

ANEXO IV

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN PEDAGOGÍA

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DISEÑO DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN
EMOCIONAL EN ALUMNADO CON TEA
DESIGN OF AN INTERVENTION PROGRAM
TO PROMOTE EMOTIONAL EDUCATION IN
STUDENTS WITH ASD**

AUTOR: Catarina Pereira Yáñez

TUTOR: Ana Iglesias Rodríguez

En Salamanca, a 23 de mayo, 2025

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por creer en mí incluso cuando yo no lo hacía y apoyarme en todas mis decisiones. Gracias por cargar con problemas que no eran vuestros, por darme unos valores sólidos que me convierten en la persona que soy hoy y por hacer de nuestra casa un hogar lleno de amor.

Espero seguir creciendo a vuestro lado y, con un poco de suerte, llegar a ser la mitad de lo buenos, trabajadores e inteligentes que sois vosotros. Siempre estaré orgullosa de poder llamaros papá y mamá.

Os quiero.

También quiero agradecer a mi yo de primero de carrera, que se dejó enseñar y se permitió enamorarse de la Pedagogía. Me has dado una vocación tan fuerte que solo puedo darte las gracias.

Gracias por elegir la profesión más bonita del mundo.

RESÚMEN

El Trabajo de Fin de Grado que a continuación se presenta ha consistido en el diseño de una propuesta de intervención mediante la cual distintos profesionales de la educación podrán trabajar la Educación Emocional en sus alumnos con TEA de entre 8 y 10 años. Las personas con TEA presentan unas características propias que hacen que se encuentren con dificultades en el ámbito emocional, sobre todo en la comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas. Aunque hay un gran número de profesionales dedicados a trabajar con el colectivo de personas con TEA, en ocasiones la Educación Emocional queda relegada a otros ámbitos de la vida. Por ello, este programa pretende poner en el punto de mira la Educación Emocional en las personas con TEA, mejorando su comprensión y gestión de las emociones y, por consiguiente, la forma en la que se relacionan con ellos mismos y con el mundo.

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista y la Educación Emocional, haciendo que las sesiones del programa de intervención estén fundamentadas en conocimientos teóricos firmes que permitan alcanzar los objetivos propuestos. Los materiales didácticos y las actividades presentadas en la propuesta de intervención son de creación propia, teniendo siempre en cuenta las características de las personas con TEA, de forma que se adapten a sus necesidades y su forma de comprensión.

Como conclusión, se ha observado que, aunque se menciona la necesidad de educar a las personas con TEA en las emociones, son pocos los programas que podemos encontrar en diferentes fuentes de información, siendo la gran parte TFG o TFM. Por ello, espero que mi Trabajo de Fin de Grado contribuya a una mayor visibilidad del trabajo de las emociones en las personas con TEA.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS DEL TFG.....	7
3.1. OBJETIVOS GENERALES	7
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
4. METODOLOGÍA DEL TFG	8
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
5.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	9
5.1.1. Evolución histórica	9
5.1.2. Características y signos de alerta.....	11
5.1.3. Teorías psicológicas sobre el autismo	17
5.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL	20
5.2.1. Definición del concepto y evolución histórica.....	20
5.2.2. La educación emocional en Educación Primaria	23
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
6.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	25
6.1.1. Objetivos generales.....	25
6.1.2. Objetivos específicos	25
6.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA	26
6.3. TEMPORALIZACIÓN	26
6.3.1. Materiales fijos o de apoyo permanente	27
6.3.2. Secuenciación de las sesiones	28
6.4. EVALUACIÓN	41
7. CONCLUSIONES.....	43
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXO 1. TARJETAS DE IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS.....	50
ANEXO 2. TARJETAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL	51
ANEXO 3. CALENDARIO DE LAS EMOCIONES.....	53
ANEXO 4. TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES	54
ANEXO 5. SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES	55
ANEXO 6. EXPLICACIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS.....	56
ANEXO 7. DIBUJA LA CARA.....	78
ANEXO 8. RELACIONA LAS EMOCIONES	79
ANEXO 9. RODEA CÓMO SE SIENTEN.....	83

ANEXO 10. BINGO DE LAS EMOCIONES	89
ANEXO 11. MEMORY DE LAS EMOCIONES.....	94
ANEXO 12. ¿CÓMO SE SIENTEN?	98
ANEXO 13. PONLE CARA A LAS SITUACIONES	102
ANEXO 14. DADO DE LAS EMOCIONES.....	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	11
Tabla 2.....	15
Tabla 3.....	16
Tabla 4.....	29
Tabla 5.....	30
Tabla 6.....	32
Tabla 7.....	33
Tabla 8.....	34
Tabla 9.....	35
Tabla 10.....	36
Tabla 11.....	37
Tabla 12.....	39
Tabla 13.....	40
Tabla 14.....	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	13
Figura 2.....	21

1. INTRODUCCIÓN

La prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) según los estudios realizados en el 2018 por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention, CDC), es de uno por cada cincuenta y nueve niños en Estados Unidos, no alejándose demasiado de los uno de cada 100 que determina el Autism Europe en 2015. Es por ello por lo que, como profesionales de la pedagogía debemos comprender y conocer este trastorno en profundidad para poder ofrecer una respuesta lo más adecuada posible a toda la población con TEA, así como a sus familias. Para ello debemos ser conscientes de que uno de los principios fundamentales que establece la LOMLOE es “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades” (2020, p. 122880). El objetivo de este principio es que se alcance el máximo de capacidades individuales, sociales, intelectuales y emocionales, siendo esta última en la que nos centraremos en este documento.

Por otra parte, como bien dicen Hernández Olea (2015), “el objetivo principal de cualquier centro educativo es cuidar el desarrollo integral del ser humano” (p. 68). Esto incluye el desarrollo de las emociones, es decir, la educación emocional. A lo largo de nuestra vida educativa se nos forma en diferentes materias y campos: las matemáticas, la lengua, el arte, las ciencias sociales..., pero se deja de lado la educación emocional. La realidad es que todos nosotros contamos con emociones y, por tanto, es de gran importancia saber identificarlas y gestionarlas. Además, la educación emocional, como bien nos dice López Cassà (2005) nos presenta un reto nuevo: educar sobre las emociones a todos aquellos agentes educativos que se encargan del crecimiento personal de niños y niñas. Esto supone un doble trabajo que, aunque costoso, es muy necesario para el futuro bienestar y salud mental de la población.

Y, aunque ya se comienza a incluir en los currículos educativos, en muchas ocasiones de forma transversal, todavía muchos profesionales evitan formar en las emociones a sus alumnos con NEAE, sobre todo, a aquellos con TEA. Esta situación no hace ningún favor al movimiento por la inclusión y la atención a la diversidad, pero sobre todo no hace ningún favor a estos alumnos. Esto sucede porque tendemos a darle más importancia a otros aspectos como son los académicos o sociales, sin percatarnos de que una buena educación emocional puede traer consigo grandes beneficios en ambos campos.

2. JUSTIFICACIÓN

Son varios los motivos que me han llevado a elegir este tema para la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado. El primero de ellos es la gran curiosidad que siento por el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esto se debe, en parte, a la heterogeneidad de los síntomas que este incluye, lo que hace que la intervención con cada una de estas personas sea totalmente diferente. El tener que adaptarte a la persona hace que sea un reto constante, así como un aprendizaje continuo que te permite crecer como profesional de la pedagogía. Además, son estos mismos síntomas los que convierten al alumnado con TEA en personas increíbles, capaces de lograr objetivos que muchos no imaginaríamos.

Por otra parte, soy una gran defensora de la Educación Emocional. Desde antes de comenzar a estudiar el Grado en Pedagogía siempre tuve presente la idea de que, si alguien me hubiera enseñado a gestionar mis emociones, habría evitado mucho sufrimiento. Más tarde, descubrí el libro de Rafael Bisquerra *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias* (2011), el cual, mediante un breve recorrido por los principios básicos de la Educación Emocional, hizo que mi interés por el tema aumentara.

El último paso es sencillo de intuir: me percaté de que, en el trabajo con personas con autismo, se dejaba de lado la educación emocional, olvidando el gran beneficio que esta puede tener para su desarrollo integral. Las dificultades que las personas con TEA presentan en la comprensión y gestión de las emociones, casi todas derivadas del déficit en habilidades de comunicación no verbal entorpecen su vida social, lo cual puede derivar en exclusión, discriminación y soledad no deseada. Es este el principal motivo de la elección de este tema para mi Trabajo de Fin de Grado, ya que, por encima de ser defensora de la educación emocional, soy defensora de la inclusión, de la igualdad y del bienestar de todas las personas.

3. OBJETIVOS DEL TFG

Para que este documento goce de coherencia, es necesario plantear los objetivos que se pretenden alcanzar con la propuesta de intervención que, más adelante, se propondrá. A continuación, se muestran los objetivos generales y específicos que se procurarán lograr con el desarrollo del TFG.

3.1. OBJETIVOS GENERALES

OG: Diseñar un programa de intervención educativo dirigido al desarrollo y fortalecimiento de las competencias emocionales en el alumnado con TEA de 8 a 10 años,

orientado a promover la inclusión educativa y social, así como su bienestar emocional integral.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo general de este TFG se concreta en los siguientes objetivos específicos:

OE1: Realizar una revisión conceptual y teórica sobre las características emocionales del alumnado con TEA.

OE2: Determinar las necesidades educativas emocionales específicas del alumnado con TEA del segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años), a partir del análisis de sus características cognitivas y socioemocionales.

OE3: Elaborar un programa estructurado con actividades adaptadas y materiales específicos para trabajar la identificación y la gestión emocional tanto propia como ajena, adecuadas al perfil evolutivo y cognitivo del alumnado con TEA.

OE4: Aplicar los principios pedagógicos inclusivos en el diseño metodológico del programa, que permitan su uso flexible por parte de distintos profesionales de la educación (pedagogos, maestros generalistas, maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, maestros especialistas en Audición y Lenguaje, maestros especialistas en Educación Especial, etc.)

OE5: Proponer criterios e instrumentos prácticos que faciliten la evaluación objetiva de la eficacia del programa en términos del desarrollo emocional y social del alumnado participante.

OE6: Establecer pautas claras y prácticas para la implementación efectiva y adaptativa del programa diseñado, asegurando su viabilidad en diversos contextos educativos.

4. METODOLOGÍA DEL TFG

Este trabajo está dividido en dos partes principales. La primera de ellas es el estado de la cuestión, recogido en el epígrafe 5. En ella, se trabaja, desde un punto de vista teórico, las cuestiones y aspectos más relevantes para el desarrollo de la segunda parte, la cual es una propuesta de intervención para trabajar la educación emocional en alumnos con TEA en Educación Primaria.

Para la elaboración de la primera parte, se ha llevado a cabo una profunda revisión bibliográfica en varias fuentes con el objetivo de encontrar la información más útil y correcta posible. Se ha tenido especial cuidado en que todo lo que aquí se recoge sea respetuoso e inclusivo, además de veraz y contrastado. Esta primera parte se dividirá en otras dos subpartes: Trastorno del Espectro Autista y Educación Emocional. Según se avanza en la lectura del documento, se podrá observar que el contenido de este marco

teórico se especifica cada vez más a la población a la que se dirige la propuesta de intervención.

En la segunda parte del trabajo nos encontraremos con la propuesta de intervención. Esta incluye materiales didácticos de elaboración propia, así como una temporalización de la forma más adecuada para aplicarlos y trabajar con alumnos con TEA la educación emocional.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

5.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

5.1.1. Evolución histórica

Bonilla y Chaskel (2016) definen el Trastorno del Espectro Autista como “un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida, implicando alteraciones en la comunicación e interacción social, así como en los comportamientos, los intereses y las actividades” (p.19). Esta definición está basada principalmente en los criterios diagnósticos del DSM-V (2013), por los que nos regimos en la actualidad para el diagnóstico del TEA, pero no fueron así durante muchos años.

Como ya mencionan Artigas-Pallarès y Paula (2012), el autismo aparece por primera vez de la mano de Eugen Bleuler, en el tratado *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* (1911), donde se describe como una introversión mental que separa al individuo del mundo exterior, así como una gran dificultad para comunicarse con otras personas. En este momento el TEA es considerado, más que un trastorno neurobiológico, un tipo de esquizofrenia infantil, y así seguirá siendo hasta que, en 1943, Léo Kanner, tras la observación de once niños, con diagnósticos de esquizofrenia infantil, habla por primera vez en la historia del “autismo infantil temprano”.

Casi de forma simultánea, en el 1944, Hans Asperger observó características similares a las de los niños estudiados por Kanner, pero con pequeñas diferencias: más edad, excesivo interés por ciertos temas, lenguaje “pedante”, mala coordinación corporal... Esto es lo que llamó “psicopatía autista”, haciendo referencia a los episodios psicóticos que estos individuos solían experimentar en la adolescencia.

El estudio de Asperger no saldrá a la luz hasta que, en 1981, Lorna Wing lo menciona en uno de sus trabajos. A partir de este momento lo denominaron Síndrome de Asperger. Además, a Wing le debemos también lo que conocemos como la “triada de Wing”, que resume las tres áreas afectadas por el autismo (comunicación, interacción social e inflexibilidad cognitiva y comportamental).

Como explican Celis y Ochoa (2022), Kanner y Asperger coincidían en varios puntos: los individuos observados presentaban dificultades en la comunicación, en la adaptación a los cambios, en la interacción social, contaban con conductas repetitivas... Pero Kanner detectó también un retraso en el lenguaje que no presentaron posteriormente los niños a los que Asperger observó, justamente, al contrario, ya que estos manifestaban un muy buen desarrollo lingüístico.

Por esto, podemos afirmar que el TEA ha existido siempre, pero la heterogeneidad de sus síntomas ha hecho que el proceso de clasificación de la misma fuera complicado. Podemos observar esto mismo si nos centramos en los manuales DSM. En el primer *Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría*, el DSM-I (1952) se incluyó, lo que hoy conocemos como TEA, denominándolo “reacción esquizofrénica de tipo infantil”. Dieciséis años más tarde, en el DSM-II, el autismo era comprendido como un criterio diagnóstico de la esquizofrenia infantil, no conformando un trastorno propio. Será en el 1980, con la publicación del DSM-II, cuando el denominado “autismo infantil” se convierte en un diagnóstico propio, aunque no será hasta la versión revisada publicada en 1987 (DSM III - R) cuando se añada el término “trastorno” a la nomenclatura del actual TEA, siendo incorporado al manual con el nombre de “trastorno autista”.

En los manuales de 1994 y 2000 del DSM – IV se incorpora el concepto de Trastornos Generalizados del Desarrollo. Este término denominaba, de forma genérica, los diferentes subtipos del autismo, siendo estos (pp. 69 - 82) Trastorno autista, Trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno degenerativo infantil y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Por último, en el actual DSM-V, publicado en 2013, se añade la palabra Espectro a la nomenclatura, siendo el nombre oficial y correcto “Trastorno del Espectro Autista” (TEA). El cambio afectará no solo al término, sino también a los trastornos que engloba, ya que se elimina el Trastorno de Rett de los subtipos de TEA.

Por otra parte, en la Clasificación Internacional de Enfermedades actual de la Organización Mundial de la Salud (en adelante CIE-11) publicada en 2019 se describe el Trastorno del Espectro Autista como un trastorno del neurodesarrollo cuyas características son déficit persistente en la comunicación social y patrones restringidos, repetitivos e inflexibles tanto de comportamiento como de intereses. El TEA se encuentra categorizado bajo el código 6A02. Es importante destacar que el CIE-11 especifica características adicionales del TEA, siendo estas “con o sin discapacidad intelectual”,

“con o sin alteración del lenguaje funcional” y “con otros trastornos médicos, genéticos o del neurodesarrollo asociados”.

En la clasificación de la OMS nos encontramos con una situación similar a la que se comentó anteriormente en los DSM, en cuanto a que, hasta no hace demasiado, el TEA era un conjunto de trastornos clasificados por separado. En el CIE-10 (OMS, 1992) se recogía un grupo de trastornos bajo la nomenclatura de “Trastornos generalizados del desarrollo”. En este conjunto se incluía el Autismo Infantil, el Autismo Atípico, el Síndrome de Asperger, el Síndrome de Rett, otro trastorno desintegrativo infantil, otros trastornos generalizados del desarrollo y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

5.1.2. Características y signos de alerta

El Trastorno del Espectro Autista contiene una gran variedad de características. Si nos guiamos por el DSM-V de 2013, sus criterios diagnósticos serían los que aparecen reflejados en la tabla 1.

Tabla 1.

Criterios diagnósticos del DSM-V para el Trastorno del Espectro Autista.

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos con-textos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

-
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej. fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 4. Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).
-

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

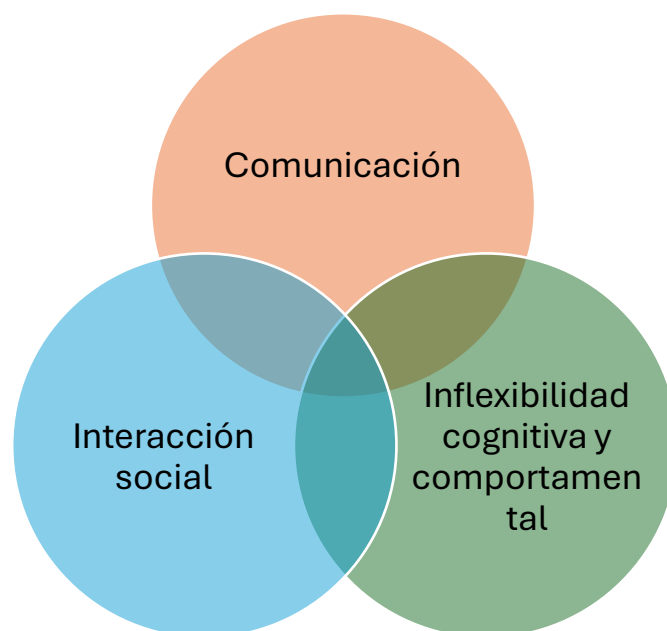
D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

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

Fuente: Elaboración propia a partir del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V (2013, pp. 50-51)

Además, según la Triada de Wing, el TEA afectaría a tres áreas, recogidas en la figura 1:

Figura 1.
Triada de Wing



Fuente: Elaboración propia.

1. Comunicación. Las personas con TEA, como nos menciona Tordera (2007) muestran dificultades en el campo de la comunicación, comenzando por un retraso en el lenguaje, e incluso ausencia de este, que se manifiesta en el uso de palabras de forma aislada, de ruidos sin intención comunicativa, las palabras no tienen un significado variable... Además, la adquisición del vocabulario es más lenta que en el resto del alumnado. Las dificultades en la adquisición y comprensión del lenguaje no verbal entorpece también sus relaciones sociales. Estas características suponen un obstáculo en el reconocimiento de las emociones de los demás, así como en comprender gestos faciales como sonrisas, guiños... lo que los lleva a contestar de forma inadecuada a estos mismos. Asimismo, manifiestan un escaso o nulo contacto ocular. A su vez, presentan alteraciones en el habla visibles mediante el uso de ecolalias, prosodia, uso de neologismos... Tienden también a confundir los pronombres “tú” y “yo”. El uso del lenguaje de forma literal les impide comprender expresiones irónicas y metafóricas, lo que les dificulta la comprensión de conceptos abstractos, como las emociones. Esta característica los lleva a utilizar palabras o expresiones inapropiadas para el contexto en el que se encuentran. También se observan dificultades en la pragmática del lenguaje (Hervás, 2016, pp.9-10), siendo esto un obstáculo a la hora de tener conversaciones con otras personas (interrupciones, verborrea, datos

- irrelevantes...). Asimismo, la fijación con determinados temas de su interés hace que sus temas de conversación se limiten a estos (Martos y Ayuda, R, 2002, p.59).
2. Interacción social. (Hervás, 2016, pp.9-10) La falta de reciprocidad emocional que se observa en las personas con TEA tiene que ver con una dificultad en la comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas. Esto desemboca en una capacidad más bien limitada de empatía, así como en reacciones emocionales desproporcionadas, tanto de enfado como de alegría. También suelen presentar grandes dificultades a la hora de comprender reglas y normas sociales, en parte relacionado con la ya mencionada dificultad para entender los conceptos abstractos. Todo esto hace que les cueste mantener relaciones de amistad, en parte por no concebir el concepto, pero los intereses restringidos derivados de la inflexibilidad cognitiva y comportamental tienen un papel fundamental también en esta dificultad.
 3. Inflexibilidad cognitiva y comportamental. La tercera de las áreas de la triada de Wing incluye las que probablemente sean las características más visibles de las personas con TEA, como es el desarrollo de estereotipos físicos (balanceo, aleteo de las manos, girar sobre si mismos...). Esta inflexibilidad puede verse manifestada asimismo en actividades repetitivas y sin un objetivo (contar objetivos, alinearlos, ordenar por colores...) (Hervás, 2016, p.10). La resistencia a los cambios, tanto en las rutinas como en el entorno, también suponen una característica muy relevante de las personas con TEA, así como el desarrollo de intereses restrictivos y excesivos por determinados temas, en ocasiones no acordes con su edad. Por último, la inflexibilidad cognitiva hace que las personas con autismo muestren alteraciones en todo lo relacionado con la imaginación, que guarda una gran relación con la dificultad para comprender los conceptos abstractos mencionada en la primera de las áreas de la triada. (Tabuenca, 2016, p.156)

Por otra parte, me gustaría hacer alusión a los signos de alerta que podemos observar en los primeros años de vida de una persona con TEA. Como se menciona en el *Manual Didáctico Para la Intervención En Atención Temprana En Trastorno del Espectro del Autismo* de la Federación Autismo Andalucía (2018), este trastorno está presente desde el nacimiento, y serán los primeros 24 meses de vida del niño o niña claves para su detección. Esto se debe a que el desarrollo neuronal en esta etapa es muy veloz. Por ello,

una detección y atención temprana es fundamental tanto para la persona como para su familia.

Respecto a esto, Celis Alcalá y Ochoa Madrigal (2022, p.15), indican que los primeros signos de alerta suelen mostrarse pasados los primeros 12 meses de vida, a no ser que exista un retraso grave en el desarrollo, en cuyo caso pueden mostrarse previamente a alcanzar dicha edad (Tabla 2).

Tabla 2.

Signos de alerta TEA de 0 a 24 meses.

DE 0 A 12 MESES DE EDAD.	No emplea protoimperativos (señalar o dirigir la mirada hacia lo que desea) Su respuesta ante los estímulos auditivos es peculiar o llamativa. No mira hacia donde otra persona señala. No se observa balbuceo comunicativo. No hay interés por juegos de interacción. Ausencia de gesticulaciones.
DE 12 A 24 MESES DE EDAD.	No hay atención conjunta. No hay o es muy poco frecuente el contacto ocular. No responde a su nombre. No enseña objetos. Ausencia de frases de más de dos palabras (retraso en el desarrollo del lenguaje) No muestra interés por otros niños. No ha adquirido el juego simbólico. Ausencia de imitación. Puede observarse una regresión del lenguaje (antes usaba más palabras).

Fuente: adaptada de Hervás *et al.* (2012, pp. 784 - 785)

Por otra parte, el DSM-V (2013, p.52) clasifica el Trastorno del Espectro Autista en tres grados de gravedad diferentes atendiendo a sus características. Estos niveles serían los que aparecen recogidos en la tabla 3.

Tabla 3.
Grados de gravedad de TEA

		COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS.
COMUNICACIÓN SOCIAL.		
GRADO 3. “Necesita ayuda muy notable.”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles, que raramente inicia una interacción y que, cuando lo hace, utiliza estrategias inhabituales para cumplir solamente con lo necesario, y que únicamente responde a las aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de la acción.
	Deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales obvios incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales, y respuestas reducidas o anormales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.
GRADO 2.	“Necesita ayuda notable.”	

GRADO I.

“Necesita ayuda.”

Sin ayuda in situ, las deficiencias de la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de las otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece la comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente no tienen éxito.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.
---	--

Fuente: Adaptado de DSM-V (2013, p.52)

Para finalizar este epígrafe es preciso abordar la comorbilidad de las personas con TEA, ya que esta forma parte del gran número de características que debemos conocer sobre las personas con Trastorno del Espectro Autista. Marín-Gámez *et al.* (2023, p.28) nos indican que existe una prevalencia en TEA del 28% para el TDAH, 20% para el Trastorno de Ansiedad, 13% en Trastornos del Sueño, 12% en Trastornos de la Conducta, 11% para los Trastornos Depresivos, 9% para el Trastorno Obsesivo, 5% para el Trastorno Bipolar y, por último, un 4% para la Esquizofrenia. Estos datos significan que la frecuencia de los trastornos mencionados es, en las personas con TEA, entre 5 y 10 veces mayor que una persona sin este. Es por ello por lo que debemos tener especial cuidado con el desarrollo de estos trastornos en las personas con TEA, vigilando la aparición de los primeros síntomas para poder intervenir lo antes posible.

5.1.3. Teorías psicológicas sobre el autismo

Otro aspecto de gran importancia a tener en cuenta en el estudio de las personas con TEA son las teorías psicológicas que explican cómo funciona el cerebro de una persona con autismo. Contamos con una gran cantidad de teorías, pero en este caso me ceñiré exclusivamente a aquellas que, por su contenido, nos permitirán entender mejor los aspectos necesarios de las personas con TEA en relación con la educación emocional, ya que es este el tema objeto de estudio en este TFG.

La primera de las teorías a mencionar es la Teoría de la Mente (TOM). Según Tirapu-Ustárrroz *et al.* (2007), esta se refiere a “la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p. 479). Como bien explica Baron-Cohen (1990, p.22), afirmar que las personas con autismo tienen una alteración en lo que respecta al desarrollo de la teoría de la mente nos ayudaría a entender una extensión considerable de sus características, ya que esta es necesaria para la comprensión de gran parte del comportamiento humano. Esto se debe a que la TOM es fundamental para la adquisición de habilidades sociales y emocionales. Sin embargo, las personas con TEA presentan grandes dificultades en su adquisición, siendo un obstáculo, no solo en lo que respecta a la educación emocional que en este trabajo nos compete, sino también en aspectos como falta de imaginación, déficit de juego simbólico, en la atención conjunta y en la dificultad de comprensión del sarcasmo o ironía entre otras. Esta teoría se relaciona directamente con el término comúnmente empleado para explicar esta condición, “ceguera mental”, que hace referencia a la incapacidad de atribuir estados mentales a los demás.

Así, la Teoría de la Mente nos resulta de gran utilidad a la hora de explicar la dificultad que las personas con autismo presentan en la comprensión de los estados mentales de los demás. Si esto lo sumamos a las dificultades que muestran con todo lo abstracto (ya que su mente es muy visual), que provoca un gran obstáculo para comprender normas sociales, hace que nos encontremos con situaciones en las que las personas con autismo no saben cómo actuar ante determinadas reacciones de otros (Fernández Parga *et al.*, 2021). Por ejemplo, cuando un compañero llora, tienen dificultades en comprender qué significa ese llanto y qué deben hacer en esa situación.

Guardando gran relación con la teoría de la mente, nos encontramos la Teoría de la Intersubjetividad, que aparece por primera vez de la mano del biólogo Colwyn Trevarthen (1979). Podríamos definir la intersubjetividad como la capacidad del ser humano de introducirse en los estados mentales de su interlocutor permitiendo compartir un conocimiento mutuo o, en palabras del creador, “how human minds, in human bodies, can recognize one another’s impulses, intuitively, with or without cognitive or symbolic elaborations” (Trevarthen, 1998, p.17). Esta intersubjetividad se desarrolla en el niño en edades muy tempranas, sobre todo cuando comienzan a comprender los gestos y las expresiones faciales humanas. Sin embargo, los niños con TEA no adquieren esta capacidad puesto que les cuesta distinguir estas expresiones, impidiendo la creación de una unión intersubjetiva. Esta teoría nos ayudaría a entender el porqué de la falta de

empatía, de la dificultad para comprender las emociones de los demás o, en general, en el ámbito social (Calderón Coronado, 2019). Una de las funciones que tiene esta intersubjetividad es la de imitar, por ejemplo, las expresiones faciales de otras personas. Además, también permite al niño compartir conocimientos mutuos con el cuidador. El déficit que manifiestan las personas con TEA en cuanto a la intersubjetividad dificulta la comprensión de las emociones ajenas.

Otra teoría ampliamente conocida que trata de explicar cómo las personas con TEA procesan la información es la denominada Teoría del Déficit en la Coherencia Central. Esta teoría fue desarrollada por Uta Frith en 1989. Frith (citada en Mineo y Villegas, 2014, p.29) lo define como una característica del procesamiento de información que se encarga de integrar la información del contexto para elaborar representaciones globales y significativas. Por lo tanto, si hablamos de un déficit en esta coherencia central, nos referimos a que las personas con autismo tienden a organizar la información de forma detallada, sin inferirla en conjuntos. Dicho de otra forma, perciben mejor los detalles y no tanto la globalidad.

La coherencia central agrupa dos habilidades más específicas: la coherencia conceptual, que es la capacidad de integrar la información en el contexto al que corresponde, y la coherencia perceptiva, que se emplea para hablar de la habilidad de comprender patrones visuales de forma global (López y Leekman, 2007, p.440). La dificultad en la adquisición de estas dos habilidades nos ayuda a entender muchas de las características que presentan las personas con autismo. El déficit en la coherencia conceptual explica la falta de comprensión de las ironías o metáforas, las palabras polisémicas o la equivocación en el uso de pronombres, ya que para su correcto uso debemos tener en cuenta el contexto al que hacen referencia. Por otra parte, la falta de coherencia perceptiva explica la gran memoria mecánica y visual de las personas con TEA, así como su estilo cognitivo tan característico. Así, la Teoría de Déficit en la Coherencia Central nos es útil para comprender por qué, a las personas con TEA, les cuesta tanto trabajo reconocer las emociones en manifestaciones visibles como, por ejemplo, los gestos faciales. Esto se debe a su visión individual de las cosas, ignorando el contexto o los demás elementos que le rodean y que pueden ser útiles para entenderlo. Si no son capaces de reconocer las emociones en las caras de los demás, el trabajo de reaccionar ante estas es mucho mayor. Por último, hablaremos de la Teoría del Déficit en la Función Ejecutiva. Podemos definir las funciones ejecutivas como el conjunto de procesos que nos permiten generar y controlar el pensamiento (Calderón *et al.*, 2012, p.79). Esto incluye habilidades como la

memoria de trabajo, la planificación o el control inhibitorio. Las personas con TEA muestran dificultades en la adquisición de estas habilidades, estando esto relacionado con las alteraciones que presentan en los lóbulos frontales. Esta teoría se corresponde con un amplio número de características del autismo, permitiéndonos explicar y entender la falta de empatía, los intereses restringidos, las dificultades atencionales, las estereotipias, las reacciones exageradas a determinados estímulos, la baja creatividad e imaginación entre muchas otras.

Las dificultades que explican la Teoría del Déficit en la Función Ejecutiva confirman la necesidad de las personas con TEA de tener una estructura clara y fija en su día a día (Fernández Praga *et al.*, 2021, p.8). Esto es algo que, en el ámbito emocional, resulta complicado, ya que las emociones no son respuestas estructuradas. Cada quien reacciona a los estímulos de forma diferente, lo que puede hacer que a una persona con TEA le resulte más difícil responder a las emociones que puede estar sintiendo otra persona. Lo mismo sucede con las emociones propias. La misma situación puede hacernos sentir cosas diferentes, saliéndose de la estructuración que los autistas necesitan para comprender mejor el mundo que les rodea y, en este caso, las emociones que están sintiendo.

5.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

5.2.1. Definición del concepto y evolución histórica

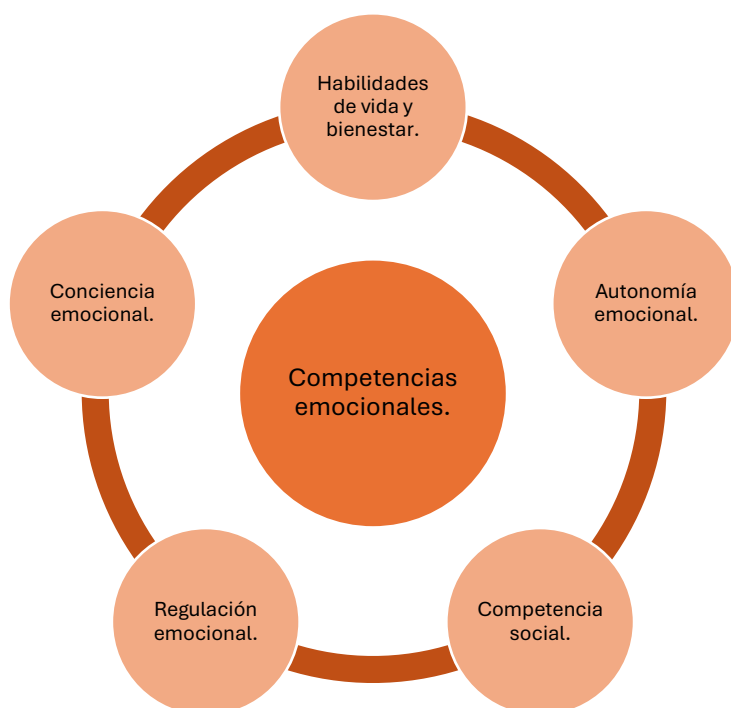
Como ya he comentado en los primeros apartados de este documento, para educar correctamente debemos hacerlo de forma integral. Esto conlleva centrarnos y trabajar todas las dimensiones que nos definen como seres humanos. Entre estas, está la dimensión emocional, olvidada hasta bien entrado el siglo XXI. Eduard Punset (2012, p.5) nos habla de una revolución basada en el aprendizaje social y emocional que está comenzando a aflorar en este siglo. En el pasado, las emociones quedaban en un segundo plano y se trataban de ocultar, o destruir. Esto ha cambiado, y por ello, debemos educar en la gestión e identificación de las emociones para lograr un verdadero desarrollo integral de las personas. Además, estudios como el llevado a cabo por Filella-Guiu *et al.* (2014) demuestran que trabajar las emociones en los centros educativos favorece el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje, como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la creatividad. Rafael Bisquerra (2006), uno de los grandes estudiosos de la educación emocional, la describe como,

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del

desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 15)

Podríamos decir que la educación emocional tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales de quienes la reciben, siendo estas “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2011, p.11)(figura 2).

Figura 2.
Competencias emocionales.



Fuente: Adaptado de Bisquerra (2011, p.6)

Observando estas competencias emocionales, podemos percatarnos de que la educación emocional no se limita a “alfabetizar” en las emociones, sino que va más allá, promoviendo madurez emocional (Pérez-González, 2012, p.57) De esta forma, la educación emocional funciona como una forma de prevención primaria de situaciones como el consumo de drogas, la depresión, la ansiedad... (Bisquerra, 2012, p.27).

Por otra parte, no podemos hablar de educación emocional ignorando la inteligencia emocional. Esta última es el resultado de la primera, y es definida por sus creadores, Salovey y Mayer (1990, p.189) como “the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions”, es decir, como la capacidad de una persona de supervisar sus emociones y sentimientos, así como los de los demás. Estos autores estructuran su teoría

en cuatro áreas fundamentales: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y facilitación emocional del pensamiento. Sin embargo, Goleman (1996, pp. 43-44), nos dice que la inteligencia emocional debe basarse en conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones positivas con otros. Será él, Goleman, el encargado de popularizar este término después de incluirlo en su obra *Inteligencia Emocional* (1996). En este libro incluyó las ideas ya comentadas de Salovey y Mayer que, aunque son considerados los precursores del término, un autor previo les abrió el camino. Howard Gardner (1983), creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner incluyó la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, lo que llevó a reflexionar sobre la figura e importancia del plano emocional de las personas en el campo educativo (García Retana, 2012, p.99).

En cuanto a cómo llevar a cabo esta educación emocional, Bisquerra (2011, p.11) nos dice que esta debe estar presente desde los primeros años de vida, comenzando por ayudar al bebé a ponerle nombre a lo que le sucede, para continuar su proceso de aprendizaje mediante la imitación de sus padres o cuidadores. Esto implica que, para una buena educación emocional, los cuidadores deben tener desarrolladas las competencias necesarias previamente. Esto ya lo mencionaba López Cassà (2005, p.155) cuando decía que el incluir la educación emocional en nuestros currículos educativos supone un gran reto ya que para ello los profesores y los maestros deben estar también educados en las emociones, puesto que son los encargados de crear un clima de respeto y confianza donde el niño pueda sentirse cómodo para expresarse y aprender.

La metodología empleada para educar emocionalmente debe ser práctica, activa y vivencial, comprendiendo las características personales de cada niño, así como conociendo su entorno. Bisquerra (2003, p.28) nos recomienda que sigamos la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, fijándonos en cómo los referentes del niño influyen en él, así como incluyendo el modelado en nuestras intervenciones. Aún así, existen otros modelos, explicados por Bisquerra (2011, p.75) que pueden ser útiles en la educación emocional, como es el enfoque humanista que defiende la generación de contextos que permitan al niño adquirir sus propios valores, o el enfoque constructivista, que se ciñe a esta posición, afirmando que mediante la participación activa el niño adquiere los conocimientos, dándole su propio significado. Sin embargo, el enfoque sistémico devuelve el poder al adulto, centrándose en el papel que tiene la comunicación en el proceso de aprendizaje.

5.2.2. La educación emocional en Educación Primaria

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) es la primera de las leyes educativas españolas que contempla la educación emocional del alumnado de forma explícita. Lo hace en todas las etapas, desde educación infantil hasta la formación de adultos, pasando por las formaciones profesionales. Ya en el preámbulo nos anuncian que, con la nueva redacción propuesta para la etapa de educación primaria, entre otras cosas, se busca fijar especial atención en la educación emocional. Este objetivo se refuerza en el artículo 19 donde, de nuevo, resaltan que “se podrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión” (LOMLOE, 2020, p. 122888).

Todas las normativas educativas previas a esta no recogían la educación emocional entre sus competencias u objetivos. Al menos no de forma explícita. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) indicaba que:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. (p. 28927)

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se ciñe bastante a lo redactado en el preámbulo de la LOGSE de 1990, pero subiendo un escalón más en la escalera de la educación emocional. Esto se debe a que, en sus primeras páginas, recoge que uno de sus objetivos tras alcanzar la escolarización obligatoria hasta los 16 años es “conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.” (LOE, 2006, p. 17159). Posteriormente en el texto nos recordarán dicha meta, concretamente en el Título II, capítulo I, en el que se habla del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En el artículo 71 de dicho capítulo se recoge la obligación de las administraciones educativas de tener “los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (p. 17179). De esta forma, podemos observar que, aunque en la LOE del 2006 no se habla directamente de educación

emocional, ni se incluye ninguna competencia relacionada directamente con ella, la comprensión de la necesidad de la educación emocional en el sistema educativo comienza a calar, en cuanto a que se están equiparando en importancia los saberes académicos con los emocionales.

Es relevante destacar que en esta Ley se añadieron las “competencias básicas” como un nuevo elemento. Con ello se permitió que cada Comunidad Autónoma de España pudiera incluir en su legislación autonómica otras competencias a las 8 prescriptivas aportadas por la LOE. Fue en Castilla – La Mancha donde agregaron la Competencia Emocional a su currículo, siendo la primera Comunidad Autónoma en contemplarlo (Sepúlveda-Ruiz *et al.*, 2019).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la ley educativa anterior a la LOMLOE actual, seguirá haciendo referencia a la educación emocional de forma indirecta. En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se hace referencia en varias ocasiones a las emociones, dándole un papel más relevante que el que tenían en normativas anteriores. Hay dos competencias clave que tratan las emociones. Una es la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), concretamente en sus descriptores operativos CPSAA1 y CPSAA 2. Por su parte, la competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC), que habla de las emociones en el descriptor operativo CCEC3, concretamente indicando que el alumnado “expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.” (p.26). Este Real Decreto aporta a la Educación Emocional un carácter transversal, abordándolo en tres asignaturas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación en Valores Cívicos y Éticos y, por último, Educación Física. Esta integración de la Educación Emocional en el currículo de Educación Primaria nos permite corroborar que el camino comenzado por la LOE del 2006, en el que se equiparan los conocimientos académicos con los emocionales, no fue en vano, sino que perdurará en nuestros currículos educativos.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se desarrolla una propuesta de intervención diseñada para trabajar la educación emocional en el alumnado con TEA en la etapa de Educación Primaria,

concretamente, en el segundo ciclo de dicha etapa. Por lo tanto, los destinatarios de esta propuesta son alumnos con TEA de 8 a 10 años. En ella se incluirán actividades y materiales, de elaboración propia, con las correspondientes indicaciones de uso. Además, se presentará una temporalización de las actividades donde se podrá observar cuál es el orden más idóneo para emplear dichas actividades de forma que se cumplan los objetivos planteados con el alumno.

La finalidad de esta propuesta es que el alumno con TEA que la recibe mejore su comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas, y desarrolle estrategias para la gestión de las mismas. De esta forma, estaríamos ayudando al educando a mejorar en una de las dificultades más claras adscritas a su trastorno. Como ya se ha explicado anteriormente en el documento, las características propias de las personas con TEA hacen que se les dificulte la comprensión y gestión de las emociones propias y ajenas, por lo que esta propuesta no solo se limita a mejorar su educación emocional, sino también ha ayudarles en su desarrollo social como personas.

Este programa de intervención se ha diseñado pensando en que pueda ser utilizado por un pedagogo o una pedagoga, pero esto no impide su uso por parte de cualquier otro profesional de la educación (maestros-tutores, maestros de Pedagogía Terapéutica (PT), maestros de Audición y Lenguaje (AL), maestros de Educación Especial (EE)...) Asimismo, esta propuesta contiene actividades que se pueden adaptar a las necesidades de cada educando, tanto para uso individual como grupal. Es decir, el profesional de la educación podrá decidir, teniendo en cuenta las necesidades de su alumno o de sus alumnos, si quiere realizar las actividades en grupo o en sesiones individuales. También se diferenciará entre dos tipos de materiales. Unos serán, como ya se ha dicho, actividades que el discente llevará a cabo guiado por el pedagogo o profesional, mientras que los otros son materiales de carácter más permanente, los cuales pueden tanto incluirse en el aula del alumno (como el “semáforo de las emociones”) o ser portados por el propio alumno a donde necesite o desee (como es el caso de las tarjetas de regulación emocional).

6.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos de esta propuesta son los que se detallan a continuación:

6.1.1. Objetivos generales

- Trabajar la educación emocional con alumnos con TEA de 8 a 10 años.

6.1.2. Objetivos específicos

- Identificar las propias emociones.
- Reconocer las emociones en los demás.

- Aprender a gestionar las propias emociones, tanto negativas como positivas.
- Aprender a responder adecuadamente ante las emociones que expresan otras personas.

6.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

Esta propuesta de intervención incluye materiales y actividades cuyo objetivo es trabajar la educación emocional en el alumnado con TEA de segundo ciclo de Educación Primaria. Todos los materiales presentados son de elaboración propia, cuyas bases se asientan en la revisión de la literatura sobre TEA y educación emocional llevada a cabo en el marco teórico de este Trabajo de Fin de Grado.

Una de las características más evidentes de las personas con autismo es la dificultad para comprender aspectos abstractos, lo cual dificulta la comprensión de las emociones. Para compensar esta dificultad, los materiales se han creado procurando que sean lo más visuales posible. Para lograrlo, se han usado pictogramas extraídos de ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa) y SoyVisual (FundaciónOrange). El motivo por el que se han empleado pictogramas de diferentes fuentes es para evitar que el alumno se limite a reconocer las emociones en los pictogramas que se le presenten, sino que sea capaz de hacerlo en cualquier imagen y, por consiguiente, en cualquier persona.

Para trabajar las emociones con el alumno con TEA, se comenzará con las emociones básicas. Existen varias opiniones acerca de cuáles son estas, pero, para el desarrollo de esta propuesta, se han seleccionado las 6 emociones básicas de Ekman: miedo, sorpresa, enfado, alegría, tristeza y asco (Ekman, 2009, citado en Cossin *et al.*, 2017, p.254). Esta es la base en la que se apoya esta propuesta, pero a medida que se trabaje con el alumno con TEA, pueden incluirse emociones secundarias que le permitan ampliar su inteligencia emocional. De esta forma, algunos materiales incluyen emociones básicas y secundarias, pero será decisión del profesional con cuáles trabajar, dependiendo siempre de las necesidades del alumno.

Las sesiones del programa serán de 30 minutos, ya que se considera que, con esta duración, el alumno con TEA podrá trabajar lo mejor posible durante cada sesión al evitar la aparición de fatiga. Se realizará una sesión por semana.

6.3. TEMPORALIZACIÓN

A continuación, se muestran las actividades que esta propuesta de intervención contiene, así como la forma más idónea de trabajar con ellas. Se comenzará presentando los

materiales de carácter fijo en el aula o que el alumno puede llevar consigo a donde desee para usarlos cuando lo crea necesario.

6.3.1. Materiales fijos o de apoyo permanente

TARJETAS DE IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS

Estas tarjetas (ver Anexo 1) están diseñadas para ser impresas y recortadas, siendo recomendable plastificarlas para su conservación. Además, para aumentar la facilidad de uso, sería interesante juntarlas todas mediante una anilla en el borde superior izquierdo. Están destinadas al alumno, siendo este un material que pueda tener consigo, tanto en el aula como en casa, así como en momentos de descanso en el centro, con el fin de que le ayude a identificar sus emociones y las de los demás.

Sólo se incluyen las seis emociones básicas, las cuales se corresponden con un color representativo. El profesional debe explicarle al alumno las emociones y el color que se va a atribuir a cada una. El uso de situaciones reales puede ser útil para mejorar la comprensión del alumno. Por ejemplo, “Alegría es lo que sentimos cuando comemos nuestra comida favorita, o cuando alguien nos dice algo bonito.”

TARJETAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL.

El siguiente material (ver Anexo 2) también está destinado a que el alumno lo pueda llevar consigo a cualquier lugar, así como dejarlo en su pupitre para tenerlo a mano en caso de ser necesario. Son seis tarjetas, cada una hace referencia a una de las emociones básicas, en las que el alumno con TEA encontrará estrategias que puede emplear para gestionar cada una de las emociones. Para que este material logre su objetivo, el discente debe conocer con antelación cuáles son las emociones básicas y cómo se manifiestan. Una vez adquiridos esos conocimientos, se le explicarán las estrategias que posee para gestionarlas, dándole algún ejemplo más si fuese necesario.

CALENDARIO DE LAS EMOCIONES

Este material (ver Anexo 3) está diseñado para situarlo en el aula de referencia del alumno. Sería conveniente imprimirlo en tamaño A3 como mínimo y plastificarlo. Se colocará en un lugar visible en el aula. Su uso está destinado a todo el grupo – clase. Para ello, será necesario disponer de pinzas de tender la ropa, las cuales pintaremos de los colores de las emociones que en el calendario se representan. Todas las mañanas, al entrar a clase, los niños deberán coger una pinza del color de la emoción que sienten esa mañana y colocarla donde corresponda en el calendario.

Este material permite trabajar la identificación de las emociones propias (mediante la autorreflexión sobre cómo nos sentimos) como la de las emociones ajenas, ya que los

alumnos pueden fijarse en cómo se sienten los compañeros e identificar signos de dicha emoción en su rostro, tono de voz, gestos... Además, este material incluye a toda la clase en el programa de educación emocional que se está llevando a cabo, favoreciendo la inclusión del alumno con TEA.

TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES

Este material (ver Anexo 4) también está destinado a ser colocado en el aula de referencia del alumno con TEA. Su objetivo es ayudar al alumno a identificar las emociones que pueda sentir, pero puede ser útil igualmente para cualquier otro alumno del aula. De nuevo, se recomienda imprimirlo, como mínimo, en un tamaño A3 para favorecer que se pueda ver desde cualquier punto del aula.

Antes de instalarlo, debemos explicar a los educandos cómo funciona. En el termómetro nos encontramos con cuatro colores diferentes. El rojo indica enfado, así como otras emociones afines (ira, sentirse amenazado, irritación...), el naranja se refiere al miedo como emoción básica, pero también a sus derivadas (sentirse humillado, ansioso, inseguro...). Por su parte, el amarillo indica sorpresa y el verde felicidad.

SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES

El último de los materiales destinados a colocarse en el aula consiste en un semáforo que ayudará al alumno a gestionar sus emociones (ver Anexo 5). En él se encuentran las tres fases que debe llevar a cabo. La primera es parar cuando esté sintiendo una emoción de forma muy intensa. A continuación, deberá pensar en qué opciones tiene para gestionar dicha emoción. Para esta fase podrá hacer uso de las tarjetas de estrategias de regulación emocional mencionadas anteriormente. Por último, está la fase de actuar, en la que, una vez decidida la acción que va a llevar a cabo, puede efectuarla.

De nuevo, se recomienda que este material se imprima en formato A3 (como mínimo) para que sea visible desde cualquier punto del aula. De esta forma, podrán hacer uso de él no solo el alumno con TEA, sino todos los educandos de grupo-clase que lo precisen.

6.3.2. Secuenciación de las sesiones

1ª SESIÓN

En la primera sesión del programa se utilizará el material recogido en el Anexo 6 para introducir al alumno en el tema de las emociones. Son 22 páginas en las que hay explicaciones de las seis emociones básicas que vamos a trabajar de una forma visual. Primero se relaciona la emoción con la sensación de estar “bien” o “mal”. Posteriormente, se presentan ejemplos de situaciones en las que podemos experimentar esas emociones.

Por último, encontraremos consejos de “qué podemos hacer cuando nos sentimos...”, para ayudar al alumno a gestionar dicha emoción.

Sería interesante que, para apoyar este material, se introduzcan además las tarjetas de identificación de las emociones básicas y las de regulación emocional (ambas explicadas en los anteriores párrafos). Se le revelará al alumno cuál es la función de dichas tarjetas y se le entregarán para que pueda comenzar a utilizarlas.

Sería recomendable comenzar la sesión con una primera parte lúdica que permita al alumno relajarse y empezar con ganas la actividad. A esta fase inicial la llamaremos de aquí en adelante “introducción a la sesión”. Dependiendo de las necesidades específicas del alumno, se le puede permitir que juegue a algo, o se puede optar por simplemente charlar con él sobre cómo le ha ido el día. Lo importante, es no comenzar la sesión directamente trabajando, sino crear un ambiente de calma y de confianza donde el alumno se sienta cómodo. Se hará lo mismo al finalizar, denominándolo “cierre de la sesión.”

Tabla 4.
Sesión 1.

SESIÓN 1	
OBJETIVOS	• Familiarizarse con las seis emociones básicas. • Aprender a usar las tarjetas de identificación de las emociones básicas y las tarjetas de regulación emocional.
DURACIÓN	30 minutos.
MATERIALES	• Tarjetas de identificación de las emociones básicas. (Anexo 1) • Tarjetas de regulación emocional. (Anexo 2) • Fichas de explicación de las emociones básicas. (Anexo 6)
PASOS	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. Explicación de las emociones con las fichas propuestas (15 minutos)

- | |
|---|
| 3. Explicación de cómo usar las tarjetas de identificación de las emociones básicas y las de regulación emocional (5 minutos) |
| 4. Cierre de la sesión. (5 minutos) |

Fuente: Elaboración propia.

2ª SESIÓN

En esta sesión se comenzará a realizar actividades para trabajar las seis emociones básicas. Para ello se utilizarán, por un lado, las tarjetas de identificación de las emociones básicas, acompañadas de la actividad “Dibuja la cara” (ver Anexo 7). Es importante que este último material esté plastificado, ya que esto nos permitirá dibujar sobre las caras con rotulador de pizarra y borrarlo las veces que sea necesario. Con esta actividad se trabajará el reconocimiento de las expresiones faciales relativas a las diferentes emociones. Para ello, le mostraremos al alumno una tarjeta de identificación de emociones y le pediremos que recree las expresiones en las caras que le hemos dado. Cuando ya sea capaz de hacerlo con soltura, se le podrá indicar directamente la emoción a dibujar, sin mostrarle la tarjeta de apoyo.

La segunda parte de la sesión continuará con el mismo objetivo de trabajo, es decir, el reconocimiento de expresiones faciales. Para eso se utilizará un espejo, y tanto el profesional como el alumno se colocarán frente a él. A continuación, se le mostrará una de las tarjetas de las emociones y se recrearán las expresiones faciales correspondientes. Luego, se le pedirá al alumno que las imite él solo. Una vez que ha adquirido soltura en la imitación, se podrá continuar sin mostrarle la tarjeta ni ofrecer un modelo, sino simplemente indicándole la emoción que tiene que representar. En caso de que el alumno con TEA sea verbal, el profesional puede imitar la expresión y pedirle al alumno que diga qué emoción se está recreando.

Tabla 5.
Sesión 2.

SESIÓN 2	
OBJETIVOS	Identificar las seis emociones básicas mediante expresiones faciales.

DURACIÓN.	30 minutos.
MATERIALES.	• Tarjetas de identificación de las emociones básicas. (Anexo 1) • Ficha “Dibuja la cara” (Anexo 7) • Rotuladores de pizarra. • Paño o papel para borrar el rotulador. • Espejo.
PASOS.	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. Actividad con la ficha “Dibuja la cara” (10 minutos) 3. Imitación de expresiones faciales en el espejo. (10 minutos) 4. Cierre de la sesión. (5 minutos)

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 3

Para continuar trabajando el reconocimiento de las emociones básicas se emplearán dos actividades similares. La primera de ellas se llama “Relaciona las emociones” (ver Anexo 8). Consiste en una ficha donde se muestran diferentes emociones básicas y sus pictogramas correspondientes. En la primera página, el alumno deberá unir los pictogramas que representan la misma emoción, mientras que, en la segunda página, deberá unir los pictogramas con una imagen donde se representan la emoción correspondiente.

En la segunda parte de la sesión se utilizará el material llamado “Rodea cómo se sienten” (ver Anexo 9). En esta actividad el alumno deberá rodear a todas aquellas personas que se sientan como la emoción indicada en la parte superior de la página. En el caso de que el alumno con TEA sea verbal, sería interesante pedirle que nos diga cuál es la emoción

que debe rodear, lo que permite comprobar que no solo lo hace correctamente por las pistas visuales, sino que efectivamente reconoce la emoción.

Para finalizar, se repetirá la actividad incluida en la sesión 2 en la que se representaban, frente a un espejo, las expresiones faciales de cada emoción.

Tabla 6.
Sesión 3.

SESIÓN 3	
OBJETIVOS	Reconocer emociones mediante las expresiones faciales.
DURACIÓN.	30 minutos.
MATERIALES.	- Ficha “Relaciona las emociones” (Anexo 8) - Ficha “Rodea como se sienten” (Anexo 9) - Utensilios de escritura (bolígrafo, lápiz, rotulador...) - Espejo.
PASOS.	- Introducción a la sesión. (5 minutos) - Ficha “Relaciona las emociones” (5 minutos) - Ficha “Rodea cómo se sienten” (10 minutos) - Imitación de expresiones faciales en el espejo. (5 minutos) - Cierre de la sesión. (5 minutos)

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 4

En la cuarta sesión se continuará trabajando el reconocimiento facial de las expresiones. Para ello se realizarán dos actividades diferentes. En la primera se necesitará plastilina (o algún otro tipo de material moldeable que se asemeje). Se le indicará al alumno una de

las seis emociones básicas, o bien le mostraremos la tarjeta correspondiente, y se le pedirá que moldee el gesto facial que corresponde en dicha emoción.

En la segunda parte de la sesión se trabajará con obras de arte. Cada obra representa una emoción, y se le pedirá al alumno que observe la pintura y nos diga qué cree que expresa el protagonista. En caso de que nuestro alumno no sea verbal, podemos disponer las tarjetas de identificación de las emociones básicas frente a él para que señale la emoción correspondiente. Para esta actividad se emplearán los siguientes cuadros (Tabla 7).

Tabla 7.

Obras de arte empleadas en la sesión 4.

OBRA	EMOCIÓN
Muchacho con un perro de Bartolomé Esteban Murillo (1660)	ALEGRÍA.
Mujeres en la ventana de Bartolomé Esteban Murillo (1660)	
Anciano en pena (en el umbral de la eternidad) de Vincent van Gogh (1890)	TRISTEZA
Melancolía de Edvard Munch (1894-1896)	
Autorretrato de Otto Dix (1912)	ENFADO
El grito de Edvard Munch (1893)	
Medusa de Michelangelo Merisi da Caravaggio (1597)	MIEDO
Chico mordido por una lagartija de Michelangelo Merisi da Caravaggio (1596)	
La bebida amarga de Adriaen Brouwer (1636 - 1638)	SORPRESA
	ASCO

Fuente: Elaboración propia.

Podemos usar un dispositivo electrónico, como una tablet o un ordenador, para mostrarle las imágenes al alumno o bien impresiones en papel de los cuadros. El método elegido

dependerá de las características del alumno, debiendo escoger siempre el formato más adecuado para asegurar la comprensión y el éxito de la actividad.

Tabla 8.
Sesión 4.

SESIÓN 4	
OBJETIVOS	Reconocer emociones mediante las expresiones faciales.
DURACIÓN	30 minutos.
MATERIALES	- Plastilina - Obras de arte (según tabla 7). - Tarjetas de identificación de las emociones básicas.
PASOS	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. Representar con plastilina las expresiones faciales de cada emoción. (10 minutos) 3. Reconocimiento de emociones básicas en obras de arte. (10 minutos) 4. Cierre de la sesión. (5 minutos)

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 5

En esta sesión vamos a comenzar a incluir nuevas emociones además de las seis básicas que ya se han trabajado. Para ello, se jugará al “Bingo de las emociones” (ver Anexo 10). Como su propio nombre indica, este material es un bingo en el que, en vez de números, emplearemos emociones. Se necesitará un recipiente donde introducir los recortables de las emociones que se recogen en la última página de la ficha. Iremos sacando uno a uno cada emoción y se irá tachando en el tablero del jugador si la tiene. En este juego deben participar tanto el profesional que está implementando el programa como el alumno.

Para introducir las nuevas emociones, cada vez que salga una de ellas, haremos una breve pausa y se le explicará al alumno. Las nuevas emociones que aparecen son:

- Avergonzado

- Nervioso
- Confuso
- Orgullosa
- Aburrido
- Divertido

Se dedicará toda la sesión a esta actividad, reforzando el aprendizaje de las nuevas emociones. Se pueden jugar varias partidas al bingo. Sería conveniente que, una vez explicadas las nuevas emociones, si el alumno es verbal, pudiera decir en voz alta, al sacar la emoción del recipiente, de cuál se trata. De esta forma podremos comprobar que es capaz de reconocer las nuevas emociones, así como las trabajadas.

Tabla 9.
Sesión 5.

SESIÓN 5	
OBJETIVOS	• Aprender las nuevas emociones presentadas en la actividad. • Reconocer las nuevas emociones introducidas mediante el juego.
DURACIÓN	30 minutos.
MATERIALES	• “Bingo de las emociones” (Anexo 10) • Recipiente para contener las tarjetas de las emociones. • Utensilio para marcar o tapar los tableros (por ejemplo, fichas o lápiz para tachar)
PASOS	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. “Bingo de las emociones” y explicación simultánea de las emociones nuevas. (20 minutos) 4. Cierre de la sesión. (5 minutos)

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 6

Al inicio de la sesión se trabajarán las expresiones faciales relativas a las nuevas emociones explicadas en la sesión 5. Para ello, volveremos a realizar la actividad del espejo, pero esta vez con las expresiones faciales de las nuevas emociones (avergonzado, nervioso, confuso, orgulloso, aburrido y divertido). Si fuese necesario, se le pueden mostrar al alumno los pictogramas correspondientes a dichas emociones y, progresivamente, imitar las emociones sin los mismos. Asimismo, es conveniente que, además del pictograma, el alumno cuente con una referencia real de los gestos faciales, por ello, el profesional puede representarlos frente al espejo como modelo para el alumno. En la segunda parte de la sesión jugaremos al “Memory de las emociones” (ver Anexo 11). En esta actividad se colocarán las cartas boca abajo y el alumno deberá levantarlas de dos en dos hasta hacer parejas de emociones. Si, al levantar dos cartas, estas no son iguales, deberá dejarlas en el mismo sitio boca abajo de nuevo. Si al levantarlas sí son iguales, las dejamos boca arriba. Si el alumno es verbal, se le puede pedir que, al levantar cada carta, indique qué emoción es la que se muestra. En caso de que el alumno con TEA no sea verbal, será el profesional el que le indique cuál es la emoción que aparece en cada carta.

Tabla 10.
Sesión 6.

SESIÓN 6	
OBJETIVOS	• Reconocer las expresiones faciales de las nuevas emociones aprendidas en la sesión 5 • Reforzar las emociones aprendidas en las sesiones anteriores
DURACIÓN	30 minutos
MATERIALES	• Espejo • Pictogramas de las nuevas emociones (si es necesario) • Juego “Memory de las emociones” (Anexo 11)

PASOS	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. Imitación de expresiones faciales en el espejo. (10 minutos) 3. “Memory de las emociones” (10 minutos) 4. Cierre de la sesión. (5 minutos)
-------	---

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 7

En esta sesión se continuará el trabajo con las seis emociones básicas y las emociones añadidas a posteriori. Para ello se comenzará la sesión empleando un nuevo material. Este es el llamado “¿Cómo se sienten?” (ver Anexo 12.). Esta actividad consta de varias tarjetas donde el alumno puede ver imágenes de distintas personas expresando emociones trabajadas. El discente deberá colocar el pictograma correspondiente a dicha emoción al lado de la imagen. Con esta actividad continuará trabajando el reconocimiento de las emociones mediante las expresiones faciales. Además, en algunos casos, el alumno también podrá identificar la emoción que expresa el protagonista de la imagen por el contexto en el que se encuentra, introduciendo una nueva forma de identificar emociones. A continuación, se volverá a emplear el material “Dibuja la cara” (ver Anexo 7) esta vez para dibujar las expresiones faciales relativas a las nuevas emociones trabajadas. Cuando termine dicha tarea, tendrá la opción de jugar al “Memory de las emociones” o al “Bingo de las emociones”. Se le preguntará al alumno cuál prefiere y jugará al que este decida. En esta sesión, esta será la actividad que el alumno realizará en la fase de “cierre de la sesión”.

Tabla 11.
Sesión 7.

SESIÓN 7

OBJETIVOS	• Reconocer las emociones mediante las expresiones faciales. • Reforzar el reconocimiento de las emociones mediante pictogramas. • Introducir al alumno en el reconocimiento de las emociones mediante la situación en la que se encuentra.
DURACIÓN	30 minutos.
MATERIALES	• Material “¿Cómo se sienten?” • Material “Dibuja la cara” • “Bingo de las emociones” o “Memory de las emociones”
PASOS	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. “¿Cómo se sienten?” (10 minutos) 3. Actividad con la ficha “Dibuja la cara” (10 minutos) 4. “Bingo de las emociones” o “Memory de las emociones” (5 minutos)

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 8

En la octava sesión de esta propuesta de intervención se trabajará la identificación de las emociones en situaciones concretas y cotidianas. Para ello se empleará el material recogido en el Anexo 13 denominado “Ponles cara a las situaciones”. En esta ficha podemos encontrar varios pictogramas que reflejan situaciones conocidas para el alumno, con la única novedad de que las caras de algunas de las personas están borradas. Por ello, se le pedirá al alumno que complete la imagen con el pictograma de la emoción que el protagonista está experimentando. El objetivo de esta actividad es que el alumno sea capaz de reconocer las emociones no solo mediante las expresiones faciales, sino también por la situación que se representa.

Para completar la sesión, se empleará de nuevo el material denominado “Relaciona las emociones” (ver Anexo 8.) En esta actividad el alumno deberá relacionar los pictogramas de las emociones primero con otros pictogramas y, posteriormente, con imágenes reales de personas expresando dichas emociones. Como apunte, en la primera hoja de este material no se incluye la emoción de “asco” por la simple razón de que en SoyVisual no se encuentra ningún pictograma relativo a esta. Con esta actividad continuaremos trabajando la identificación de emociones mediante las expresiones faciales.

Para finalizar, de nuevo, se eliminará la fase de cierre, para darle al alumno la oportunidad de decidir entre jugar al “Memory de las emociones” o al “Bingo de las emociones”, siendo esta actividad la que marca el final de la octava sesión.

Tabla 12.
Sesión 8.

SESIÓN 8	
OBJETIVOS	• Trabajar la identificación de las emociones mediante la situación en la que se encuentra. • Reconocer emociones mediante las expresiones faciales.
DURACIÓN	30 minutos.
MATERIALES	• Material “Ponles cara a las situaciones” • Material “Relaciona las emociones” • “Memory de las emociones” o “Bingo de las emociones”
PASOS	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. Trabajar con el material “Ponles cara a las emociones” (10 minutos) 3. Trabajar con el material “Relaciona las emociones” (10 minutos)

- | |
|---|
| 4. “Memory de las emociones” o “Bingo de las emociones” (5 minutos) |
|---|

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 9

La novena sesión será la última sesión de esta propuesta de intervención. En ella se empleará un material que permitirá realizar un repaso de todo lo adquirido en las últimas 8 semanas. Este material es el llamado “Dado de las emociones” (ver Anexo 14). Para llevar a cabo esta actividad el profesional deberá montar el dado que se recoge en el documento y recortar las distintas emociones para introducirlas en un recipiente. A continuación, el alumno extraerá uno de los papeles y tirará el dado. Dependiendo de lo que le toque, deberá de realizarlo. Por ejemplo, si extrae el papel de “Asco” y el dado cae en “Lista de situaciones”, el alumno deberá hacer una lista de momentos en los que puede sentir dicha emoción. A continuación, será el turno del profesional, que deberá sacar otra emoción y tirar de nuevo el dado. De esta forma, el alumno trabajará tanto el reconocimiento de las emociones mediante expresiones faciales, como por medio de situaciones.

Una cosa a tener en cuenta es que en esta actividad se incluyen algunas emociones no trabajadas. En este caso el profesional tiene dos opciones: o bien no incluir dichas emociones en el recipiente o explicárselas al alumno antes de comenzar la actividad.

Al finalizar la actividad, ya para cerrar tanto la sesión como el programa de intervención, el alumno volverá a tener la oportunidad de elegir si quiere jugar al “Memory de las emociones” o al “Bingo de las emociones”.

Tabla 13.
Sesión 9.

SESIÓN 9	
OBJETIVOS	• Reconocer las emociones mediante las expresiones faciales. • Reconocer emociones en situaciones concretas. • Ser capaz de nombrar situaciones en las que sentimos determinadas expresiones. • Expresar emociones mediante gestos faciales.

DURACIÓN	30 minutos.
MATERIALES	• Material “Dado de las emociones” • Recipiente para las emociones. • Papel y material de dibujo. • “Memory de las emociones” o “Bingo de las emociones”.
PASOS	1. Introducción a la sesión. (5 minutos) 2. Jugar con el “Dado de las emociones” (20 minutos) 3. “Memory de las emociones” o “Bingo de las emociones” (5 minutos)

Fuente: Elaboración propia.

6.4. EVALUACIÓN

La evaluación de este programa se llevará a cabo mediante la observación directa, la cual se registrará en una rúbrica, expuesta en la tabla 14. Durante el transcurso de cada sesión, el profesional que esté aplicando el programa deberá observar las competencias y logros del alumno, anotando lo observado si fuese necesario, para que al final de cada sesión pueda cumplimentar la rúbrica. De esta forma, además de conocer las competencias emocionales que el alumno ha adquirido, se podrá comparar el progreso en las diferentes áreas.

Tabla 14.
Rúbrica de evaluación.

ÍTEM	NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
Identifica las seis emociones básicas mediante las expresiones faciales	No es capaz de identificar ninguna emoción mediante las expresiones faciales	Reconoce algunas emociones básicas en expresiones faciales, pero con ayuda externa	Reconoce las seis emociones básicas en expresiones faciales sin ayuda externa
Identifica las seis emociones básicas mediante situaciones (contextos)	No es capaz de identificar ninguna emoción en situaciones cotidianas	Reconoce algunas emociones básicas en situaciones cotidianas, pero con ayuda externa	Reconoce las seis emociones básicas en diversas situaciones sin ayuda externa
Identifica todas las emociones trabajadas (básicas y secundarias)	No es capaz de identificar ninguna de las emociones trabajadas	Reconoce las emociones trabajadas solo con ayuda externa o de manera incompleta	Reconoce todas las emociones trabajadas (básicas y secundarias) sin ayuda externa
Asocia emociones a situaciones cotidianas	No es capaz de asociar emociones a situaciones cotidianas	Asocia algunas emociones a situaciones cotidianas, pero con ayuda externa	Asocia las emociones a situaciones cotidianas de forma autónoma
Sabe cómo actuar ante las emociones de los demás	No sabe cómo actuar ante las emociones de los demás	En algunas situaciones, o con ayuda externa, sabe cómo actuar ante las emociones de los demás	Sabe cómo actuar de forma adecuada ante las emociones de los demás de forma consistente
Sabe cómo gestionar sus propias emociones de forma correcta	No sabe cómo gestionar sus emociones de forma adecuada	Sabe gestionar algunas emociones o necesita ayuda externa para hacerlo satisfactoriamente	Gestiona sus emociones de forma adecuada sin ayuda externa

Fuente: Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES

Durante el transcurso de este TFG se ha desarrollado una propuesta de intervención didáctica para trabajar la educación emocional en alumnado con TEA de 8 a 10 años, es decir, del segundo ciclo de Educación Primaria. Aunque este programa no se ha puesto en práctica, su creación me ha permitido y ayudado a reflexionar sobre cuestiones clave. La primera de ellas es la importancia de tener una buena fundamentación teórica para cualquier actividad práctica. Todas las actividades de la propuesta de intervención, así como su temporalización, se han llevado a cabo basándose en unos pilares teóricos fundamentales obtenidos a través de la búsqueda de información y de la lectura de documentos de rigor científico. Además, este trabajo me ha hecho darme cuenta de algo que considero de gran importancia. En numerosos documentos se mencionan las dificultades que presentan las personas con TEA en cuanto a las emociones, para su gestión y reconocimiento, pero apenas hay programas o estudios científicos donde se trabaje la educación emocional con este alumnado. La mayor parte de los documentos que he podido encontrar son Trabajos de Fin de Grado o Trabajos de Fin de Máster. Esto, desde mi punto de vista, refuerza algo que ya he mencionado en otros puntos de este documento, que es la falta de importancia que se le da al ámbito emocional cuando se trabaja con alumnos con TEA, teniendo en cuenta que el tema emocional es una de las grandes dificultades que estos presentan. Pasando por alto la labor de educar emocionalmente a las personas con TEA estamos haciendo un flaco favor a este colectivo.

Por otra parte, me gustaría que esta propuesta de intervención demuestre que, si adaptamos los materiales a las necesidades específicas de nuestros alumnos, las barreras con las que estos se topan a lo largo de toda su vida irán disminuyendo. Como profesionales de la educación es nuestra labor ayudar a los alumnos a desarrollarse integralmente como personas, y para ello es fundamental conocer sus necesidades y adaptar los materiales o entornos a ellos. Debemos recordar que no es el alumno el que debe adaptarse al sistema, sino el sistema el que debe adaptarse al alumno. En el caso del alumnado con TEA, adaptar o proporcionar ajustes razonables en actividades y materiales de forma que sean más visuales, por ejemplo, con la implementación de pictogramas en los mismos, suponen una gran ayuda para el alumno, permitiéndole comprender mejor su entorno y lo que se le está pidiendo hacer.

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado era diseñar un programa de intervención educativo para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias

emocionales en el alumnado con TEA de 8 a 10, cosa que se ha cumplido. Aun así, la validación de este programa solo se podría llevar a cabo mediante su aplicación práctica en casos reales. Como ya he dicho, en este TFG no ha sido posible, pero espero poder hacerlo próximamente y poder comprobar que, tras una fundamentación teórica sólida, los materiales creados y su organización temporal pueden ayudar al alumnado con TEA de entre 8 y 10 años a gestionar y a reconocer mejor las emociones y, por extensión, a desarrollarse integralmente para así vivir una vida plena y satisfactoria. En cuanto a los objetivos específicos, se han cumplido con creces. La fundamentación teórica de este documento se ha llevado a cabo mediante la revisión teórica de las características emocionales del alumnado con TEA, recogido en la primera parte de este TFG, el marco teórico.

Otro de los objetivos a alcanzar era que los materiales presentados en la propuesta de intervención fueran actividades adaptadas al perfil del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. De nuevo, los materiales creados y presentados están correctamente adaptados a esta población, permitiendo llevar a cabo las actividades propuestas con cualquier alumno con TEA de entre 8 y 10 años, ya que se han tenido en cuenta las características presentadas en el marco teórico. Esto se puede observar en cuanto que, en muchas de las explicaciones de los materiales y actividades, se explica como se pueden llevar a cabo con alumnado verbal o no verbal. Otro factor que nos permite comprobar la consecución de este objetivo es la creación de materiales muy visuales, con el uso de pictogramas, que se adaptan a la perfección a las necesidades del alumnado con TEA, permitiéndoles comprender lo que en estos se presenta.

Por otra parte, el material y las actividades creadas y expuestas permiten su utilización por parte de diferentes profesionales de la educación (pedagogos, maestros generalistas, maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, maestros especialistas en Audición y Lenguaje, maestros especialistas en Educación Especial, etc.), lo cual se facilita mediante las pautas ofrecidas para la correcta implementación del programa y su consiguiente eficacia en el desarrollo emocional del alumnado que lo recibe.

En conclusión, este TFG ha alcanzado los objetivos propuestos en el inicio del documento, creando una propuesta de intervención basada en los principios pedagógicos inclusivos que permite desarrollar la Educación Emocional en el alumnado con TEA de 8 a 10 años, ayudando a su desarrollo integral como personas y mejorando su calidad de vida.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (1952). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (1.^a ed.). American Psychiatric Association.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (1968). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (2.^a ed.). American Psychiatric Association.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (1980). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (3.^a ed.). American Psychiatric Association.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (1987). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (3.^a ed., rev.). American Psychiatric Association.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4.^a ed.). American Psychiatric Association.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4.^a ed., texto revisado). American Psychiatric Association.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen D.L., Maenner, M.J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson Rosenberg, C., White, T., Durkin, M.S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L., Harrington, R., López, M., Fitzgerald, R.T., Hewitt, A., Pettygrove, S., ... Dowling, N.F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. *Surveill Summ*, 67(6), 1-23.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Revista padres y maestros*, 337, 5-8.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional.: Propuesta para educadores y familias*. (4.^a ed.). Desclée de Brouwer.

- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones?: la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*.
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de educación continua en pediatría. Sociedad colombiana de pediatría*, 15(1), 19-29.
- Canva. (s. f.). <https://www.canva.com/>
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Coronado, R. C. (2019). La intervención en el trastorno del espectro autista en las alteraciones en intersubjetividad y la teoría de la mente. *Educación*, 25(1), 67-78.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1771>
- Cossin, F. C., Rubinstein, W. Y., & Politis, D. G. (2017). ¿ Cuántas son las emociones básicas? Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de investigaciones*, 24, 253-257.
- Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2023). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7-20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Fernández, Y., Moreno, M. V. y Fragueiro, M. S. (2021). El trastorno del espectro autista y la arteterapia: una experiencia de aula que favorece la expresión de las emociones. *EA, Escuela Abierta*, 24, 3-24.
- Filella-Guiu, G., Agulló, M.-J., Pérez-Escoda, N., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Gobierno de Aragón & Universidad de Zaragoza. (s.f.). *ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa*. <https://arasaac.org/>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós Sa
- Hernández Olea, M. D., (2015). La educación en la actualidad. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(3), 61-68.
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatr Integral*, 16(10), 780-94.

- Hervás, A. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 62(Supl 1), 9-14.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927- 28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 3 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 9 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 29 de diciembre de 2020, 122868-122953 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López, B., & Leekam, S. R. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y aprendizaje*, 30(3), 439-457.
- Álvarez Pérez, R., Franco García, V., García González, F., García Montes, A. M., Giraldo Escobar, L., Montealegre Siola, S., Mota Cepero, B., Muñoz Reyes, M., Pérez Vilchez, B., & Saldaña Sage, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo*. Federación Autismo Andalucía. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5697_d_Manual-atencion-temprana-en-ninos-con-Autismo.pdf
- Marín-Gámez, E., Navas-Domenech, I., Hernández-Otero, I., Ramírez-Martín, A., Mayoral-Cleires, F., Barbancho-Fernández, M. Á., ... & Romero-González, M. (2023). Traducción y Adaptación en Español del Manual de Emociones Expresadas para Trastorno del Espectro Autista y otros Trastornos Relacionados. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 40(2), 27-54.
- Martos, J., & Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de neurología*, 34(1), 58-63.
- Mineo Tumino, F., & Villegas Angarita, G. (2014). *Evaluación de la coherencia central y sus correlatos electrofisiológicos en niños con autismo de alto funcionamiento, niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y niños sin*

diagnóstico [Trabajo de investigación de grado, Universidad Católica Andrés Bello].

<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS9147.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades para estadísticas de morbilidad y mortalidad, 11.ª revisión (CIE-11)*. <https://icd.who.int/en/>

Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación internacional de enfermedades: Décima revisión (CIE-10)*. <https://icd.who.int/browse10/2019/es>

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* (pp.56-69). Hospital Sant Joan de Déu.

Punset, E. (2012). Prólogo. En R. Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 5-7). Hospital Sant Joan de Déu.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, 32603-32731. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.17-19). Ediciones Pirámide.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sepúlveda, M. d. P., Mayorga, M. J., & Pascual, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>

Fundación Orange. (s.f.). *SoyVisual*. <https://www.soyvisual.org/>

Tabuenca, P. G. (2016). Trastorno del espectro autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22, 149-62.

Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.

Tordera Yllescas, J. C. (2007). Trastorno de espectro autista: Delimitación lingüística. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 21, 301–314. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.15>

- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullock (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321–347). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. Prólogo en S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.

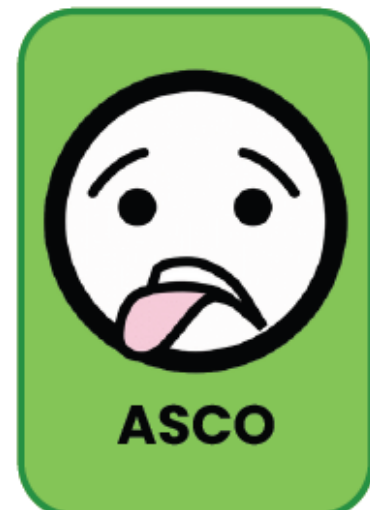
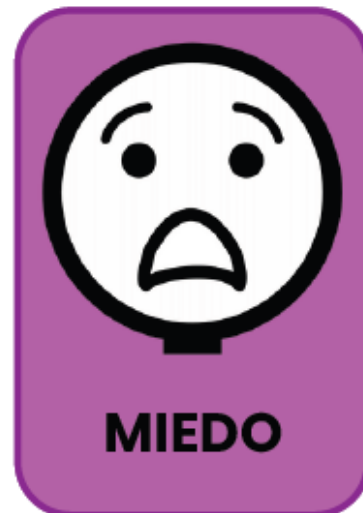
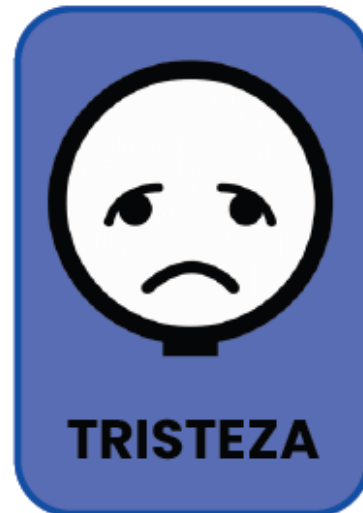
ANEXO 1. TARJETAS DE IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS

Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



ANEXO 2. TARJETAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)

 Cuando estoy contento puedo...

		
Bailar	Cantar	Dar un abrazo

 Cuando estoy enfadado puedo...

		
Estar solo	Respirar hondo	Pasear

 Cuando estoy triste puedo...

		
Llorar	Pedir un abrazo	Hablar con alguien



Cuando tengo miedo puedo...



Pedir un abrazo



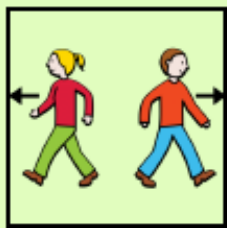
Respirar hondo



Hablar con alguien



Cuando algo me da asco puedo...



Alejarse



No mirar



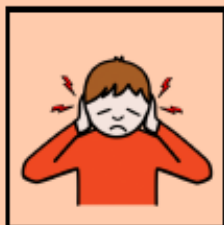
Decir "no me gusta"



Cuando algo me sorprende puedo...



Contar como me siento



Taparme los oídos



Respirar hondo

ANEXO 3. CALENDARIO DE LAS EMOCIONES

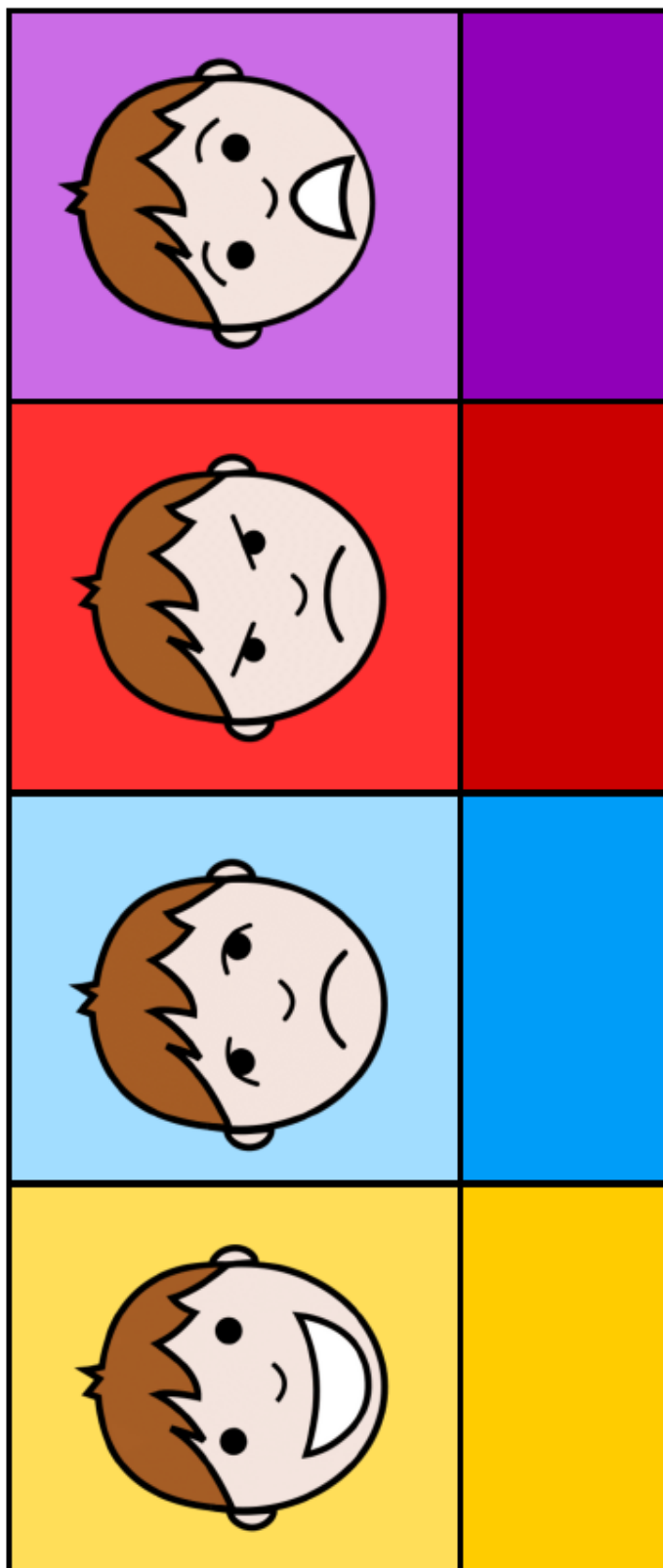
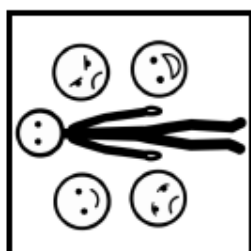
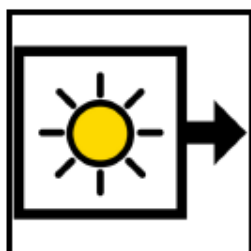
Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)

¿CÓMO ME SIENTO HOY?



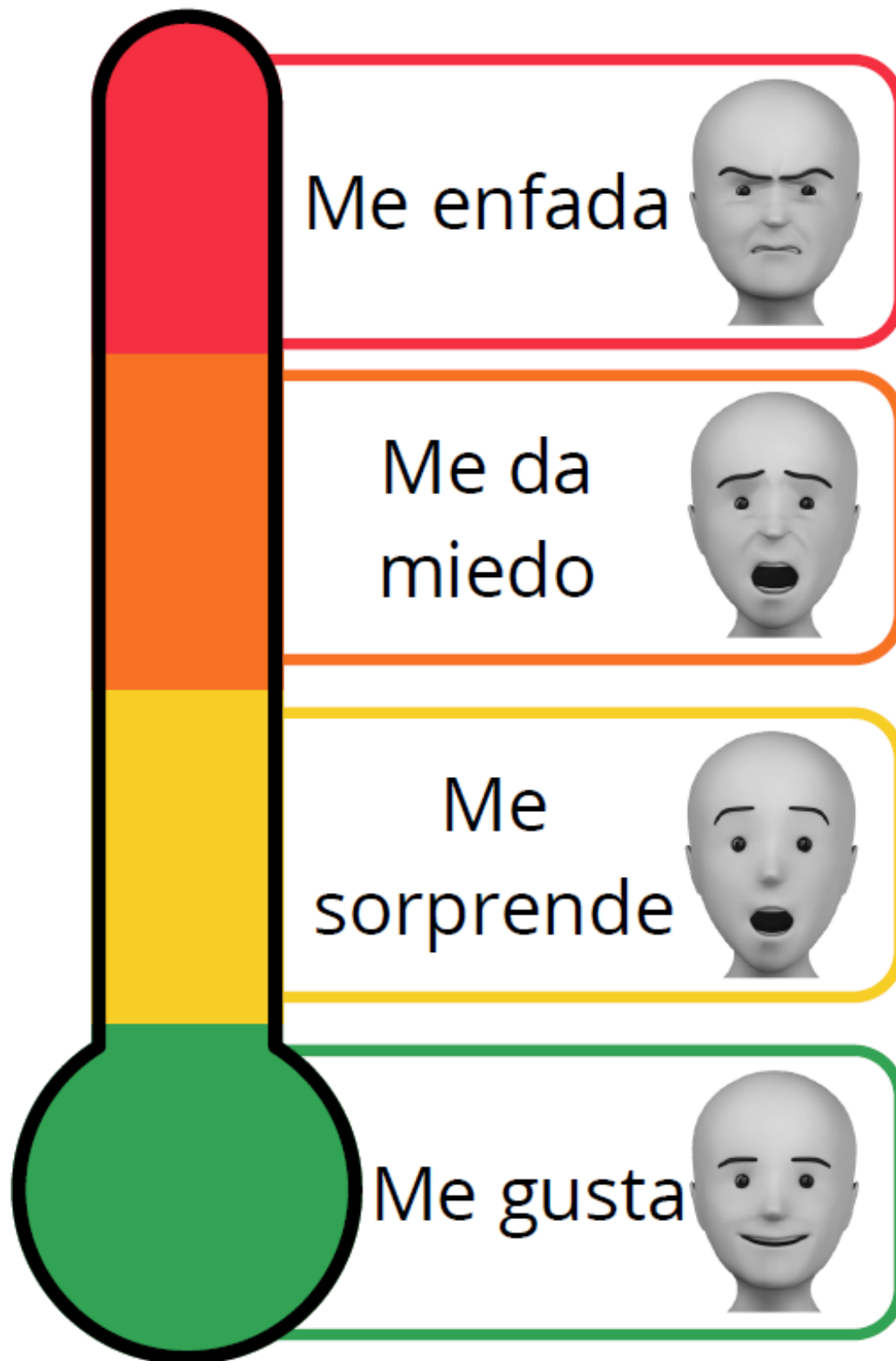
ANEXO 4. TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES

Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



ANEXO 5. SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES

Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



ANEXO 6. EXPLICACIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS

Autor

pictogramas: Sergio

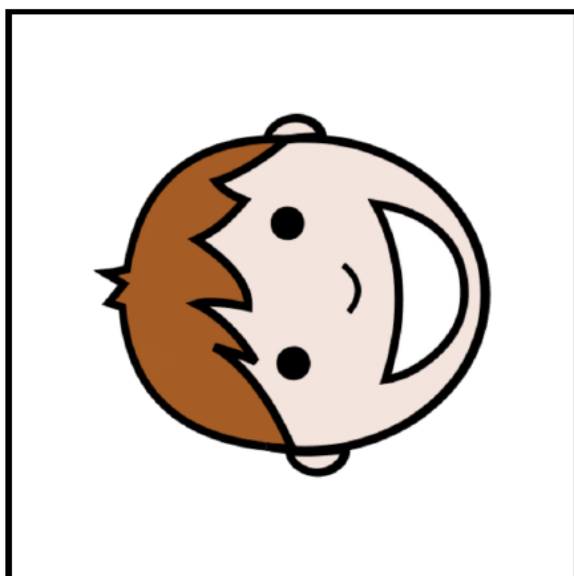
Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)

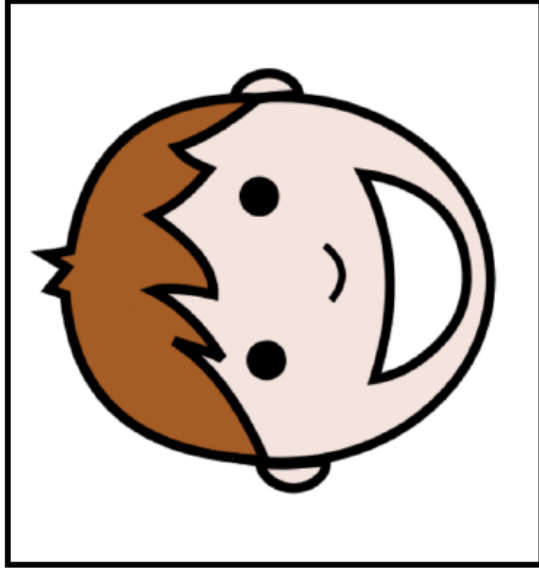
Me siento bien



Cuando estoy contento...



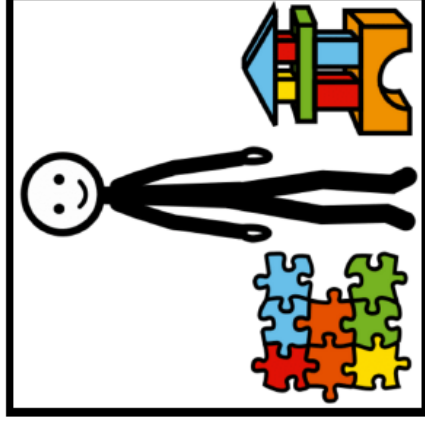
Estoy contento cuando...



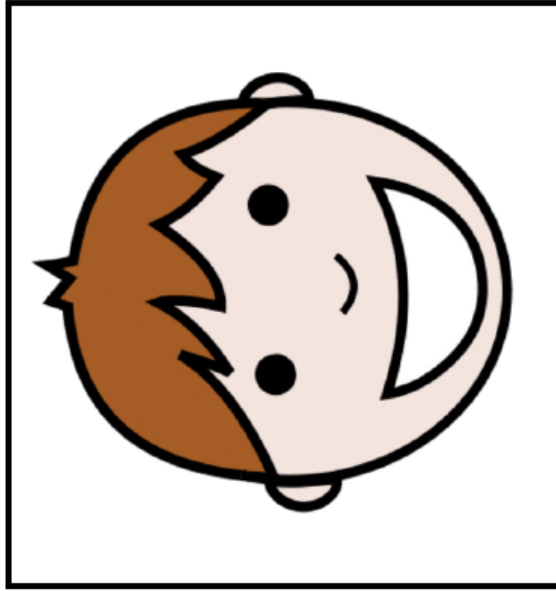
Estoy con mis amigos.



Juego con mis juguetes.



Cuando estoy contento...



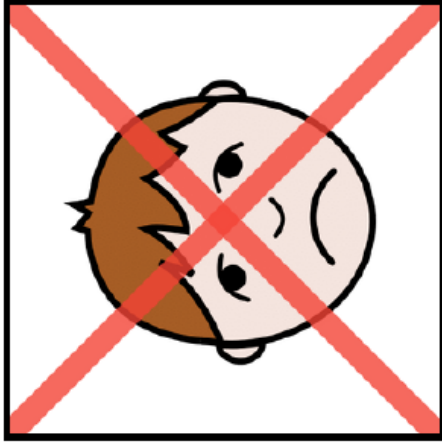
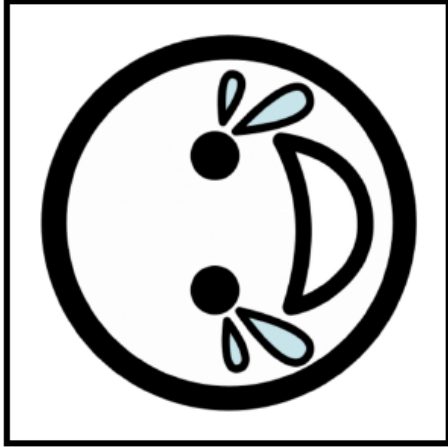
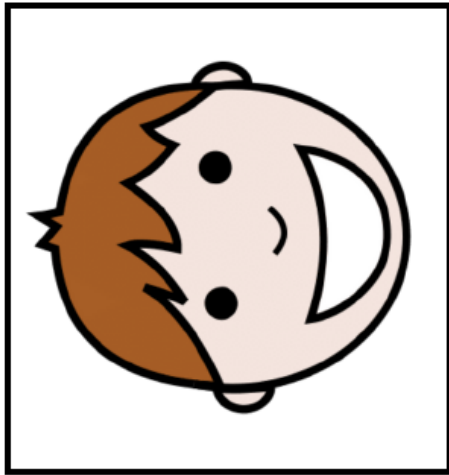
Me apetece bailar



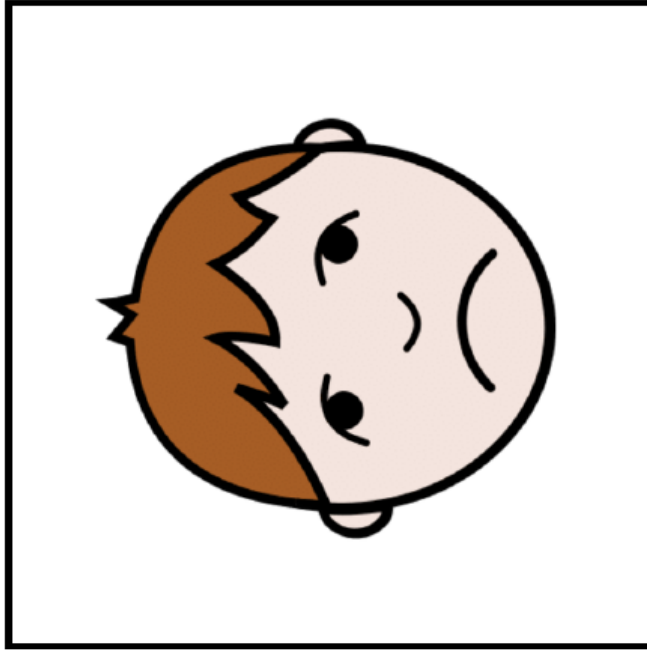
Quiero saltar



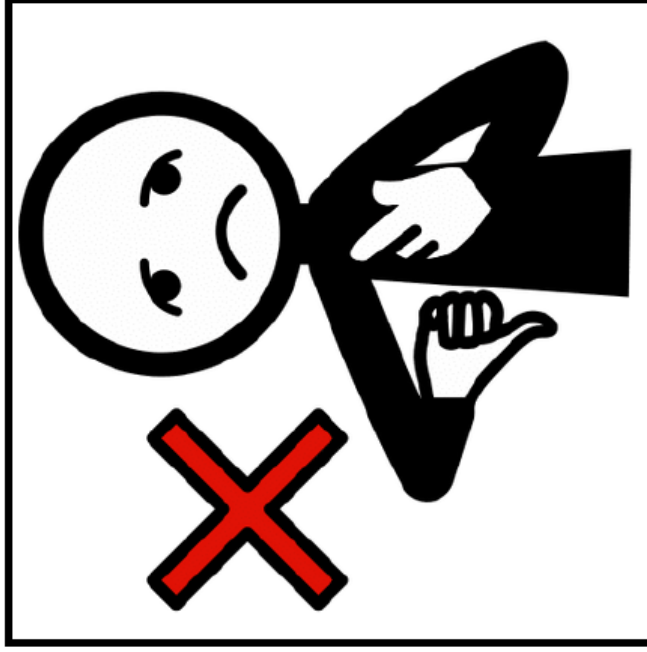
Cuando estoy contento puedo llorar, pero no estoy triste.



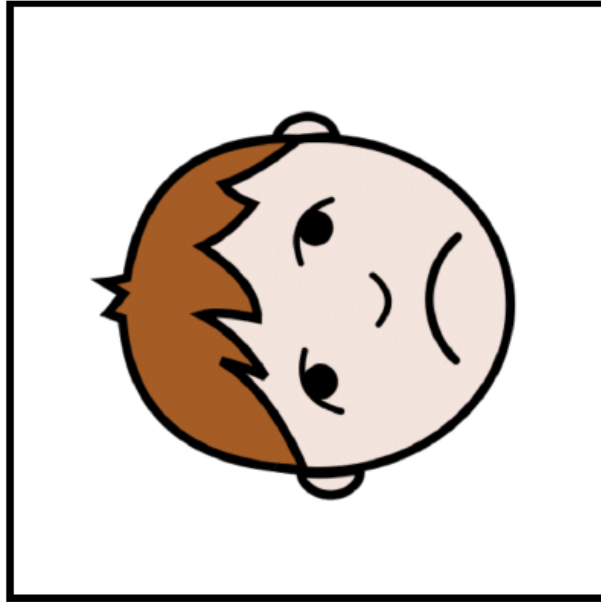
Cuando estoy triste...



Me siento mal



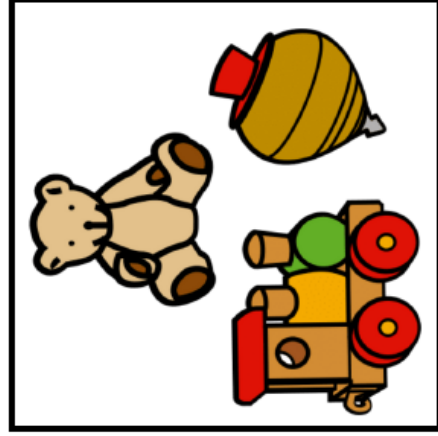
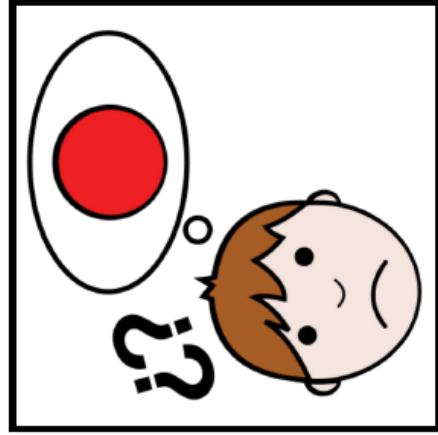
Estoy triste...



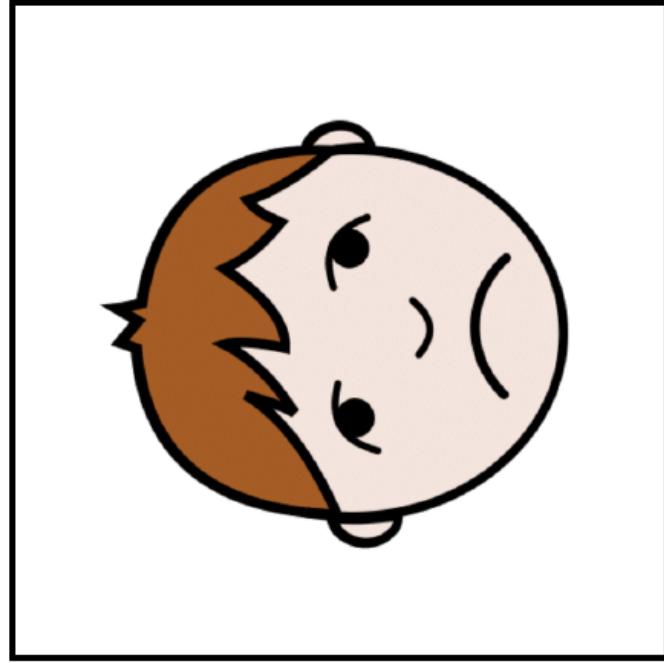
Si me pegan



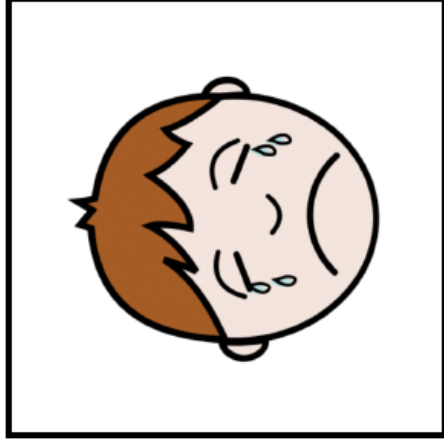
Si pierdo mi juguete favorito



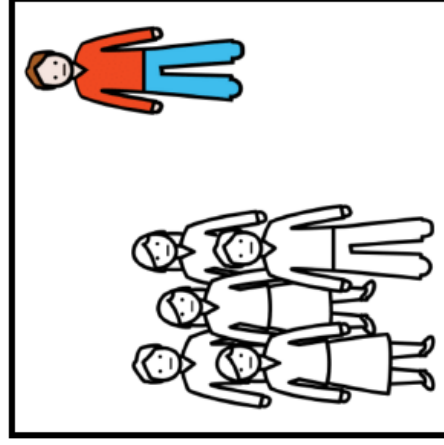
Cuando estoy triste...



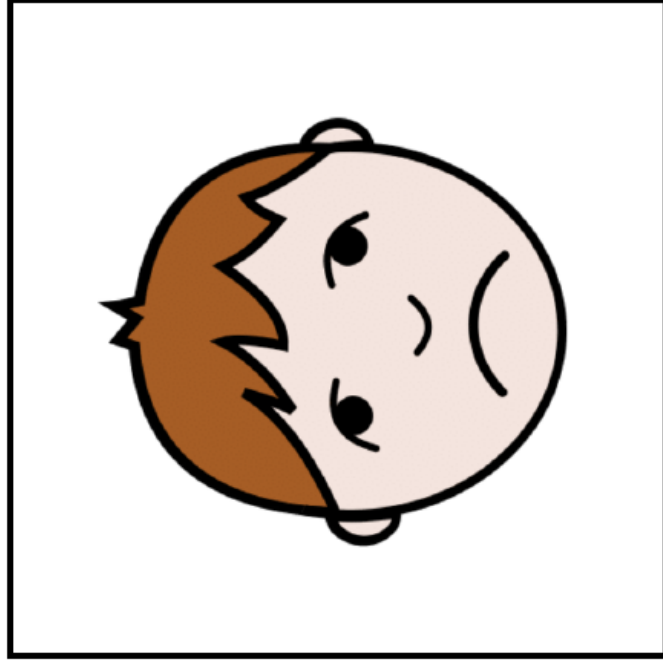
Me apetece llorar



Me apetece estar solo



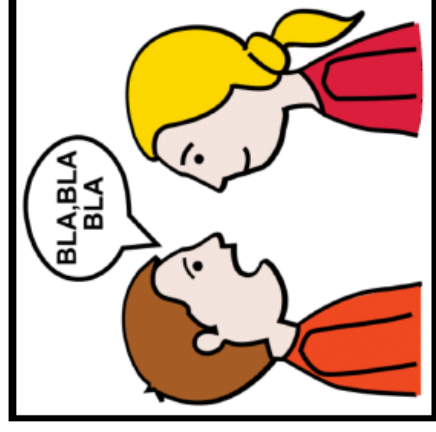
Cuando estoy triste puedo...



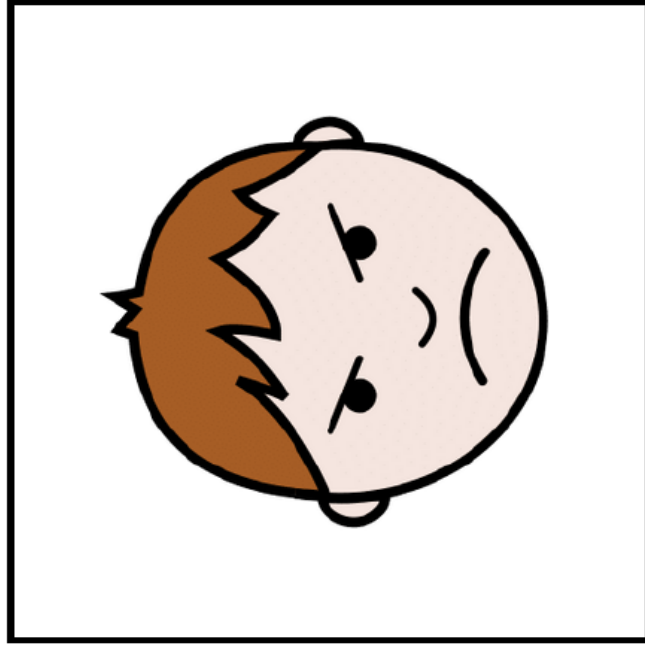
Pedir un abrazo



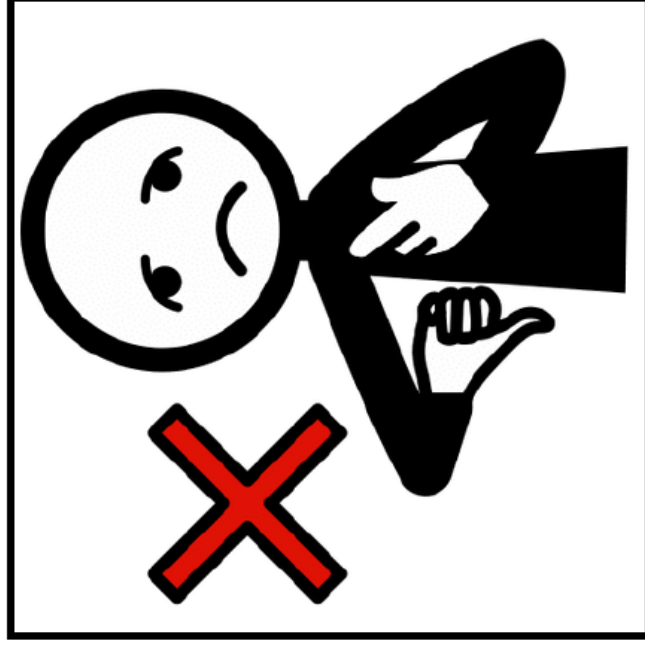
Contar lo que me pasa



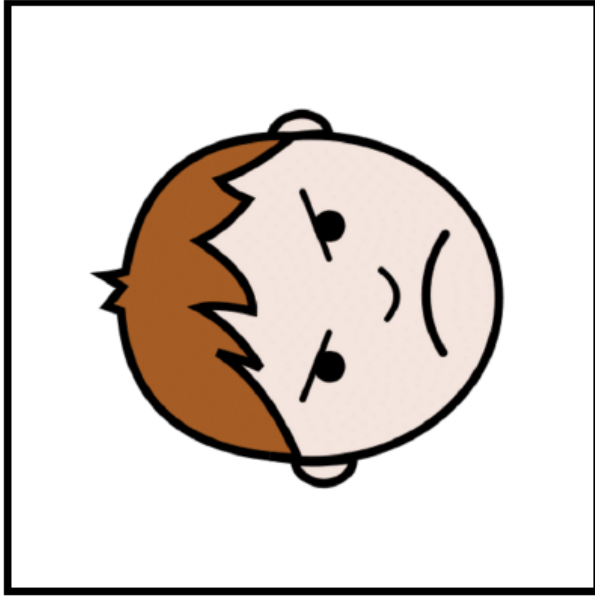
Cuando estoy enfadado...



Me siento mal



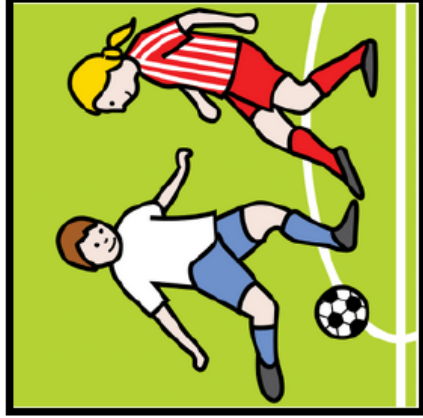
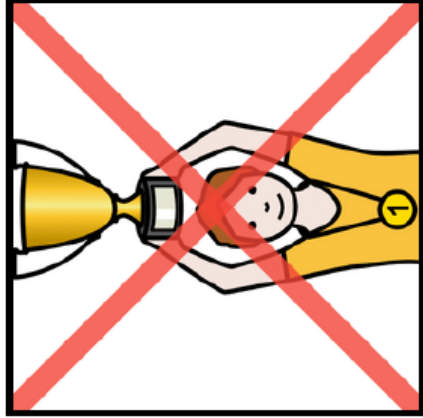
Estoy enfadado cuando...



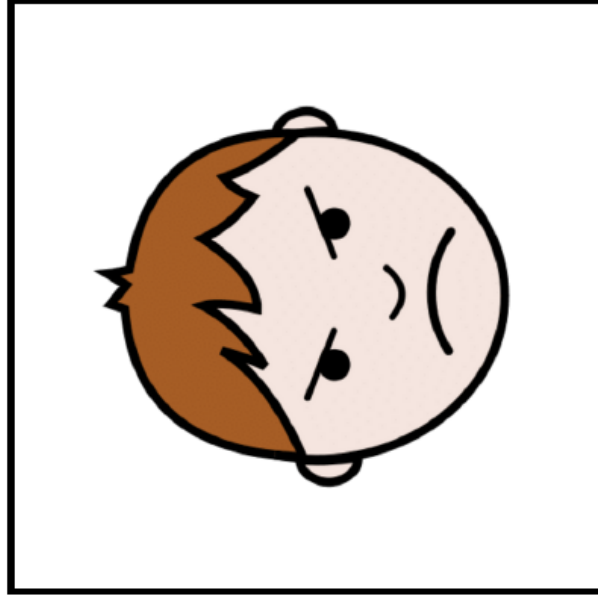
me molestan



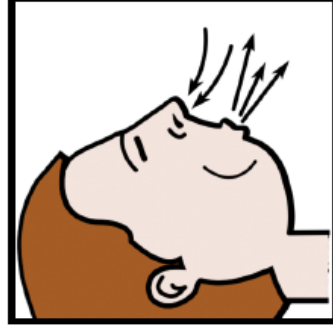
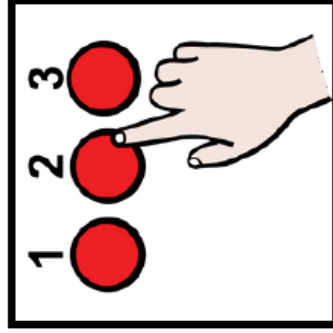
pierdo al fútbol



Cuando estoy enfadado
puedo...



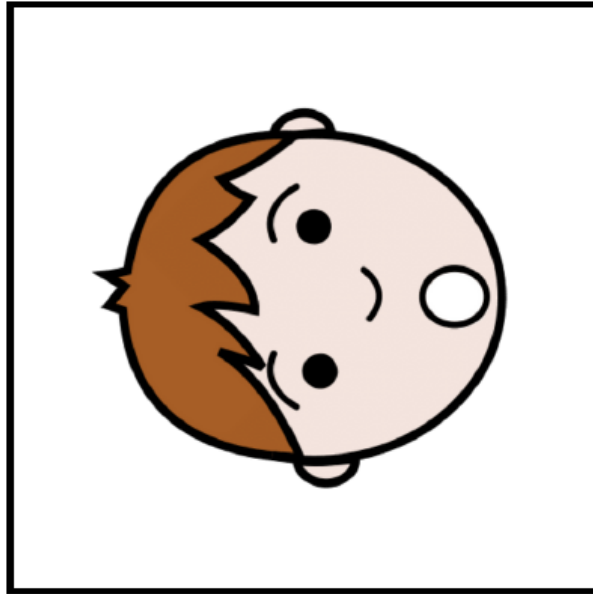
contar hasta 10 y respirar hondo



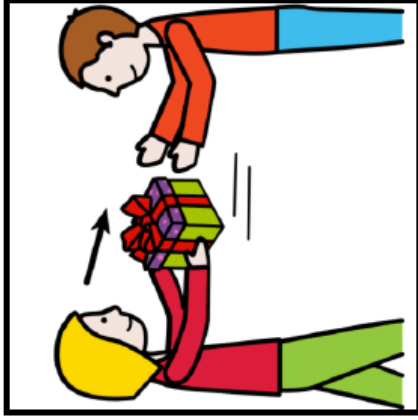
Dar un paseo



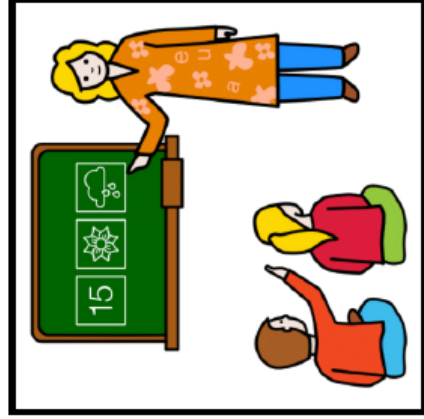
Estoy sorprendido cuando...



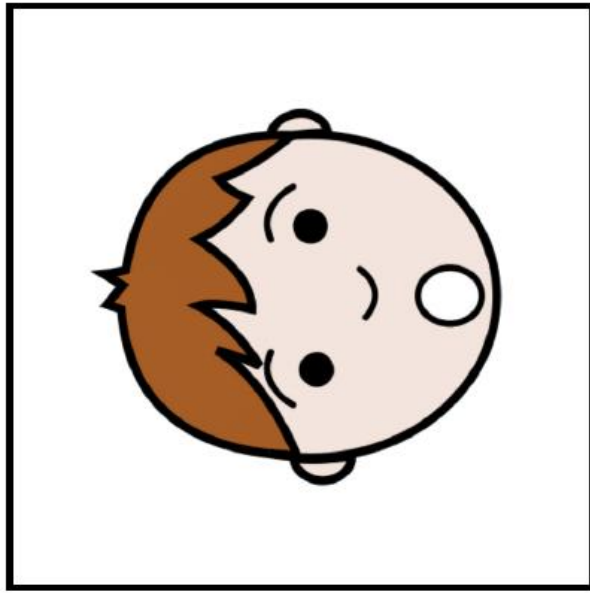
me dan un regalo



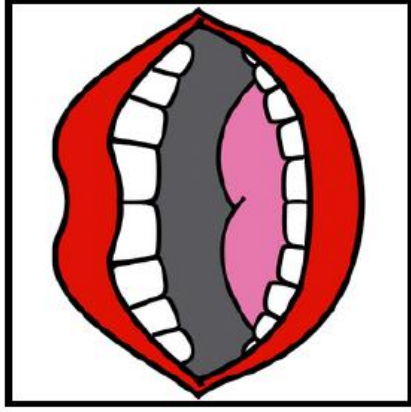
viene un profesor que no conozco



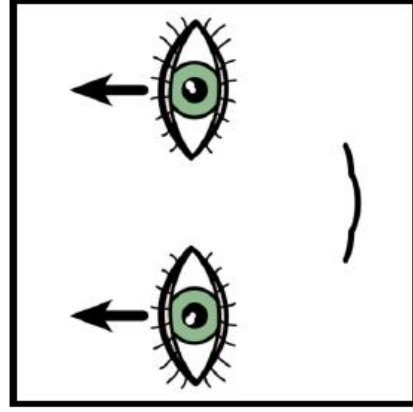
Cuando estoy sorprendido



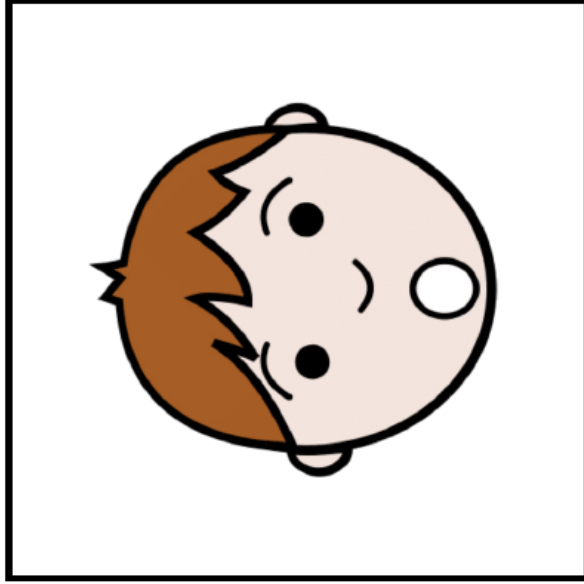
abro la boca



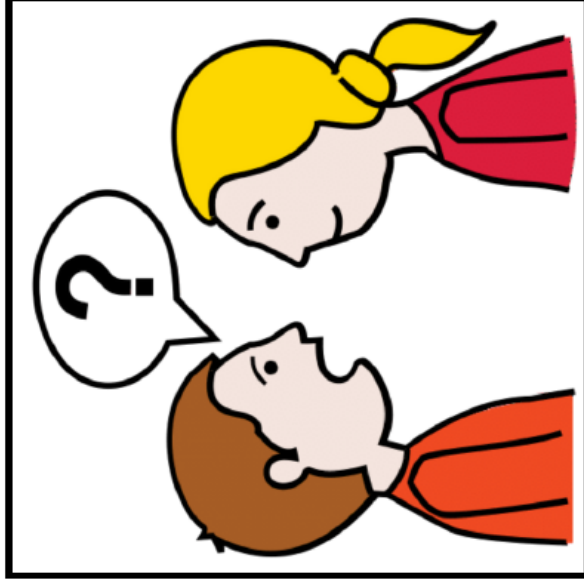
y abro los ojos



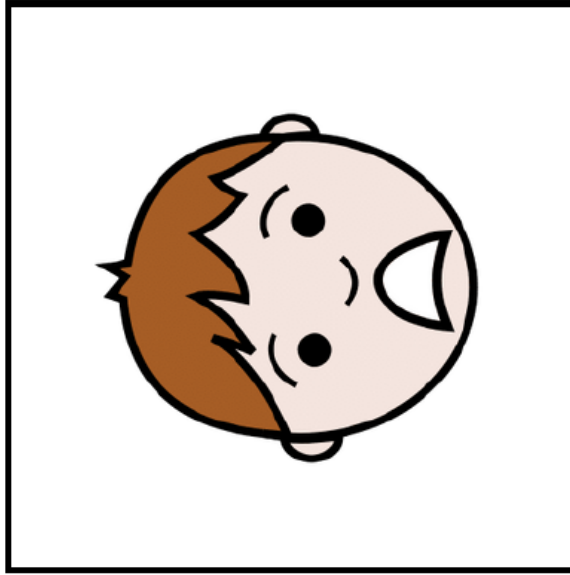
Cuando estoy
sorprendido puedo...



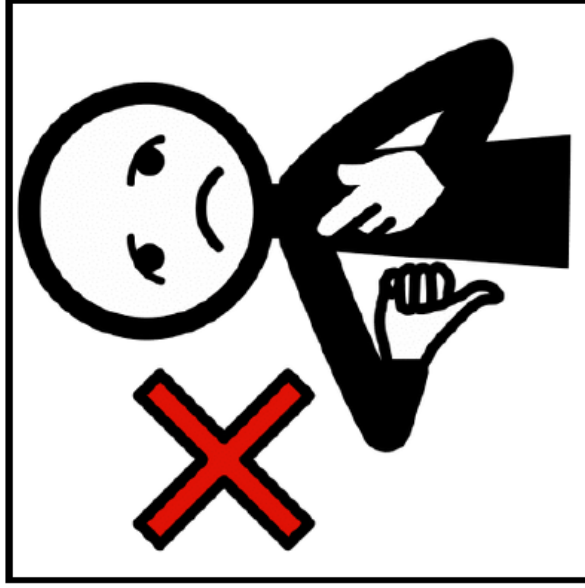
preguntar que sucede



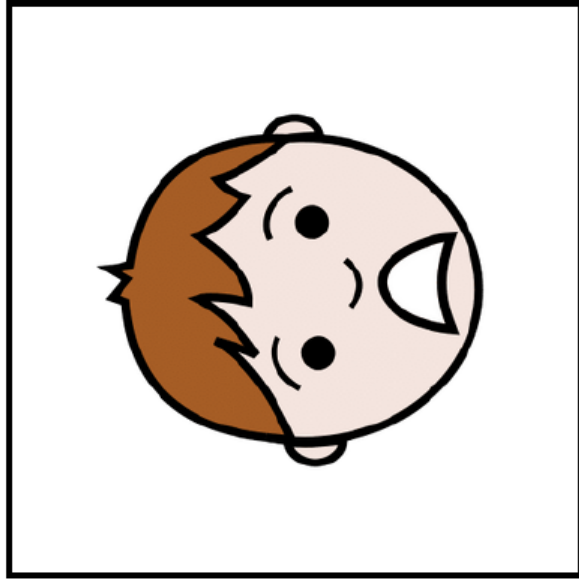
Cuando tengo miedo...



me siento mal



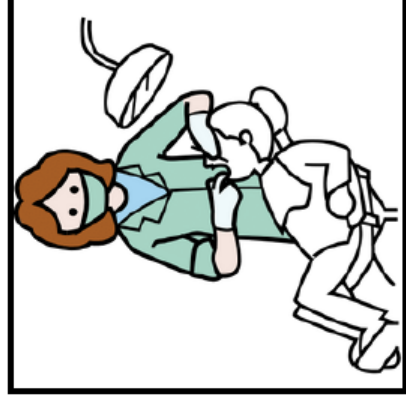
Tengo miedo cuando...



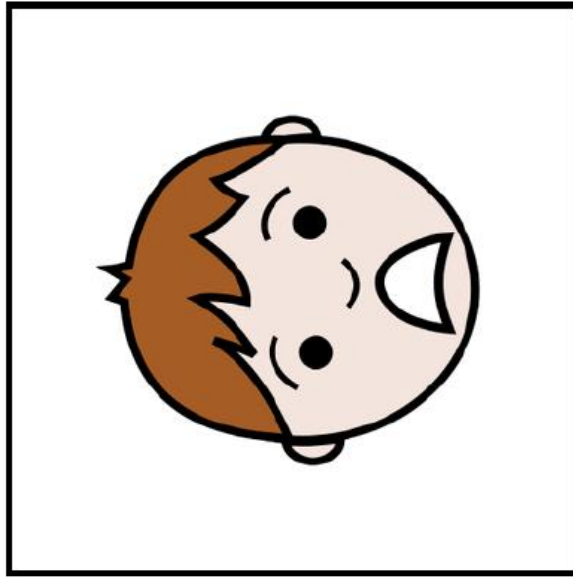
escucho un ruido fuerte.



voy al dentista.



Cuando tengo miedo puedo...



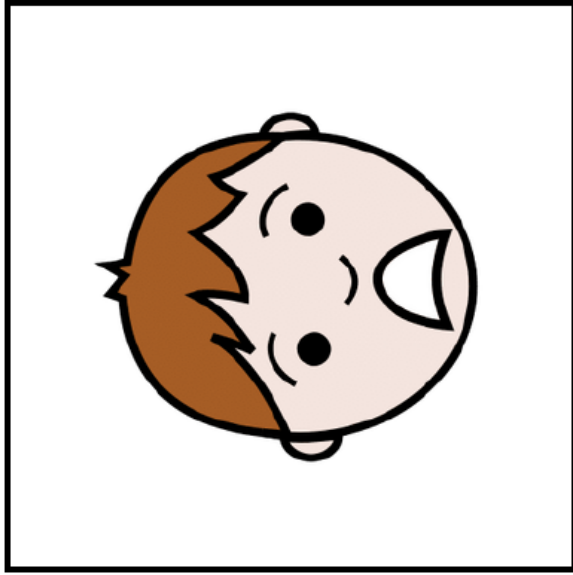
pedir un abrazo.



respirar hondo.



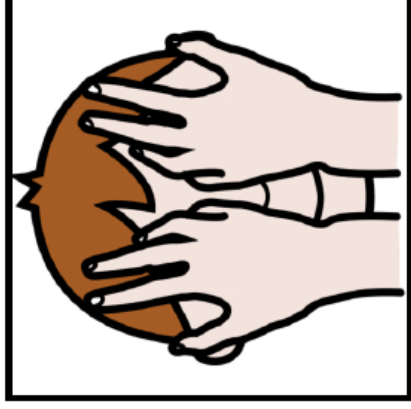
Cuando tengo miedo puedo...



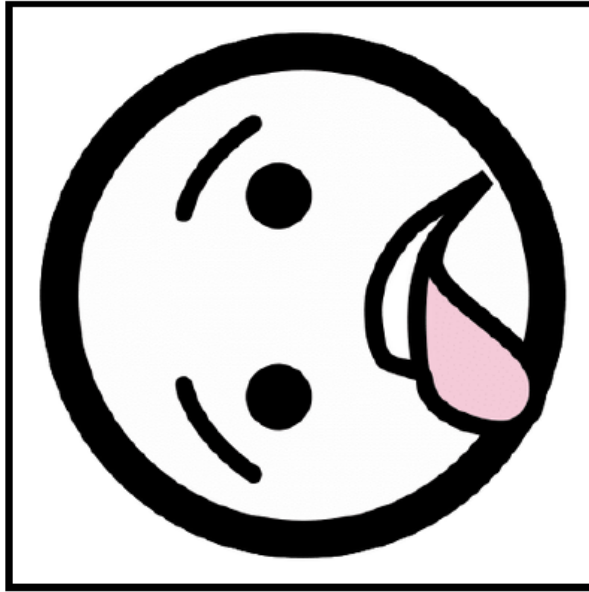
taparme los oídos



taparme los ojos



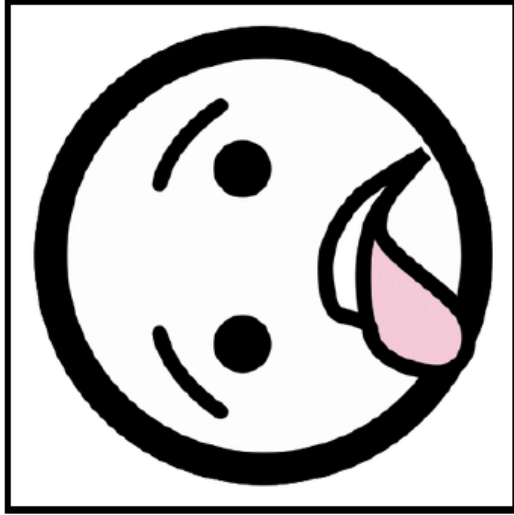
Cuando algo me da asco...



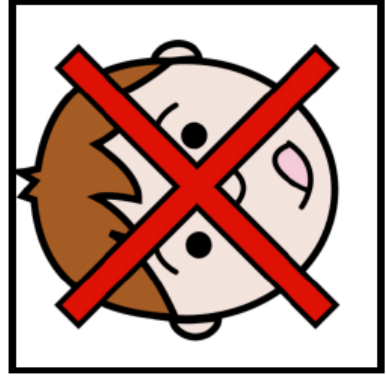
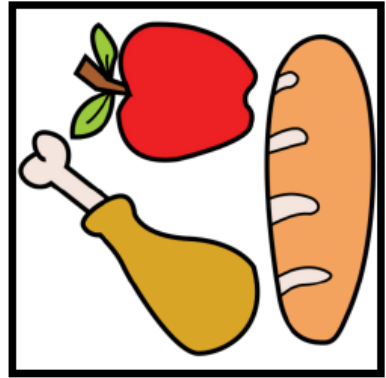
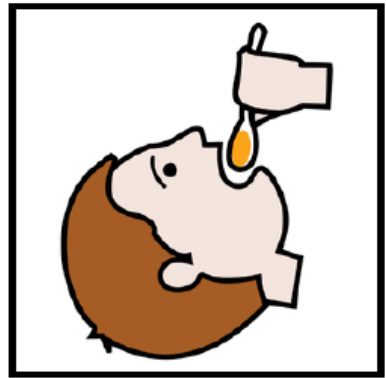
me siento mal



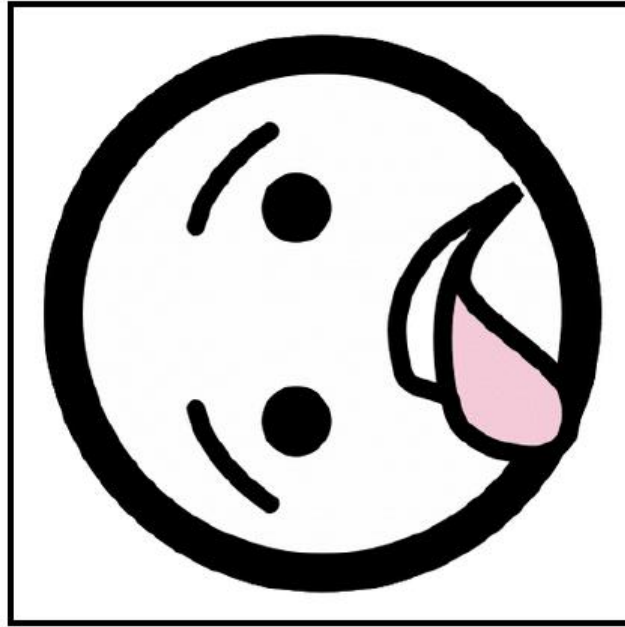
Me puede dar asco...



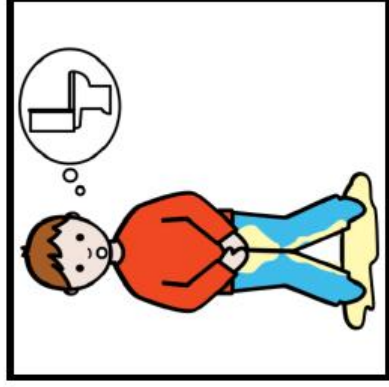
comer comida que no me gusta.



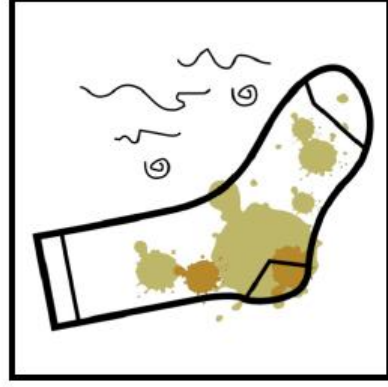
Me puede dar asco...



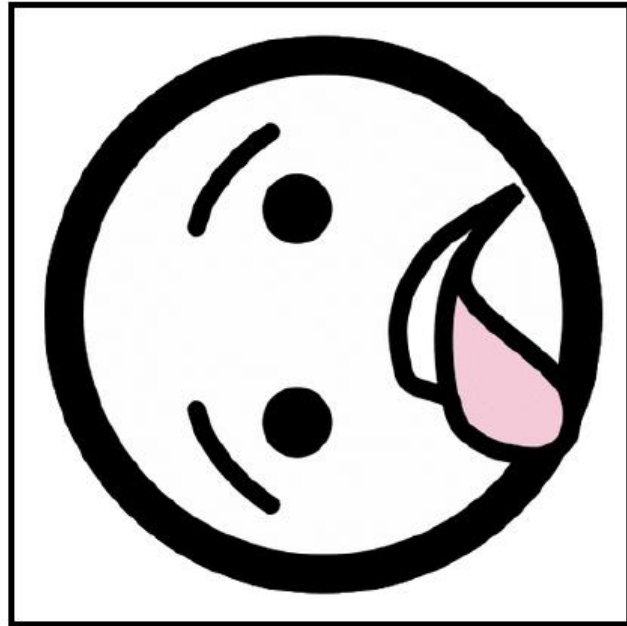
hacerme pis encima



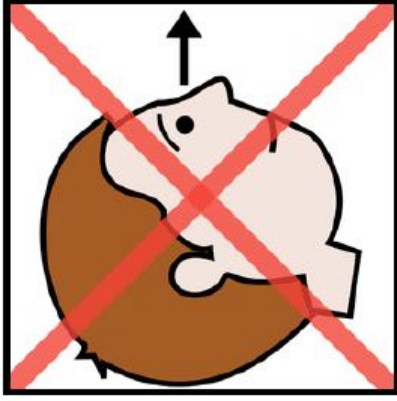
algo muy sucio.



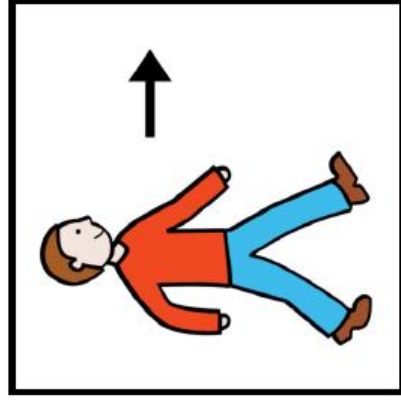
Cuando algo me da asco puedo...



no mirar



irme a otro sitio



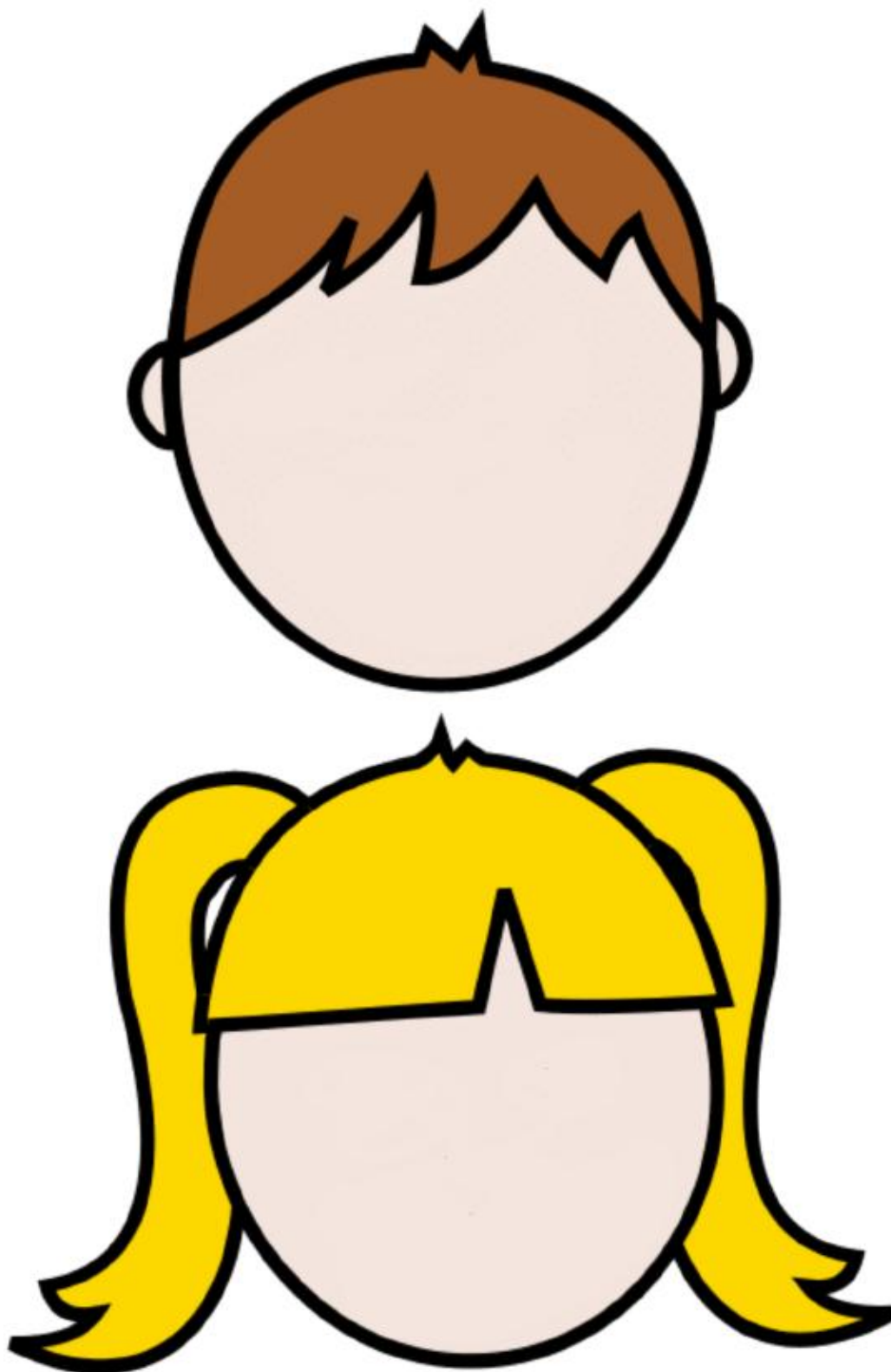
ANEXO 7. DIBUJA LA CARA

Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



ANEXO 8. RELACIONA LAS EMOCIONES

Propiedad: Fundación Orange. Procedencia: www.soyvisual.org. Licencia: CC(BY-NC-SA)

Autor pictogramas: Sergio Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org) (<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



Las imágenes empleadas han sido obtenidas a través de Canva Pro, cuya política de uso proporciona licencias para su utilización dentro de diseños propios, con fines educativos y nunca comerciales.







ANEXO 9. RODEA CÓMO SE SIENTEN

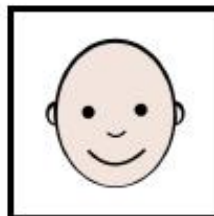
Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)

Rodea a las personas que se sienten contentas

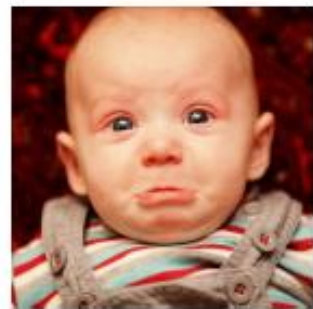


Las imágenes empleadas han sido obtenidas a través de Canva Pro, cuya política de uso proporciona licencias para su utilización dentro de diseños propios, con fines educativos y nunca comerciales.

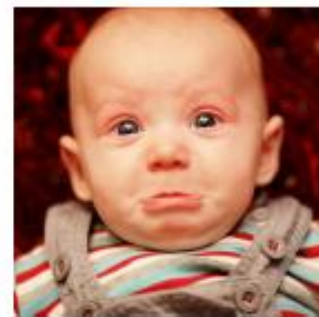
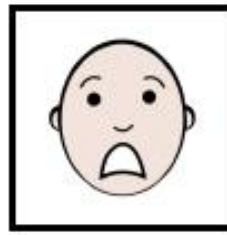
Rodea a las personas que se sienten tristes



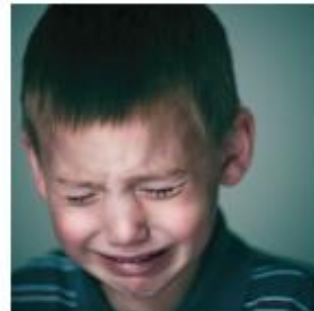
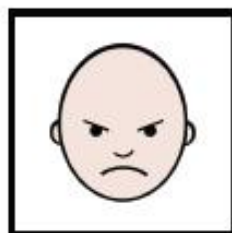
Rodea a las personas que sienten asco



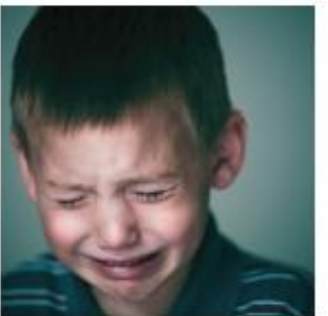
Rodea a las personas que sienten miedo



Rodea a las personas que se sienten enfadadas



Rodea a las personas que se sienten sorprendidas



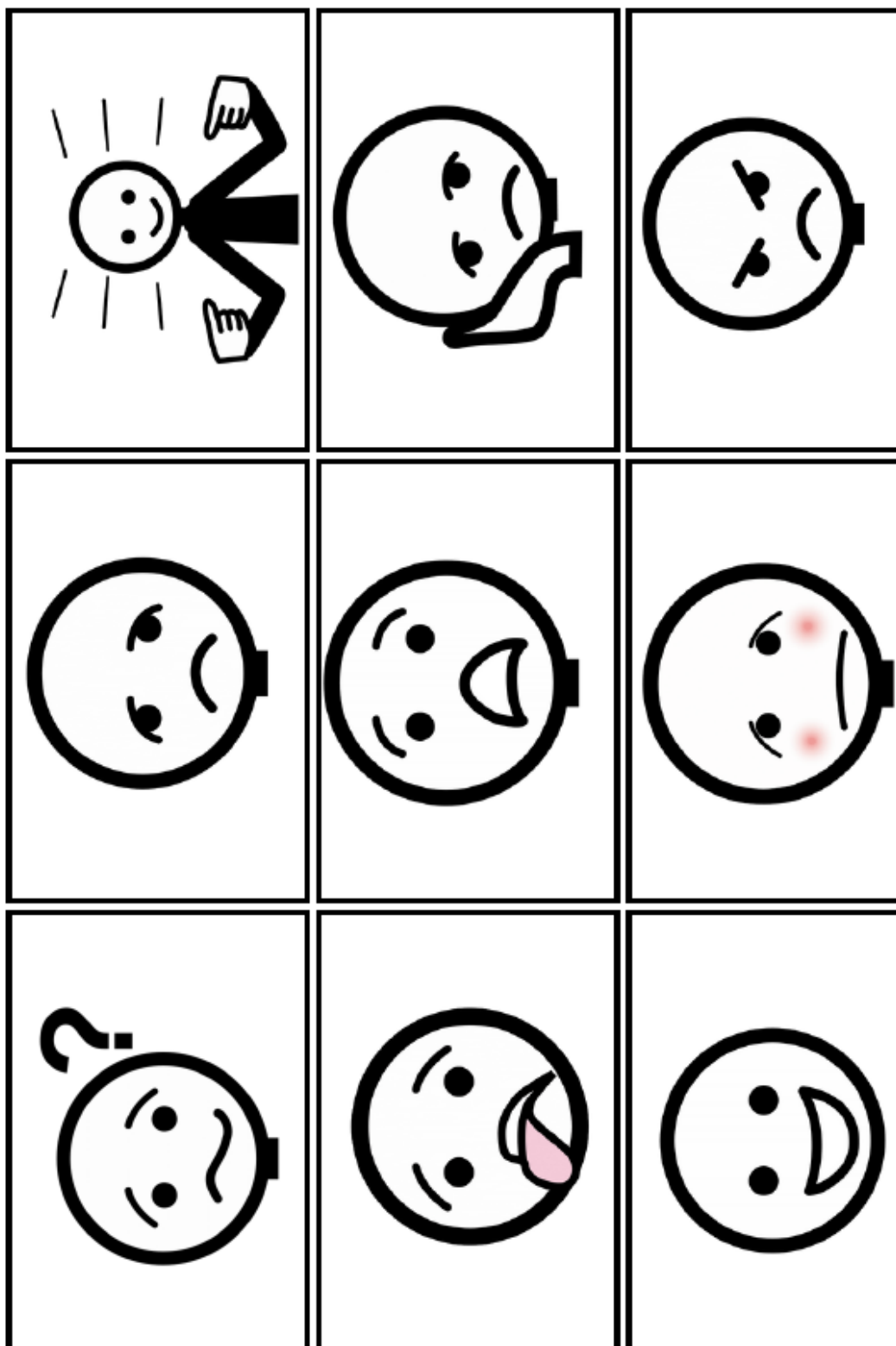
ANEXO 10. BINGO DE LAS EMOCIONES

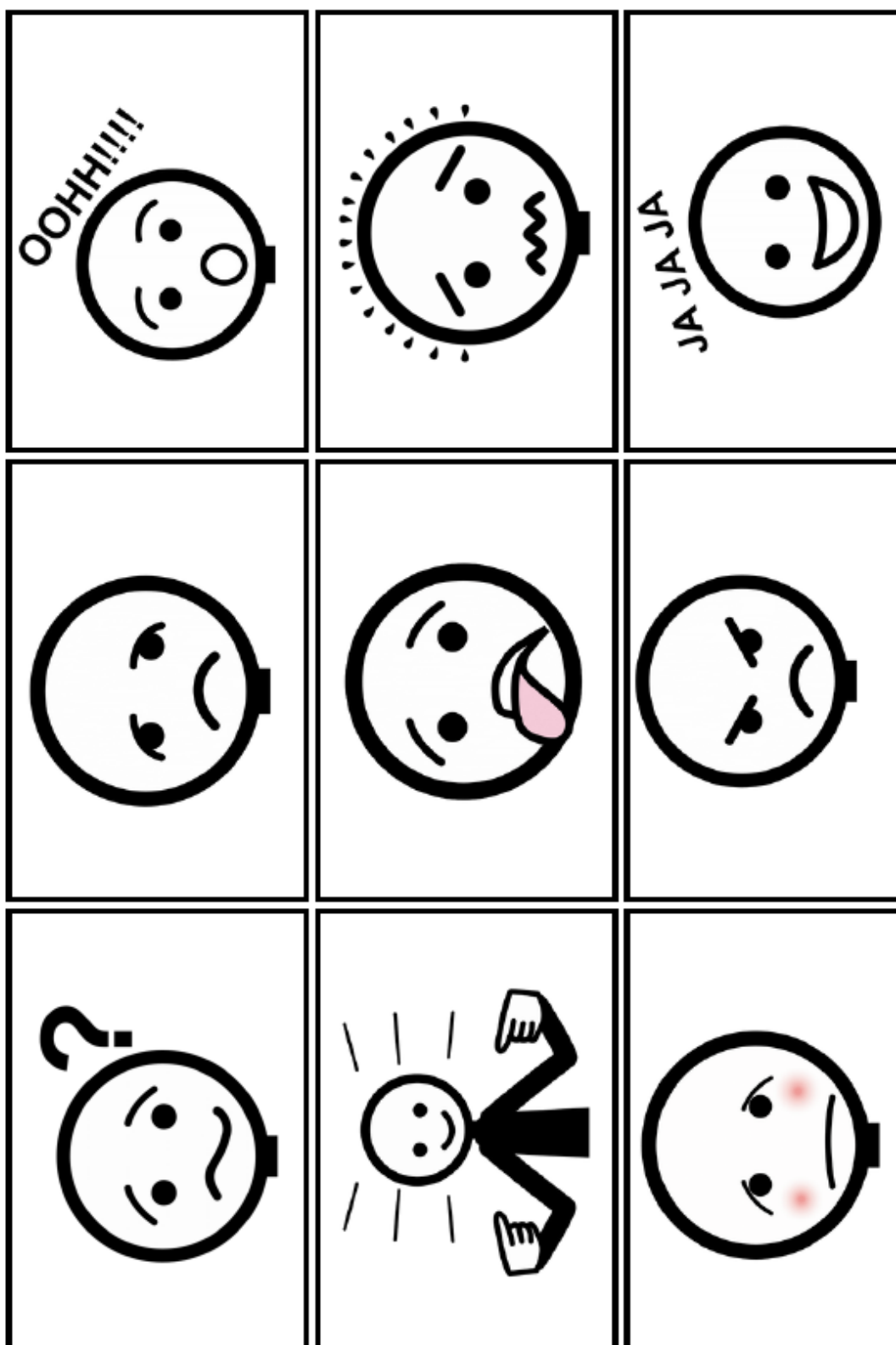
Autor

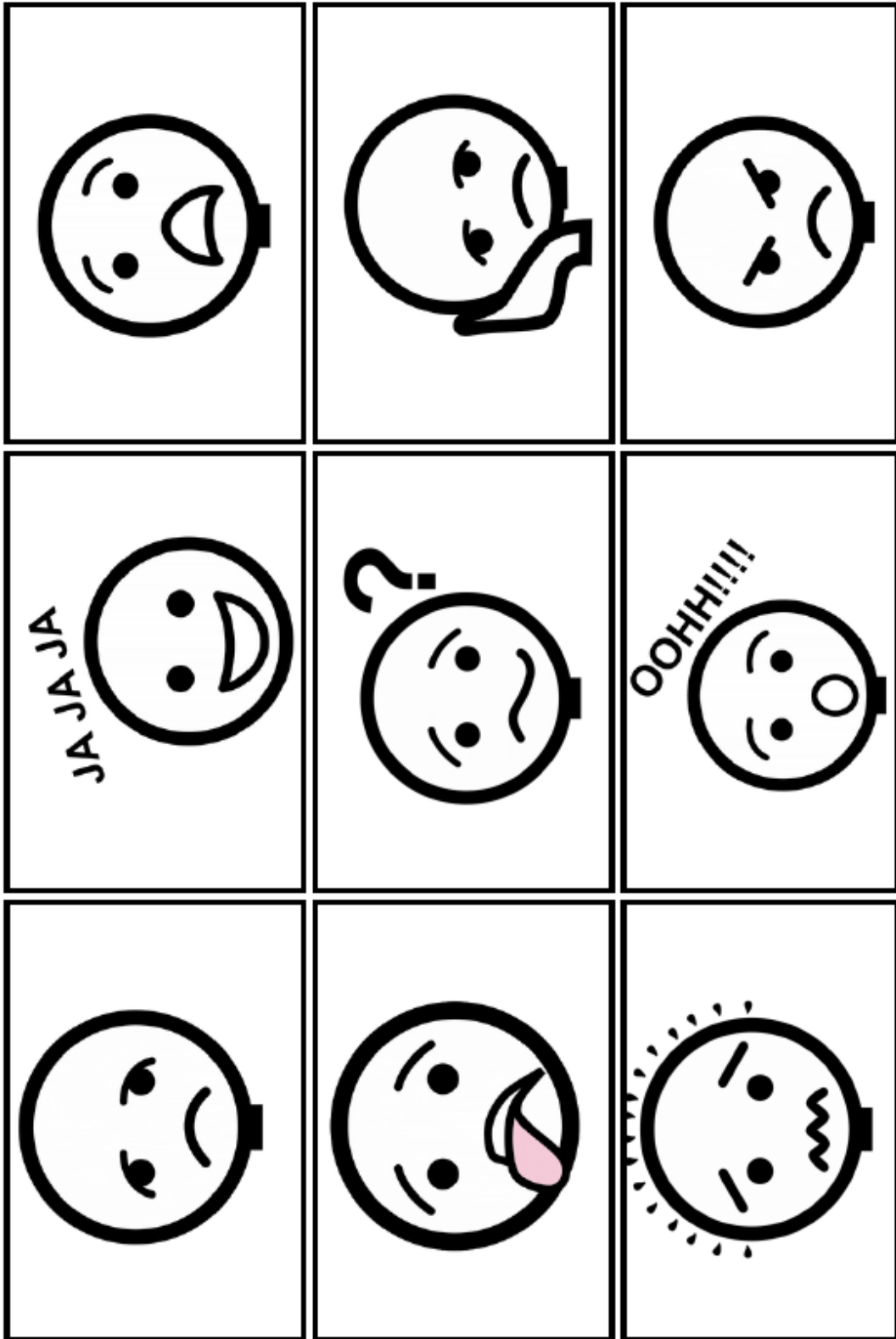
pictogramas: Sergio

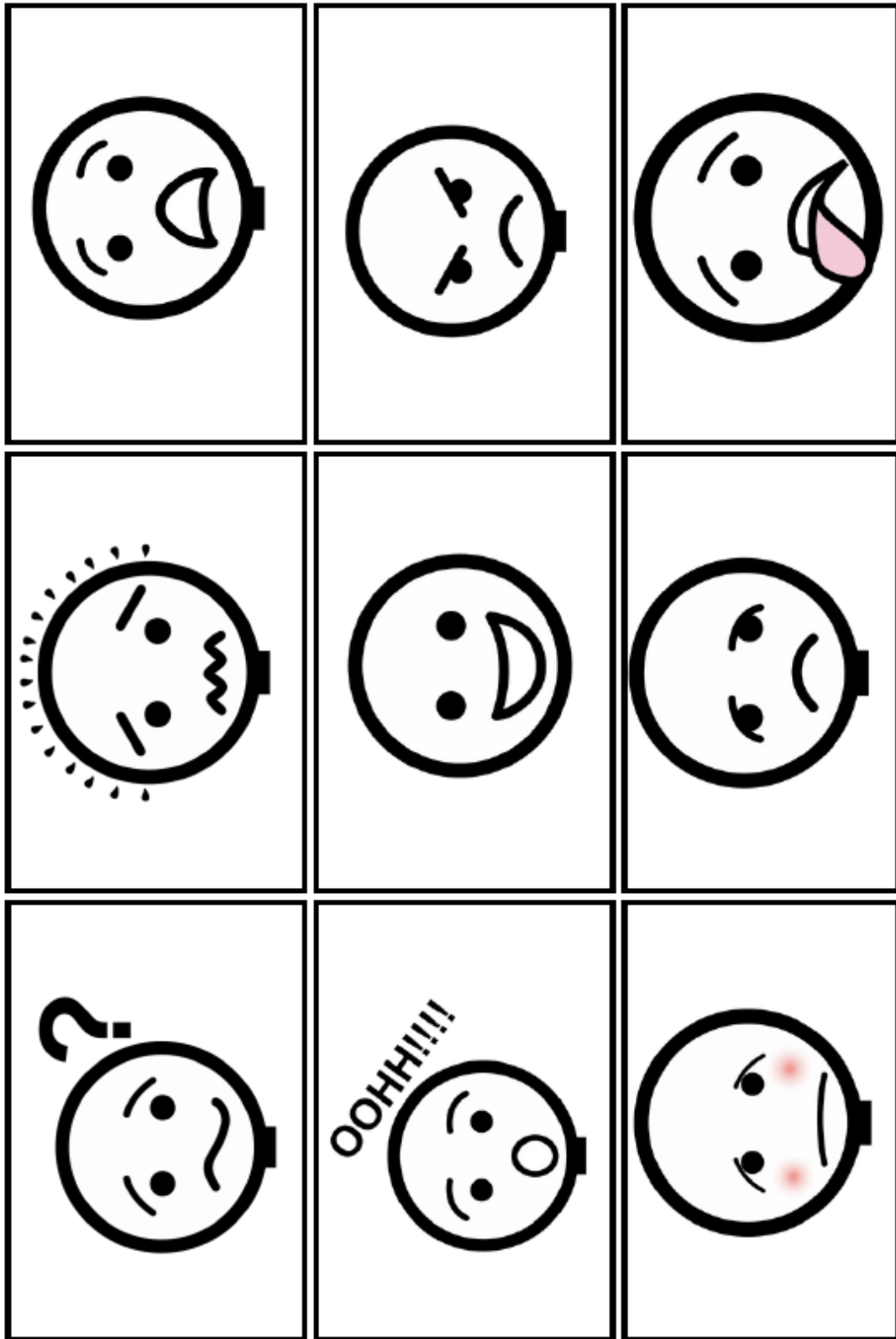
Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

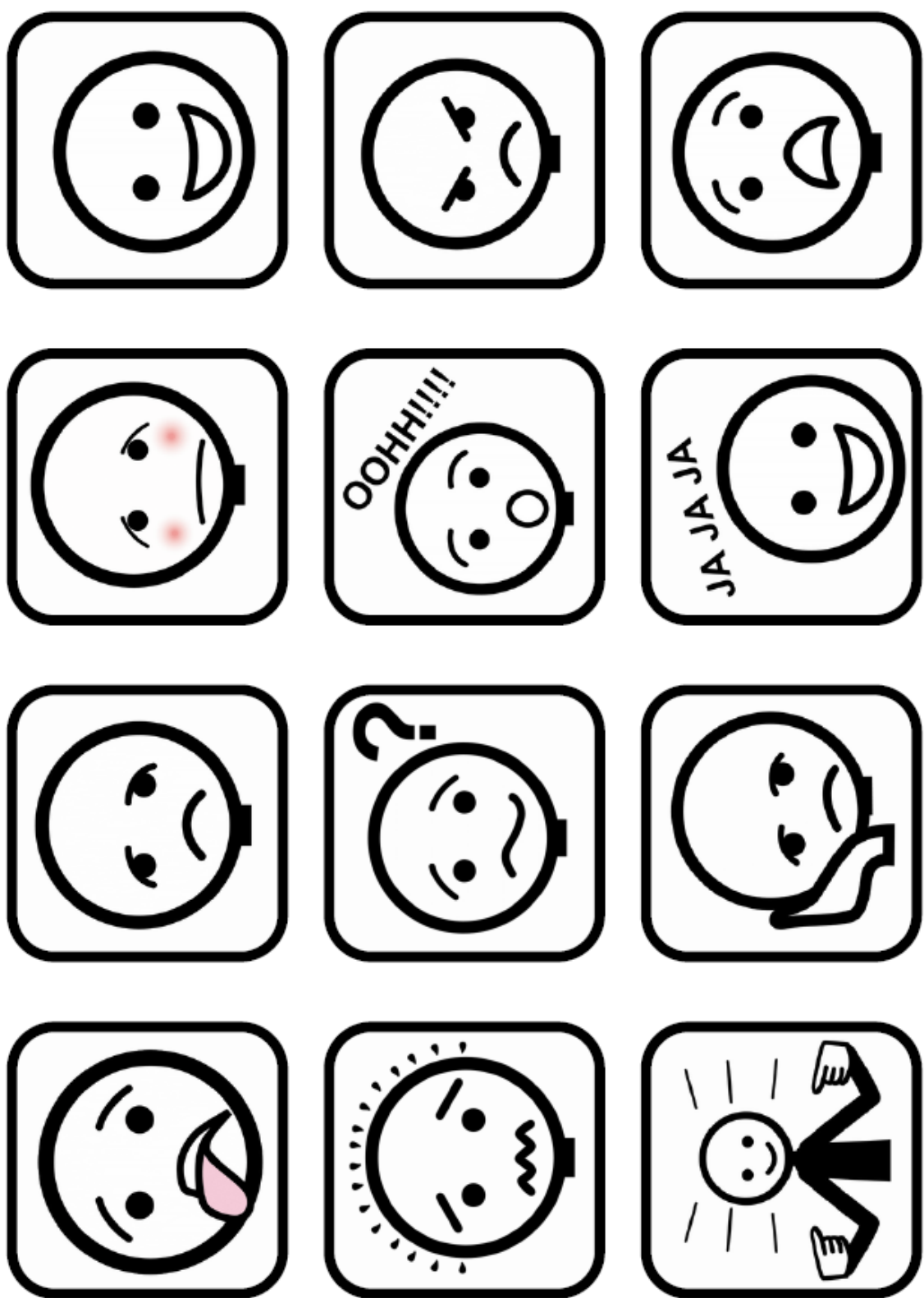
(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)











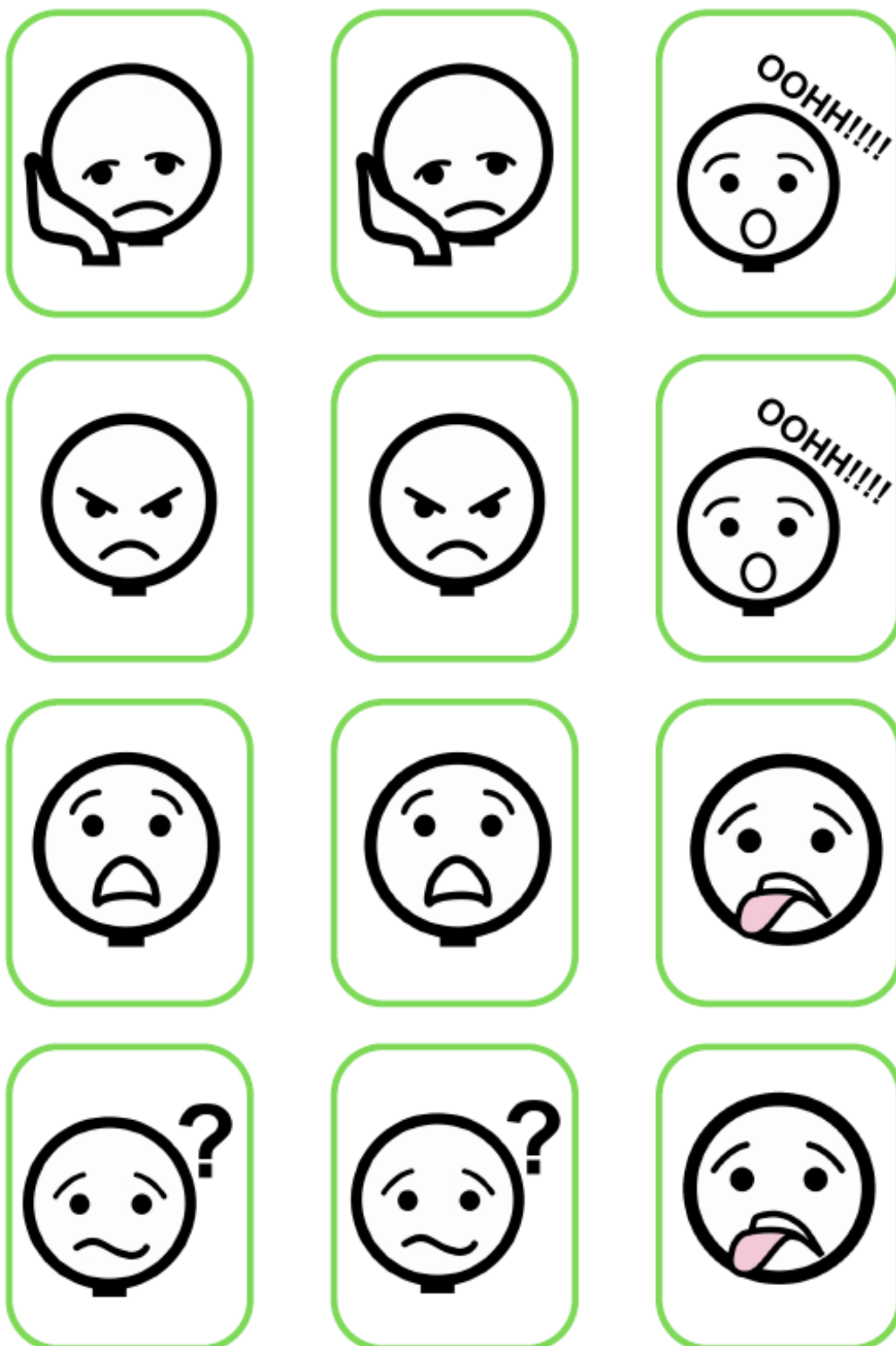
ANEXO 11. MEMORY DE LAS EMOCIONES

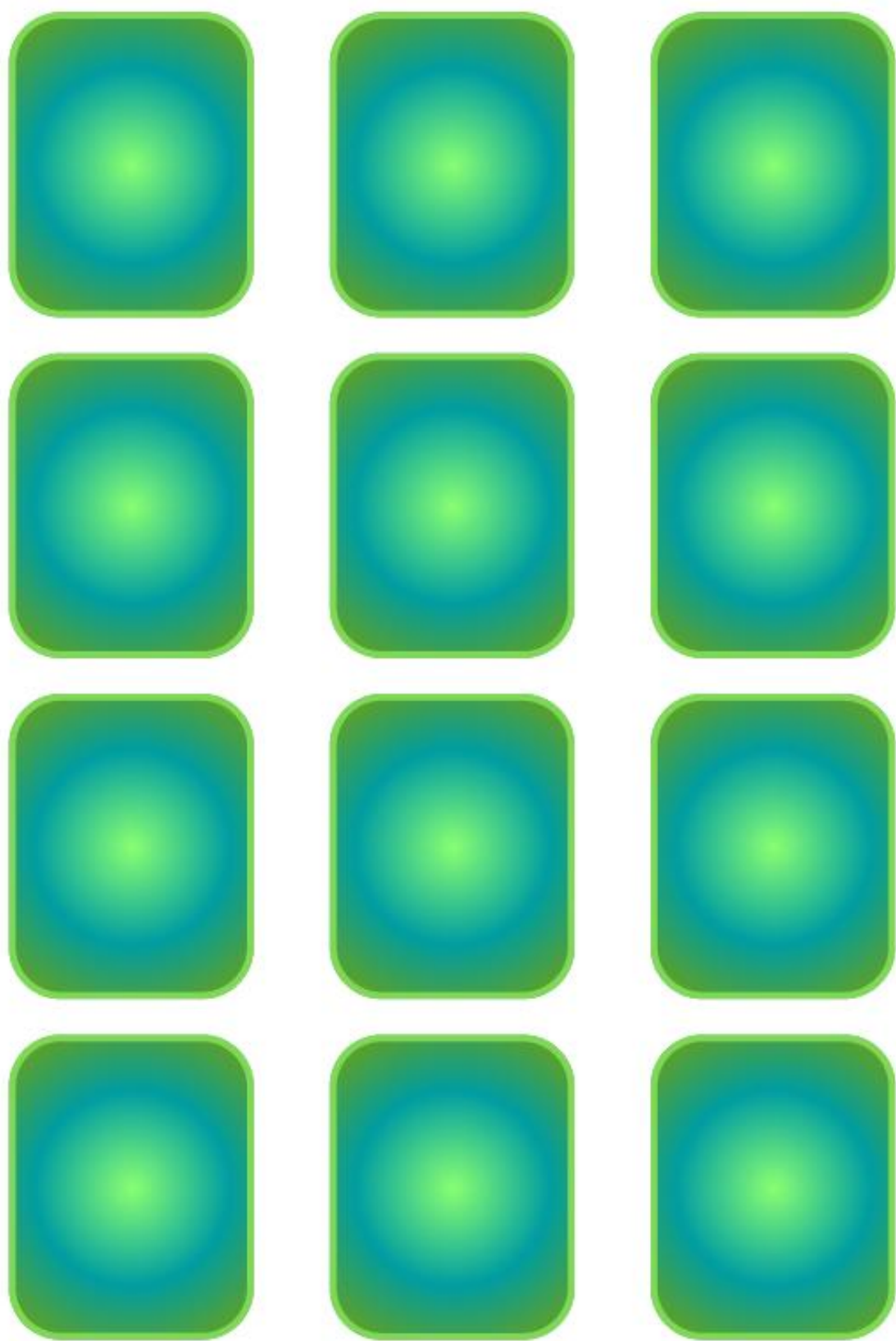
Autor

pictogramas: Sergio

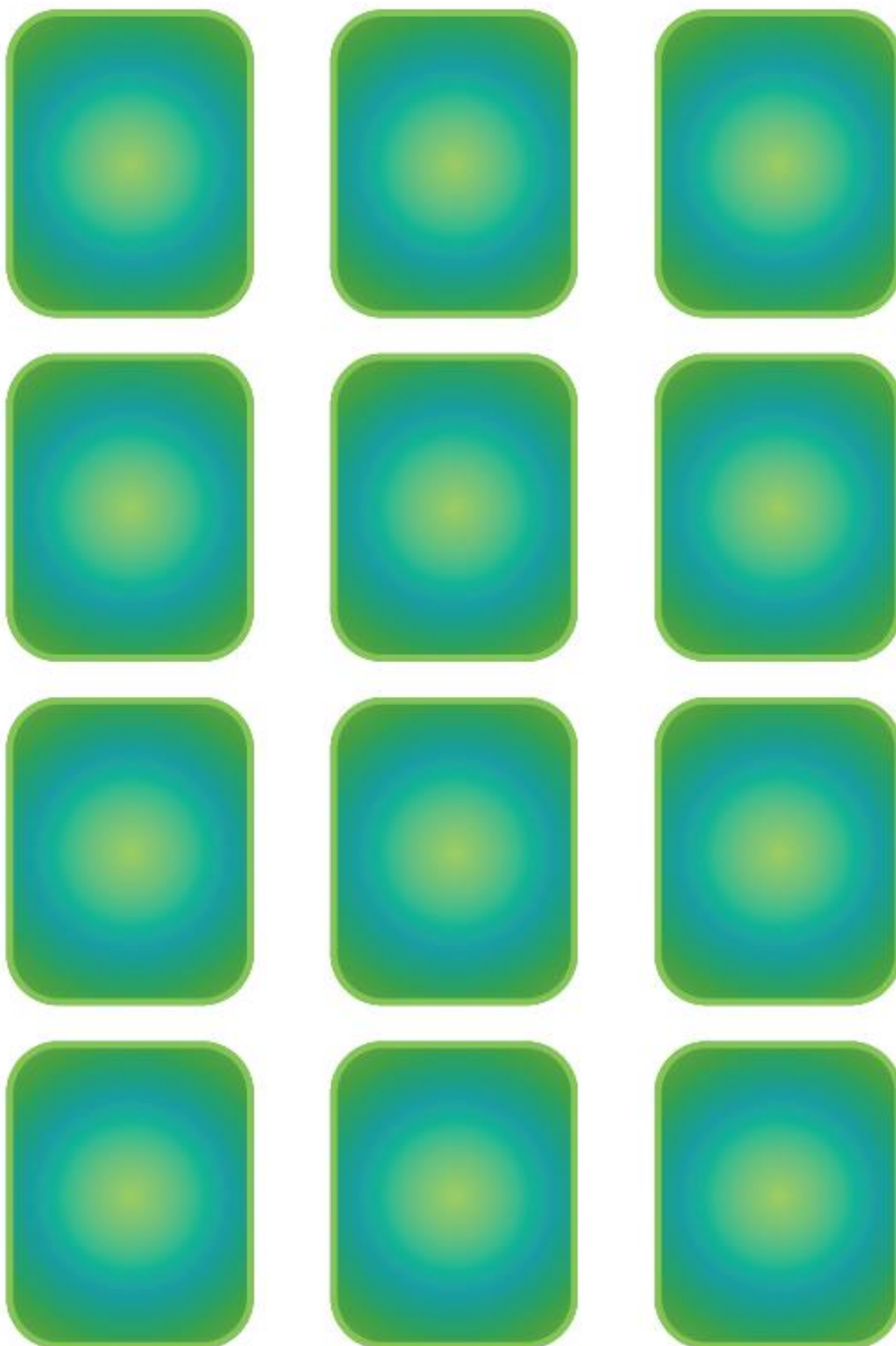
Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)









ANEXO 12. ¿CÓMO SE SIENTEN?

Autor

pictogramas: Sergio

Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

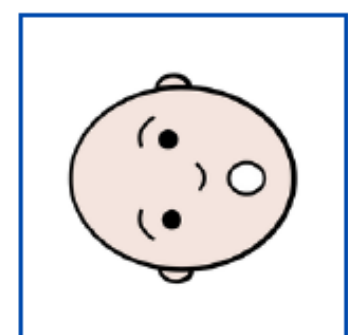
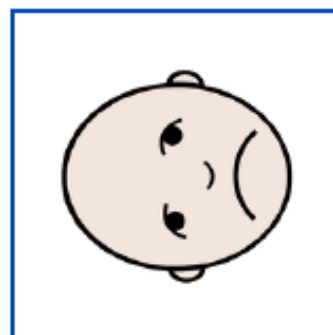
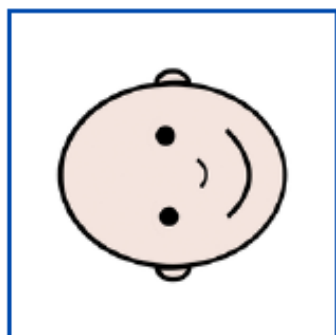
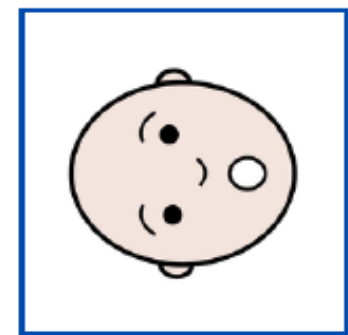
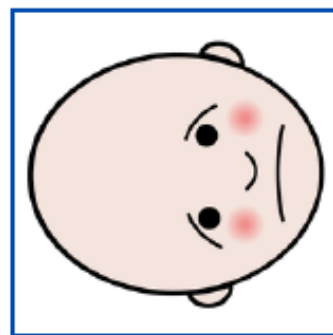
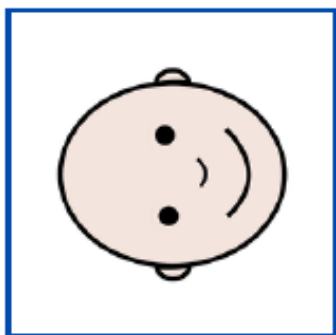
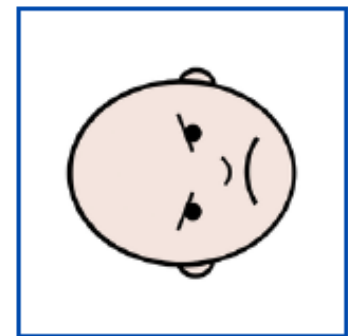
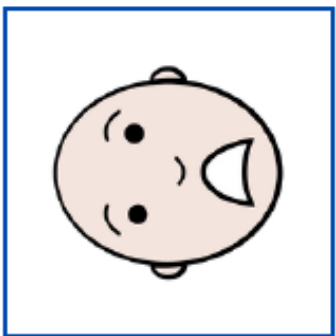
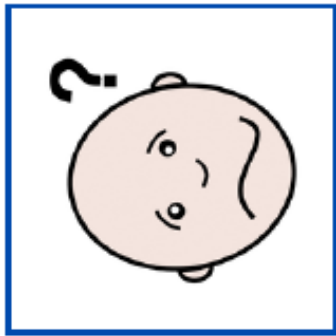
(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



Las imágenes empleadas han sido obtenidas a través de Canva Pro, cuya política de uso proporciona licencias para su utilización dentro de diseños propios, con fines educativos y nunca comerciales.







ANEXO 13. PONLE CARA A LAS SITUACIONES

Autor

pictogramas: Sergio

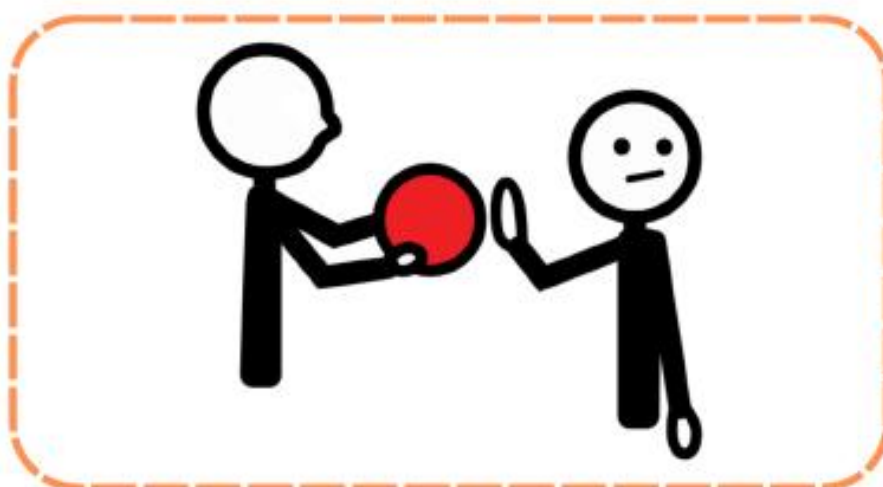
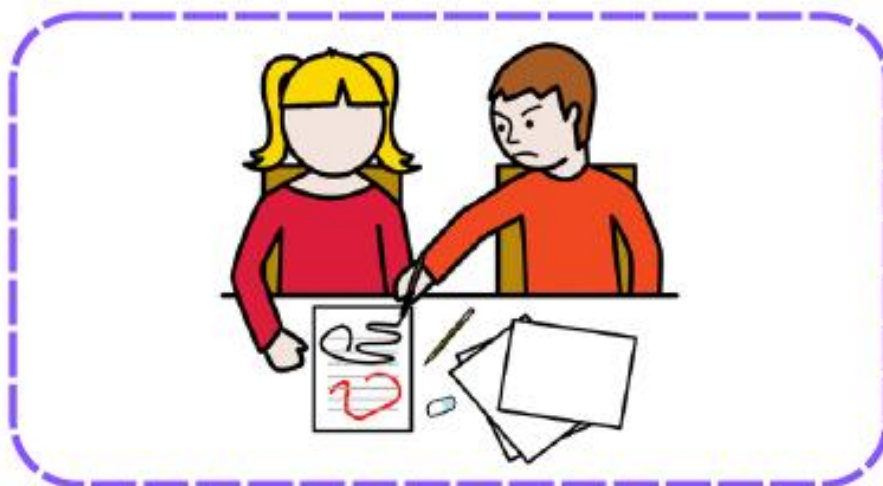
Palao. Origen: [ARASAAC](http://www.arasaac.org)

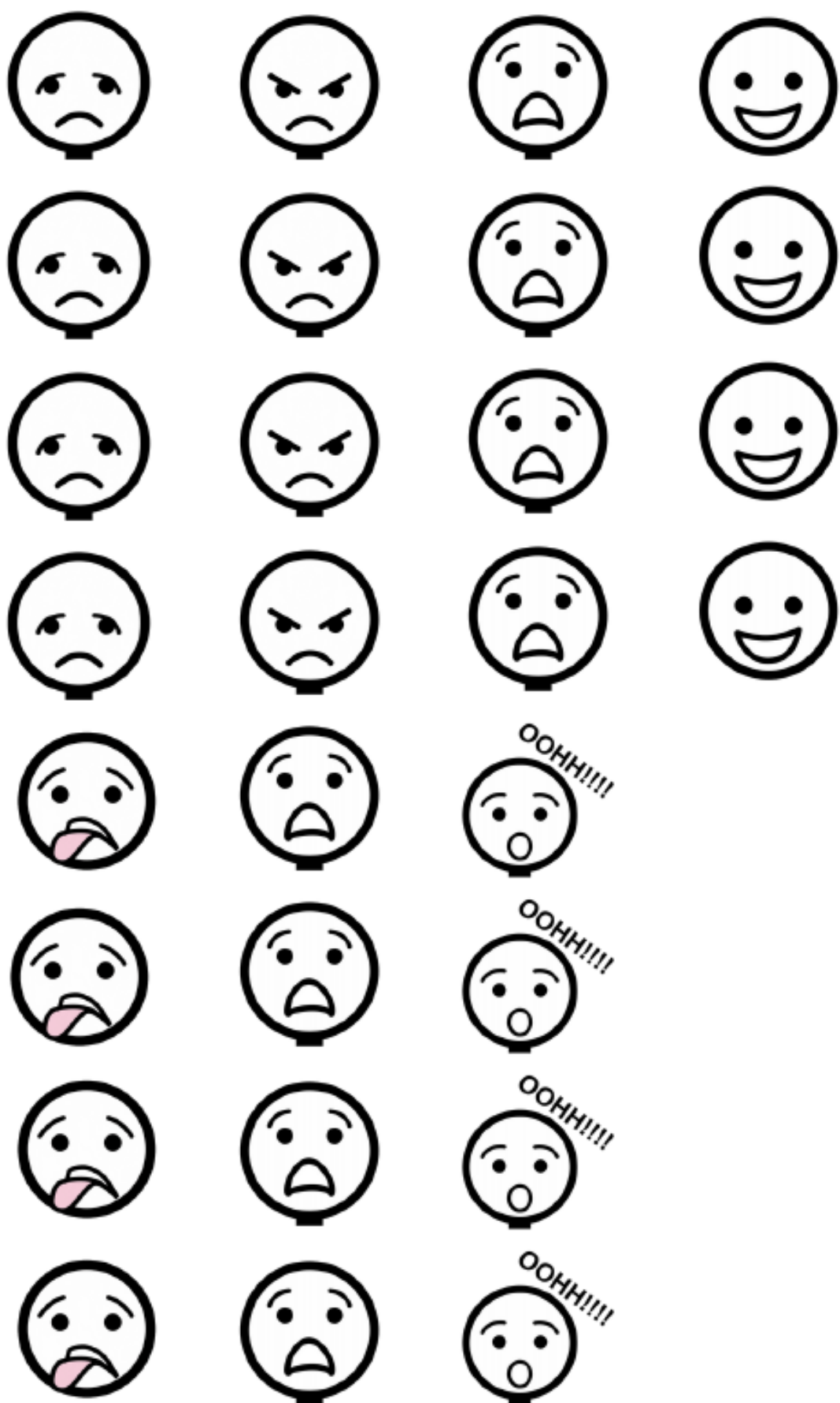
(<http://www.arasaac.org>). Licencia: CC (BY-NC-SA). Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



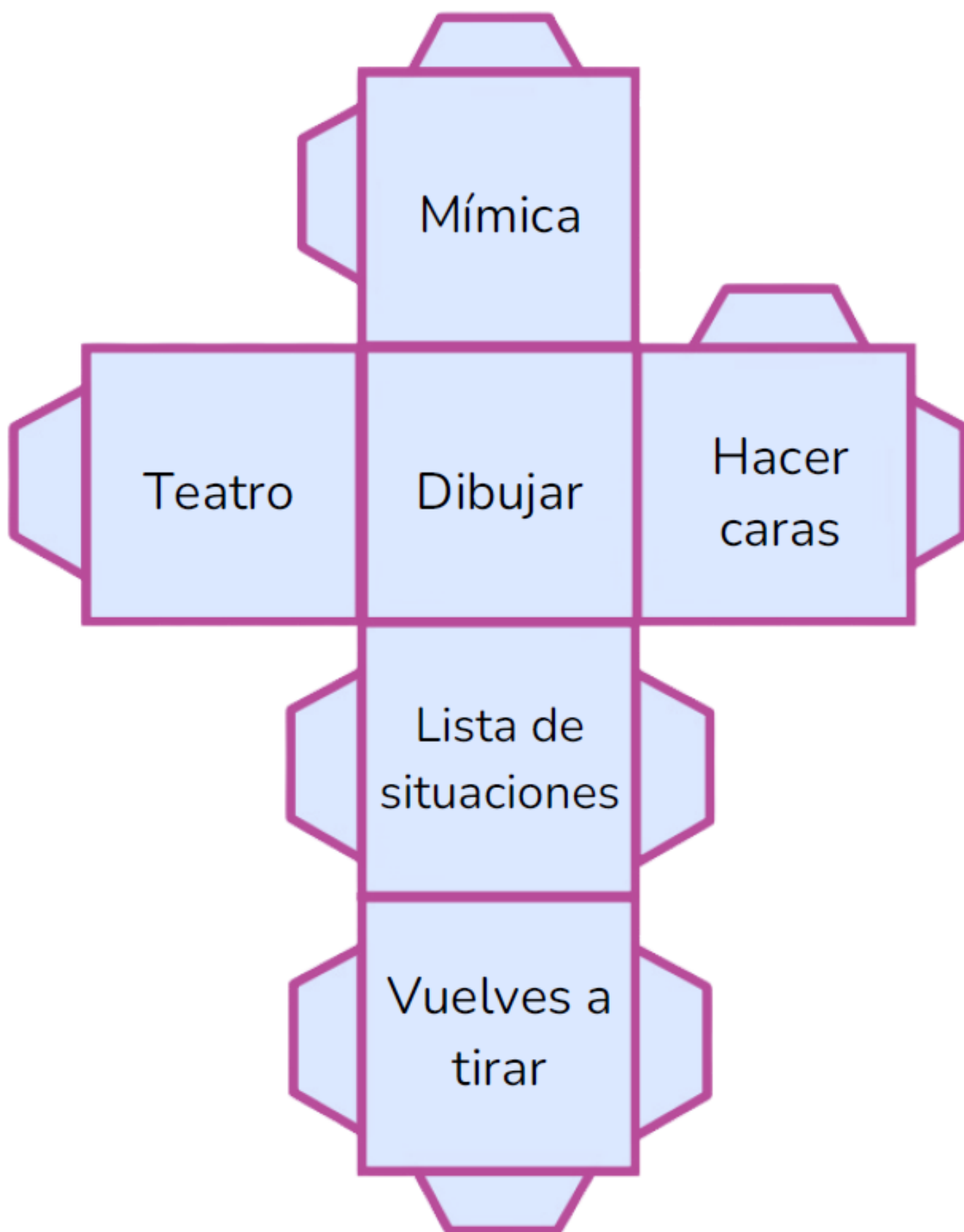








ANEXO 14. DADO DE LAS EMOCIONES



Alegría

Enfado

Desconcierto

Tristeza

Nerviosismo

Amor

Sorpresa

Impaciencia

Ternura

Aburrimiento

Frustración

Miedo

Asco

Vergüenza

Envidia

Antojo

Nostalgia

Decepción