



Universidad de Valladolid



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

(FEyTS-UVa)

Departamento de Psicología

TRABAJO FIN DE GRADO:

**“PROPUESTA DE ACCIÓN PARA POTENCIAR LA GESTIÓN DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO TEA”**

Presentado por: SARA FERNÁNDEZ JAUREGUI

para optar al grado de Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: MOISÉS OTXOA AIZKORBE

Valladolid, 19 de enero de 2024

UVa

Universidad de Valladolid

ÍNDICE:

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. OBJETIVOS	6
5. MARCO TEÓRICO	7
5.1. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y alumnado con necesidades educativas especiales. Concepto	7
5.2. Trastorno del espectro autista	11
5.2.1. Concepto	11
5.2.2. Desarrollo histórico	11
5.2.3. Características y necesidades educativas	13
5.2.4. Evaluación y diagnóstico	14
5.3. Las emociones	16
5.3.1. Concepto emoción	16
5.3.2. Clasificación de las emociones	17
5.3.3. Inteligencia emocional y educación	18
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	20
6.1. Introducción de la propuesta	20
6.2. Contextualización	21
6.2.1. Entorno	21
6.2.2. Centro	22
6.2.3. Aula	24
6.2.4. Alumnado	24
6.3. Objetivos	25
6.4. Metodología	26
6.5. Temporalización	27
6.6. Desarrollo de las acciones educativas	27
6.7. Evaluación	35
7. CONCLUSIONES	35
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
9. ANEXOS	40

1. RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista es considerado un trastorno de origen neurobiológico que afecta a las áreas de la interacción social, la comunicación social y a los intereses, los cuales suelen ser restringidos y repetitivos en este tipo de personas.

Por otra parte, la propuesta de intervención realizada en el presente trabajo se ha llevado a cabo con 4 alumnos de 2º de Educación Primaria diagnosticados con autismo y tiene la finalidad de potenciar la gestión de las habilidades socioemocionales en este alumnado, con el objetivo de desarrollar su inteligencia emocional.

Todas las sesiones que serán expuestas a lo largo del proyecto están adaptadas a las necesidades educativas de los alumnos con el fin de conseguir un desarrollo pleno e íntegro.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, autismo, emoción, habilidades socioemocionales, propuesta de intervención.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder is considered a disorder of neurobiological origin that affects the areas of social interaction, social communication and interests, which are usually restricted and repetitive in this type of people.

On the other hand, the intervention proposal carried out in the present work has been implemented with 4 pupils of 2nd year of Primary Education diagnosed with autism and has the purpose of promoting the management of socio-emotional skills in these pupils, with the aim of developing their emotional intelligence.

All the sessions that will be exposed throughout the project are adapted to the educational needs of the pupils in order to achieve a full and complete development.

Keywords: special educational needs, autism, emotion, social-emotional skills, intervention proposal.

2. INTRODUCCIÓN

Si hacemos un recorrido histórico sobre la educación observaremos que esta se ha ido modificando y transformando a lo largo del tiempo. Centrándonos en la educación especial, podemos analizar cómo ha ido desapareciendo el modelo de la institucionalización donde se primaba la segregación de las personas para adentrarnos en un modelo pedagógico el cual aboga por una escuela y una educación igualitaria y sin discriminación, promoviendo la igualdad de oportunidades.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado se proyectarán diversos aspectos teóricos sobre varios conceptos que nos ayuden a entender la finalidad del proyecto, para culminar con una propuesta de intervención que potencie la gestión de las habilidades socioemocionales en el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista.

La propuesta de intervención se llevará a cabo en un centro ordinario de la provincia de Valladolid durante el periodo de prácticas del último curso de la carrera junto a la tutora correspondiente y se realizará en el aula específica de apoyo a la comunicación, lenguaje, autonomía y socialización (Aula CLAS).

Uno de los objetivos principales de este trabajo es ofrecer al alumnado diversas herramientas a través de numerosas actividades, que les sean útiles a la hora de gestionar sus emociones, buscando, de esta forma, desarrollar personas emocionalmente inteligentes.

Para conseguir esto último de una manera eficaz es necesario una educación emocional que abogue por el bienestar del alumno y se lleve a cabo desde las primeras etapas de la educación.

Por todo lo citado anteriormente, a lo largo de este trabajo se buscará que el alumnado, principal protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, logre identificar emociones y sentimientos propios y ajenos con la finalidad de comprender y solventar numerosas situaciones que se vayan presentando a lo largo de sus caminos.

Finalmente considero necesario exponer que, para que exista una buena educación emocional, todo el sector educativo en su totalidad debe trabajar de manera coordinada,

comprendiendo las diversas emociones y mostrándose empáticos y receptivos para ofrecer al alumnado una respuesta educativa satisfactoria.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación, según la Real Academia Española, se define como “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Su finalidad es facilitar a los alumnos los aprendizajes necesarios con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.

Gracias a la educación, el ser humano es capaz de construir un pensamiento crítico, una correcta interpretación del mundo, etc., para de esta forma, actuar y comprender diversas situaciones que se manifestarán a lo largo de sus vidas.

Establecer relaciones sociales y comprender en diversas ocasiones el lenguaje verbal y no verbal de las personas que nos rodean, son situaciones complicadas para los niños con trastorno del espectro autista ya que la comunicación y la interacción social suele ser deficiente.

Esto último mencionado ha sido un punto de inflexión para mí y para la realización de mi propuesta de intervención ya que, ¿cómo puedo entender el mundo si no logro comprenderlo?

En el mundo exterior existen infinidad de estímulos los cuales se transforman en emociones intrínsecas procedentes del interior de la persona, que deben mostrarse al exterior exponiendo cómo nos sentimos o qué pensamos en ese momento determinado, ofreciendo respuestas constantemente y manteniendo largas conversaciones con determinadas personas.

Para estos alumnos resulta complicado expresar los sentimientos, mantener una mirada fija sobre la persona con la que conversan o gestionar en numerosas ocasiones la emoción que en ese momento sienten, lo que provoca acciones y respuestas desmesuradas.

Para poder realizar una narración correcta de estas emociones es necesario una previa educación emocional y una estimulación del lenguaje, ambas cosas primordiales en los

centros escolares y más aún en alumnado del espectro autista ya que tendrán múltiples dificultades en dichos ámbitos.

Esta educación debe comenzar en las etapas iniciales, donde el alumnado comienza a desarrollar su personalidad y a formarse como persona. Además, el centro escolar es un lugar idóneo para establecer lazos de amistad y poder llevar a cabo de forma práctica los contenidos asimilados.

Una vez descrito el interés de trabajar en una educación socioemocional con los alumnos en los centros escolares, se ofrecerá a continuación una propuesta para gestionar de forma adecuada las emociones, centrándome concretamente en el alumnado TEA.

4. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es potenciar la gestión de las habilidades socioemocionales en el alumnado TEA en el campo de la educación. Este objetivo general se puede concretar en los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una investigación sobre el TEA a través de diversos artículos científicos.
- Diseñar una propuesta de intervención lúdica para el alumnado TEA.
- Elaborar diferentes sesiones que faciliten la gestión de habilidades socioemocionales en dicho alumnado.
- Impulsar la educación emocional en los centros escolares exponiendo la importancia que esta tiene.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CONCEPTO.

Comenzaré este apartado haciendo un recorrido legislativo para entender cómo ha evolucionado el concepto de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (más adelante llamado ACNEE) y Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (más adelante llamado ACNEAE).

El término de necesidades educativas especiales, tiene su origen en Inglaterra en 1978 con el Informe Warnock; su autora Mary Warnock hizo referencia a aquellos alumnos que precisan durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella ayudas o apoyos específicos.

Este informe afirma: “Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo” (Warnock, M. 1978).

En 1990 entró en vigor la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la cual asumió el concepto de Necesidades Educativas Especiales (más adelante llamado NEE) y proporcionando un marco favorable a la integración, normalización e individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En España, además, han ido surgiendo distintas leyes, decretos y órdenes sobre la atención de los ACNEE como la Ley General de Educación de 1970, la Ley de Integración Social del Minusválido de 1982, el RD 334/85 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, que recoge un único sistema educativo, poniendo el énfasis en la Atención Educativa Temprana o el RD 696/95 de 28 de abril, de Ordenación del ACNEE.

En 1992, el Centro Nacional de Recursos de Educación Especial (CNREE) en acuerdo con el informe Warnock, mencionado anteriormente, aporta la siguiente definición de ACNEE:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. (CNREE, 1992, p. 20).

En 2006, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), subraya el principio de inclusión y normalización (artículo 74.1) e incorpora por primera vez el término de ACNEAE incluyendo a cinco grupos de alumnos que requieren una atención educativa distinta a la ordinaria:

- NEE.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía en el Sistema Educativo español.
- Por condiciones personales o de historia escolar.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), realizó una nueva modificación y ampliación terminológica recogiendo al alumnado con NEAE de la siguiente forma:

- NEE.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía en el Sistema Educativo español.
- Por condiciones personales o de historia escolar.
- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Actualmente nos regimos por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que ha modificado dicha categorización incluyendo a los siguientes alumnos:

- NEE.
- Trastorno de atención o aprendizaje.
- Altas capacidades intelectuales.

- Incorporación tardía en el Sistema Educativo Español.
- Por condiciones personales o de historia escolar.
- Retraso madurativo.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Además, modifica la definición de ACNEE, en el “Artículo 73. Ámbito.” quedando como:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

Centrándonos en la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León, entendemos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a aquellos que requieren diversos apoyos y/o actuaciones educativas específicas a lo largo de su etapa educativa o durante un período determinado escolar. En la Tabla 1 podemos observar su clasificación.

Tabla 1: *Clasificación ACNEE por tipología y categoría.*

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
Discapacidad física	Motóricos
	No motóricos
Discapacidad intelectual	Leve
	Moderado
	Grave
	Profundo

Discapacidad auditiva	Hipoacusia media
	Hipoacusia severa
	Hipoacusia profunda
	Cofosis
Discapacidad visual	Deficiencia visual
	Ceguera
Trastorno del espectro autista	Trastorno autista
	Trastorno autista de alto funcionamiento
	Trastorno desintegrativo infantil
	Trastorno generalizado del desarrollo no especificado
Otras discapacidades	
Retraso madurativo	
Trastornos de comunicación y lenguaje muy significativos	Trastorno específico del lenguaje/disfasia
	Afasia
Trastornos graves de la personalidad	
Trastornos graves de conducta	

El alumnado perteneciente a este grupo, necesita un Informe de Evaluación Psicopedagógica y un Dictamen de Escolarización para ser incluidos en el fichero ATDI, realizado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o el Departamento de Orientación.

A lo largo de este proyecto, trabajaré desarrollando al máximo las capacidades intelectuales, personales y emocionales de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista (pertenecientes al grupo 1) con los que llevaré a cabo la propuesta de intervención educativa.

5.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

5.2.1. Concepto

El término autismo se define como “un trastorno del desarrollo, el cual afecta a la comunicación e interacción social caracterizado por una serie de comportamientos repetitivos, restringidos y estereotipados” (Real Academia Española, s.f., definición 2).

La Confederación Autismo España lo define como un “trastorno neurobiológico que duradero afectando al área de la comunicación e interacción social y a la flexibilización”. (Confederación Autismo España, [AE] s.f.)

Por último, la OMS denomina el TEA como “un grupo de afecciones diversas y estima que 1 de cada 100 niños, tiene autismo. Las necesidades que requieren las personas con autismo son diversas y pueden variar con el tiempo. Aunque el autismo se puede detectar en la primera infancia, el diagnóstico no se realiza hasta más tarde”. (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023)

5.2.2. Desarrollo histórico

Anteriormente a las aportaciones del psiquiatra austríaco Leo Kanner y el pediatra Hans Asperger sobre el concepto del trastorno del espectro autista, he observado varios casos y estudios previos.

Uno de los ejemplos, lo encontramos en el libro “*Las florecillas de San Francisco*” cuyo autor es Ugolino Brunforte. Este libro relata pequeñas historias de San Francisco de Asís. Me centraré en uno de sus compañeros, el hermano Junípero, quien presentaba numerosos rasgos y similitudes respecto a las personas con autismo. Algunas de ellas serían: la incomprensión del lenguaje pragmático dificultándole la comunicación no verbal (saludos, pedir favores...).

En el libro “*Dementia praecox, oder Gruppe der Schizophrenien*” escrito por Eugen Bleuler (1991) se diagnosticó con el término autismo a los pacientes que padecían esquizofrenia. Esta palabra, viene del griego clásico “autos” que significa uno mismo e “ismos” que hace referencia al modo de estar la cual hacía referencia al aislamiento social provocado por permanecer en su mundo interior.

Leo Kanner, pionero en el estudio del autismo, comenzó trabajando en Estados Unidos en un centro de atención a la salud mental haciendo las primeras investigaciones sobre el trastorno. Él, afirmaba que el autismo no era un tipo de esquizofrenia afirmando que los niños con autismo no presentaban alucinaciones y que los síntomas estaban presentes en las primeras fases del desarrollo. (Sejas, 2016)

Kanner (1943) escribió un estudio llamado: “Autistic disturbances of affective contact” donde analizó la conducta de once niños (8 niños y 3 niñas) algunos de ellos diagnosticados con esquizofrenia previamente, con unas características singulares.

Los once pacientes mostraban diferencias ya que los entornos familiares eran diferentes, el grado del trastorno era superior o inferior dependiendo del caso, etc. No obstante, todos manifestaban una serie de semejanzas: dificultad para establecer relaciones, adquisición del lenguaje de forma tardía y de forma repetitiva, memoria mecánica aun no comprendiendo el significado, intereses específicos, etc.

Otra de las características era el deseo a la soledad la cual se expresa en el artículo de la siguiente manera:

Mientras el esquizofrénico intenta resolver su problema saliendo de un mundo del que ha formado parte y con el que ha estado en contacto, nuestros niños se comprometen gradualmente, acercándose cautelosamente a un mundo en el que han sido completamente extraños desde el comienzo. (Kanner, 1943).

Hans Asperger publicó “*Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*” a finales de la segunda Guerra Mundial en 1944, un año después de las aportaciones de Leo Kanner. Hans estudió a 4 jóvenes utilizando el término autismo para su descripción. Los síntomas que mostraban estaban caracterizados por no poseer la capacidad de empatizar, mostrar un lenguaje técnico y repetitivo, limitaciones en la comunicación no verbal e interés excesivo en temas específicos.

Los dos aspectos más relevantes de Asperger fueron la precisión minuciosa de sus publicaciones y la comprensión hacia estos niños, siendo un gran defensor de estas personas.

El estudio fue escrito en alemán lo que dificultó su transmisión y difusión y en 1981 el Síndrome de Asperger fue atribuido a la psiquiatra Lorna Wing y posteriormente el

artículo original fue traducido al inglés por la psicóloga Uta Frith en su obra “*Autism and Asperger Syndrome*” (Filomeno, 2011)

Actualmente el autismo es considerado un trastorno heterogéneo debido a los diversos y distintos síntomas que presentan las personas que lo padecen. Esto, dificulta su diagnóstico y por ende una definición concreta. (Balbuena, 2007)

5.2.3. Características y necesidades educativas

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)⁸ las principales características del trastorno del espectro autista están caracterizadas por una comunicación y una interacción social deficiente, patrones repetitivos de movimiento; estereotipias, ecolalias, rigidez al cambio de las rutinas, intereses habituales e inhabituales... Estos síntomas deben estar presentes en las primeras fases del desarrollo del niño/a además los cuales causan un deterioro en diversos ámbitos como el social, laboral o personal.

Las características del Trastorno del Espectro Autista según Autismo España (AE, s.f.) son las siguientes:

- Especificidad: el TEA se puede asociar en ocasiones con la discapacidad intelectual o con trastornos del lenguaje.
- Discapacidad invisible: las personas con TEA no presentan ningún rasgo físico que les diferencie.
- Ciclo de vida: es un trastorno crónico, aunque las necesidades de la persona puedan variar a lo largo del tiempo.
- Causas y origen: es una condición genética, aunque no se ha identificado un único gen directamente vinculado con el trastorno.
- Variabilidad: haciendo referencia a que cada persona con TEA es única y diferente.
- Familias: siendo un pilar esencial para estas personas.

Lorna Wing, madre de una niña con autismo, introdujo el concepto de espectro autista y el síndrome de Asperger, actualmente asumido por el DSM-5 como trastorno del espectro autista. (Alonso, 2020)

Wing, en el año 1981, estableció la tríada de los aspectos afectados en las personas con TEA:

- **Interacción social:** dificultades a la hora de mantener relaciones sociales y en algunas ocasiones existe una incapacidad para establecer lazos afectivos. En el alumnado TEA la capacidad de empatizar resulta muy limitada y en numerosas ocasiones se tiende a la soledad ya que los intereses suelen ser muy diferentes a los de sus iguales.
- **Comunicación social:** deficiencias en el lenguaje verbal y no verbal. Se puede apreciar una voz monótona, un lenguaje pedante y escasa expresión facial. Wing, hace referencia a la existencia de una prosodia atípica (tono de voz como el de un robot).
- **Imaginación social:** los niños con TEA habitualmente juegan siguiendo unos patrones fijos (formas, colores, tamaños, etc.), sin embargo, sufren complicaciones con el juego simbólico ya que les resulta complicado comprender ciertos escenarios a dicho nivel, lo que repercute a nivel social y a la hora de establecer relaciones.

Poco tiempo después, se matizó este tercer aspecto, centrándose en los intereses de estos niños, que suelen ser particularmente restringidos y repetitivos.

Actualmente la tríada de Wing queda definida en el DSM-5 a través de dos dimensiones: el dominio de la afectación de la comunicación-interacción social y el dominio de los intereses restringidos y/o conductas repetitivas. (Herlyn, 2017)

5.2.4. Evaluación y diagnóstico

Ángel Rivière fue un psicólogo y científico con gran prestigio internacional, ocasionado por sus análisis sobre el trastorno del espectro autista. (Canal, s.f.)

Rivière, creó un inventario específico con la finalidad de evaluar doce dimensiones a las personas con espectro autista y/o trastornos profundos del desarrollo. Dicho inventario cuenta con cuatro niveles los cuales están asignados a una puntuación par. Las puntuaciones impares se utilizan cuando los casos se encuentran entre dos de las puntuaciones pares.

Estas 12 dimensiones se agrupan en 4 escalas que son:

- Escala de Trastorno del desarrollo social:
 - o Dimensión 1, 2 y 3.
- Escala de Trastorno de la comunicación y el lenguaje:
 - o Dimensión 4, 5 y 6.
- Escala de Trastorno de la anticipación y flexibilidad:
 - o Dimensión 7, 8 y 9.
- Escala de Trastorno de la simbolización:
 - o Dimensión 10, 11 y 12.

Este inventario; muestra la severidad de los rasgos autistas que presente la persona, plantea diversas formas de tratar las dimensiones y valora la eficacia del tratamiento en base a los cambios producidos (Fundación ASEMCO, s.f.).

El personal sanitario generalmente diagnostica a los niños con trastorno del espectro autista a los dos años. Es importante realizar una evaluación y detección temprana para comenzar con el tratamiento adecuado.

El diagnóstico en los niños pequeños consta de dos etapas:

1. Evaluación del desarrollo general durante los chequeos periódicos de los niños

Los niños realizan diferentes consultas médicas con el pediatra. En la consulta de los 18 y 24 meses se realiza una evaluación específica del trastorno del espectro autista. En este proceso el papel de la familia es muy importante ya que aporta información del niño externa como sus intereses, comportamientos, etc.

2. Evaluación de diagnóstico adicional

Realizar una detección temprana es fundamental para determinar unos apoyos útiles y factibles. La evaluación, será realizada por diferentes agentes sanitarios con experiencia en el diagnóstico del trastorno del espectro autista.

El diagnóstico en niños más grandes y adolescentes, comienza con la observación de los padres, maestros o personas cercanas al niño. Ellos son los primeros en identificar algunos síntomas y el equipo de orientación educativa y psicopedagógica del centro podría realizar una evaluación inicial. Posteriormente, se podría derivar al niño al pediatra encargado de realizar una evaluación adicional.

El diagnóstico en adultos, es más complicado de diagnosticar ya que los síntomas se pueden relacionar con otros trastornos. No obstante, en el caso de detectarse algún síntoma es aconsejable acudir a un centro médico para una evaluación. (National Institute of Mental Health, [NIH], 2022)

5.3. LAS EMOCIONES

5.3.1. Concepto emoción

Las emociones conviven con el ser humano desde el primer momento de la vida. Todas las personas experimentamos emociones, no obstante, cada uno las expresa y muestra de distinta forma.

El término emoción se define como una: “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Existen numerosas definiciones de emoción, pero hay bastante acuerdo en la definición de Bisquerra (2003) quedando como: “emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 12)

La emoción consta de tres componentes; neurofisiológico, el cual se exterioriza con respuestas involuntarias (contracción de los músculos, sudoración, etc.); conductual, a través de la comunicación no verbal se observa la emoción que se está sintiendo; y cognitiva, definiendo el estado emocional. (Bisquerra, 2003)

De la misma manera, las emociones ya sean estas agradables o desagradables, se pueden comprender mediante un sistema de respuesta cognitivo-subjetivo; conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo. (Fernández-Abascal y Chóliz, 2001)

En definitiva, las emociones parecen ser entendidas por todo el mundo hasta que llega el momento de concretar una definición sobre ellas. (Wenger, Jones y Jones, 1962) (citado por Chóliz, 2005, p.3).

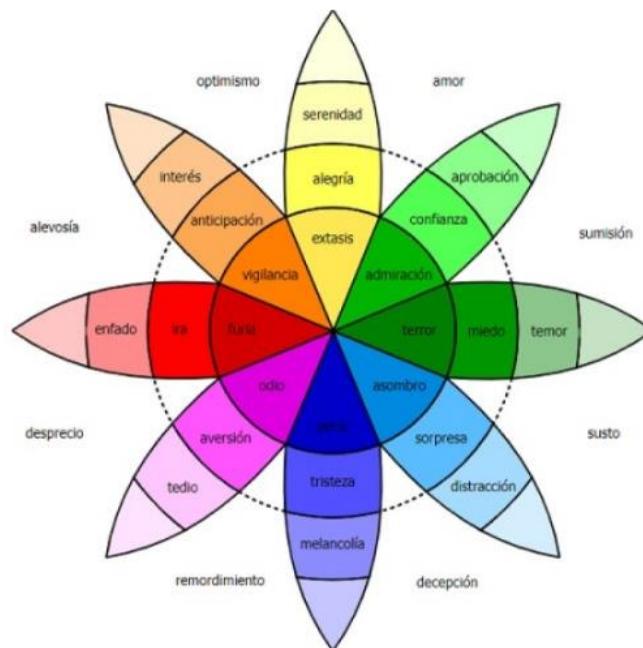
5.3.2. Clasificación de las emociones

A lo largo de la historia, numerosos autores han agrupado las emociones clasificándolas en diversos grupos y categorías. Descartes definió 6 pasiones del alma: admiración, amor, odio, deseo, alegría y tristeza afirmando que “eran principalmente las que es necesario tratar de conocer para obtener el bien supremo” Descartes (1649/1997, p.11)

Fernández-Abascal y Chóliz en su libro “*Expresión facial de la emoción*” destacan 6 emociones básicas: alegría, ira, miedo, tristeza, sorpresa y asco. Ambos destacan la presencia de estímulos a la hora de producirse las emociones por lo que no se puede considerar la expresión facial y la actividad muscular como algo único.

Robert Plutchik elaboró una rueda de emociones (ver figura 1) colocando 8 emociones primarias de tal forma que las opuestas se situasen en el lado contrario quedando: alegría-tristeza, confianza-repugnancia, miedo-ira, sorpresa-anticipación. La mezcla de dos emociones primarias, crea las emociones secundarias/compuestas las cuales están representadas con un color más o menos fuerte reflejando la intensidad de la emoción. Por último, las emociones que están representadas sin ningún color reflejan las emociones más complejas. (Álvarez, 2023)

Figura 1: Rueda de las emociones de Plutchik



Según (Lazarus,1991) (citado por Bisquerra, s.f.) las emociones se pueden clasificar de la siguiente manera:

Tabla 2: *Clasificación de las emociones según Lazarus*

Emociones positivas	Emociones negativas	Emociones ambiguas
Evaluación de los objetivos favorable	Evaluación de los objetivos desfavorable	Estatus de los objetivos ambiguo
Alegría, amor, afecto	Ansiedad, envidia, celos	Sorpresa, esperanza

Es necesario entender que las emociones negativas no son emociones malas, aunque el sentimiento pueda perdurar más en el tiempo. Frijda (1988) expone en su la ley de asimetría hedónica lo siguiente: “el placer es siempre contingente con el cambio y desaparece con la satisfacción continua, mientras que el dolor puede persistir en el tiempo, si persisten las condiciones adversas” (p.75)

5.3.3. Inteligencia emocional y educación

El término inteligencia emocional fue acuñado por Peter Salovey y John D. Mayer en 1990 quienes a través de cuatro habilidades básicas conceptualizan la inteligencia emocional.

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997) (citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)

Para Goleman (1998) el funcionamiento del ser humano está regido por la inteligencia racional y la inteligencia emocional, siendo necesario realizar un uso correcto de ambas. En su libro *“Inteligencia emocional”* es definida de la siguiente manera: “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, etc.”

Según el modelo de Baron (1997) la inteligencia emocional se define como “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente.” Este modelo se estructura en base a cinco escalas:

- Intrapersonal
- Interpersonal
- Adaptabilidad
- Manejo del estrés
- Estado de ánimo general

En 1983 Gardner publica su teoría de las Inteligencias Múltiples exponiendo ocho inteligencias del ser humano y el propósito de que fuesen llevadas a cabo en el ámbito escolar. Me centraré en la inteligencia intrapersonal; capacidad que tiene una persona para conocer sus emociones y sentimientos y en la inteligencia interpersonal; capacidad que tiene una persona para percibir las emociones y sentimientos de los demás. Ambas inteligencias son necesarias para crear una educación emocional acertada. (Amarís, 2002)

Para Marlowe (1986) (citado por Mora y Martín, 2007) la inteligencia social es multidimensional identificando cinco dominios:

- Actitud prosocial
- Habilidades sociales
- Habilidades empáticas
- Emocionalidad
- Ansiedad social

Por otro lado, la define como: “habilidad para entender los sentimientos, pensamientos y conductas de las personas, incluido uno mismo, en situaciones interpersonales y actuar apropiadamente a partir de tal entendimiento” (p.84)

La inteligencia emocional está presente en el ámbito educativo y supone un constante desafío para los docentes. Ellos deben manejar múltiples conocimientos acerca de esta para lograr potenciar el máximo desarrollo emocional en cada persona. De esta manera la inteligencia emocional se puede definir como la capacidad que tienen las personas para reconocer los sentimientos propios y de los demás. Además, ello también implica tener

la suficiente capacidad a la hora de regular nuestros impulsos, de fomentar la empatía, de luchar y no rendirse aun existiendo obstáculos, etc. (Mendoza, Gómez y Gómez 2018)

Actualmente la educación emocional es una innovación educativa que ha surgido a través de las necesidades sociales que no son contempladas en el ámbito escolar. Trabajando la educación emocional en el aula conseguimos múltiples beneficios como un aumento de la autoestima, un correcto desarrollo de las habilidades sociales, una disminución de comportamientos inadecuados, etc. (Mira, Para y Beltrán, 2017)

En conclusión, es necesario que la educación emocional sea un elemento contemplado en el currículo y todos los docentes trabajen en el aula aspectos relacionada con ella a través de numerosas herramientas existentes para lograr un desarrollo pleno e íntegro del alumnado.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. Introducción de la propuesta

La propuesta de intervención que desarrollaré a lo largo de este punto tiene un carácter lúdico y está dirigida a 3 alumnos con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista con edades comprendidas entre 7 y 8 años. No obstante, en diversas actividades se incluirá a todo el grupo clase considerando adecuado que todos adquieran diversas herramientas para aprender a gestionar sus emociones a la vez que comprendan y muestren afecto por las de los demás.

A través de la propuesta, se realizarán diversas actividades para mejorar las habilidades socioemocionales y será impartida en el C.E.I.P. Antonio Machado en el primer ciclo de Educación Primaria y más concretamente en 2º de primaria lugar donde realicé las prácticas de la mención de Educación Espacial.

La intervención tendrá una duración de un mes y se iniciará en mayo del 2023. Pese a que el proyecto esté impartido en un centro específico debo mencionar que es un modelo abierto a diferentes cursos y etapas escolares modificando las actividades según el centro y curso específico del que se tratase.

Basándome en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, el alumnado al finalizar el segundo curso debe:

“Identificar las emociones propias y las de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social” (p.91).

No obstante, yendo más allá de la competencia específica descrita en el currículo, la educación emocional bajo mi punto de vista tiene serias carencias en el ámbito escolar y el valor de su importancia no es apreciada de la misma forma por todo el sector educativo.

Desarrollar y practicar las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar desde las primeras etapas, permite al alumnado desarrollarse de forma íntegra, ofreciéndoles la oportunidad de expresar sus opiniones, deseos o necesidades.

El papel de las habilidades socioemocionales a lo largo de la vida, desde la infancia aprendiendo a compartir, reconociendo los sentimientos propios y de los demás, observando diversas normas sociales hasta la edad adulta.

6.2. Contextualización

6.2.1. Entorno

El Colegio Público Antonio Machado es una institución cuya titularidad corresponde a la Junta de Castilla y León. Está situado en C. Pilarica, 59, 47011 Valladolid, una zona en proceso de unificación y reconstrucción. Se considera un barrio lleno de multiculturalidad con multitud de culturas y procedencias distintas.

En el año 2010/2011, en el barrio Pilarica había muchos indicios de prostitución y delincuencia lo que lo convirtió en una zona poco habitable. Estos hechos se vieron reflejados en el centro, el cual contaba con 26 alumnos cada año. Por otro lado, existía un alto grado de absentismo escolar y un bajo éxito académico.

No obstante, se elaboró un Programa de Integración Escolar (PIE) con la finalidad de limpiar la imagen deteriorada del colegio y dar a conocer el nuevo Proyecto de Centro.

Hoy en día es el colegio más demandado y solicitado por las familias y cuenta con casi 200 alumnos.

El centro tiene como objetivo garantizar una formación integral de los alumnos. Además, mantiene una relación directa y un alto grado de implicación con los padres del alumnado, ayudándoles a ejercer su responsabilidad en la educación de sus hijos. Dentro del aula se fomentan valores de respeto, libertad, solidaridad, responsabilidad y esfuerzo, además de una correcta preparación para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

El colegio consta de tres plantas donde encontramos aulas de Educación Infantil y Primaria, un Aula de apoyo CLAS, aulas de especialidades, aulas de apoyo, salas de usos múltiples y una biblioteca, todo ello muy espacioso y luminoso.

El patio consta de varias zonas de juego y espacios verdes, entre las que destacan: un campo de fútbol sala, dos canchas de baloncesto, dos zonas de arenero, zona de columpios, huerto escolar y árboles frutales.

6.2.2. Centro

El CEIP Antonio Machado desarrolla diversos programas, todos ellos teniendo constancia en la Programación General Anual. Algunos de ellos son: un Proyecto de Autonomía que cuenta con la ampliación del horario de la asignatura de inglés en Educación Primaria, un Plan de Lectura que pretende desarrollar el hábito lector, un Plan de Convivencia mejorando la sensibilidad de las familias y alumnos y un Huerto Escolar para dar importancia a la alimentación saludable y al cuidado del medio ambiente.

El centro cuenta también con un Plan de Atención a la Diversidad, el cual tiene como objetivo general recoger el conjunto de actuaciones y medidas educativas y organizativas que nuestro centro diseña y desarrolla para adecuar la respuesta a las necesidades educativas del alumnado.

Además, consideran que la inclusión no es un favor que se hace a una persona, sino que es un derecho que tiene cualquier individuo a aprender en las mismas condiciones y lugares que el resto de compañeros, estando la clave en la planificación del aula que responderá a las motivaciones, capacidades y preocupaciones de los alumnos.

Por un lado, se potencia la adquisición paulatina de hábitos de trabajo y técnicas intelectuales. Fomentan el espíritu de esfuerzo individual y colectivo, posibilitando una formación adecuada teniendo en cuenta las capacidades individuales de los alumnos. Por otro lado, existe una relación por parte del centro con otros organismos, ya que la PT del aula de apoyo CLAS mantiene contacto y coordinación con las instituciones donde acuden los alumnos por las tardes (gabinetes logopédicos, centros especializados de ocio y tiempo libre, Autismo Valladolid etc.). Esta relación se construye con la finalidad de buscar un equilibrio y una secuenciación a la hora de adquirir diferentes contenidos y ser conocedores de la existencia de un posible problema familiar, médico...

El centro tiene numerosos servicios como la biblioteca, un lugar abierto para el alumnado y las familias los cuales pueden hacer uso del servicio de préstamo de los libros, un programa de madrugadores con horario de 7:30h a 9:00 y el comedor escolar. También cuentan con la escuela de padres donde se imparten charlas sobre temas relacionados con la educación y salud de los niños en la cual participa activamente el AMPA que se considera una parte importante del funcionamiento del centro. Además de lo citado anteriormente, el AMPA también colabora en la “Fiesta de Navidad” llevando a cabo actividades y decoración navideña, en la “Fiesta de Carnaval”, en la “Fiesta de fin de curso” y otras actividades que surgen cada curso.

Por último, existen numerosas actividades extraescolares como baloncesto, judo, inglés, robótica y actividades complementarias con visitas a diversos museos, conciertos didácticos o numerosos talleres sobre diversos temas de actualidad.

El CEIP Antonio Machado, es un centro con un nivel IV CODICE TIC, que corresponde a un nivel avanzado en esta materia. Las TIC para ellos, no sustituyen a nada ni a nadie, son un recurso, un estímulo y un contenido en sí mismo.

Tienen en cuenta el uso de las TIC desde dos ámbitos:

- Como entorno de aprendizaje
- Como medio de acceso al aprendizaje: atención a la diversidad, inclusión equidad e internacionalización.

Las TIC les permiten adaptarse a la diversidad del alumnado y a sus características individuales. Con el alumnado ACNEE se utilizan recursos específicos, como:

- Fundación Pictoaplicaciones.

- Autismo Burgos.
- “ARASAAC” Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa que apoya el aprendizaje del alumnado.
- El blog “Siembra Estrellas”

Así mismo, el profesorado del centro utiliza los servicios de internet que permiten la participación, la interacción y la colaboración de los alumnos de acuerdo con la edad y nivel educativo y el alumnado dispone de acceso a los servicios de internet que el centro les proporciona (ordenadores, tablets etc.)

6.2.3. Aula

En este apartado describiré el aula CLAS, un aula de apoyo para la comunicación, el lenguaje, la autonomía y la socialización. No obstante, en el caso de nuestro alumnado se observa cómo pasan más tiempo en el aula ordinaria de referencia que en el apoyo CLAS.

El aula está constituida por una zona de trabajo con 5 mesas y 5 sillas, una pizarra digital con proyector y una pizarra de tiza. También contamos con una zona de lectura con numerosos libros, cuentos, enciclopedias, etc. para el uso y disfrute del alumnado.

Por otro lado, en el fondo de la clase observamos una zona de descanso y vuelta a la calma compuesta por una variedad de juegos distintos: una cocinita, un scalextric, puzzles, muñecos, etc.

Por último, dentro del aula contamos con un baño individual para el alumnado y con la ayuda y flexibilidad de la Auxiliar Técnico Educativo con la que pasamos gran parte de nuestra jornada laboral.

6.2.4. Alumnado

Alumno 1, alumno 2 y alumno 3, será como llamaré a los estudiantes a la hora de necesitar hacerles referencia protegiendo siempre de esta manera sus datos personales. Todos ellos están diagnosticados como Trastorno del Espectro Autista, subtipo Trastorno Autista, siendo los niños con los que llevaré a cabo la intervención en el aula.

Todos ellos están en 2º de Educación Primaria y tienen edades comprendidas entre 7 y 8 años. Los tres alumnos tienen un rendimiento académico correcto, aunque cuentan con una adaptación curricular del curso anterior. Sobresalen todos ellos en el área de las matemáticas, su asignatura favorita. Por el contrario, en el otro lado de la balanza nos encontramos con ciencias sociales y naturales las cuales les parecen asignaturas pesadas y tediosas.

Los tres tienen dificultades para gestionar las emociones, en numerosas ocasiones no saben expresar lo que les ocurre y qué tipo de ayuda necesitan para solventarlo. Entre el alumno 1 y el alumno 2 se observa una gran competitividad, tanto en las actividades académicas como en las actividades lúdicas.

Otra dificultad que he observado es la baja tolerancia a la frustración. En el momento de una aparición desagradable o un obstáculo en alguna actividad, les resulta muy complicado saber gestionar esas emociones lo que les provoca un momento de crisis.

Por otro lado, todos ellos son personas muy sensibles y reconocen cuándo han actuado de malas formas, observando la expresión facial del docente o agente educativo. Inmediatamente reconocen su error y no tienen dificultad en pedir disculpas.

6.3. Objetivos

Los objetivos principales de la propuesta de intervención son:

- **OG1:** Diseñar una propuesta de intervención para mejorar las habilidades socioemocionales en el alumnado TEA.
- **OG2:** Favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado.

Los objetivos específicos, a su vez son:

- **OE1:** Identificar las emociones y sentimientos propios y de los demás.
- **OE2:** Utilizar diferentes técnicas para la gestión de las emociones.
- **OE 3:** Analizar e impulsar el nivel de empatía de los alumnos.
- **OE 4:** Fomentar la asertividad entre el alumnado

6.4. Metodología

Basándome en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, considero que la metodología llevada a cabo en la propuesta de intervención es la siguiente:

- **Inclusión educativa:**

Considerando la diversidad del aula como herramienta de aprendizaje, atendiendo y respetando las diferencias individuales, actuando de manera preventiva y compensatoria para evitar las desigualdades y realizando un ajuste curricular, organizativo y metodológico que favorezca el máximo desarrollo personal de todo el alumnado. (p.54)

- **Aprendizaje significativo:**

El alumnado construya y amplíe el conocimiento estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y lo nuevo que debe aprender, y dé significado a dichas relaciones. Además, se favorecerá el desarrollo de experiencias sensoriales y emocionales, múltiples formas de acción y de expresión, que favorezcan la creatividad, la imaginación y la sensibilidad, que contribuyan al desarrollo de la autoestima y que propicien la actividad y participación del alumnado en el desarrollo de la actividad educativa. (p.55)

- **Organización del espacio:**

Es esencial favorecer un ambiente lúdico, amable, estimulante y acogedor, que ofrezca múltiples situaciones de comunicación, de diálogo, de socialización y de disfrute, aprendiendo en un clima de convivencia positiva que facilite el desarrollo de la autoestima, que atienda al bienestar físico, social y emocional y que favorezca el desarrollo de la personalidad del alumnado desde una perspectiva integral y armónica. (p.55)

Además de lo citado anteriormente se fomentó la participación activa del alumnado en todas las actividades. Por parte del personal docente se adquirió un rol de guía acompañando y guiando al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las actividades citadas a continuación se adaptan a las características y ritmos de aprendizaje del alumnado con un uso de materiales diversos y adaptados a sus intereses y necesidades.

6.5. Temporalización

ACTIVIDADES	SEMANAS DE MAYO				
	1	2	3	4	5
Nos conocemos					
¿Cuándo? ¿Cuándo?					
¿Cómo soy?					
Luis conoce sus emociones					
Yo soy					
Marionetas de guantes					
Inside-out					
Bailemos					
Twister emocional					
Puzzle emocional					
Dixit emocional					
Decimos adiós					
Planto mi semilla					
¿Cómo estoy hoy?					
Casa de artistas					

6.6. Desarrollo de las acciones educativas

Como he mencionado anteriormente, la propuesta de intervención tiene la finalidad de aprender a gestionar las habilidades socioemocionales en el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista.

Inicialmente y antes de comenzar con el desarrollo de las acciones educativas se le entregó al padre o tutor legal del alumno una autorización y consentimiento para la realización de la propuesta. (Anexo 1)

El aprendizaje cooperativo tendrá un papel importante en la intervención. Este aprendizaje, consiste en realizar grupos pequeños de alumnos en los que aprendan y trabajen juntos para llegar a una meta común, en el que la participación y aportaciones de todos sea importante.

Sesión 1: Nos conocemos

En la primera sesión, se dará la bienvenida a los padres y alumnos y se les explicará la propuesta de intervención y las diferentes partes que la componen.

En esta primera sesión, se les entregará a los padres un test con diversas preguntas sobre las características de su hijo el cual deberá ser respondiendo en el hogar. El propósito de realizar esta actividad con los padres es llegar a conocer al niño en un ambiente externo al ámbito escolar y a través de un pilar fundamental, las familias. (Anexo 2)

De forma paralela, y con la autorización previamente firmada, en el aula se realizará de forma individual la escala de autoconcepto de Garaigordobil, M. (2005) con el fin de obtener resultados sobre la empatía, la felicidad, el autoconcepto-autoestima, la positiva imagen de los demás y la capacidad para analizar sentimientos.

Al alumno se le mostrarán diversas situaciones explicadas por el docente previamente compuestas todas ellas por dos viñetas (ver anexo 3). A través de las dos imágenes deberán contestar y explicar con cuál de ellas se sienten más identificados y por qué.

Los resultados obtenidos en la prueba son los siguientes:

Alumno 1, tiene muy interiorizadas las normas que debe seguir en los sitios públicos, en casa, con sus familiares, etc. Generalmente es un niño tranquilo, aunque como él dice, le asusta y le ponen nervioso los ladridos de los perros. En el aula, tiene un buen comportamiento, un buen rendimiento académico y realiza todas las tareas que se le solicitan. Socialmente se relaciona generalmente con personas adultas, le gusta pasar tiempo con sus abuelos y con su prima, que es de su misma edad.

Alumno 2, académicamente tiene preferencia por la asignatura de matemáticas, siendo su favorita y no poniendo impedimentos a la hora de realizarla. No obstante, encuentra dificultades en el área de lengua castellana y literatura y en ciencias, pareciéndole asignaturas cargantes y tediosas. En las fotografías que aparecen estanterías u armarios

desordenados es consciente de que esa situación no es correcta y en numerosas ocasiones no tiene problema en solicitar ayuda a sus familiares o profesores. Al igual que su compañero, tiene miedo a los perros y le asuntan los ladridos. Socialmente pasa la mayor parte del tiempo con personas adultas.

Alumno 3, en los momentos de frustración es consciente de que no se comporta bien y tiene que pedir perdón por ello. Al contrario que sus compañeros, le gustan los animales y le encanta pasar tiempo con ellos y siente tranquilidad cuando está con ellos. Académicamente tiene un buen rendimiento, aunque existe una gran competitividad con alumno 2. Respecto a las relaciones sociales tiene facilidad a la hora de involucrarse en los juegos del grupo/clase, no obstante, en numerosas ocasiones realiza juegos en solitario.

Sesión 2: ¿Cuándo? ¿Cuándo?

Para desarrollar esta segunda sesión se realizará una ruleta de emociones que incluirá las 6 emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa.

Inicialmente se realizará una pequeña explicación sobre las emociones mencionadas anteriormente y se resolverán las dudas existentes.

El juego se realizará en el aula y supondrá la participación de todo el alumnado. Cada niño deberá tirar a la ruleta y explicar qué emoción es y una situación donde dicha emoción que le haya tocado esté presente (Anexo 4).

Por ejemplo: me toca una cara contenta, deduzco que es la emoción alegría y cuento que cuando veo a mi familia después de pasar mucho tiempo separados, siento alegría.

Para finalizar, se les nombrarán diferentes emociones las cuales surgen a partir de estas básicas o de combinaciones entre ellas para ir ampliando su conocimiento.

Sesión 3: ¿Cómo soy?

A lo largo de esta actividad, se repartirán a cada alumno dos fichas para responder diferentes preguntas sobre cómo son por dentro y cómo son por fuera, con diversas preguntas para contestar (Anexo 5). La finalidad de esta sesión es que ellos puedan autoanalizarse, siendo sinceros y autocríticos con ellos mismos para poder conocerse mejor.

En numerosas ocasiones, expresar nuestros sentimientos y pensamientos en voz alta resulta complicado por diversas razones; miedo a ser juzgado, a no ser entendido, a ser infravalorado, etc. Por ello, considero que respondiendo las preguntas en un papel íntimo puede resultar favorecedor.

Al finalizar la sesión se realizará una charla colaborativa donde sean escuchados todos ellos y donde se podrán expresar las reflexiones consideradas.

Sesión 4: Luis conoce sus emociones

Uno de los objetivos de la intervención es que el alumnado fomente la empatía y sepa ponerse en el lugar de los demás. Abordaremos este tema con un cuento leído por la maestra, el cual tendrá como protagonista un cerdito llamado Luis, quien experimenta diversas emociones (Anexo 6).

Para realizar esta cuarta sesión, necesitaremos una cartulina de color rosa para dibujar la silueta del “cerdito Luis” y folios blancos para recrear distintas caras que expresen diferentes emociones (Anexo 7).

Mientras la maestra vaya leyendo el cuento expondrá una serie de preguntas al alumnado para que argumenten cómo creen que se siente en ese momento de la historia nuestro protagonista. Una vez consensuada la emoción se le colocará al cerdito hasta el momento que haya que volvérsela a cambiar.

Sesión 5: Yo soy

En esta actividad, participará todo el grupo-clase, la tutora y la auxiliar técnico educativo ya que, en diversas ocasiones, las personas adultas, jóvenes y niños sentimos que no somos capaces de realizar determinadas actividades porque consideramos que no somos igual de válidos que el resto de personas.

Por ello, debemos trabajar desde pequeños en mejorar nuestra autoestima y confianza en nosotros mismos proporcionándonos un impacto positivo en nuestro bienestar emocional.

En el momento que los niños se sienten capaces, válidos, valorados, especiales,..., tienen una imagen positiva de sí mismos. Esto les ayuda a desarrollar una actitud positiva hacia ellos y hacia los demás, siendo más propensos a establecer relaciones saludables, a superar dificultades y desafíos que se les presenten, a mejorar su salud emocional, etc.

En esta sesión se colocarán por el aula distintas palabras con refuerzos positivos. Los alumnos serán los encargados de recortar los corazones y finalmente cada persona implicada leerá una palabra teniendo la oportunidad de hablar sobre ella y sobre su significado (Anexo 8).

Sesión 6: Marionetas de guantes

En la sexta sesión, realizaremos una actividad con guantes de látex (Anexo 9) y pintura de colores donde los pilares fundamentales serán la exploración y la libertad de elección.

Se repartirán al alumnado 5 guantes de látex y diversos colores de pintura de dedos con la finalidad de que el alumnado asocie un color a cada emoción. Una vez rellenados los guantes con agua y pintura, se cerrarán y se escribirá la emoción correspondiente.

Para finalizar la actividad el alumno deberá recrear una historia ficticia y/o real donde se incluyan las 5 emociones establecidas: alegría, tristeza, ira, miedo y una última a libre elección. Finalmente se expondrán las historias en el aula siendo analizadas por la maestra.

Sesión 7: Inside-out

El desarrollo de esta sesión constará de dos fases:

En la primera parte, se realizará el visionado de la película Inside-out donde a través de una niña se muestran 5 emociones básicas: alegría, tristeza, furia, temor y desagrado y el papel que juegan estas en diversas situaciones de la vida.

Una vez finalizada la película, se realizará un juego trabajando las emociones a través de situaciones reales. El alumnado irá leyendo diferentes situaciones cotidianas en las cartas y deberá rodear la emoción que él siente cuando ello ocurre. Las emociones estarán representadas con los personajes que van apareciendo en la película (Anexo 10).

Sesión 8: Bailemos

En esta sesión, trabajaremos el movimiento corporal a través de diversas canciones que nos permitan mostrar emociones y sentimientos internos. Además, la danza es considerada una forma de socialización con la que se aprenden habilidades sociales y comunicativas.

La tutora reproducirá diversas canciones para que los niños bailen libremente según lo que le produzca interiormente cada canción (Anexo 11).

Sesión 9: Twister emocional

En esta sesión adaptaré el juego tradicional twister (ver Anexo 12) a las emociones donde cada alumno se deberá poner alrededor del tapete y seguir las instrucciones del docente.

El juego consiste en colocar un tapete en el suelo con diversos círculos de colores, en los cuales están dibujados diferentes caras representando distintas emociones. La maestra girará una ruleta e indicará a cada alumno la mano y pie que deberá ser colocado en el círculo.

La dificultad se incrementa debido a que es el azar quién te indica si se debe colocar la extremidad derecha o izquierda. Además, dependiendo del número de alumnos y de la extensión del tapete los alumnos tendrán más posibilidades de caerse al suelo y quedar eliminados de la partida.

Sesión 10: Puzzle emocional

Esta sesión está relacionada con los intereses de nuestro alumnado, debido a que todos ellos tienen una buena visión espacial, he elaborado un puzzle sobre las emociones que tendrá que ser colocado en el orden correcto.

Según con qué tipo de alumnado se trabaje y la edad que tengan, se podrá incrementar la dificultad del puzzle añadiéndole, por ejemplo, más números de piezas o incluyendo emociones complejas ya que en esta actividad se trabajarán únicamente 3 emociones: alegría, tristeza e ira.

Una vez completado el puzzle, dialogaremos y reflexionaremos sobre las emociones que aparecen en él e identificaremos cuáles de ellas son para, seguidamente, realizar 3 hojas de fichas donde los alumnos deberán elaborar un dibujo personal del momento en el que esa emoción está presente en sus vidas, además de redactar en unas líneas el momento en el que ellos sienten esa emoción (Anexo 13).

Sesión 11: Dixit emocional

Para la undécima sesión trabajaremos a través del juego *Dixit*, adaptado a nuestra línea de intervención, las emociones. Este juego, cuenta con numerosas ilustraciones que

provocan a los participantes el poder de asociarlas con canciones, situaciones, películas, etc.

En nuestro caso realizaremos esta actividad con las mismas cartas, dándole la posibilidad al alumnado de que las relacionen con las emociones. Debido a que en el juego aparecen emociones complejas y pueda darse la posibilidad de que el alumnado las desconozca, realizaremos una charla anteriormente para analizar todas ellas.

Para la realización del juego, la tutora inicialmente repartirá las cartas de emociones (Anexo 14) a cada alumno y este deberá asociarla a una carta Dixit, explicando el por qué de su elección, qué le transmite la carta y qué ha pensado nada más cogerla.

La finalidad de esta actividad, es que el alumnado desarrolle la habilidad de expresión emocional, la imaginación y el tiempo de habla y escucha.

Sesión 12: Decimos adiós

La duodécima sesión será la última que realicemos en la propuesta de intervención. No obstante, se les recordará que las emociones no van a desaparecer de sus vidas ya que les acompañarán a lo largo de ellas mostrándose de diferentes maneras según la situación o el momento de su vida. Por otro lado, se les animará a seguir trabajando con sus familias consiguiendo de esta forma personas emocionalmente estables.

Ya que es la última sesión y supone una despedida, realizaremos un juego grupal donde cada alumno deberá expresar cuál ha sido su aprendizaje, cómo se ha sentido durante la intervención y cuál ha sido su actividad favorita.

Una vez finalizada la charla, se les entregarán unos diplomas (ver Anexo 15) reconociendo su esfuerzo y participación a lo largo de la propuesta de intervención.

Actividades continuas en la propuesta de intervención:

Sesión 1: Planto mi semilla

Las emociones se encuentran dentro de nosotros, y debemos cuidarlas para, de esta forma, cuidarnos a nosotros mismos a su vez. Por ello debemos ser conscientes de que cuando psicológicamente estamos en un mal periodo o pasando por una mala época, es muy probable que de cara al exterior tampoco estemos como siempre.

Por ello en esta sesión, plantaremos una semilla en un yogurth (ver anexo 16) e intentaremos cuidarla para que crezca sana. De esta forma, al igual que cuidamos las cosas que nos prestan, también deberemos aprender a cuidarnos a nosotros mismos.

Sesión 2: ¿Cómo estoy hoy?

Para esta actividad, cada alumno recibirá una hoja al inicio de la propuesta de intervención (Anexo 17), con los distintos días del mes y una leyenda con las emociones que hemos considerado oportunas debido a que tras un largo periodo de observación son las que más han sobresalido durante la jornada escolar. El alumnado deberá pintar cada día del mes un pétalo según cómo se haya sentido ese día, permitiendo una libre elección a la hora de elegir los colores para cada emoción, colocadas en la leyenda de la ficha.

Una vez finalizado el mes pondremos las hojas en común en una charla colaborativa realizada en el aula analizando qué emociones han sobresalido durante ese mes y por qué. Previamente a ello, observaremos el calendario donde aparecen las fechas de exámenes, las vacaciones, los cumpleaños, etc. para poder ver si esos momentos han repercutido en nuestro estado de ánimo.

Sesión 3: Casa de los artistas

Esta actividad consiste en colocar en un lugar visible del aula una casa con balcones (Anexo 18). Cada uno de estos pertenecerá a un miembro del aula y a lo largo de la semana podremos incluir en ellos dedicatorias, mensajes positivos, detalles o un mensaje pidiendo disculpas.

Cuando cometemos errores o hacemos sentir mal a una persona muchas veces no nos atrevemos a ir donde él para pedirle perdón y solucionar el problema. Por ello, esta casa servirá de vía para poder iniciar una conversación que tengamos pendiente, la cual podrá ser positiva a su vez, dándole las gracias a alguien por algo que haya hecho.

6.7. Evaluación

De acuerdo con Tenbrink (2006) podemos decir que a través de la evaluación logramos conseguir la información que será utilizada a la hora de tomar decisiones.

Inicialmente se realizará una evaluación inicial donde se tengan en cuenta los conocimientos previos del alumnado y sus necesidades, adaptando de esta forma las actividades que se vayan a realizar. Esta evaluación se llevará a cabo mediante una observación directa. Los agentes educativos observarán, analizarán y escucharán al alumnado a partir del momento en el que se conozcan, recopilando información sobre sus conocimientos.

A través de la evaluación final se puede analizar si el alumnado ha conseguido superar los objetivos indicados por el docente y, para ello, se les entregará una ficha (Anexo 19) donde podrán analizar ellos mismos el proyecto y se entregará otra al docente para analizar los objetivos conseguidos (Anexo 20).

Por último, es necesario a su vez realizar una autoevaluación de los agentes implicados en el proceso analizando los posibles errores y mejoras, que permitirán una mayor efectividad del proyecto (Anexo 21).

7. CONCLUSIONES

Tras la realización del presente trabajo podemos llegar a la conclusión de varios aspectos relacionados con la educación y, más concretamente, con la educación socioemocional en el alumnado TEA con quienes se ha llevado a cabo la propuesta de intervención.

Somos conocedores que la educación ha ido evolucionando a lo largo de la historia gracias a cambios políticos, sociales y legislativos los cuales con sus respectivas leyes y documentos han logrado transformar sus planteamientos didácticos, metodológicos, etc. Hoy en día la sociedad apuesta por una educación inclusiva promoviendo el respeto y la igualdad de oportunidades, lo que permite al alumnado con NEE y NEAE permanecer dentro del sistema ordinario con los recursos materiales y personales que precisen.

El ser humano puede adquirir la educación a través de distintas vías, formal; llevada a cabo en instituciones oficiales, no formal; realizada fuera de las instituciones formales e

informal, adquirida de manera no intencional. En todas ellas, las relaciones sociales están presentes y, por ende, las emociones juegan un papel importante, por lo que a lo largo del proyecto ha sido necesario hacer hincapié en este contenido con el alumnado TEA ya que mostraban dificultades respecto a las habilidades sociales.

Actualmente se han incorporado conceptos nuevos dentro de la educación, como la educación en valores, la educación emocional, la educación inclusiva o el reconocimiento de la diversidad, sumamente necesarias para un desarrollo pleno e íntegro de la persona.

Además, en los centros escolares, cada vez son más los alumnos que tienen problemas afectivos, dificultades a la hora de relacionarse con sus iguales, etc., demandantes todos ellos de una ayuda emocional. Para realizar una correcta intervención con el alumnado TEA es necesario, por un lado, que los profesionales cuenten con las herramientas suficientes y con la formación oportuna y, por otro lado, que los alumnos hayan recibido una serie de pautas y/o indicaciones que les permitan reconocer sus sentimientos y emociones, es decir, que logren ser personas emocionalmente inteligentes.

Para entender la importancia de las emociones, solo basta con observar las repercusiones que estas tienen en nuestro día a día y analizar la trascendencia que tendrán en nuestra vida. También es necesario comprender que existen numerosas emociones las cuales se mostrarán de una manera u otra según la persona que seas y la situación que se esté dando. En el caso del alumnado TEA hemos observado que las características los alumnos son muy diversas dado la heterogeneidad de los mismos, por lo que las respuestas en base a diferentes estímulos han sido plurales y distintas.

Haciendo referencia a esto último, en las aulas se pueden observar alumnos con caracteres muy diversos: líderes, desafiantes, tímidos, etc. personalidades comenzándose a formar las cuales, si no son bien educadas desde un principio pueden tener un final desafortunado, el cual suele afectar la mayoría de veces al alumnado con pocas habilidades sociales o con necesidades educativas especiales.

Desde la comunidad educativa se debe trabajar para que estas situaciones no lleguen a ocurrir y por ello, vuelvo a mencionar la importancia que tiene una correcta formación del profesorado en diferentes ámbitos, entre ellos el emocional.

A lo largo de las diferentes sesiones creadas en la propuesta de intervención que hemos podido observar, se ha intentado ofrecer al alumnado TEA la posibilidad de conocer desde

el principio las emociones básicas, la importancia de la empatía poniéndonos en el lugar de los otros y la forma de gestionar las emociones de una forma correcta.

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo en el primer ciclo de Educación Primaria, no obstante, sería aconsejable una modificación y adaptación de las actividades para que se pudiese realizar en cursos inferiores o superiores ya que la educación emocional es igual de necesaria en todas las etapas educativas y en todo el alumnado.

En definitiva, la educación del niño tiene que englobar infinidad de contenidos para que se desarrolle de forma íntegra, por ello, no podemos dejar de lado la educación emocional para aprender a ser personas emocionalmente inteligentes ni la educación inclusiva con el fin de conseguir transformar nuestra sociedad, tantas veces inflexible e intransigente, en una que acoja la diversidad como algo natural.

Los investigadores han encontrado que, incluso más que el cociente intelectual, la conciencia emocional y habilidades para controlar sentimientos determinarán nuestro éxito y felicidad en todos los ámbitos de la vida, incluyendo las relaciones familiares.

John Gottman

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. (3 de mayo de 2020). Lorna Wing, paladina del autismo. *Neurociencia*.

Álvarez, M. (13 de enero de 2023). La rueda de las emociones: ¿Qué es y qué utilidad tiene? *Blog de instituto Serca*.

Amarís, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*. (10), 27-38.

American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed.). Editorial medica panamericana.

Anónimo. (s.f.). *Las florecillas de San Francisco*. Elejandría.

Asperger, H. (1943). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter.

Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27 (100), 333-353.

Bar-On, R y Parker, J. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años)*.

- Be happy*. (s.f.). VOCA EDITORIAL.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (s.f.). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bleuler, E. (1911). “*Dementia praecox, oder Gruppe der Schizophrenien*”. Deuticke, Leipzig.
- C.N.R.E.E. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Canal, R. (s.f.). *Sobre Ángel Riviere*. Fundación Ángel Riviere.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción. El proceso emocional. *Universidad de Valencia*.
- Confederación Autismo España (AE, 2024).
- Confederación Autismo España. (s.f.). *El autismo*.
- Descartes, R. (1649). *Les passions de l'âme* (J.A. Martínez, Trans.) Tecnos. (Trabajo original publicado en 1649).
- Fernández-Abascal, E. y Chóliz, M. (2001). Expresión facial de la emoción. *Psicothema*, 15(3), 503-504.
- Fernández-Berrocal, P y Extremera, 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), 63-93.
- Filomeno, A. (2011). El síndrome de Asperger ¿o de Sujareva – Asperger?. *Neuro-Psiquiatría*, 74 (3), 270-273.
- Frith, U. (Ed.). (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. CAMBRIDGE.
- Fundación ASEMCO (s.f.)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Herlyn, S. (s.f.). Trastorno del espectro autista.
- Instrucción, de 24 de agosto de 2017, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Junta de Castilla y León, de 24 de agosto de 2017.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. (Trad. T. Sanz Vicario). *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero*.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Mendoza, J., Gómez, A. y Gómez, J. (2018). La inteligencia emocional para el mejoramiento de las competencias docentes en los facilitadores de la universidad iberoamericana del ecuador. *Revista de antropología, ciencias de la información y comunicación, filosofía lingüística y semiótica, problemas del desarrollo, de la ciencia y la tecnología*, (18).

Mira, J., Parra, M. y Beltrán, M. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Comunicación*, (139), 1-17.

Mora, J.A. y Martín, M.L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Historia de la psicología*, 28(4), 67-92.

National Institute of Mental Health. (Revisada en 2022). *Trastornos del espectro autista*. Departamento de salud y servicios humanos de los Estados Unidos.

Organización Mundial de la Salud. (29 de marzo de 2023). *Autismo*.

Real Academia Española. (s.f.). Autismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 23 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/autismo>

Real Academia Española. (s.f.). Educación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 29 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n>

Real Academia Española. (s.f.). Emoción. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 12 de diciembre de 2023, de <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>

Sejas, E. (22 de julio de 2016). *Autismo Consejos Prácticos*. Recuperado de <https://autismoconsejospracticos.com/autismo-historia-y-clasificacion/>

Warnock, M. (1978). Encuentro sobre las necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, 45-73.

9. ANEXOS

Anexo 1: Autorización para la realización de la propuesta

AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA LA REALIZACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOBRE LA GESTIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO TEA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

D/Dña con DNI/NIE nº.....
 como padre/madre/tutor legal del alumno/a
 matriculado en el centro

Sí NO autorizo al alumno, —————, a grabarle la voz durante la realización de una escala para evaluar su autoconcepto con el objetivo de realizar un estudio sobre el la gestión de habilidades socioemocionales en niños de 8-9 años de edad.

Los datos extraídos de esta investigación única y estrictamente serán contemplados desde el punto de vista académico para su Trabajo Fin de Grado.

FIRMA DEL PADRE

FIRMA DE LA MADRE

Anexo 2: Test para conocer al niño en un ámbito externo al centro escolar

Lee cuidadosamente cada enunciado y marque con una X la casilla que considere que se asemeja más al funcionamiento interpersonal del niño de acuerdo a como actúa, siente o piensa la mayoría de las veces.

1. Significa que no hago **nunca** la conducta
2. Significa que no hago **casi nunca** la conducta
3. Significa que hago la conducta **bastantes veces**
4. Significa que hago la conducta **casi siempre**
5. Significa que hago la conducta **siempre**

ITEMS	1	2	3	4	5
Soluciona por sí mismo los conflictos que se le plantean fuera del ámbito escolar.					
Cuando tiene un problema recurre de inmediato a una persona adulta para buscar una solución.					
Se dice a sí mismo cosas positivas.					
Reconoce adecuadamente las emociones y los sentimientos de los demás.					
Cuando le surge un problema a una persona se pone en su lugar para buscar soluciones.					
Tiene dificultades para controlarse en momentos de enfado.					
Dejo que mi hijo quede primero en los juegos que realizamos por miedo a que se produzca una rabieta.					

Explico a mi hijo las diferentes emociones que puede sentir en determinados momentos haciéndole ver que todas ellas son normales.

--	--	--	--	--

A la hora de relacionarse con sus iguales, ¿qué tipo de conductas muestra el niño?

¿En qué tipo de situaciones el niño se frustra con más facilidad?

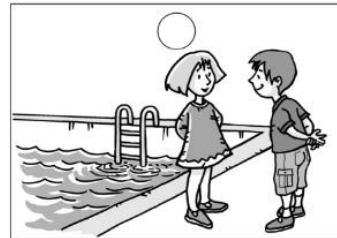
Anexo 3: Escala de autoconcepto de Garaigordobil

Algunos ejemplos de la escala de autoconcepto de Garaigordobil son los siguientes:

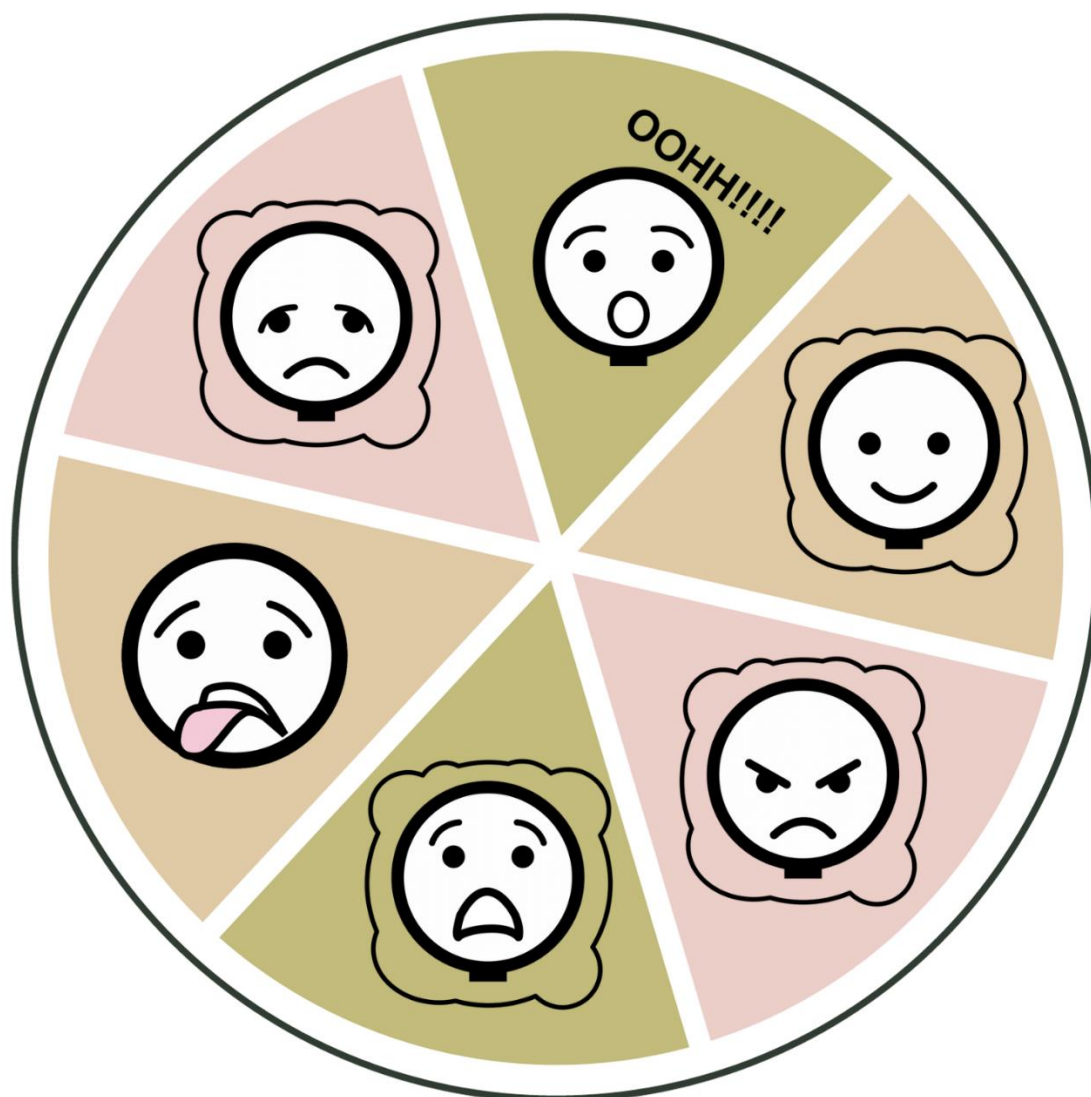
Situación 1



Situación 2



RULETA DE



EMOCIONES

Anexo 5: Fichas sobre cómo soy



¿CÓMO SOY POR DENTRO? 
NOMBRE:



¿QUÉ TE PONE CONTENTO? 

¿QUÉ TE ENFADA? 

¿QUÉ TE PONE TRISTE? 

¿QUÉ TE DA MIEDO? 



¿CÓMO SOY POR FUERA? 
NOMBRE:

3 COSAS QUE ME GUSTAN DE MÍ:



1 COSA QUE NO ME GUSTA DE MÍ:



Anexo 6: Cuento “Luis conoce sus emociones”

“LUIS CONOCE SUS EMOCIONES”

Había una vez un pequeño cerdito llamado Luis que vivía en una granja rodeado de enormes praderas y árboles mágicos. Luis era un cerdito muy curioso y siempre quería dar largos paseos investigando lo que había a su alrededor.

Un día, mientras Luis estaba dando su paseo mañanero, se encontró a su amigo Pato atrapado entre dos piedras: Luis se preocupó mucho y decidió ayudarlo a salir. Después de mucho tiempo y un gran esfuerzo, finalmente consiguió liberarlo y Pato se fue a su estanque con toda su familia. ¿Cómo creéis que se sintió Luis después de ayudar a Pato? Efectivamente, Luis estaba muy feliz por haber ayudado a Pato.

Cuando Luis volvió a la granja, su mamá le dio una noticia muy triste. Su mejor amiga la Cabra estaba herida y no iba a poder jugar con él en un largo tiempo. ¿Cómo se encuentra Luis? Sí, se sintió muy triste al enterarse de la noticia y no sabía que hacer para ayudarla.

De repente, notó que esa tristeza se iba convirtiendo en ira al pensar que alguien había lastimado a su amiga. Luis quiso buscar al culpable y pensó en hacerle cosas horribles pero después de reflexionar, se dio cuenta que era mejor quedarse al lado de su amiga la Cabra para cuidarla y hacerle compañía, así igual se recuperaba antes.

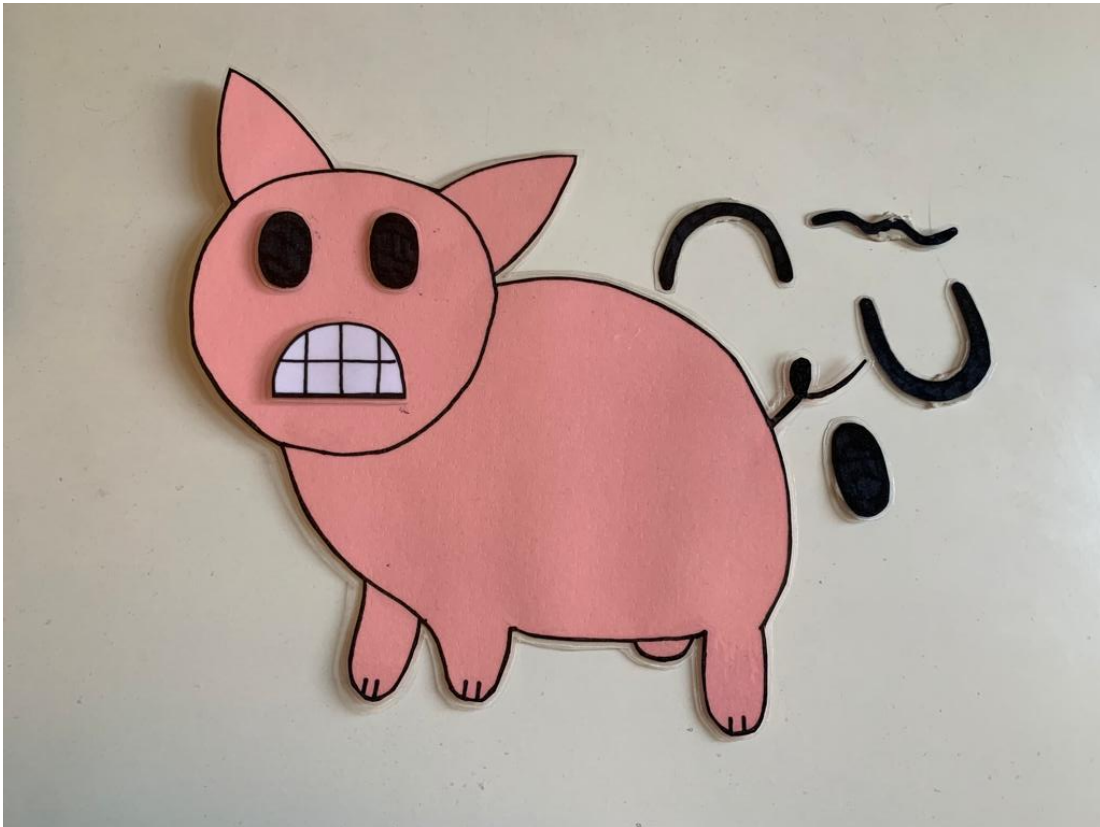
Luis iba todos los días a visitar a la Cabra y le llevaba comida de los árboles mágicos que iba recogiendo cada día en sus paseos, pero hubo una vez que tuvo una sorpresa un poco desagradable. Los árboles estaban cansados de que Luis cogiese la comida y se fuera sin darles las gracias, así que decidieron darle una fruta con un sabor muy desagradable. Cuando la probaron se sintieron muy asqueados y Luis aprendió a ser agradecido con los árboles diciendo dos palabras mágicas: Por favor y gracias. Nunca más tuvo ningún problema con ellos.

Finalmente, una tarde mientras Luis estaba con su amiga la Cabra, una tormenta les interrumpió la conversación. Luis tenía mucho miedo y no sabía qué hacer. La cabra le dijo que cuando sintiese miedo tenía que cerrar los ojos, respirar hondo y cantar su canción favorita para sentirse mejor. Así que eso hizo y poco a poco comenzó a sentirse más tranquilo.

Desde ese día, Luis aprendió que todas las emociones eran importantes y que todas ellas vivían dentro de él, pero cada una aparecía en un momento concreto. Aprendió que la alegría hay que compartirla, que la tristeza siempre se puede superar rodeándonos de gente buena, la ira puede ser controlada tomando decisiones correctas, la sorpresa puede ser emocionante algunas veces y el miedo puede ser enfrentado y superado utilizando las estrategias adecuadas.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Anexo 7: Ejemplo de una emoción del cerdito Luis



Anexo 8: Refuerzos positivos



Anexo 9: Guantes de látex

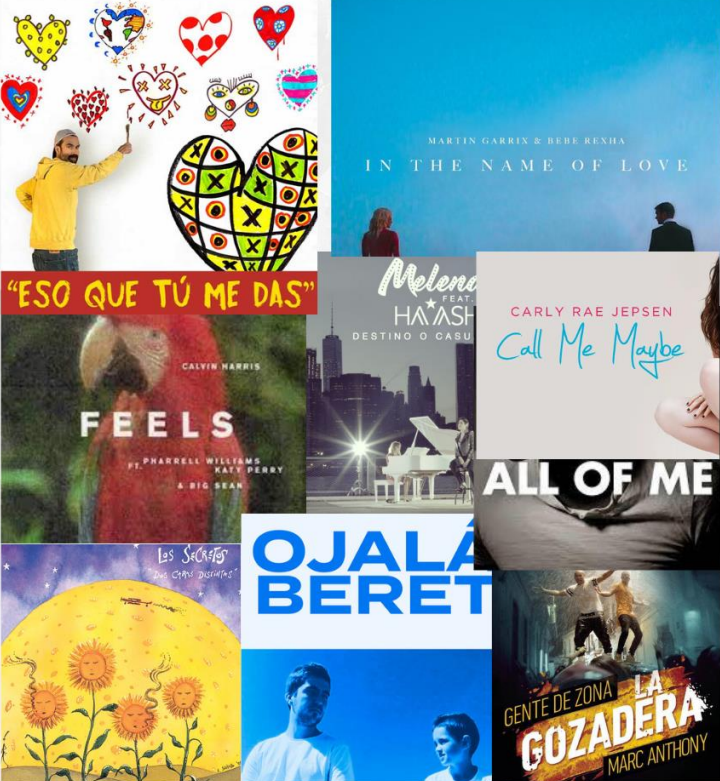



Anexo 10: Inside out



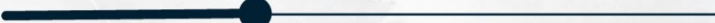







Anexo 11: Bailemos



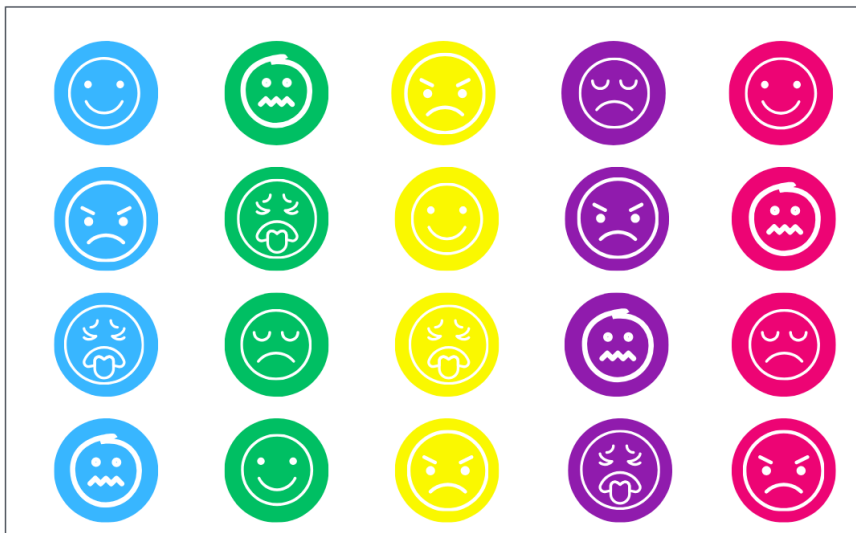
BAILEMOS 

Para siempre juntos



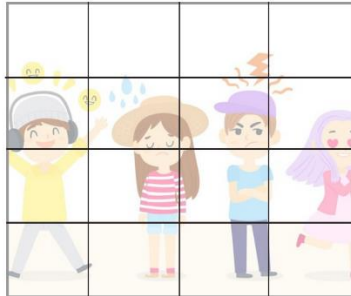
    

TWISTER DE EMOCIONES



Anexo 13: Puzzle emocional

PUZZLE EMOCIONES



Anexo 15: Diploma



Anexo 16: Planto mi semilla



Anexo 17: ¿Cómo estoy hoy? Mes de mayo

BIENVENIDO
+ Mayo

¿Cómo te has sentido hoy?

Alegre Enfadado Nervioso
Triste Orgullosos Calmado

Anexo 18: Casa de artistas



Anexo 19: Evaluación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ÍTEMS	😊	😐	😞
HE CONOCIDO LAS EMOCIONES BÁSICAS	😊	😐	😞
PUEDO IDENTIFICAR LAS EMOCIONES	😊	😐	😞
EXPRESO MIS EMOCIONES	😊	😐	😞
ENTIENDO LA IMPORTANCIA DE LA EMPATÍA	😊	😐	😞

Anexo 20: Evaluación

DIANA DE EVALUACIÓN



Anexo 21: Evaluación docente 1

ACTIVIDADES (SI/NO)	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9	Actividad 10	Actividad 11	Actividad 12	Actividad 13	Actividad 14	Actividad 15
La actividad ha sido apta															
La actividad ha cumplido con el objetivo															
La actividad podría permanecer en el tiempo															
La actividad ha servido de aprendizaje al alumnado															

Anexo 21: Evaluación docente 2

¿En qué medida el proyecto ha promovido el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el alumnado?	
¿Cuáles han sido las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del proyecto?	
¿Qué mejorarías del proyecto?	
¿Consideras que las actividades han respondido a las necesidades que presenta el alumnado?	