivo:

- Relajar el cuerpo para lograr la regulación de las emociones.

c) Temporalización:

La actividad puede alargarse todo el tiempo que se quiera, pero si un actor no logra hacer reír a la otra persona al minuto será otra persona la que ocupe su lugar.

La realización de la actividad al completo será de 15 minutos.

d) Recursos:

RECURSOS PERSONALES:

- Alumno.
- Maestro.

Actividad 12: La Tortuguita (Del fresno, 2012)

a) Descripción:

Esta actividad es una técnica utilizada con niños que se enfadan fácilmente pues es eficaz para controlar y encauzar rabietas aunque es de gran utilidad para todo tipo de alumnos.

Para esta actividad, primero se les preguntará: ¿Alguna vez has visto o tocado alguna tortuga de verdad?, ¿Qué sabes de las tortugas?, ¿Sabes cuántos años pueden alcanzar las tortugas?... Después se les contará “el cuento de la historia de una tortuga” (Anexo 10). A los alumnos se les puede enseñar que cada vez que les pase lo que la pasaba a la tortuga, pueden cerrar los ojos, inclinar la cabeza hacia abajo, cruzar los brazos en el pecho y así podrán calmarse y encontrar más fácilmente una solución haciéndose las siguientes preguntas: ¿Cuál es mi problema?, ¿Cómo me siento ahora?, ¿Qué puedo hacer para cambiar mi sentimiento?

Para acabar la actividad, los alumnos harán distintos dibujos de niños haciendo la técnica de regulación para ponerlos en clase y una ficha o cartel con las diferentes fases que hay que seguir.

b) Objetivos:

- Adquirir distintas estrategias de regulación emocional.

c) Temporalización:

Para realizar esta actividad se utilizarán tres sesiones (una hora y media), en la primera se presentará a la tortuga, se leerá el cuento y se hablará de él, en la segunda sesión el alumnado hará los distintos dibujos de la técnica de regulación de las emociones y en la última sesión harán la ficha o el cartel con las distintas fases de esta técnica.

d) Recursos:

RECURSOS MATERIALES:

- Cuento de la tortuga.
- Peluche de una tortuga.
- Lapiceros, gomas, pinturas, etc.

RECURSOS PERSONALES:

- Alumnos.
- Maestra.

Como se ha podido comprobar, a lo largo de toda la propuesta de intervención, las actividades tienen objetivos muy similares, esto se debe a que, así, los destinatarios podrán reforzar el aprendizaje adquirido y la generalización de los mismos trabajándolos con diferentes actividades y materiales.

5.5.3. EVALUACIÓN

La evaluación es el medio del que disponen los maestros y que permite a los alumnos y al propio profesorado seguir el progreso y valorar el aprendizaje de los alumnos. Pero la evaluación de las emociones se complica porque las personas están en permanente contacto con las emociones, aprendiendo continuamente en relación a este tema. Por ello, una evaluación observacional en la que se tenga en cuenta al propio estudiante y al desarrollo de las emociones de éste a lo largo de toda la intervención, se considerará que es la forma más adecuada para esta evaluación.

Hay que ser conscientes de que el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos dependerá de las características particulares del propio estudiante. Esto hará que los aprendizajes sean más lentos o más rápidos, aunque, el aprendizaje de la educación emocional, es un aprendizaje a largo plazo. Las emociones es conveniente valorarlas a través de una evaluación previa, una evaluación de seguimiento a medida que se van realizando las sesiones y una evaluación final.

Para esta propuesta de intervención, se ha de realizar al alumno las tres evaluaciones descritas anteriormente. Para la evaluación inicial y la evaluación final se les pasará a las familias y a los profesores/tutores de los alumnos el mismo cuestionario sobre la inteligencia emocional; este cuestionario es la TMMS-24 (Anexo 11) que se basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer que evalúa el metaconocimiento de las emociones. La TMMS-24, tiene tres dimensiones de la inteligencia emocional, la percepción emocional, la comprensión de sentimientos y la regulación emocional.

Para la evaluación durante la intervención, que ayudará a constatar las mejorías del alumnado, se irán anotando en una tabla los objetivos conseguidos y los cambios que observemos en cada una de las sesiones, al igual que los aspectos que sean importantes tener en cuenta para las siguientes sesiones (Anexo 12).

A mayores, se realizará una evaluación final, pasando el TMMS-24 como se ha mencionado anteriormente, y realizando una tabla por parte del docente siguiendo el mismo modelo de tabla de la evaluación de seguimiento pero esta vez con los objetivos generales de la propuesta de intervención. (Anexo 13)

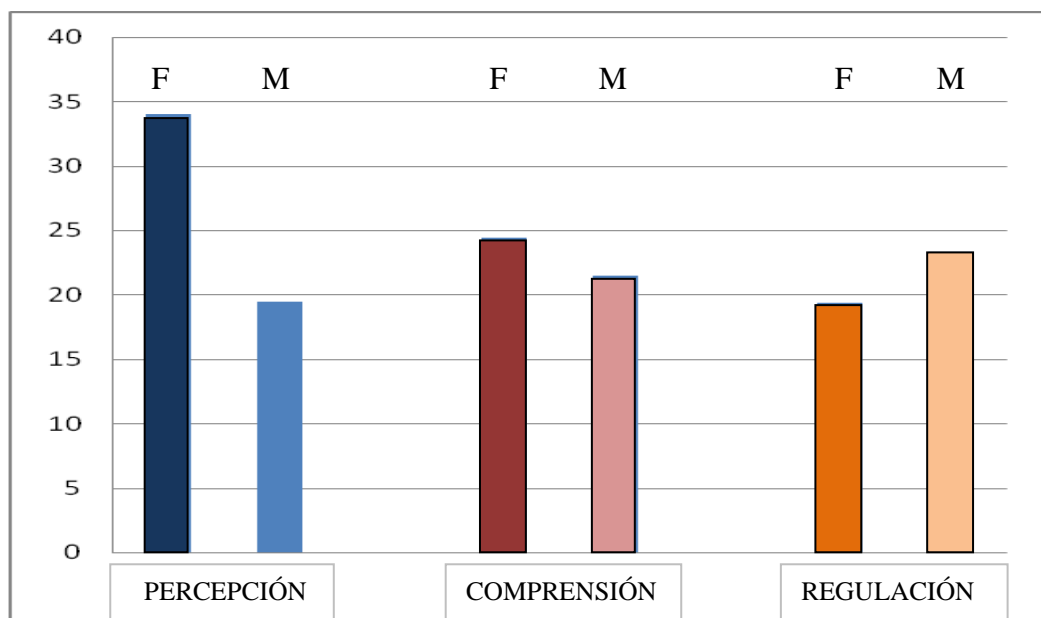
5.6. PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS

A lo largo de este curso académico se ha podido realizar el Practicum II en el colegio público Pedro I de Tordesillas (Valladolid). Pero a lo largo de este periodo no se ha realizado la intervención entera, pues solo se han podido llevar a la práctica seis de las actividades de la propuesta entera.

Antes de comenzar la intervención propiamente dicha, se les pasó a las familias y a las tutoras de F y M la TMMS-24, para realizar una evaluación inicial. Tras su cumplimentación se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 4

Gráfico comparativo de las medias obtenidas de cada alumno, en cada una de las dimensiones del TMMS-24



Como se puede ver en el gráfico anterior y siguiendo los datos obtenidos tras pasar el cuestionario a la familia y a las tutoras de F y M; F, tiene un nivel más alto respecto a M en la dimensión de percepción y comprensión, mientras que, M, le supera a este en regulación.

Tras esta corrección, obtención de los datos y mirando la puntuación obtenida en cada una de las tablas que se presentan en el cuestionario se obtiene que:

Figura 5

Tabla relación alumno - dimensión

	PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
F	Debe mejorar porque presta demasiada atención	Debe mejorar	Debe mejorar

M	Debe mejorar porque presta poca atención	Debe mejorar	Debe mejorar
---	--	--------------	--------------

Tras obtener estos datos, y viendo que ambos alumnos necesitaban mejorar en todas las dimensiones emocionales, se llevaron al aula de Audición y Lenguaje del centro varias actividades, no pudiéndose realizar todas debido a la falta de tiempo. A continuación se reflejan las actividades realizadas:

- “¿Qué son las emociones?” la realización de esta actividad les resultó muy amena y divertida, pues se escondieron cada una de las definiciones por la clase y los alumnos las tenían que buscar.
- “Definimos las emociones” cuando los alumnos se pudieron a unir la emoción con su definición correspondiente, a uno de ellos, M, le resultó bastante difícil por lo que se paró la actividad, y se le fue ayudando con cada una de las definiciones.
- “Los animales de la granja también sienten”. La actividad se realizó con cada uno de los alumnos ellos solos en el aula, por lo que el alumno hacía de un animal y el maestro hacía el otro. Pero al igual que en la actividad realizada anteriormente, a M, le costó bastante seguir con normalidad la actividad, quizá por no entenderla. Por lo que se iba haciendo la actividad con él, delante del espejo, para que realizara cada uno de los movimientos de los dos protagonistas.
- “Identificamos las emociones (b)” respecto a este juego, a los alumnos les ha resultado muy complicado dibujar, adecuadamente, cada una de las expresiones de las emociones que se les pidió aunque sí que lo representaban bastante bien con sus facciones. Por este motivo, se propone hacer dibujos con las distintas partes de la cara (por separado) y que los alumnos solo tengan que pegar cada una de las partes de la cara en el dibujo-cara según la emoción que quieran representar (un estilo al

conocido Mr. Potato pero con las partes de la cara y en un folio, cartulina o cartón).

- “Emomemory” este juego, a M, le costó encontrar parejas para obtener el punto, pues, tanto él, como el compañero con el que estaba realizando la actividad, cada vez que cogían una ficha la dejaban en otra posición, siendo muy complicado memorizar la posición de cada una de las fichas. Cosa que no sucedió con F, pues obtuvo la mayoría de los puntos.
- “La Tortuguita” respecto a esta actividad, ambos alumnos comprendieron, con ayuda, el cuento pero, probablemente, no serán capaces de extrapolar la técnica de la tortuga a su vida diaria.

Como se ha mencionado anteriormente, tras la realización de cada actividad se efectuó la evaluación de seguimiento, cumplimentando una tabla en el que se registra si el alumno ha adquirido o no cada uno de los objetivos propuestos en la actividad (Anexo14), pero no se pudo efectuar la evaluación final pues la intervención no se realizó al completo.

Por lo general, se puede decir que F ha adquirido cada uno de los objetivos, mientras que con M hay que seguir trabajando cada una de las actividades de la propuesta para que pueda seguir adquiriendo una conciencia emocional más completa.

6. CONCLUSIÓN O DISCUSIÓN

Como ya se ha mencionado anteriormente, este trabajo surge tras el comienzo del Prácticum II. Esto se debe a que, allí, he podido observar cómo, en los recreos, surgían dificultades relacionadas con la convivencia entre los distintos alumnos, más concretamente con los alumnos que tenían TEA. Ellos no conocían los sentimientos de sus compañeros ni los suyos propios. Esto me llevó a una conclusión, les hacía falta desarrollar la educación emocional. Esta conclusión fue el motivo por el que decidí centrar mi trabajo en este tema.

Por eso, este trabajo tiene como finalidad que los alumnos con TEA vayan construyendo su educación emocional a través de la ejecución de las distintas sesiones

propuestas, de una manera lúdica y práctica. Porque, a pesar de que los alumnos con TEA, tienen dificultad para aprender la Teoría de la Mente y las emociones y, más aun, para extrapolar este tipo de aprendizaje, considero necesario mejorar sus aprendizajes para que, de este modo, puedan mejorar su calidad de vida.

El aula de Audición y Lenguaje considero que es un buen lugar para trabajar con este alumnado las emociones. Esto se debe a que se trata de una “materia” en la que te puedes centrar más individualmente en el alumno con el que quieres realizar la intervención. Pero esta intervención se puede realizar en el aula ordinaria mejorando, así, la educación emocional de todo el alumnado. Aunque esta intervención no ha de quedarse ahí ya que, como ya hemos mencionado previamente, las personas estamos adquiriendo conocimientos sobre las emociones constantemente y esta educación emocional ha de ampliarse a medida que se amplían las situaciones personales.

Si el colegio trabaja la educación emocional con todo el alumnado, también creará lazos de unión entre los propios alumnos lo que hará que se mejore el ambiente escolar.

A lo largo de este proceso de adquisición de la educación emocional, como en cualquier otro aprendizaje, el colegio va a tener que relacionarse con las familias para que este aprendizaje sea lo más completo posible. Pues no se puede olvidar lo importante que es el entorno familiar ya que es ahí donde se va a terminar de desarrollar los conocimientos adquiridos en el colegio.

Este trabajo me ha servido para adquirir estrategias y técnicas de aprendizaje, para conseguir un conocimiento, comprensión y dominio metodológico sobre las emociones y para adquirir estrategias para mi autoaprendizaje, respecto a las emociones y respecto a las actividades de investigación. Además, Considero que este proyecto me será muy útil como futura maestra para poder trabajar de una forma constructivista con mis alumnos, tengan o no TEA, la educación emocional.

LIMITACIONES

Como limitaciones a la hora de realizar este trabajo fin de grado, nos hemos encontrado, en la fundamentación teórica, con la dificultad de encontrar la evolución de

las emociones en las personas con TEA pues todos los documentos encontrados nos llevaban al desarrollo emocional de una persona tipo.

Respecto a las dificultades encontradas en la propuesta de intervención, nos ha sido imposible realizar esta propuesta a un mayor número de alumnos con TEA debido a que el centro educativo no contaba con más alumnado que presentara este trastorno y no se conocían más casos fuera del colegio.

También, hemos tenido una gran limitación a la hora de conseguir información sobre las características comunicativas y sobre la competencia emocional de los alumnos para los que se ha realizado esta propuesta. Esto se debió a que uno de los informes psicopedagógicos no estaba actualizado y el acceso a ellos era demasiado restringido.

Por último, debido a la falta de tiempo, nos ha resultado imposible realizar la propuesta de intervención al completo, teniendo que escoger solo seis de las actividades para llevarlas a cabo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araguz, N. (2013). *Competencia emocional expresiva en personas con autismo*. Recuperado el día 24/05/2016 de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3806/1/TFM-G%20190.pdf>

Artigas, J. (2000). *Aspectos neurocognitivos del síndrome de asperger*. Recuperado el día 25/04/2016 de www.psiquiatria.com/congreso_old/mesas/mesa19/.../Artigas2.doc

Asociación Española Contra el Cáncer (2015). *¿Qué son las emociones?* Recuperado el día 07/04/2016 de <https://www.aecc.es/TeAyudamos/informaryconcienciar/Paginas/quesonlasemociones.aspx>

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Bisquerra, R. (2000, 2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21-1, p. 37.

Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional: marco conceptual y aplicaciones prácticas*. En M. Pérez Solís, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 287-318). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional, propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Bisquerra, R. (2016). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer ¿Inteligencia Emocional?* Recuperado el día 16/04/2016 de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>

Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D. y Velasco, C. (2004). *Boletín de Psicología*, 82. Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. Recuperado el día 11/05/2016 de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N82-2.pdf>

Chanca, P. (2014). *Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. PTYAL. Juegos emociones TEA*. Recuperado el día 26/04/2016 de <https://ptyalcantabria.wordpress.com/2014/11/19/even-better-juegos-emociones-tea/>

Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones. *Teoría de la educación*. 18, p. 30.

De los Ríos, A. (2011). *Las emociones*. Recuperado el día 07/04/2016 de https://www.aecc.es/TeAyudamos/informaryconcienciar/Documents/Las_emociones.pdf

Del fresno, A. (2012). *Competencia emocional*. Recuperado el día 29/04/2016 de <http://programadecompetenciaemocional.blogspot.com.es/p/unidad-2-manejo-las-emociones.html>

Egea García, C., y Sarabia Sánchez, A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Recuperado el día 11/05/2016 de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/clasificacionsomsdiscapacidad.pdf>

Equipo del Gabinete Psicodiagnos de Tarragona (2015). *Inteligencia emocional clase*. Recuperado el día 29/04/2016 de <http://psicodiagnos.es/areaespecializada/tecnicasdeintervencion/trabajando-la-inteligencia-emocional-en-clase/index.php>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, p. 12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, p. 10.

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), p. 32.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, p. 7.

Gabarda, V. (2015). *La inteligencia emocional. Su inclusión en el currículo educativo y en el aula*. Recuperado el día 26/04/2016 de http://recursos.viu.es/guia-inteligencia-emocional?utm_referrer=http%3A%2F%2Fwww.viu.es%2Fejemplos-de-juegos-para-trabajar-las-emociones-en-clase%2F

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantman.

Gómez, J.M., Galiana, D., León, D. (2000). *Que debes saber para mejorar tu empleabilidad*. Elche: Universidad Miguel Hernández.

González, R. (2007). *Recursos para educar las emociones*. Madrid: PIRAMIDE.

Hernández, I. (2013). *La atención al presente*. Recuperado el día 22/04/2016 de <http://www.laatencionalpresente.com/2013-1-ejercicios-sobre-las-emociones/>

Jarrod, V. (2014). *Educación y autorregulación emocional en la etapa infantil*. Recuperado el día 10/05/2016 de <https://zagan.unizar.es/record/30876?ln=es#>

Martínez, E. (2013). *Salud canales Mapfre*. Recuperado el día 10/05/2016 de <http://www.mapfre.es/salud/es/cinformativo/desarrollo-emocional-12-18-meses.shtml>

Martínez, M. A. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En Martínez, M. A., Cuesta, J.L. (eds.): *Todo sobre el autismo*. 2ª ed. Tarragona: Publicaciones Altaria, S.L., pp. 25-63

Martos, J., Ayuda, R. (2012). *El Síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento*. Síntesis. Madrid

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional intelligence. *Intelligence*.17, p. 433 – 442.

Mestre, M.V. (2011). Fundamentación teórica. En Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P., Malonda, E. (eds.): *Programa de educación de las emociones: la convivencia*. Valencia: Tirant lo Blanch Humanidades, pp. 19-35

Montero, L. (2013). *Pictojuegos*. Recuperado el día 18/04/2016 de <http://www.aulautista.com/2013/10/08/pictojuegos/>

Peinado, A. (2013). *Actividades reconocimiento emociones educación infantil*. Recuperado el día 26/04/2016 de <http://es.slideshare.net/peinado74/actividades-reconocimiento-emociones-educacion-infantil-16033727>

Peledrín, A. (2008). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Recuperado el día 18/04/2016 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9s263>

Pérez-González, J. C. (2012). “Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo”. En R. Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: hospital Sant Joan de Déu

Reeves, J. (2003). *Motivación y emoción*. Mexico: McGraw-Hill

Rueda Ruiz, M.G., Aguado Díaz, A.L. (2003). *Estrategias de afrontamiento y proceso de adaptación a la lesión medular*. Madrid: observatorio de la discapacidad.

Salovey, P. y Mayer, J. D (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, p. 185 – 211.

Sigman, M., Capps, L. (1999). *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva*. Ediciones Morata, S.L.

Ugarte Vera, P. (2016). *Confederación española de autismo, FESPAU*. Recuperado el día 09/04/2016 de <http://www.fespau.es/autismo-tea.html>

Vázquez de Prada Belascoaín, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. Tesis doctoral UDC http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/15998/2/VazquezdePradaBelascoin_Carmen_T_D_2015.pdf

Velasco, C., Manzano, M. C., Castillo, I. I., Rovira, D. P. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: Un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de psicología*, (82), pp. 25-44.

Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida: Producciones Editoriales C. A.

ANEXOS

ANEXO 1: ¿Qué son las emociones?

Definición de emociones: “Las emociones son elementos que ayudan a las personas para que reaccionemos con rapidez ante situaciones que no esperamos, funcionan inconscientemente y cada una de ellas prepara a la persona para una respuesta determinada; un ejemplo es el miedo; el miedo induce al organismo a un aumento del latido del corazón, esto provoca que llegue más sangre a los músculos favoreciendo así una posible respuesta de huida.”

ANEXO 2: Definimos las emociones

Definiciones de las emociones:

- Ira, rabia, enfado o cólera: Las personas lo sentimos cuando otra no se porta bien con nosotros o cuando las cosas no nos salen como queremos que salgan.
- Alegría o felicidad: es la consecuencia que nos causa el conseguir algo que queríamos con mucha fuerza o cuando las cosas nos están saliendo bien. Esta emoción hace que tengamos una sensación agradable.
- Tristeza o pena: sentimos esta emoción cuando nos decepcionan o cuando perdemos algo que es importante para nosotros. A veces, cuando estamos tristes, nos dan ganas de llorar.
- Miedo: ocurre cuando estamos ante una situación de peligro. Esta emoción puede ser causada por algo real o por algo que nos imaginamos.
- Sorpresa o asombro: La sentimos por algo que no nos esperamos que suceda, es como un sobresalto. Esta emoción tiene una duración muy breve pero consigue que nos orientarnos.
- Vergüenza: ocurre cuando nos damos cuenta de que hemos cometido algún error, alguna acción humillante o deshonrada, normalmente nos causa timidez haciendo que frenemos nuestra forma de actuar o expresarnos.
- Amor: es el sentimiento que notamos cuando otra persona o cosa nos completa y alegra.
- Asco o aversión: aparece cuando las personas sentimos disgusto, grima o repugnancia hacia diferentes cosas que tenemos cerca, esto produce rechazo y tendemos a alejarnos.

Actividad:

Ira, rabia, enfado o cólera	<p>Aparece cuando las personas sentimos disgusto, grima o repugnancia hacia diferentes cosas que tenemos cerca, esto produce rechazo y tendemos a alejarnos.</p>
Alegría o felicidad	<p>Sentimos esta emoción cuando nos decepcionan o cuando perdemos algo que es importante para nosotros. A veces, nos dan ganas de llorar.</p>
Tristeza o pena	<p>Es el sentimiento que notamos cuando otra persona o cosa nos completa y alegra.</p>
Miedo	<p>Ocurre cuando nos damos cuenta de que hemos cometido algún error, alguna acción humillante o deshonrada, normalmente nos causa timidez haciendo que frenemos nuestra forma de actuar o expresarnos.</p>
Sorpresa o asombro	<p>Es la consecuencia que nos causa el conseguir algo que queríamos con mucha fuerza o cuando las cosas nos están saliendo bien. Esta emoción hace que tengamos una sensación agradable.</p>
Vergüenza	<p>La sentimos por algo que no nos esperamos que suceda, es como un sobresalto. Esta emoción tiene una duración muy breve pero consigue que nos orientarnos.</p>
Amor	<p>Las personas lo sentimos cuando otra no se porta bien con nosotros o cuando las cosas no nos salen como queremos que salgan.</p>
Asco o aversión	<p>Ocurre cuando estamos ante una situación de peligro. Esta emoción puede ser causada por algo real o por algo que nos imaginamos.</p>

ANEXO 3: Emocionante trabalenguas

“Doña Perfecta” (Briz, F) Recuperado de
<http://www.elhuevodechocolate.com/trabale/traba37.htm>

Por la plaza de Pamplona

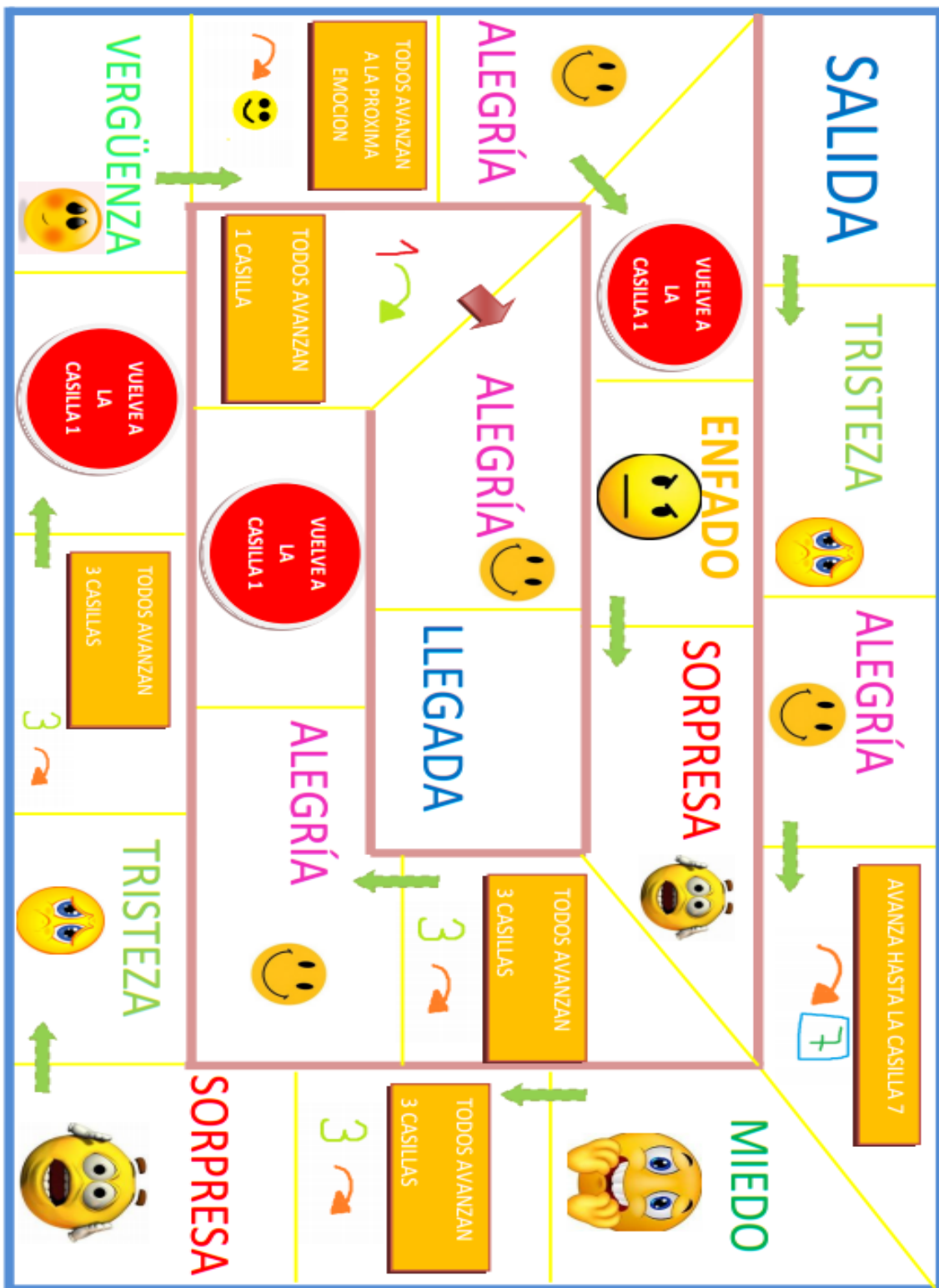
Pasea doña Perfecta

Una señora jamona,

Afable, buena y muy recta.

ANEXO 4: La emocionante Oca. Recuperado de

<https://educacionemocionalsdown.wordpress.com/2015/07/06/actividad-6-la-oca-de-las-emociones/>



ANEXO 5: Los animales también sienten

La oveja Flora y el perro Pancho

El perro Pancho juega muy contento con la pelota. Pero de pronto, oye llorar a la oveja Flora. Se acerca a ella y la pregunta:

- ¡Guau, Guau! Oveja Flora ¿Qué te pasa?- le dice pasando su patita por su hombro.
- ¡beeee! Que el amo Genaro se ha enfadado.
- ¡Guau, Guau! ¿Pero qué has hecho?
- ¡beee! Tenía hambre y me he comido las margaritas del jardín.
- ¡Guau, Guau! ¡No puede ser!- dice asombrado- ¡Don Genaro se habrá enfadado muchísimo!
- ¡bee! Así es, él ha puesto su peor cara de enfadado, nunca le había visto así.
- ¡Guau, Guau! No te preocupes Flora, juntas lo solucionaremos.
- ¡beee! ¿y qué podemos hacer?
- ¡Guau, Guau! – se puso a pensar- ¡lo tengo! Iremos al campo, cogeremos las margaritas más bonitas que encontremos y las plantaremos en el jardín.
- ¡bee! ¡es una idea estupenda! – dice Flora poniéndose muy contenta.

Tras salir al campo, oler todas las margaritas y coger las más bonitas que encontraron, regresaron a la granja de Don Genaro.

- ¡Guau, Guau! ¡Corre Flora! vamos a plantarlas para que Genaro las vea cuando regrese a darnos la cena.

Y así lo hicieron, cuando acabaron Flora se despidió de Pancho, dándole dos besos y un abrazo y dándole las gracias por todo lo que había hecho por ella.

Al día siguiente, Flora se dirigió a la caseta de Pancho y le dijo muy contenta:

- ¡beee! ¡Pancho! ¡El amo Genaro me ha perdonado!
- ¡Guau, Guau! ¡Cuánto me alegro Pancho!- dijo poniéndose muy contento también- pero me tienes que prometer que nunca más lo volverás a hacer.
- ¡beee! Lo prometo.

Y juntos saltaron, bailaron y cantaron muy contentos durante el resto del día.

La gallina Carolina y Pelayo el caballo

Tras una larga noche de tormenta donde cada poco tiempo se oía un relámpago, amaneció en la granja, donde viven Carolina y Pelayo. Con los primeros rayos de sol... se oye al gallo Paco su Kikirikí.

- ¡Hiiiiii! ¡No puede ser! El gallo Paco no deja de cantar y no he dormido nada esta noche.

Como Pelayo quería dormir todo lo que no había dormido esa noche debido a los truenos, decide ir a la casa de la Gallina Carolina y el gallo Paco y llama a la puerta con rabia. Y abre la puerta chirriante la gallina Carolina.

- ¡Cococo! ¿Qué pasa Pelayo? no son horas de venir a casa ajenas.
- ¡Hiii! ¿Qué qué me pasa?- dice Pelayo más enfadado todavía.
- ¡cococo! Si, has llamado a la puerta muy fuerte y me vas a despertar a los niños.- dice enfadada.
- ¡hiiii! Y ¿qué pasa con Paco? – grita- Él me despierta a mí día tras día.
- ¡cococo! Claro Pelayo, ese es su trabajo, tiene que cantar todos los días para que el amo sepa que todo va bien.
- ¡hiiii! ¡pero al oírle me asusto y me despierto sobresaltado!
- ¡cococ! Lo siento Pelayo, creo que no podemos hacer nada.
- ¡hiii! ¿No podemos llegar a un acuerdo?
- ¡cococ! Tú dirás Pelayo.

Después de un ratito pensando y dando vueltas de un lado a otro:

- ¡hiii! ¡Ya lo tengo! – dice pegando un brinco con el que Carolina se asusta.
- ¡cococ! ¡Pelayo tranquilo! – le dice sonriendo.
- ¡hiii! Paco tiene que cantar cada poco tiempo para que el amo sepa que todo va bien ¿no?
- ¡cococo! Así es- dice Carolina asintiendo con la cabeza.
- ¡ hiii! Y ¿no podría cantar un poco más bajo cuando sea muy pronto y luego subir el volumen según se va acercando el medio día?
- ¡cococ! Está bien Pelayo, pero a cambio ¿puedes decir al resto de animales de la granja que hemos llegado a ese acuerdo?
- ¡hiii! ¡Claro que si Carolina!- dijo sonriendo.

Cuando Pelayo se fue de casa de Carolina y Paco fue casa por casa muy contento diciendo a todos los animales la nueva noticia y relinchando todo lo alto que podía.

ANEXO 6: Y... ¿Qué se yo?

Cuentos:

Ira, rabia, enfado o cólera: Los tres cerditos (Disney W.) Recuperado de <http://web.educastur.princast.es/cp/poetajua/proyectos/cuentos/trescerditos.htm>

En el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran hermanos. El lobo siempre andaba persiguiéndoles para comérselos. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacerse una casa. El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar. El mediano construyó una casita de madera. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para irse a jugar con él. El mayor trabajaba en su casa de ladrillo. - Ya veréis lo que hace el lobo con vuestras casas- riñó a sus hermanos mientras éstos se lo pasaban en grande.

El lobo salió detrás del cerdito pequeño y él corrió hasta su casita de paja, pero el lobo sopló y sopló y la casita de paja derrumbó. El lobo persiguió también al cerdito por el bosque, que corrió a refugiarse en casa de su hermano mediano. Pero el lobo sopló y sopló y la casita de madera derribó. Los dos cerditos salieron pitando de allí. Casi sin aliento, con el lobo pegado a sus talones, llegaron a la casa del hermano mayor. Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y ventanas.

El lobo se puso a dar vueltas a la casa, buscando algún sitio por el que entrar. Con una escalera larguísima trepó hasta el tejado, para colarse por la chimenea. Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con agua. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea, pero cayó sobre el agua hirviendo y se escaldó. Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. Se cuenta que nunca jamás quiso comer cerdito.

Alegría o felicidad: Blancanieves y los Siete Enanitos (hermanos Grimm). Recuperado de <http://www.guiainfantil.com/servicios/Cuentos/blancanieves.htm>

En un lugar muy lejano vivía una hermosa princesa que se llamaba Blancanieves. Vivía en un castillo con su madrastra, una mujer muy mala y vanidosa, que lo único que quería era ser la mujer más hermosa del reino. Todos los días

preguntaba a su espejo mágico quién era la más bella del reino, al que el espejo contestaba:

- Tú eres la más hermosa de todas las mujeres, reina mía. El tiempo fue pasando hasta que un día el espejo mágico contestó que la más bella del reino era Blancanieves. La reina, llena de furia y de rabia, ordenó a un cazador que llevase a Blancanieves al bosque y que la matara. Y como prueba traería su corazón en un cofre. El cazador llevó a Blancanieves al bosque pero cuando allí llegaron él sintió lástima de la joven y le aconsejó que se marchara para muy lejos del castillo, llevando en el cofre el corazón de un jabalí.

Blancanieves, al verse sola, sintió mucho miedo porque tuvo que pasar la noche andando por la oscuridad del bosque. Al amanecer, descubrió una preciosa casita. Entró sin pensarlo dos veces. Los muebles y objetos de la casita eran pequeñísimos. Había siete platitos en la mesa, siete vasitos, y siete camitas en la alcoba, dónde Blancanieves, después de juntarlas, se acostó quedando profundamente dormida durante todo el día.

Al atardecer, llegaron los dueños de la casa. Eran siete enanitos que trabajaban en unas minas. Se quedaron admirados al descubrir a Blancanieves. Ella les contó toda su triste historia y los enanitos la abrazaron y suplicaron a la niña que se quedase con ellos. Blancanieves aceptó y se quedó a vivir con ellos. Eran felices.

Mientras tanto, en el castillo, la reina se puso otra vez muy furiosa al descubrir, a través de su espejo mágico, que Blancanieves todavía vivía y que aún era la más bella del reino. Furiosa y vengativa, la cruel madrastra se disfrazó de una inocente viejecita y partió hacia la casita del bosque.

Allí, cuando Blancanieves estaba sola, la malvada se acercó y haciéndose pasar por buena ofreció a la niña una manzana envenenada. Cuando Blancanieves dio el primer bocado, cayó desmayada, para felicidad de la reina mala. Por la tarde, cuando los enanitos volvieron del trabajo, encontraron a Blancanieves tendida en el suelo, pálida y quieta, y creyeron que estaba muerta.

Tristes, los enanitos construyeron una urna de cristal para que todos los animalitos del bosque pudiesen despedirse de Blancanieves. Unos días después,

apareció por allí un príncipe a lomos de un caballo. Y nada más contemplar a Blancanieves, quedó prendado de ella.

Al despedirse besándola en la mejilla, Blancanieves volvió a la vida, pues el beso de amor que le había dado el príncipe rompió el hechizo de la malvada reina. Blancanieves se casó con el príncipe y expulsaron a la cruel reina del palacio, y desde entonces todos pudieron vivir felices.

Tristeza o pena: El Patito Feo (Andersen, C). Recuperado de http://www.guiainfantil.com/servicios/Cuentos/patito_feo.htm

En una hermosa mañana de verano, los huevos que habían empollado la mamá Pata empezaban a romperse, uno a uno. Los patitos fueron saliendo poquito a poco, llenando de felicidad a los papás y a sus amigos. Estaban tan contentos que casi no se dieron cuenta de que un huevo, el más grande de todos, aún permanecía intacto.

Todos, incluso los patitos recién nacidos, concentraron su atención en el huevo, a ver cuando se rompería. Al cabo de algunos minutos, el huevo empezó a moverse, y luego se pudo ver el pico, luego el cuerpo, y las patas del sonriente pato. Era el más grande, y para sorpresa de todos, muy distinto de los demás. Y como era diferente, todos empezaron a llamarle el Patito Feo.

La mamá Pata, avergonzada por haber tenido un patito tan feo, le apartó con el ala mientras daba atención a los otros patitos. El patito feo empezó a darse cuenta de que allí no le querían. Y a medida que crecía, se quedaba aún más feo, y tenía que soportar las burlas de todos. Entonces, en la mañana siguiente, muy temprano, el patito decidió irse de la granja.

Triste y solo, el patito siguió un camino por el bosque hasta llegar a otra granja. Allí, una vieja granjera le recogió, le dio de comer y beber, y el patito creyó que había encontrado a alguien que le quería. Pero, al cabo de algunos días, él se dio cuenta de que la vieja era mala y sólo quería engordarle para transformarlo en un segundo plato. El patito salió corriendo como pudo de allí.

El invierno había llegado, y con él, el frío, el hambre y la persecución de los cazadores para el patito feo. Lo pasó muy mal. Pero sobrevivió hasta la llegada de la

primavera. Los días pasaron a ser más calurosos y llenos de colores. Y el patito empezó a animarse otra vez. Un día, al pasar por un estanque, vio las aves más hermosas que jamás había visto. Eran elegantes, delicadas, y se movían como verdaderas bailarinas, por el agua. El patito, aún acomplejado por la figura y la torpeza que tenía, se acercó a una de ellas y le preguntó si podía bañarse también en el estanque.

Y uno de los cisnes le contestó:

- Pues, ¡claro que sí! Eres uno de los nuestros.

Y le dijo el patito:

- ¿Cómo que soy uno de los vuestros?

Yo soy feo y torpe, todo lo contrario de vosotros.

Y ellos le dijeron:

- Entonces, mira tú reflejo en el agua del estanque y verás cómo no te engañamos.

El patito se miró y lo que vio le dejó sin habla. ¡Había crecido y se transformado en un precioso cisne! Y en este momento, él supo que jamás había sido feo. Él no era un pato sino un cisne. Y así, el nuevo cisne se unió a los demás y vivió feliz para siempre.

Miedo: Hansel y Gretel (hermanos Grimm). Recuperado de <http://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/cuentos-infantiles/hansel-y-gretel-cuento-tradicional/>

En un lugar muy lejano vivió un leñador con su esposa y sus dos hijos que se llamaban Hansel y Gretel. Se trataba de una familia muy pobre que apenas ganaba dinero para comer. Llegó un día en el que no tenían nada, ni tan siquiera para comprar algo de comida ni harina para hacer pan, así que el matrimonio se empezó a preocupar porque pensaba que sus hijos iban a morir de hambre.

La madre pensó que sólo existía un remedio que era dejarlos en el bosque cerca del palacio del rey para que alguna persona los recogiera y cuidara. Hansel y Gretel no podían dormir escuchando toda la conversación. La niña empezó a llorar, pero su

hermano le dijo que encontraría una forma de volver a casa, ya que preferían vivir pasando hambre con sus padres que vivir con desconocidos.

Al día siguiente la madre los despertó para ir a buscar fruta y huevos, y Hansel se echó al zurrón un trozo de pan duro. Por el camino fue soltando migas de pan. Al llegar cerca del palacio los padres dijeron a los pequeños que descansaran y que ellos iban a buscar algo para comer.

Los niños se quedaron durmiendo, pero al despertar fueron a buscar el camino de migas de pan para regresar a su casa. Por más que buscaban no lo encontraban, ya que los pájaros se lo habían comido. Estuvieron andando mucho tiempo hasta que encontraron una casa hecha de galletas y caramelos. Era tal el hambre que tenían que se acercaron a ella, pero de repente apareció una anciana que los invitó a pasar y les ofreció comida. Seguidamente les preparó la cama para que durmiesen.

En realidad la viejecita era una bruja que lo que quería era hacerlos trabajar. La niña tenía que cocinar y hacer la limpieza, pero a Hansel lo querían para comérselo, por lo que lo metió en una jaula y comenzó a darle de comer.

El chico fue comiendo y engordando, pero como la bruja estaba casi ciega, cuando le pedía que sacarse un dedo para ver si había engordado, Hansel sacaba un hueso de pollo. Tanto tiempo había pasado que la bruja al final se aburrió y decidió comérselo. Pidió a Gretel que encendiese el horno para cocinar al niño, pero la pequeña le dijo que ella no sabía hacer un fuego.

Fue entonces cuando la bruja se acercó al horno y la niña aprovechó para empujarle a su interior, con lo que ambos niños pudieron quedar libres.

Antes de volver a su casa encontraron un montón de oro y piedras preciosas que recogieron para poder dar a sus padres. En su regreso de repente encontraron a su padre cortando leña y le mostraron todo lo que habían conseguido, por lo que volvieron a casa y vivieron felices todos juntos.

Sorpresa o asombro: Ricitos de Oro (Southey, R.). Recuperado de <http://dibujalia.net/cuentos-infantiles/ricitos-de-oro-y-los-tres-ositos.html>

Había una vez tres osos que vivían en el bosque: Papá oso, mamá osa y el pequeño osito. Un día Ricitos de Oro se perdió en el bosque y descubrió la casa donde vivían los tres osos. Cuando los osos no estaban, Ricitos de Oro entró a la casa.

Ricitos de Oro probó la sopa del plato grande. -¡Ay! -gritó-. Esta sopa está muy caliente. Ricitos de Oro probó la sopa del plato mediano. -¡Brrr! Está sopa esta helada -. Ricitos de Oro probó la sopa del plato pequeño. -¡Mmm! Esta sopa está deliciosa. Y se la comió toda.

Después de comer, Ricitos de Oro quiso dormir un poco. Se acostó en la cama grande y dijo: -¡Está durísima! Entonces se acostó en la cama mediana y dijo:-¡Está muy blanda! Por último, se acostó en la cama pequeña. Era tan cómoda que se quedó dormida.

Los osos regresaron a su casa. Papá oso dijo:-¡Alguien ha probado mi sopa! Mamá osa dijo:-¡Alguien ha probado mi sopa también! El osito dijo:-¡Alguien se ha comido toda mi sopa!

Los tres osos, tristes y hambrientos, decidieron irse a la cama. Papá oso dijo: - ¡Alguien ha dormido en mi cama!-. Mamá osa dijo: -¡Alguien ha dormido en mi cama también! El osito gritó: -¡Alguien está durmiendo en mi cama!

Ricitos de Oro despertó. Al ver a los osos saltó de la cama y salió corriendo sin parar.

Vergüenza: El traje nuevo del emperador (Andersen, C). Recuperado de <http://www.guiainfantil.com/servicios/Cuentos/trajeemperador.htm>

Hace muchos años vivía un Emperador que gastaba todas sus rentas en lucir siempre trajes nuevos. Tenía un traje para cada ocasión y hora de día. La ciudad en que vivía el Emperador era muy movida y alegre. Todos los días llegaban tejedores de todas las partes del mundo para tejer los trajes más maravillosos para el Emperador.

Un día se presentaron dos bandidos que se hacían pasar por tejedores, asegurando tejer las telas más hermosas, con colores y dibujos originales. El Emperador quedó fascinado e inmediatamente entregó a los dos bandidos un buen adelanto en metálico para que se pusieran manos a la obra cuanto antes.

Los ladrones montaron un telar y simularon que trabajaban. Y mientras tanto, se suministraban de las sedas más finas y del oro de mejor calidad. Pero el Emperador, ansioso por ver las telas, envió al viejo y digno ministro a la sala ocupada por los dos supuestos tejedores. Al entrar en el cuarto, el ministro se llevó un buen susto '¡Dios nos ampare! ¡Pero si no veo nada!'

Pero no soltó palabra. Los dos bandidos le rogaron que se acercase y le preguntaron si no encontraba magníficos los colores y los dibujos. Le señalaban el telar vacío y el pobre hombre seguía con los ojos desencajados, sin ver nada. Pero los bandidos insistían: '¿No dices nada del tejido?'

El hombre, asustado, acabó por decir que le parecía todo muy bonito, maravilloso y que diría al Emperador que le había gustado todo. Y así lo hizo. Los estafadores pidieron más dinero, más oro y se lo concedieron. Poco después, el Emperador envió a otro ministro para inspeccionar el trabajo de los dos bandidos. Y le ocurrió lo mismo que al primero.

Pero salió igual de convencido de que había algo, de que el trabajo era formidable. El Emperador quiso ver la maravilla con sus propios ojos. Seguido por su comitiva, se encaminó a la casa de los estafadores. Al entrar no vio nada. Los bandidos le preguntaron sobre el admirable trabajo y el Emperador pensó:

'¡Cómo! Yo no veo nada. Eso es terrible. ¿Seré tonto o acaso no sirvo para emperador? Sería espantoso'. Con miedo de perder su cargo, el emperador dijo:

- Oh, sí, es muy bonita. Me gusta mucho. La apruebo. Todos los de su séquito le miraban y remiraban. Y no entendían al Emperador que no se cansaba de lanzar elogios a los trajes y a las telas.

Y se propuso a estrenar los vestidos en la próxima procesión. El Emperador condecoró a cada uno de los bribones y los nombró tejedores imperiales. Sin ver nada, el Emperador probó los trajes, delante del espejo. Los probó y los reprobó, sin ver nada de nada. Y todos exclamaban: - ¡Qué bien le sienta! ¡Es un traje precioso!

Fuera, la procesión lo esperaba. Y el Emperador salió y desfiló por las calles del pueblo sin llevar ningún traje. Nadie permitía que los demás se diesen cuenta de que

nada veía, para no ser tenido por incapaz o por estúpido, hasta que exclamó de pronto un niño:

- ¡Pero si no lleva nada!

- ¡Dios bendito, escuchen la voz de la inocencia!, dijo su padre; y todo el mundo se fue repitiendo al oído lo que acababa de decir el pequeño.

- ¡No lleva nada; es un chiquillo el que dice que no lleva nada!

- ¡Pero si no lleva nada!, gritó, al fin, el pueblo entero.

Aquello inquietó al Emperador, pues sospechaba que el pueblo tenía razón; mas pensó: 'Hay que aguantar hasta el fin'. Y siguió más altivo que antes; y las ayudas de cámara continuaron sosteniendo la inexistente cola.

Amor: La Sirenita (Andersen, C). Recuperado de <http://www.guiainfantil.com/servicios/Cuentos/laSirenita.htm>

En el fondo de los océanos había un precioso palacio en el cual vivía el Rey del Mar junto a sus cinco hijas, bellísimas sirenas. La más joven, la Sirenita, además de ser la más hermosa, poseía una voz maravillosa.

Cuando cantaba, todos los habitantes del fondo del mar acudían para escucharla. Además de cantar, Sirenita soñaba con salir a la superficie para ver el cielo y conocer el mundo de los hombres, como lo relataban sus hermanas.

Pero su padre le decía que solo cuando cumpliera los 15 años tendría su permiso para hacerlo. Pasados los años, finalmente llegaron el cumpleaños y el regalo tan deseados.

Sirenita por fin pudo salir a respirar el aire y ver el cielo, después de oír los consejos de su padre: 'Recuerda que el mundo de arriba no es el nuestro, sólo podemos admirarlo. Somos hijos del mar. Sé prudente y no te acerques a los hombres'.

Y al emergerse del agua Sirenita se quedó de boca abierta. Todo era nuevo para ella. Y todo era hermoso, ¡fascinante! Sirenita era feliz. Pasados unos minutos, Sirenita

pudo observar, con asombro, que un barco se acercaba y paraba. Se puso a escuchar voces. Y pensó en lo cuanto le gustaría hablar con ellos.

Pero miró a su larga cola y comprendió que eso era imposible. Continuó mirando al barco. A bordo había una gran fiesta de aniversario. El capitán del barco cumplía veinte años de edad.

Sirenita se quedó atónita al ver el joven. Era alto, moreno, de porte real, y sonreía feliz. La Sirenita sintió una extraña sensación de alegría y sufrimiento a la vez.

Algo que jamás había sentido en su corazón. La fiesta seguía hasta que repentinamente un viento fuerte agitó las olas, sacudiendo y posteriormente volcando el barco. Sirenita vio como el joven capitán caía al mar.

Nadó lo que pudo para socorrerlo, hasta que le tuvo en sus brazos. El joven estaba inconsciente, pero Sirenita nadó lo que pudo para llevarlo hasta tierra. Depositó el cuerpo del joven sobre la arena de la playa y estuvo frotando sus manos intentando despertarlo.

Pero un murmullo de voces que se aproximaban la obligaron a refugiarse en el mar. Desde el mar, vio como el joven recobraba el conocimiento y agradecía, equivocadamente, a una joven dama por haberle salvado la vida.

Sirenita volvió a la mansión paterna y les contó toda su experiencia. Después pasó días llorando en su habitación. Se había enamorado del joven capitán pero sentía que jamás podría estar con él.

Días después, Sirenita acudió desesperada a la casa de la Hechicera de los Abismos. Quería deshacerse de su cola de pez a cualquier precio. E hicieron un trato: Sirenita tendría dos piernas a cambio de regalar su hermosa voz a la hechicera que le advirtió: "Si el hombre que amas se casa con otra, tu cuerpo desaparecerá en el agua como la espuma de una ola".

Asintiendo a las condiciones de la hechicera, Sirenita bebió la pócima mágica e inmediatamente perdió el conocimiento. Cuando despertó se encontraba tendida en la arena de la playa, y a su lado estaba el joven capitán que intentaba ayudarla a levantarse. Y le dijo: "te llevaré al castillo y te curaré".

Durante los días siguientes, Sirenita pasó a vestirse como una dama, y acompañaba al príncipe en sus paseos. Era invitada a los bailes de la corte pero como no podía hablar, no podía explicar al príncipe lo que había sucedido en la noche que le salvó.

El príncipe no paraba de pensar en la dama que pensaba haber salvado su vida y Sirenita se daba cuenta de eso. Pero el destino le reservaba otra sorpresa.

Un día, avistaron un gran barco que se acercaba al puerto. El barco traía una desconocida que enseguida llamó la atención del príncipe. Sirenita sintió un agudo dolor en su corazón, y sintió que perdería a su príncipe para siempre.

El príncipe quedó prendado de la joven desconocida, que no era otra que la bruja disfrazada, y al haberle robado su voz, el príncipe creyó que era su salvadora y se enamoró de ella.

Le pidió matrimonio, y para celebrarlo fueron invitados a hacer un gran viaje por mar al día siguiente, acompañados también por la Sirenita. Al caer la noche, Sirenita, recordando el acuerdo que había hecho con la hechicera, estaba dispuesta a sacrificar su vida y a desaparecer en el mar, hasta que escuchó la llamada de sus hermanas.

- ¡Sirenita! ¡Sirenita! ¡Somos nosotras, tus hermanas!. Escucha con atención, hay una forma de romper el hechizo y recuperar la voz que la bruja te ha robado. Si besas al príncipe conseguirás que se enamore de ti y se rompa el encantamiento.

La Sirenita corrió y corrió hasta el gran salón donde iba a comenzar la ceremonia de boda. Se lanzó a los brazos del príncipe y le besó, dejando a todos boquiabiertos.

La hechicera recuperó su desagradable voz y aspecto, y la Sirenita pudo explicar lo que había ocurrido realmente. La bruja fue encerrada en el calabozo, y el príncipe se disculpó con la Sirenita.

Esa misma tarde se celebró la boda entre la Sirenita y el príncipe, y todos cantaron para celebrar su amor.

Asco o aversión: La Cenicienta (Perrault, C). Recuperado de <http://www.conmishijos.com/ocio-en-casa/cuentos/cuentos-infantiles/cuento-la-cenicienta.html>

Había una vez una bella joven que, después de quedarse huérfana de padre y madre, tuvo que vivir con su madrastra y las dos hijas que tenía esta. Las tres mujeres eran tan malas y tan egoístas que se quedaban cada día más feas.

La bella joven era explotada por ellas. Era ella quien hacía todo el trabajo más duro de la casa. Además de cocinar, fregar, etc, ella también tenía que cortar leña y encender la chimenea. Así sus vestidos estaban siempre manchados de ceniza, por lo que todos la llamaban Cenicienta.

Un día se oía por todas partes de la ciudad que el príncipe de aquel país había regresado. El rey, muy contento, iba a dar una gran fiesta a la que iba a invitar a todas las jóvenes del reino, con la esperanza de que el príncipe encontrara en una de ellas, la esposa que deseaba.

En la casa de Cenicienta, sus hermanastras empezaban a prepararse para la gran fiesta. Y decían a Cenicienta:

— "Tú, no irás. Te quedarás limpiando la casa y preparando la cena para cuando volvamos".

El día del baile había llegado. Cenicienta vio partir a sus hermanastras al Palacio Real y se puso a llorar porque se sentía muy triste y sola. Pero, de pronto, se le apareció un Hada que le dijo:

— "Querida niña, sécate tus lágrimas porque tú también irás al baile".

Y le dijo Cenicienta:

— "¿Pero cómo si no tengo vestido ni zapatos, ni carruaje para llevarme?".

Y el hada, con su varita mágica, transformó una calabaza en carruaje, unos ratoncillos en preciosos caballos, y a Cenicienta en una maravillosa joven que más se parecía a una princesa. Y le avisó:

— Tú irás al baile, pero con una condición: cuando el reloj del Palacio dé las doce campanadas, tendrás que volver enseguida porque el hechizo se acabará.

Hermosa y feliz, Cenicienta llegó al Palacio. Y cuando entró al salón de baile, todos pararon para mirarla. El príncipe se quedó enamorado de su belleza y bailó con ella toda la noche.

Pero, al cabo de algunas horas, el reloj del Palacio empezó a sonar y Cenicienta se despidió del príncipe, cruzó el salón, bajó la escalinata y entró en el carruaje en dirección a su casa.

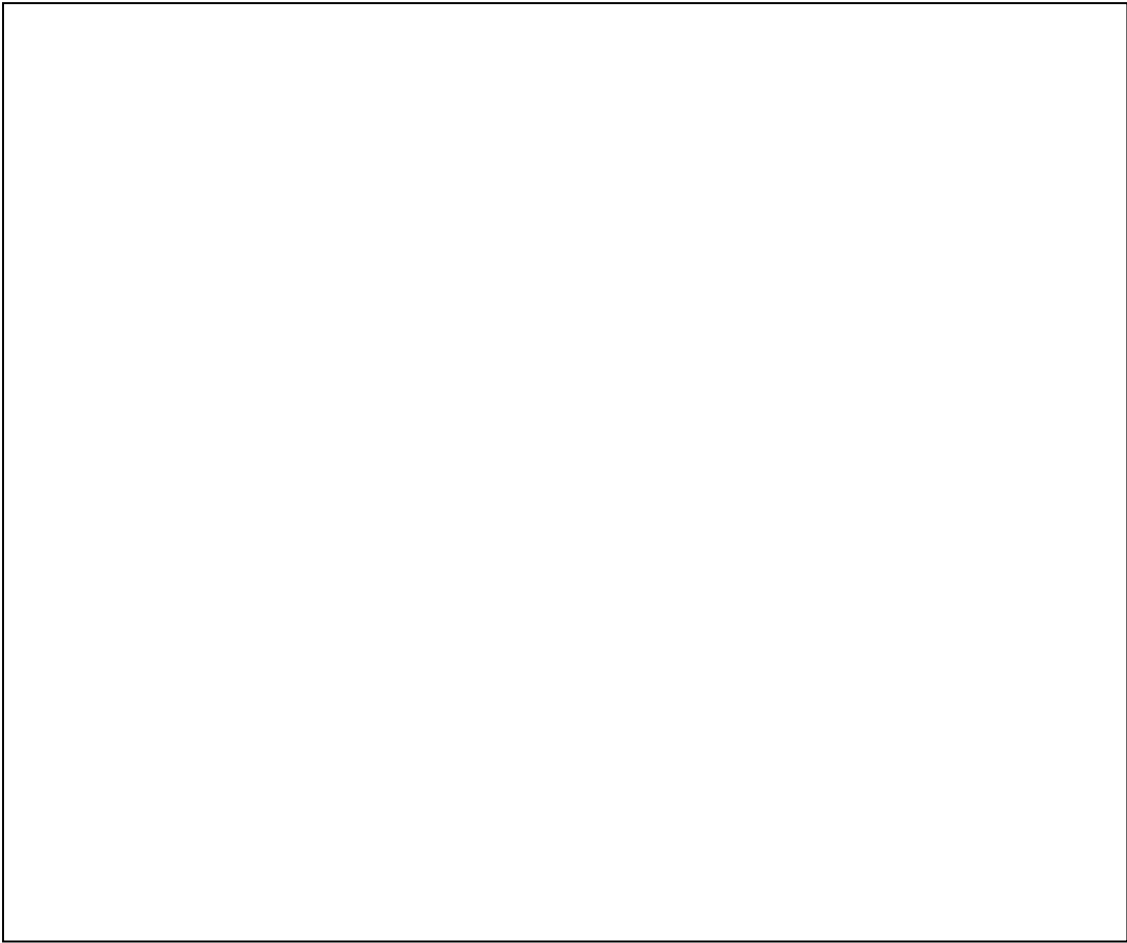
Con las prisas, ella perdió uno de sus zapatos de cristal que el príncipe recogió sin nada entender.

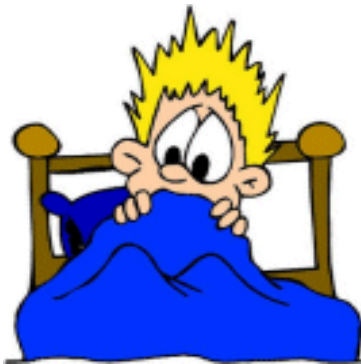
Al día siguiente, el príncipe ordenó a los guardias que encontrara la señorita que pudiera calzar el zapato. Los guardias recorrieron todo el reino.

Todas las doncellas probaron el zapato pero a nadie le sirvió. Al fin llegaron a la casa de Cenicienta. Y cuando esta se lo puso todos vieron que le estaba perfecto.

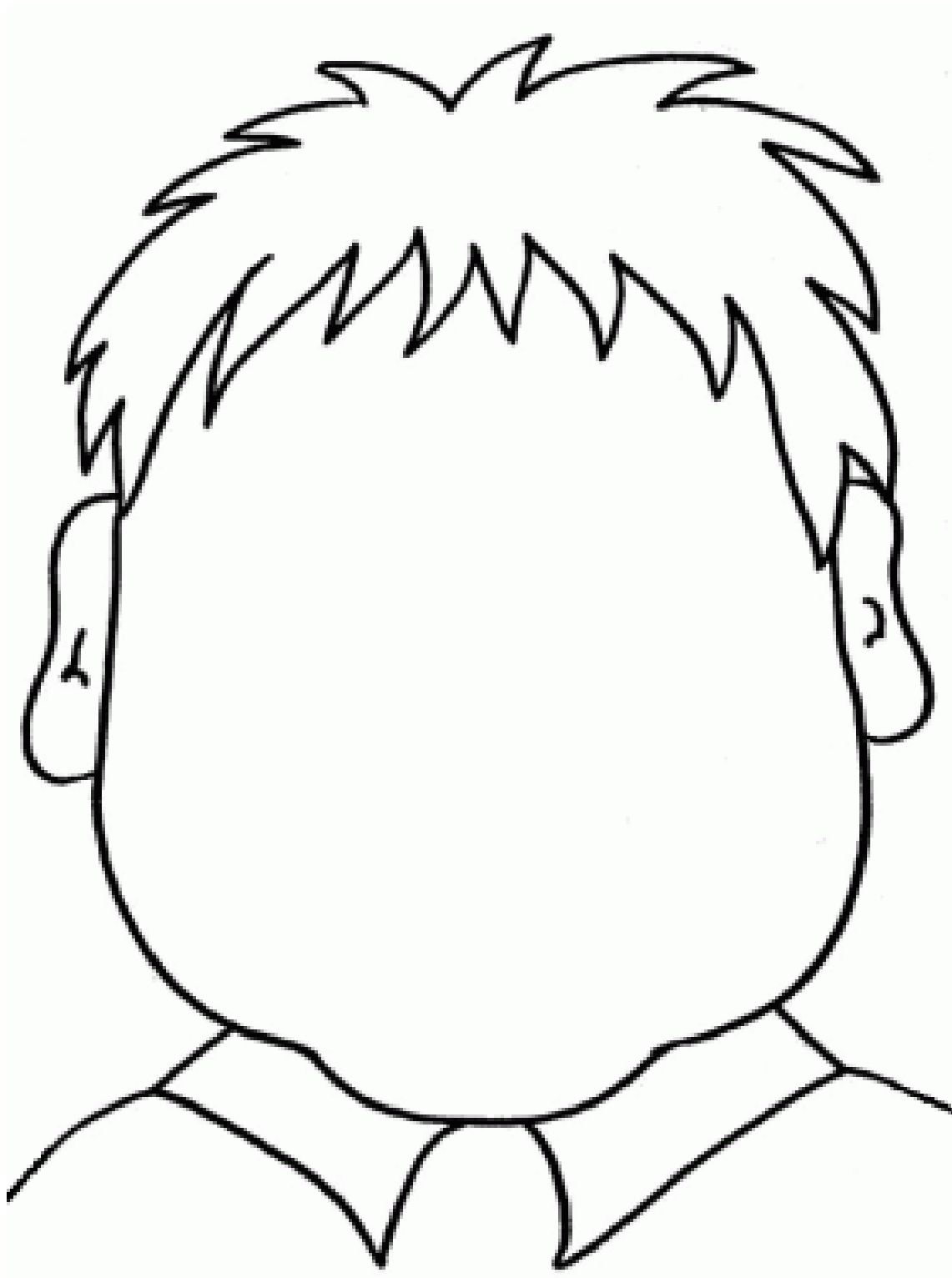
Y fue así que Cenicienta volvió a encontrarse con el príncipe, se casaron, y vivieron muy felices.

Ficha:



ANEXO 7: Identificamos emociones

Cara base:

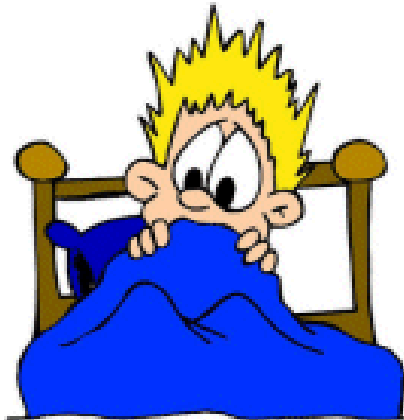


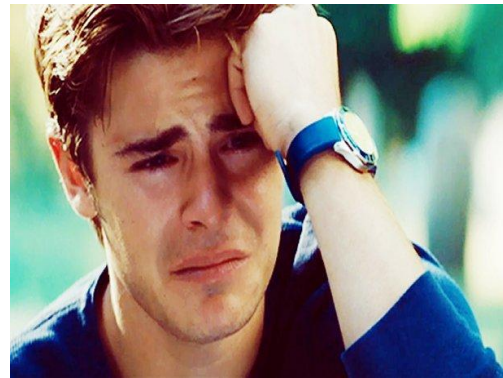
ANEXO 8: Emomemori

<p>IRA, RABIA, ENFADO O CÓLERA</p>	<p><i>Las personas lo sentimos cuando otra no se porta bien con nosotros o cuando las cosas no nos salen como queremos que salgan.</i></p> 
<p>ALEGRÍA O FELICIDAD</p>	<p><i>La consecuencia que nos causa el conseguir algo que queríamos con mucha fuerza o cuando las cosas nos están saliendo bien. Esta emoción hace que tengamos una sensación agradable.</i></p> 
<p>TRISTEZA O PENA</p>	<p><i>La sentimos cuando nos decepcionan o cuando perdemos algo que es importante para nosotros. A veces nos dan ganas de llorar.</i></p> 

<p style="text-align: center;">MIEDO</p>	<p><i>Cuando estamos ante una situación de peligro. Esta emoción puede ser causada por algo real o por algo que nos imaginamos.</i></p> 
<p style="text-align: center;">SORPRESA O ASOMBRO</p>	<p><i>La sentimos por algo que no nos esperamos que suceda, es como un sobresalto. Esta emoción tiene una duración muy breve pero consigue que nos orientarnos.</i></p> 
<p style="text-align: center;">VERGÜENZA</p>	<p><i>Ocurre cuando nos damos cuenta de que hemos cometido algún error, alguna acción humillante o deshonrada, normalmente nos causa timidez haciendo que frenemos nuestra forma de actuar o expresarnos.</i></p> 

<p>AMOR</p>	<p><i>Sentimiento que notamos cuando otra persona o cosa nos completa y alegra.</i></p> 
<p>ASCO O AVERSIÓN</p>	<p><i>Aparece cuando las personas sentimos disgusto, grima o repugnancia hacia diferentes cosas que tenemos cerca, esto produce rechazo y tendemos a alejarnos.</i></p> 
	





ANEXO 10: La Tortuguita Recuperado de
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjb2lwZXRIbmNpYWVtb2Npb25hbDAwN3xneDozMWY4YzBkNjcwZDA3ZDA1>

El cuento de la historia de una tortuga

“En una época muy remota vivía una tortuga joven y elegante. Tenía 12 años de edad y justo entonces acababa de empezar 6º de Educación Primaria. Se llamaba Tortuguita.

A Tortuguita no le gustaba ir al colegio. Prefería estar en casa con su madre y su hermanito. No quería estudiar ni aprender nada de nada; sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos o pasar las horas muertas viendo la televisión. Le parecía horrible tener que hacer cuentas y más cuentas; y aquellos horribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda el alma leer y lo hacía bastante mal y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le mandaban. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros al colegio.

En clase, jamás escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruidos que volvían locos a todos. Cuando se aburría, y sucedía muy a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos. En ocasiones, intentaba trabajar pero lo hacía rápido para terminar cuanto antes y se volvía loca de rabia cuando, al final le decían que lo había hecho mal.

Cuando esto sucedía arrugaba las hojas o las rompía en mil pedazos. Así transcurrían los días. Cada mañana, camino del colegio, se decía a sí misma que iba a esforzarse todo lo posible para que no la castigasen en todo el día. Pero, al final, siempre acababa metida en algún lío. Casi siempre se enfurecía con alguien y se peleaba constantemente, aunque sólo fuera porque creía que el que le había empujado en la cola, lo había hecho a propósito. Se encontraba siempre metida en dificultades y empezó a estar harta del colegio. Además, una idea empezó a rondarle por la cabeza; «soy una tortuga muy mala», se decía. Estuvo pensando esto mucho tiempo.

Un día, cuando se sentía más triste y desanimada que nunca, se encontró con la tortuga más grande y más vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años y su tamaño era enorme. La tortuga sabia se acercó a Tortuguita y le preguntó

qué le ocurría. Tortuguita tardó en responder impresionada por semejante tamaño. Pero la vieja tortuga era tan bondadosa como grande y estaba deseosa de ayudarla. «¡Hola!», dijo con voz inmensa y rugiente, «voy a contarte un Secreto. ¿No comprendes que llevas sobre ti la solución para los problemas que te agobian?»

Tortuguita no sabía de qué le estaba hablando. « ¡Tu caparazón, tu caparazón!», exclamó la tortuga sabia, «¡para eso tienes una coraza! Puedes esconderte en su interior siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te da rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro de tu concha dispondrás de un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar la mejor solución. Así que, ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, métete inmediatamente en tu caparazón».

A Tortuguita le gustó la idea y estaba impaciente por probar su nuevo secreto en el colegio. Llegó el día siguiente y, de nuevo, Tortuguita cometió un nuevo error que estropeó su hoja de papel blanca y reluciente, empezó a experimentar otra vez sentimientos de furia y rabia, y cuando estaba a punto de perder la paciencia y arrugar la hoja, se acordó de lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápida como el rayo, encogió sus brazos, piernas y cabeza, apretándolas contra su cuerpo, deslizándose hacia el interior de su caparazón. Permaneció así hasta que tuvo tiempo de pensar que era lo mejor que podía hacer para resolver su problema con la hoja. Fue estupendo para ella encontrarse allí tan tranquila y confortable dentro de su concha donde nadie podía molestarla.

Cuando por fin salió de su concha, se quedó sorprendida al ver que su maestra le miraba sonriente. Tortuguita explicó que se había puesto furiosa porque había cometido un error. La maestra le dijo que estaba orgullosa de ella porque había sabido controlarse. Luego, entre las dos, resolvieron el fallo de la hoja. Parecía increíble que con una goma y borrando con cuidado, la hoja pudiera volver a quedar limpia.

Tortuguita continuó aplicando su secreto mágico cada vez que tenía problemas, incluso en el recreo. Pronto, todos los niños que habían dejado de jugar con ella por su mal carácter, descubrieron que ya no se enfurruñaba cuando perdía en un juego ni pegaba a todo el mundo por cualquier motivo. Al final de curso, Tortuguita aprobó todo y jamás le faltaron amigos.”

ANEXO 11: TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará ítems o afirmaciones sobre las emociones y sentimientos de su hijo o alumno. Lea atentamente cada frase e indique con una “X” la respuesta que más se adecue al grado de acuerdo o de desacuerdo.

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

Para realizarlo, es necesario que conteste con sinceridad y sin emplear mucho tiempo a cada pregunta. No hay respuestas que estén bien o mal, solo tiene que contestar conforme a las preferencias de su hijo o alumno.

ITEM	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. Presta mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3. Habitualmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4. Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estados de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Piensa en su propio estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo piensa en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presta mucha atención a cómo se siente.	1	2	3	4	5
9. Tiene claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puede definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5

11. Casi siempre sabe cómo se siente.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puede decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
15. A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
16. Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces se siente triste, suele tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque se sienta mal, procura pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando está triste, piensa en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intenta tener pensamientos positivos aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse.	1	2	3	4	5
22. Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando está enfadado intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO 12: Evaluación durante el periodo

1	2	3
Nada	Algo	Bastante

Alumno: _____

SESIÓN 1		1	2	3	OBSERVACIONES
Act. 1	Conoce la definición de emoción				
Act. 2	Asocia cada emoción a su definición				
SESIÓN 2					
Act. 3	Conoce que podemos identificar las emociones a través de la modulación de la voz.				
	Sabe las características de la voz que tiene cada una de las emociones.				
Act. 4	Sabe representar distintas emociones.				
	Conoce distintas situaciones en las que se pueden sentir dichas				

	emociones.				
SESIÓN 3					
Act.5	Reconoce las emociones y es consciente de que se pueden sentir en distintas situaciones.				
Act.6	Adjudica a cada expresión facial una emoción.				
	Representa cada una de las emociones trabajadas.				
SESIÓN 4					
Act.7	Asocia cada representación emocional a su nombre correspondiente.				
	Reconoce la expresión de una emoción dibujada con una emoción real y conocer a que nombre se asocian cada una de las expresiones.				
Act.8	Comprende que todas las personas sentimos y que todos estos sentimientos son buenos.				
	Conoce cómo cambian las facciones según cambia la emoción que estamos sintiendo.				
SESIÓN 5					
Act.9	Relaja el cuerpo para lograr la regulación de las emociones				
Act.10	Tiene distintas estrategias de regulación emocional				

ANEXO 13: Evaluación final

1	2	3
Nada	Algo	Bastante

Alumno: _____

EVALUACIÓN FINAL		1	2	3	OBSERVACIONES
Adquiere	Percepción emocional				
	Facilitación emocional				
	Comprensión emocional				
	Regulación emocional				
Conoce las propias emociones y sabe identificarlas en las personas que les rodean					
Controla las emociones ante distintas situaciones					
Identifica las consecuencias que las emociones generan en las personas					

ANEXO 14: Resultados de la evaluación de seguimiento

1	2	3
Nada	Algo	Bastante

Alumno: F

SESIÓN 1		1	2	3	OBSERVACIONES
Act. 1	Conoce la definición de emoción			x	
Act. 2	Asocia cada emoción a su definición			x	
SESIÓN 2					
Act. 4	Sabe representar distintas emociones.			x	
	Conoce distintas situaciones en las que se pueden sentir dichas emociones.		x		
SESIÓN 3					
Act.6	Adjudica a cada expresión facial una emoción.			x	
	Representa cada una de las emociones trabajadas.	x			Con su propia cara sí.
SESIÓN 4					

Act.7	Asocia cada representación emocional a su nombre correspondiente.			X	
	Reconoce la expresión de una emoción dibujada con una emoción real y conocer a que nombre se asocian cada una de las expresiones.			X	
SESIÓN 5					
Act.10	Tiene distintas estrategias de regulación emocional	X			

Alumno: M

SESIÓN 1		1	2	3	OBSERVACIONES
Act. 1	Conoce la definición de emoción			X	
Act. 2	Asocia cada emoción a su definición		X		
SESIÓN 2					
Act. 4	Sabe representar distintas emociones.		X		
	Conoce distintas situaciones en las que se pueden sentir dichas emociones.		X		
SESIÓN 3					

Act.6	Adjudica a cada expresión facial una emoción.		X		
	Representa cada una de las emociones trabajadas.		X		Con su propia cara, algunas, sí
SESIÓN 4					
Act.7	Asocia cada representación emocional a su nombre correspondiente.		X		Ha mejorado respecto a la actividad anterior
	Reconoce la expresión de una emoción dibujada con una emoción real y conocer a que nombre se asocian cada una de las expresiones.		X		
SESIÓN 5					
Act.10	Tiene distintas estrategias de regulación emocional	X			