

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
Maestro en Educación Infantil

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON TRASTORNO
ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) EN EDUCACIÓN INFANTIL
EMOTIONAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIFIC LANGUAGE
DISORDER (TEL) IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

AUTOR: Lucía Garrido González

Tutor: María Victoria Martín Cilleros

Zamora, 15, junio, 2022

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Lucía Garrido González, con DNI 71212588 B, matriculado en la Titulación de Grado en Maestro de Educación Infantil.

***Declaro** que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado Educación emocional en el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en Educación infantil del curso académico 2021/2022 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En Zamora, a 15 de junio de 2022



Fdo.: Lucía Garrido González

RESUMEN

Las emociones juegan un papel esencial en la construcción de la personalidad y la interacción social del individuo, están presentes en cualquier espacio y tiempo. La educación se basa en lograr el desarrollo integral del alumnado, incluidas las competencias emocionales. La educación emocional se debe iniciar en Educación Infantil, ya que es donde se establece la base del conocimiento; siendo fundamental ser trabajada en el alumnado con Trastorno Específico del lenguaje debido a la presencia de dificultades en el reconocimiento y expresión de las emociones propias y ajenas. Por ese motivo, se ha recopilado información acerca de este trastorno, la Inteligencia Emocional y la educación emocional en esta etapa. A continuación, se ha diseñado, ejecutado y evaluado un Programa de intervención para promover durante tres semanas la educación emocional con un sujeto que presenta este trastorno. Tras su realización se ha comprobado su progreso en la identificación de las emociones básicas propias y de los demás, y la expresión de estas por medio del lenguaje verbal y no verbal, así como el uso del Sistema Pictográfico Complementario como medio de comunicación.

Palabras clave: Educación Infantil, Trastorno Específico del lenguaje, emociones, competencias emocionales, Inteligencia emocional, educación emocional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	1
3. OBJETIVOS	2
3.1. OBJETIVO GENERAL	2
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	2
4. METODOLOGÍA	3
4.1. PLANTEAMIENTO	3
4.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO	3
5. MARCO TEÓRICO.....	4
5.1. EL ALUMNADO DE EI CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE.....	4
5.1.1. ORIGEN Y CONCEPTO DEL TEL.....	4
5.1.2. CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN DEL TEL.....	5
5.2. CARACTERÍSTICAS DEL TEL	6
5.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EI.....	7
5.3.1. CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	7
5.3.2. EMOCIONES Y SUS FUNCIONES	8
5.4. EDUCACIÓN EMOCIONAL	9
5.4.1. CONCEPTO Y OBJETIVOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	9
5.4.2. COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	10
5.4.3. BENEFICIOS DE TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	11
5.5. EL CAMPO EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON TEL.....	12
5.6. PAUTAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON TEL	13
6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	14
6.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	14
6.2. FINALIDAD DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	14
6.3. CONTEXTO	15

6.4. OBJETIVOS	17
6.5. CONTENIDOS	18
6.6. METODOLOGÍA	19
6.7. TEMPORALIZACIÓN	20
6.8. RECURSOS	21
6.9. ACTIVIDADES	22
6.10. EVALUACIÓN.....	40
6.11. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	42
7. CONCLUSIONES	47
8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	50
BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	56

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional es esencial para forjar la personalidad y aprender mecanismos para afrontar las problemáticas que surjan en el futuro y velar por el bienestar, con especial atención en la etapa de Educación Infantil (EI) donde se producen los primeros conocimientos y experiencias; siendo más prioritario aún con los alumnos con Trastorno específico del lenguaje (TEL), puesto que están sometidos a la frustración e ira provocadas por la incapacidad de comunicarse eficazmente. El TEL es un trastorno evolutivo cuya prevalencia oscila entre el 2% y el 7% de la población infantil. Pese a su elevada prevalencia, es un trastorno muy desconocido y cambiante, por lo que los diagnósticos son inferiores a los casos reales. Este alumnado posee modificaciones en el ámbito afectivo-emotivo, entre otras; por ende, surge la necesidad de conocer su inteligencia emocional y dar importancia a la educación emocional en este alumnado (Vilameá, 2014).

La sociedad actual no reconoce aún a la educación emocional como un eslabón prioritario para lograr el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, la razón y la emoción deben estar enlazadas, ya que son los dos pilares fundamentales de nuestras vidas. Debido al gran papel que juegan las emociones cada día, se va a diseñar un Programa de intervención acerca de la educación emocional para un niño con dicho trastorno. Se llevará a cabo en el CEIP Juan XXIII (Zamora), donde se cuenta con un bajo porcentaje de alumnado con TEL entre todos los matriculados en la etapa de Educación Infantil; varios alumnos poseen dificultades en el lenguaje y solo uno de ellos está diagnosticado con este trastorno. La finalidad de este Programa es generar un cambio socioemocional en un alumno de EI que posee TEL (llamado “Sujeto”); no obstante, no se trataría de solo llevarlo a cabo en un periodo de tiempo puntual, sino de que perdurase a lo largo del tiempo.

2. JUSTIFICACIÓN

El TEL es un trastorno del neurodesarrollo que se transmite genéticamente y se ve afectado por distintos factores del entorno. Según Peña y Pérez (2020) el TEL es una alteración en el desarrollo del lenguaje definida como trastorno por exclusión, es decir, no se relaciona con otros factores causales para su diagnóstico, como déficits auditivos, dificultades intelectuales, problemas psicopatológicos, malos ajustes socioemocionales, deficiencias perceptivas, déficits neurológicos evidentes o lesiones cerebrales.

Como menciona Aguado (2009), el alumnado del segundo ciclo de EI que posee dificultades en el lenguaje oral muestra distintas formas comunicativas para lograr interacciones cada vez más eficaces, despreocupándose de la forma del lenguaje; es decir, establecen mecanismos que compensan al lenguaje y logran la eficacia comunicativa con su entorno. No obstante, si no se enseñan estos mecanismos en el aula aparecen deficiencias para gestionar y expresar sus emociones y comprender las de los demás. Como consecuencia, pueden aparecer comportamientos disruptivos y problemas emocionales. Vilameá (2014) menciona que persisten las bajas habilidades pragmáticas que provocan las dificultades para relacionarse. Además, el estudio de Ibáñez et al. (2021) concluye que el TEL está relacionado con sufrir manifestaciones emocionales negativas debido a sus síntomas emocionales, que están causados por los déficits en el lenguaje.

Por este motivo, parece imprescindible conocer el grado de autorregulación, expresión y comprensión de las emociones que presenta Sujeto con el fin de paliar sus dificultades y fortalecer sus puntos fuertes. El tratamiento temprano durante la etapa de EI puede mejorar sus habilidades sociales y afectivas, evitando problemas de su vida diaria, incluso en su adultez. En la actualidad, se encuentran diversos Programas de educación emocional dirigidos al alumnado de EI que no presentan ningún trastorno o destinados a niños con Trastorno del espectro autista (TEA) ya que es universalmente reconocida, pero destinados a niños con TEL es escaso. Al principio, mi intención era trabajar las emociones con un niño diagnosticado con TEA, pero al observar en el Prácticum II a un niño con TEL, pude ver que sus dificultades en el lenguaje constituyen una barrera en el aprendizaje de competencias emocionales y sociales básicas. Con el objetivo de terminar con ella se ha diseñado un Programa de intervención adaptado sus necesidades y características.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Promover la Educación Emocional en el alumnado con Trastorno Específico del lenguaje en Educación Infantil.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las características, Inteligencia Emocional y las competencias emocionales de las personas con Trastorno específico del lenguaje.

- Diseñar, ejecutar y evaluar un Programa de Intervención de educación emocional para un alumno con Trastorno específico del lenguaje.

4. METODOLOGÍA

4.1. PLANTEAMIENTO

La primera parte del trabajo está compuesta por un marco teórico, donde se expone la información de distintos temas que servirán de base para justificar esta propuesta. A continuación, se va a llevar a cabo un Programa de intervención para trabajar la educación emocional con un alumno que presenta TEL del CEIP Juan XXIII que pertenece a primero de Educación Infantil (3 años). El motivo por el cual ha sido seleccionado este alumno es por la disponibilidad y facilidad de acceso que tengo a él. Debido a que estoy realizando el Prácticum II en dicho centro, y concretamente en Apoyo CLAS (unidad destinada a trabajar: Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización) el cual recibe Sujeto, cuento con su cercanía y relación de apego.

El programa de intervención, sus actividades y recursos materiales son de elaboración propia. La metodología está basada en los centros de interés, sus conocimientos previos y experiencias para trabajar de manera globalizadora; además, los aprendizajes son significativos. Así mismo, se trabaja por repeticiones y se debe asegurar que comprende la actividad y las instrucciones. La forma de trabajo será dirigida, pero fomentando la autonomía y el descubrimiento libre, pudiendo recurrir a la ayuda verbal o física.

4.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

El estudio del presente trabajo parte de la necesidad de revisar y analizar los documentos publicados acerca del TEL, la IE y la educación emocional en diversas hemerotecas y bases de datos como Dialnet, Google Académico, Biblio USAL, Cielo y WorldCat. El recopilatorio de documentos incide en artículos de revistas científicas, informes, libros y tesis doctorales publicados entre 1991 y 2021. Además, se ha consultado la bibliografía sugerida en el Grado de Maestro de Educación Infantil y la recomendada por la Orientadora del CEIP Juan XXIII. Simultáneamente se han ido consultando enlaces Web y artículos de interés relacionados con el tema presente para orientar el trabajo y recoger ideas.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. EL ALUMNADO DE EI CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

5.1.1. ORIGEN Y CONCEPTO DEL TEL

El origen del TEL es definido por dos enfoques principales: el lingüístico y el de procesamiento. Por un lado, el enfoque lingüístico sugiere que existe un déficit específico en los módulos cerebrales que procesan la morfosintaxis, causantes de que estas personas presenten un conocimiento limitado de reglas gramaticales del lenguaje. Este enfoque considera que las dificultades radican en los componentes fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático del lenguaje. Por otro lado, el enfoque de procesamiento plantea que existe un déficit general de la cognición que afecta al funcionamiento en la memoria de trabajo fonológica o en la velocidad de procesamiento de la información verbal; es decir, que existe una alteración en la habilidad cerebral capaz de interpretar el *input* lingüístico o acceder al conocimiento lingüístico almacenado en la memoria. Además, este enfoque lo considera como una afectación de los componentes tanto lingüísticos como no lingüísticos (Petersen y Gardner, 2011).

La definición amplia del TEL que incluya todos los ámbitos que engloba el perfil de la población que lo presenta es aún incierta; sin embargo, se afirma que los estudios cada vez son más precisos. La Asociación Estadounidense del Habla, Lenguaje y Audición (ASHA) proporciona una definición integradora del TEL porque considera las limitaciones de procesamiento y los procesos de comprensión y expresión tanto en el lenguaje oral como escrito. ASHA define el TEL como la comprensión deficiente en las distintas modalidades del lenguaje (oral, escrito, uso de símbolos). El trastorno puede implicar la forma del lenguaje, su contenido o su función en la comunicación en cualquier combinación. Además, señala que los sujetos con TEL suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información para el almacenamiento y la recuperación de la memoria a corto o largo plazo (Aram, 1991).

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5) contiene las descripciones, síntomas y otros criterios que diagnostican el TEL, el cual se encasilla dentro de los Trastornos del desarrollo neurológico, concretamente en los Trastornos de la comunicación. En primer lugar, lo describe como el conjunto de dificultades persistentes en el lenguaje debido a las dificultades en la

comprensión o producción, que incluye un escaso vocabulario, un uso de la gramática limitada y un discurso deteriorado. En segundo lugar, las capacidades de lenguaje están por debajo de lo esperado para la edad, lo que causa alteraciones en otros ámbitos de su vida diaria. En tercer lugar, los síntomas comienzan en las primeras fases del desarrollo del individuo. En cuarto lugar, la alteración no se atribuye a otro deterioro, disfunción, afección médica o neurológica, discapacidad ni retraso global del desarrollo. El individuo presenta TEL si no se puede atribuir a ninguna causa obvia, si su capacidad en el lenguaje es significativamente peor al resto de habilidades y si estas dificultades en el lenguaje perduran en el tiempo. Sin embargo, apunta que puede presentar otras deficiencias adicionales a nivel cognitivo, auditivo, socioafectivo o motor (APA, 2014).

5.1.2. CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN DEL TEL

Fresneda & Mendoza (2005) describen los criterios de identificación de este trastorno; aunque, como es una población heterogénea y cambiante, la selección de los criterios dependerán de la individualidad de cada persona. En primer lugar, la identificación por criterios de inclusión-exclusión alude a que, para ser incluido dentro de la población con TEL, no deben presentar a su vez otras posibles etiologías como origen del trastorno (como deficiencia auditiva, retraso intelectual, etc.). En segundo lugar, la identificación por especificidad alude a que el TEL es una patología específica en las dificultades del lenguaje, que es más generalizado. En tercer lugar, la identificación por la discrepancia se basa en la inclusión del sujeto en un programa experimental, teniendo en cuenta las diferencias entre la edad cronológica y la edad lingüística del mismo. Stark y Tallal (1 de mayo de 1981) afirman que la edad lingüística global debe ser como mínimo un año inferior a la edad cronológica o a la edad mental no verbal. En cuarto lugar, la identificación por la evolución diferencia entre el TEL y el retraso del lenguaje (RL). El Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (2018) considera que el RL es una categoría incluida en las dificultades de aprendizaje donde el desfase en el lenguaje es significativo y se aprecia en la dificultad de acceder a los aprendizajes escolares; mientras que el TEL es una categoría de necesidades educativas especiales, concretamente un déficit en el lenguaje. A su vez, menciona que los problemas del TEL son tanto a nivel expresivo como comprensivo, mientras que los del RL se centran en el expresivo.

El diagnóstico del TEL se manifiesta desde las primeras etapas de adquisición del lenguaje, aproximadamente a los 2 años; y se establece entre los 4 y 6 años. Este diagnóstico se basa

en la observación directa del sujeto, entrevistas y cuestionarios a los tutores legales o maestros, evaluaciones de su capacidad de aprendizaje y test o pruebas estandarizadas sobre su desarrollo del lenguaje (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2019). No siempre se diagnostica adecuadamente puesto que los datos son insuficientes. Su diagnóstico es complejo porque se pueden ver afectadas otras destrezas como el ajuste psicosocial o la conducta y existe una gran comorbilidad con la dislexia, el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y los Trastornos del Espectro del Autismo (Mendoza, 2016). El diagnóstico se lleva a cabo en primer lugar en pediatría donde se detecta de manera precoz una limitación del lenguaje; desde allí se deriva a centro base, donde se hace la valoración y seguimiento precoz. Cuando se detecta una afectación en el nivel de desarrollo muy significativa, envían el informe al Equipo de Atención Temprana de educación (EAT), que es un equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS) destinado a prevenir y detectar las necesidades educativas en la etapa de EI. Concretamente en el CEIP Juan XXIII, donde se llevará a cabo el Programa de intervención, se apoyan de la Escala internacional Bayley-III (Zurrón, 2022). Esta permite realizar un seguimiento del rendimiento del individuo valorando las áreas evolutivas prioritarias con el objetivo de identificar retrasos en su nivel de desarrollo infantil y sus puntos fuertes (Farias, 2021). La tabla de desarrollo tiene una serie de indicadores que se van cubriendo con puntuaciones acerca del seguimiento del alumno; en concreto, Sujeto posee la menor puntuación en la prueba expresiva, siendo una edad equivalente menor de la mitad de su edad cronológica real; sin embargo, la mayor puntuación es en la prueba de motricidad gruesa, acercándose a su edad cronológica.

5.2. CARACTERÍSTICAS DEL TEL

El TEL es un trastorno muy heterogéneo por lo que los perfiles son muy distintos, sin embargo, existen una serie de características representativas. En primer lugar, presentan un acusado retraso en el desarrollo del lenguaje ya que combinan palabras dentro de estructuras sintácticas inmaduras para su edad, llegando incluso a presentar un habla ininteligible. En segundo lugar, suelen presentar problemas añadidos a los del lenguaje oral, que pueden ser secundarios a su dificultad del lenguaje o pueden deberse a la comorbilidad; algunos de estos pueden ser: la falta de atención, las dificultades lógico-matemáticas que se pueden deber a la falta de comprensión de los enunciados de los problemas y los comportamientos disruptivos provocados por la frustración de no poder comunicarse de manera eficaz. En

tercer lugar, presentan dificultades para relacionarse con sus iguales, asociadas directamente a sus problemas en el lenguaje, es decir, quieren comunicarse, pero, como no consiguen hacerlo de forma eficaz, suelen iniciar menos interacciones con sus compañeros o tienden a ser ignorados como receptores (Vilameá, 2014).

En el TEL se encuentran afectadas las funciones ejecutivas, no solo el conocimiento lingüístico; las cuales según Lepe, Pérez, Rojas y Ramos (2018), son el conjunto de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales dedicados al control formal del pensamiento. Se refieren a la autorregulación de emociones, control de operaciones mentales y de conductas, establecimiento de metas y autorregulación de las operaciones mentales. Los niños con TEL presentan un rendimiento menor a los niños con desarrollo típico, ya que, por un lado, su capacidad de mantener o cambiar el foco de atención es menor y presentan un pensamiento rígido y, por otro, su memoria de trabajo se ve afectada debido a su menor capacidad para retener, organizar y procesar la información. No son capaces de interpretar correctamente la información y, por ende, surgen dificultades de comprensión y expresión del lenguaje, las cuales según Ibáñez et al. (2021) causan dificultades para establecer relaciones de amistad de calidad e incluso pueden llegar a sufrir riesgo de victimización cuya prevalencia es del 36% de los casos totales de niños con TEL. También proponen que las dificultades lingüísticas que surgen en la edad temprana tienen grandes repercusiones en la posterior vida del sujeto, ya que afecta a la madurez emocional y adaptabilidad a los cambios. Debido a que la autopercepción del niño con TEL es débil, su autoestima podrá ser negativa, lo cual originará diversos problemas emocionales: más preocupaciones, angustias, miedos, infelicidad y menos confianza en sí mismos en comparación con los niños de desarrollo típico de su edad.

5.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EI

5.3.1. CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

El psicólogo y pedagogo estadounidense Howard Gardner sugirió en su teoría de las Inteligencias múltiples del libro *“Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”* de 1982 que la inteligencia es la capacidad de resolver conflictos y crear productos en un entorno formado por distintos contextos. Propuso la existencia de siete inteligencias básicas, añadiéndose una octava dos años después: inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal. En relación con estas dos últimas inteligencias, son las que más se aproximan al concepto denominado Inteligencia emocional (IE). Por un lado, la inteligencia interpersonal se refiere a la

capacidad de percibir estados de ánimo de los demás e interpretar las señales verbales y no verbales ajenas y la de responder de modo pragmático a las mismas. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de conocerse a sí mismo y actuar según el autoconcepto (limitaciones y puntos fuertes propios) y la conciencia del propio temperamento, motivaciones, estados anímicos, etc. (citado por Armstrong, 2000).

Los dos modelos o corrientes de investigación principales que definen el constructo IE son: modelo de IE habilidad y modelo IE rasgo. El primero hace referencia a la capacidad de razonar en torno a las emociones para conducir el pensamiento con el fin de tomar decisiones que resuelvan los conflictos que surjan, mientras que el segundo la considera como el conjunto de rasgos de la personalidad, competencias emocionales, deseos, motivaciones y habilidades cognitivas estables (Molero, Pantoja y Galiano, 2017). En conjunto, ambos enfoques de la IE se relacionan con la Competencia Emocional, la cual, según Pérez, Saklofske y Mavroveli (2020), es el conjunto de habilidades relacionadas con las emociones que permiten manejar de forma efectiva las propias emociones y deseos.

El concepto de IE es definido como el conjunto de habilidades destinadas a identificar, regular, evaluar y expresar las emociones, y canalizar la afectividad para resolver los problemas. Es la capacidad de discriminar las emociones propias y de los demás para guiar los pensamientos y las acciones (Caridad, 2003). Se considera a la IE como una interacción adecuada entre las emociones y los aspectos cognitivos para una buena adaptabilidad y funcionamiento en el entorno; a su vez, es la descripción de las percepciones del propio mundo emocional y el de los demás. La IE, según Gallardo y Gallardo (2010, p.55), incluye cinco habilidades sociales y emocionales básicas responsables de hacer sentir a las personas tanto las cosas positivas como las negativas de la vida cotidiana: la conciencia de sí mismo capaz de evaluar de forma realista las características propias y ganar confianza en sí mismo, la autorregulación de las emociones, la motivación necesaria para saber utilizar los intereses o aspiraciones propias para conseguir los propios objetivos, la empatía y las habilidades sociales encargadas del manejo de emociones ante las distintas situaciones.

5.3.2. EMOCIONES Y SUS FUNCIONES

Las emociones se consideran representaciones mentales con significado, esencial para darle sentido a las experiencias; es decir, son el instrumento para conocer el mundo que nos rodea. Están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y construyen nuestro desarrollo de la

personalidad e interacción social; además, son la principal fuente de las decisiones que se toman cada día, ya que vivimos con emociones en cualquier espacio y tiempo (Caridad, 2003). De hecho, como describe Greenberg (2014) las emociones forman parte de la información primordial de nuestra existencia, ya que constituyen la información más interna que penetra en la conciencia del individuo. Para Bisquerra y Pérez (2007) la emoción es un estado complejo que se caracteriza por la excitación o perturbación ante una respuesta a un acontecimiento externo o interno; es decir, son respuestas que da el organismo ante las situaciones que se expresan mediante procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen un estado psicológico global en el individuo. Afirma que son patrones complejos que se adoptan ante lo que está ocurriendo o ante aquello que la persona crea o proyecta y que influyen en su pensamiento.

Las emociones tienen tres funciones (adaptativas, sociales y motivacionales) que permiten manifestar la reacción conductual de acuerdo con la emoción que se expresa. En primer lugar, las funciones adaptativas de las emociones son las que preparan al organismo para realizar un comportamiento específico como respuesta al estímulo ambiental. En este caso, como menciona Plutchik (1980) que se citó en Chóliz (2005), el lenguaje funcional que identifica cada una de las emociones básicas es distinta: ante la emoción de miedo el lenguaje es protección, la de tristeza es reintegración, la ira es destrucción, la alegría es reintegración y el amor es afiliación. En segundo lugar, las funciones sociales son los estímulos a través de las cuales se expresa la emoción permitiendo que los demás comprendan el comportamiento que se está realizando. En tercer lugar, las funciones motivacionales definen la intensidad de la emoción, ya que la respuesta emocional dependerá del grado de motivación con la que se desarrolle esta. Debido a la relación entre emoción y motivación, Fernández, García et al. (2010) afirman que uno de los objetivos de la enseñanza es conseguir que el alumnado se sienta motivado y sea capaz de superar la frustración que supone un fracaso, con el fin de evitar que esta se transforme en una amenaza a su autoestima.

5.4. EDUCACIÓN EMOCIONAL

5.4.1. CONCEPTO Y OBJETIVOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional es un proceso pedagógico a través del cual se alcanza el desarrollo integral de la persona por medio del entrenamiento del desarrollo social, emocional, cognitivo moral y físico del individuo, cuyo objetivo es alcanzar el bienestar personal y

social. Además, es un componente fundamental en el aprendizaje del aula ya que logra la buena convivencia, debido a que desarrolla habilidades sociales, comportamientos adecuados, técnicas de autocontrol y valores que ayudan a la persona a mantener relaciones satisfactorias consigo mismo y también con los demás (Soler et al.2016). La educación emocional se refiere al proceso que entrena las competencias que engloba la Inteligencia emocional. Bisquerra (2000) define la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana de manera coherente y digna (Punset et al., 2012, p. 27).

La Escuela debe crear seres pensadores y solucionadores de problemas y del mismo modo, seres poseedores de sentimientos y valores que construyen un esquema personal único. La afectividad, la empatía y el respeto por uno mismo y los demás son aspectos esenciales para lograr el desarrollo integral (Moraleda, 2015). De hecho, Bisquerra y Pérez (2007) consideran que las personas competentes emocionalmente se desarrollan adecuadamente en distintos contextos de su vida (en la escuela, sociedad, con la familia, amigos, etc.) y son eficaces para tomar sus propias decisiones o desarrollar sus propios proyectos. La línea de investigación de Molero et al. (2017) concluye que existe relación directa entre los estilos educativos y el desarrollo emocional, es decir, es necesario tanto una formación del profesorado acerca de la educación emocional como la necesidad de que estén sensibilizados ante la inclusión de esta educación emocional en las aulas, que solo se conseguirá si se realizan pequeñas modificaciones en la metodología del aula y se fortalece la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

5.4.2. COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Bisquerra (2008) citado en Oliveros (2018) plantea que los contenidos de la educación emocional son: inteligencia emocional, inteligencias múltiples, emoción, bienestar y competencias emocionales, siendo el último contenido la base de la educación emocional. Dichas competencias emocionales son las siguientes: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el

bienestar. En primer lugar, la Conciencia emocional consiste en tomar conciencia de las emociones a través de la autoobservación y de la observación de los demás, lo cual supone la comprensión de la diferencia entre las emociones y la intensidad de cada una, los pensamientos y comportamientos y la utilización del lenguaje de las emociones tanto verbal como no verbal. En segundo lugar, la Regulación emocional es el control de las emociones, la capacidad de afrontar situaciones de ira, frustración o miedo, el desarrollo de la empatía, etc.; lo cual se consigue mediante técnicas de respiración y relajación, de diálogo interno, autocontrol, asertividad, etc. La tercera competencia es Autonomía emocional que se define como el conjunto de elementos relacionados con la autogestión (entre las que se encuentran: autoestima, actitud positiva, responsabilidad, crítica social, búsqueda de ayuda y autoeficacia emocional). En cuarto lugar, la Competencia social es la capacidad para mantener relaciones positivas y duraderas con otras personas. La quinta y/o última competencia se refiere a las Competencias para la vida y el bienestar que se describen según Bisquerra (2011) como la capacidad de adoptar comportamientos responsables para afrontar los desafíos diarios en distintos contextos de la vida; los cuales nos facilitan experiencias satisfactorias o de bienestar.

5.4.3. BENEFICIOS DE TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Actualmente, la educación emocional se entiende como uno de los principales factores para evitar conflictos, prevenir la violencia, facilitar la buena convivencia y favorecer la motivación. La educación emocional logra que el alumnado se desenvuelva en la vida con éxito y equilibrio personal (López, 2005). El desarrollo de la educación emocional desde edades tempranas influye positivamente en el éxito personal y social en su adolescencia o su vida adulta, puesto que un correcto manejo de las emociones interviene en el bienestar personal. Las competencias socioemocionales influyen en el entorno social cercano porque crea y mantiene relaciones basadas en el respeto, el diálogo y la empatía. También influyen en la vida laboral futura a la hora de encontrar un trabajo y conservarlo; y, además, proporciona la seguridad en uno mismo necesaria para desempeñar la labor con ímpetu.

Es destacable resaltar que la educación emocional también influye en el entorno escolar porque, por un lado, se genera autocontrol de la ira o frustración ante situaciones de fracaso; y por otro, ilustra la búsqueda del éxito y el alcance de las propias metas realistas que incluyen, a su vez desafíos, que como redacta Moraleda (2015) aumentan la motivación por aprender. Respecto al ámbito escolar, mitigará los problemas de índole social, encontrándose

menos conflictos en las aulas por parte de los docentes y los discentes debido a que hay mayor libertad de expresión, mayor importancia en el cuidado de una buena autoestima, más respeto por los intereses y sentimientos de los demás; y como resultado, disminuirá el número de absentismo escolar y la situación de quemazón por parte del profesorado.

5.5. EL CAMPO EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON TEL

El TEL tiene una función formadora de las actitudes a nivel cognitivo, comportamental y afectivo del individuo que lo presenta, y, en consecuencia, influye en cómo va a afrontar las situaciones personales y sociales en su vida presente y futura. Desde los primeros años de la escuela tendrá dificultades para establecer relaciones de amistad y mayor predisposición a ser ignorado por sus iguales en las conversaciones o momentos de juego. Se ha comprobado que el 40% de los adolescentes con diagnóstico de TEL desde su infancia muestran dificultades sociales como tener amigos, disfrutar de su tiempo de ocio, etc.; sin embargo, se afirma que la relación de las dificultades del lenguaje con la baja competencia emocional no es del todo directa, sino que también se ve influenciada por el escaso aprendizaje de habilidades sociales y la responsabilidad afectiva, que se deberían trabajar desde la etapa preescolar (Aguado, 2009). Es decir, el buen aprendizaje de la capacidad lingüística conlleva a una competencia emocional mejor construida y, por ende, más oportunidades sociales para ampliar las referencias mentalistas, incluyendo las emociones (Pons, Harris y Rosnay, 2003). Por tanto, un individuo con menor capacidad lingüística quedaría excluido de dichas oportunidades, consecuencia de un efecto negativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de toma de perspectiva cognitiva.

Debido a las dificultades en las competencias lingüísticas y de comprensión de los niños con TEL, aparecen dificultades pragmáticas. La pragmática consiste en adecuar el lenguaje a un momento social donde el individuo debe comprender el enunciado verbal, identificar el estado emocional del emisor y asociarlo con el contexto donde se está produciendo. Estas dificultades pragmáticas afectan a la intencionalidad del discurso, a sus habilidades sociales y a sus relaciones sociales. Se debe a que en una interacción social dedican mayor esfuerzo a descifrar los contenidos verbales que emocionales, además de las limitaciones en el procesamiento de emociones que presentan (Martínez, 2013). Es destacable que para poder reconocer las emociones es imprescindible descifrar los signos emocionales del emisor e interpretar su expresión facial en una interacción comunicativa; sin embargo, los niños con TEL tienen dificultad para reconocer esta prosodia emocional debido a la alteración en el

procesamiento de la información. Creusere et alt. (2004) consideran que si se simplifica la carga verbal de la interacción se extinguirá el déficit en comprender la prosodia emocional.

5.6. PAUTAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ALUMNADO CON TEL

El TEL es un trastorno heterogéneo por lo que, como menciona Vilameá (2014), las pautas de cada individuo son específicas para sus necesidades y para el momento determinado de su desarrollo. Una pauta de actuación empleada con Sujeto es el uso de apoyos visuales en cada tarea, como pictogramas, ilustraciones o murales manipulativos, retirando los que no son específicos al aprendizaje que se está trabajando. Se establecen rutinas diarias tanto en la escuela como en casa y se anticipa de forma sencilla y clara aquellas actividades fuera de la rutina habitual. Otra pauta de actuación sería la ubicación de Sujeto, quien se sienta cerca de su profesora para mantener el contacto ocular con ella y, a su vez, en medio del aula, para poder contemplar toda el aula ya que aprende principalmente a través del sentido de la vista. La metodología debe estar basada en repeticiones y en centros de interés, reforzando sus fortalezas y potenciando al máximo las áreas donde se siente cómodo. En relación con el lenguaje, debe ser adaptado a su nivel de comprensión y producción del lenguaje, es decir, uso de frases sencillas y hablarle despacio, sin romper la entonación habitual. Además, se debe apoyar el lenguaje verbal con gestos como la señalización, agitar las manos para saludar, frotarse las manos para referirse al lavado de manos, etc. Es conveniente dirigirse a él directamente, es decir, pronunciar su nombre en el mensaje de forma explícita, mirarle a la cara e incluso acercarse a él si fuera necesario. También es fundamental no explicar más de una instrucción o norma a la vez; ni tampoco utilizar preguntas directas sino de alternativa forzada como “¿Qué es: un coche o un avión?”. A su vez, es esencial adaptar las prácticas educativas del aula e incluso provocar alguna situación forzosa donde deba expresar su estado emocional o escuchar el de los otros. Es conveniente favorecer su participación espontánea y ayudarle a prestar atención como, por ejemplo: en las asambleas diarias es necesario apoyar cada explicación con apoyos visuales; en la lectura de cuentos, se deben seleccionar aquellos que se adapten a su nivel lingüístico y sus ilustraciones representen fielmente la narración; en los momentos de juego el adulto debe mediar para servirle de modelo y ofrecerle un guion de juego.

6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

6.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En la etapa de 3 a 6 años, los aspectos emocionales juegan un papel esencial para el progreso del niño en su desarrollo integral necesario para alcanzar su bienestar. En concreto, los niños de esta etapa con TEL tienen grandes dificultades en el desarrollo de su IE, por lo que surge la necesidad de llevar a cabo un Programa de educación emocional con el alumnado con TEL. Uno de los principales motivos es que las competencias emocionales son la base del desarrollo humano y aprender a regular las emociones es esencial para tener relaciones sociales de calidad. Otro motivo es que por medio de las actividades propuestas se desarrolla la empatía, el respeto y el autocontrol de las emociones en distintas situaciones. Otra razón es que se potencia la capacidad de esfuerzo y disfrute ante los propios logros. La calidad de vida del alumno con TEL será mayor tras adquirir los contenidos propuestos y ponerlos en práctica a diario en distintos contextos; por lo que la IE se debe trabajar tanto de forma específica con el Programa como de forma general en el día a día. El programa es secuenciado, sistemático, de carácter intencional y vivencial y adaptado a las características del destinatario. También se tendrán en cuenta los recursos humanos, espaciales y materiales con los que cuenta el centro educativo donde se llevará a cabo.

6.2. FINALIDAD DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El Programa de educación emocional pretende favorecer el desarrollo integral de Sujeto; su objetivo general es “promover la educación emocional en el alumno que presenta TEL en EI”. Con la realización de este programa se pretende enseñar la identificación de las emociones propias y de los demás y lograr mejoría en la comunicación de estas.

Se ha diseñado un Programa dividido en ocho sesiones: la primera se realizará en el aula ordinaria para fomentar, entre otras cosas, su inclusión; la segunda será destinada a introducir, de manera individual, las emociones; las cinco siguientes están diseñadas para trabajar una emoción de forma específica cada una; y, será de carácter general de todas las evaluaciones y se realizará en el aula ordinaria para evaluar su progreso con otros estímulos (sus compañeros, otra aula, diferente cercanía docente-discente, etc.) y fomentar la inclusión en el grupo.

6.3. CONTEXTO

El programa se llevará a cabo en el CEIP Juan XXIII, que es un centro docente público, gratuito y urbano ubicado en Zamora, en concreto en la calle del extrarradio de la ciudad llamada Río Conejos. Como se observa en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), en la actualidad, reside un gran número de inmigrantes y minorías étnicas, reflejado en las matriculaciones del centro. Además, se ha incrementado el número de alumnos por su influencia en otros barrios cercanos; llegando a un total de 166 alumnos/as matriculados en el curso 2021/2022. La plantilla de maestros está compuesta por 16 profesionales en total. Respecto a las familias del centro, su nivel socioeconómico y cultural es medio, aunque un alto porcentaje son de medio-bajo. Un elevado número de familias es monoparental o en situaciones especiales (acogidas o cambio de tutores legales). Existe poca cooperación de las familias con el centro; por ejemplo, algunos alumnos no tienen el material escolar requerido por los docentes (CEIP Juan XXIII, 2021).

La primera y la última sesión del programa se realizará en el aula ordinaria de primero de educación infantil. Está compuesto por 18 alumnos, siendo cinco niñas y trece niños. La gran mayoría participa activamente y con motivación en las actividades del aula, atienden a las explicaciones, respetan las normas, el material y a sus compañeros; sin embargo, cuando varios tienen un mal comportamiento resulta complejo continuar con la clase y la tutora recurre al refuerzo negativo o al castigo. En general, es un grupo unido, suelen jugar juntos en el patio especialmente si alguna de las docentes nos involucramos en su juego.

En cuanto al resto de sesiones, se realizarán de manera individualizada en el Aula CLAS con un alumno diagnosticado con TEL (Sujeto) perteneciente a dicho curso. Apoyo CLAS es una unidad de la Junta de Castilla y León destinada a trabajar Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización, cuyo objetivo es “caminar hacia la inclusión” por medio de una educación basada en el trabajo colaborativo, fortalecimiento de las oportunidades de los alumnos y el apoyo entre los miembros de la comunidad educativa. Se trabaja la mayor parte del tiempo dentro del aula y tan solo se sale fuera de ella (llamada Aula CLAS del centro) en algún momento puntual para trabajar algún aspecto concreto de forma individualizada. Se emplea el Sistema Pictográfico Complementario (SPC), la metodología TEACCH (basada en actuaciones dirigidas al entorno físico para facilitar la comprensión), los sistemas de comunicación (SAAC) como el sistema bimodal, el sistema silábico y el Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS). Los niños que lo reciben son cinco:

tres de primero de EI (entre los que se encuentra Sujeto) y dos de segundo de EI. En cuanto al nivel curricular de Sujeto, se puede apreciar que con el paso del tiempo va adquiriendo mayor facilidad para aprender nuevos conceptos. Tiene intención comunicativa y lo manifiesta mediante comunicación verbal y no verbal. Tiene dificultades del lenguaje a nivel fonológico ya que presenta dificultad para articular palabras largas o desconocidas; a nivel semántico puesto que su vocabulario es muy pobre, no responde a las preguntas habituales por la dificultad de comprensión del lenguaje y le cuesta recuperar palabras conocidas por lo que hace un uso exagerado de algunas palabras genéricas como “aquí”, “eso”, “oye”, etc.; a nivel morfosintáctico ya que sus estructuras sintácticas son simples, con escasa variedad de flexiones verbales y de pronombres; y, a nivel pragmático, ya que presenta dificultades para iniciar o mantener interacción y no comprende las intenciones comunicativas del emisor. Utiliza el lenguaje oral para expresar sus necesidades básicas como “quiero pis”, “comer no”, “ven”, “hay frío”, etc. Presenta ecolalias. Con respecto a su socialización e integración en el grupo es adecuada; sin embargo, le cuesta comprender las instrucciones o normas del juego libre o de las actividades dirigidas, tiene limitaciones en el juego simbólico y se comunica con los demás mayoritariamente con lenguaje no verbal por lo que en ocasiones es ignorado por sus iguales en el juego libre. No reconoce a algunos de sus compañeros ni por el nombre ni por la fotografía. En el aula permanece tranquilo, motivado y participa activamente en todas las actividades. En relación con su autonomía, tiene control de esfínteres, se lava solo las manos, se quita y se pone solo el abrigo y la mochila y come solo, aunque cuando llega el momento llora e incluso se provoca el vómito. Realiza las tareas con autonomía, pero necesita mucha ayuda verbal o física del adulto, en especial en aquellas tareas que son más exigentes que su nivel lingüístico. Aprende por imitación y modelado; se evitan los cambios en la rutina porque aprende de forma mecánica. Trabaja mejor de manera individual que en gran grupo, ya que sigue mejor las instrucciones y focaliza más su atención, la cual es baja. En cuanto a su psicomotricidad fina, sus trazos son cada vez más precisos, aunque su tono muscular es bajo; y, a su psicomotricidad gruesa, su desarrollo es adecuado, pero tiene miedo a realizar tareas motrices nuevas sin ayuda como los ejercicios de equilibrio o de escalada.

6.4. OBJETIVOS

Los objetivos generales del programa, basados en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, divididos en las tres áreas, son:

- a. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
 - Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.
 - Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.
 - Lograr una imagen ajustada de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y disfrutar de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.
 - Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto.
 - Mostrar interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad, experimentando satisfacción ante las tareas bien hechas.
- b. Conocimiento del entorno
 - Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando las emociones que manifiesta en cada una y sus consecuencias.
 - Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y buscar soluciones a los conflictos que generen malestar.
- c. Lenguajes: Comunicación y representación
 - Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
 - Utilizar la lengua y el sistema pictográfico complementario (SPC) como instrumentos de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.

6.5. CONTENIDOS

Los contenidos se han basado en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, y se dividen en tres:

- Los contenidos conceptuales son:
 - Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades.
 - Identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos.
 - Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.
 - Regulación de la conducta en diferentes situaciones.
 - Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás.
 - Comprensión de las intenciones comunicativas de los otros niños y adultos
 - Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones, siempre que el contexto sea evidente, se expresen con producciones redundantes y se apoyen en gestos y lenguaje no verbal.
 - Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las emociones que manifiestan sus compañeros.
 - Utilización del SPC como medio de comunicación, información y expresión.
- Los contenidos procedimentales son:
 - Respeto por el material
 - Mejora en la escucha activa
 - Enriquecimiento de la memoria
 - Capacidad de atención y concentración
- Los contenidos actitudinales son:
 - Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico.
 - Comprensión, aceptación y aplicación de las reglas para jugar.

- Valorar la importancia del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.
- Interés por mejorar y avanzar en sus logros y mostrar con satisfacción los aprendizajes y competencias adquiridas.
- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones interpersonales y con los demás.

6.6. METODOLOGÍA

La metodología es activa, integradora, participativa, flexible y abierta al cambio. Se basa en el respeto de las características, necesidades, sus fortalezas y sus limitaciones en todo momento, tanto para el diseño de las actividades como para la puesta en práctica. La metodología es de carácter globalizador, ya que hace una conexión entre los conocimientos previos y los nuevos. Todas las actividades están centradas en los centros de interés del alumno (colegio, animales, familia, casa y emociones) para garantizar su motivación y son de carácter lúdico, puesto que están basadas en la Psicoterapia a través del juego, ya que, como redacta Sainz (2020), el juego, además de brindar distintos aprendizajes, tiene una función afectivo-emocional, es decir, por medio del juego se aprende a interpretar distintos roles, incorporar normas sociales y vencer los miedos e inseguridades para superar los problemas. Además, es un medio para fomentar la interacción social, a través de los acuerdos o desacuerdos por el juego, la verbalización de ideas y opiniones, el desarrollo de la escucha activa y la empatía, etc. La metodología se basa en el desarrollo de la autonomía y la exploración libre. Se fomenta el trabajo individual y también el colectivo, por lo que se llevarán a cabo dos sesiones grupales, donde se trabajan los valores sociales como el compañerismo, la igualdad, la resolución de conflictos, el respeto y la escucha activa. En todas las sesiones se trabajarán aspectos transversales como la memoria, la atención, la comprensión lectora y la motricidad. Durante el desarrollo del Programa, el docente velará por un clima que inspire paz, confianza y libre de prejuicios, será el guía en las actividades y le brindará ayuda constante, recordándole continuamente las instrucciones. Debe motivar y captar la atención de Sujeto para conseguir los objetivos, ya que si está motivado e interesado se esforzará más y el éxito será mayor. De la misma manera, se recurre el refuerzo positivo para felicitar cada progreso del alumno y aumentar su interés, así la buena conducta se repetirá en futuras ocasiones. El lenguaje que se utilizará será adaptado a su edad, nivel de desarrollo y necesidades propias. Para mejorar facilitar su comprensión y expresión de frases

sencillas, se utilizan pictogramas y apoyos visuales como viñetas o dibujos. A su vez, se utiliza el lenguaje bimodal, que es un Sistema Aumentativo de Comunicación que emplean de forma simultánea el lenguaje de signos y el verbal, con el objetivo de mejorar la comunicación.

Se tiene en cuenta que la responsabilidad de enseñar las competencias emocionales recae en los educadores y la familia de forma compartida, por lo que se le comunicará a su madre en qué consisten las actividades y sus objetivos antes de iniciar para que colabore desde casa reforzando los conocimientos aprendidos, así como su progreso observado tras finalizar las actividades.

6.7. TEMPORALIZACIÓN

El programa de intervención se llevará a cabo durante tres semanas en el mes de marzo: desde el lunes 14 de marzo hasta el miércoles 30. Ha sido seleccionado este periodo de tiempo porque, como se ejecuta durante mi periodo del Prácticum II (desde el 9 de febrero hasta el día 6 de abril), podré observar previamente el ritmo de aprendizaje del alumno, sus necesidades personales, sus conocimientos, su forma de trabajar, etc.; además, ha sido necesario esperar todo el mes de febrero para tener más confianza con el discente y crear un vínculo cercano, de confianza y respeto, entre nosotros. Por otro lado, teniendo en cuenta que los lunes, miércoles y viernes recibe Apoyo CLAS, de 9.00h. 11:30h. y el resto de la semana lo recibe de 11:30h. a 14:00h., se ha decidido llevar a cabo el Programa los lunes, miércoles y viernes antes del recreo. Esto se debe a que su atención y concentración es mayor al comienzo de la jornada que al final, ya que suele estar cansado de todo el día, siendo conveniente trabajar actividades que requieran menor esfuerzo.

Se realizará una Sesión por cada día ya señalado previamente. Las ocho sesiones duran 25 minutos cada una porque si este tiempo fuera mayor comenzaría a distraerse ya que, según Vilameá (2014), presenta dificultades en sus procesos cognitivos (atención y concentración), apareciendo incluso un aumento de la impulsividad y la actividad. No se ha estipulado menos tiempo porque sería insuficiente para llevar a cabo todo lo planteado si se cuenta con el tiempo dedicado a colocar el material y recogerlo. Respecto a las sesiones, la primera y la última se realizan en el aula de referencia y las demás de forma individual en el Aula CLAS.

6.8. RECURSOS

Los recursos empleados en este programa se dividen en tres: humanos, espaciales y materiales. En primer lugar, los recursos humanos seré yo como docente en prácticas, mi tutora del Prácticum II que observará mi actuación durante todo el proceso y la tutora ordinaria del aula de primero de EI, que estará presente en las dos sesiones de grupo. En segundo lugar, los recursos espaciales serán el aula ordinaria en la primera y última sesión, y el Aula CLAS en el resto de las sesiones. Además, durante el proyecto y al finalizarlo se tendrá en cuenta cada situación provocada necesaria para fortalecer los conocimientos o para evaluarlos tanto en ambas aulas como en el patio a la hora del recreo. En tercer lugar, los recursos materiales serán manipulativos y atractivos para Sujeto como peluches, cajas de cartón, pintura de dedos, pegatinas, etc. y otros hechos a mano. Se utilizan también viñetas que representan escenas donde los personajes manifiestan alguna emoción (Anexo 1); en todas las actividades se han utilizado las mismas, ya que Sujeto aprende mejor patrones y repeticiones. A su vez se han utilizado pictogramas del SPC, extraídos del portal de Comunicación Aumentativa y Alternativa perteneciente al gobierno de Aragón llamado ARASAAC (s.f.), en algunas actividades del programa con el fin de facilitar su comprensión y enseñarle su uso para futuras ocasiones como medio de comunicación. También utiliza como hilo conductor un cuento de elaboración propia titulado “Un día con Timi”, que se leerá en la primera sesión y en otras ocasiones más adelante. La historia trata de un protagonista que va pasando por distintas emociones que se asocian con colores y elementos meteorológicos, con el fin de facilitar la interiorización de las emociones. Esta asociación se debe a que los colores impactan emocionalmente en nuestras mentes; de hecho, la Psicología del color sostiene que una tonalidad de color dada produce una conducta específica y se percibe una reacción física ante la sensación que se construye (Per, 2009). Los materiales utilizados para su elaboración han sido: goma eva, pinturas, rotuladores de punta fina, máquina y bolsas plastificadoras, dos anillas y cartulinas de colores azul, amarillo y blanco. A la hora de elaborar el cuento se ha tenido en cuenta que el vocabulario sea sencillo y adaptado al nivel lingüístico de los destinatarios. Se ha tenido como referencia dos cuentos infantiles: “El Monstruo de los Colores” en relación con la diferenciación de emociones por colores y estados meteorológicos y “Las gafas de sentir” en cuanto a la estructura general del cuento y al uso de poesías como medio para atraer al alumnado. Decidí elaborarlo yo mismo porque buscaba que los personajes fueran animales porque esto fascina a los niños y

los invita a soñar e imaginar. Otro motivo fue que buscaba un cuento infantil donde varios personajes secundarios aparecieran en cada escena simbolizando una emoción para después diseñar las sesiones dándole protagonismo a cada uno de ellos. Otra razón fue que buscaba un final donde acabaran todos los personajes unidos simbolizando la emoción del amor. Por último, buscaba que las ilustraciones estuvieran adaptadas al nivel de desarrollo de los destinatarios, en especial a Sujeto. Como ninguno de estos aspectos lo encontré en un solo cuento infantil, decidí hacerlo de forma personalizada.

6.9. ACTIVIDADES

Sesión 1: “Nuestro amigo Timi”

Actividad 1: “Un día con Timi”

Objetivos:

- Conocer e identificar las propias emociones y las de los demás.
- Favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social.
- Adquirir las competencias emocionales básicas: la regulación emocional, la consciencia emocional, el autocontrol de emociones, la empatía, el autoconcepto y la autoestima.
- Fomentar la escucha activa, la atención, la memoria y la comprensión lectora.
- Incrementar el gusto e interés por la lectura.

Contenidos:

- Conocimiento de las emociones propias y ajenas.
- Estimulación de la imaginación, la reflexión, el razonamiento, la escucha activa, la memoria y la atención.
- Mejora de la comprensión lectora.
- Comprensión de los valores sociales: empatía, solidaridad, respeto, etc.
- Desarrollo de competencias emocionales necesarias para alcanzar el bienestar.

Desarrollo: La primera actividad del programa de intervención trata de la lectura del cuento “Un día con Timi” (Anexo 2). El lugar de lectura será en el aula de referencia del Alumno con TEL (primero de EI, como se ha comentado previamente), puesto que es una buena forma de integrarle en el grupo y favorecerá a su socialización. En concreto, se contará en la

alfombra del rincón de la Asamblea, ya que es un lugar tranquilo que genera un clima de paz y seguridad en el alumnado. Se sentarán en su propio lugar en semicírculo y el docente en el medio, de frente y accesible para todas las miradas (Anexo 3). Se utilizará un peluche de un pato para captar la atención del alumnado durante la lectura; estará presente en todo el programa (Anexo 4).

A la hora de contar el cuento, será necesario encontrar un buen modo de hablar, es decir, palabras claras y con voz agradable. La expresión debe ser dramática, cambiando las voces y el ritmo; se gestualizará y se harán onomatopeyas o sonidos efectuados con los distintos elementos del cuento. Además, se comentará todo lo que aparece en los dibujos durante la lectura, permitiendo que visualicen cada detalle favoreciendo así su pensamiento y la integración del texto por medio de la ilustración. Es importante hacer hincapié en las expresiones del protagonista en el dibujo, en los elementos meteorológicos y los colores del cielo que aparecen en cada emoción. También es conveniente hacer partícipe al alumnado mediante preguntas que deban responder durante la lectura. Respecto a las preguntas durante el proceso, serán tanto iniciales y en la propia lectura como al final de esta. En primer lugar, las iniciales se basan en las preguntas que se harán acerca de lo que conocen de las emociones (cuántas conocen, cómo se sienten cuando las están sintiendo, algunos ejemplos de situaciones donde las viven, etc.), así como las que se harán sobre la portada del cuento: “¿qué creéis que pasará?” “¿Quién será Timi?”, con el objetivo de crear incertidumbre e interés por conocer la historia. En segundo lugar, las que se harán durante el proceso son las destinadas a hacer partícipe al alumnado en la lectura, tanto de comprensión como: “¿qué ha pasado?”, ¿por qué se siente así Timi?”, como de anticipación: “¿qué creéis que pasará ahora?”, ¿cómo creéis que se siente en este momento después de lo que acaba de pasar?... En tercer lugar, se realizarán preguntas al final de leer el cuento para garantizar que todos lo han comprendido y se le volverá a enseñar los dibujos una vez contestado para reformular la historia: “¿os acordáis de lo que se puso Timi para ir tan elegante a la fiesta?”, “¿por qué sintió tristeza Timi?”, “¿Quién ayudó al patito a dejar de tener miedo y cómo lo hizo?”, “qué pasó al final?”, etc. Además, se realizarán preguntas sobre lo que sienten ellos con cada emoción y se les invitará a gestualizar las expresiones faciales que las acompañan; también se hablará acerca de las situaciones en las que se sienten igual que el protagonista para buscar entre todos una solución.

Recursos: Cuento de elaboración propia titulado “Un día con Timi”.

Temporalización: Aproximadamente 10 minutos, pudiendo alargarse dependiendo de la extensión en las respuestas del alumnado a las preguntas.

Actividad 2: “Las corbatas de colores”

Objetivos:

- Identificar las emociones propias y ajenas.
- Relacionar cada emoción con sus expresiones faciales y color.
- Mejorar la memoria, la comprensión de la lectura y la atención.

Contenidos:

- Asociación de las emociones con sus expresiones faciales
- Aprendizaje de los colores que se relacionan con cada emoción
- Repaso y comprensión de la lectura del cuento
- Estimulación de la memoria, la atención y el razonamiento
- Respeto por los compañeros y el material; escucha activa y espera de turnos

Desarrollo: Tras la lectura del cuento se llevará a cabo esta actividad de repaso y comprensión de este, que consiste en pegar con velcro los elementos de cada emoción en el pato de goma eva según la emoción indicada por la maestra (Anexo 5). Saldrán por parejas (serán 9 parejas puesto que son 18 alumnos en total) según la colocación en la alfombra y pondrán un elemento cada uno para conseguir completar la silueta del pato dependiendo de la emoción que les corresponda.

En el centro del círculo se pondrá el pato, en un montón estarán las corbatas de colores, en otro los picos y en otro, la lágrima y el corazón. La maestra nombrará a la pareja y una emoción, les pedirá que coloquen en el velcro lo que corresponda; pueden volver a mirar el cuento si lo necesitan. Luego, deben explicar al resto de la clase lo que han colocado y por qué. Por último, la maestra les enseñará esa página del cuento y recordarán, por medio de preguntas y respuestas, lo que ocurrió en la escena, cuál fue la reacción de Timi y cómo o quién le ayudó a solventarlo (en la escena de la ira, por ejemplo).

Es destacable que, como hay 12 piezas y son 18, las últimas tres parejas repetirán alguna emoción; en concreto aquellas que la maestra considere necesario repasar, como, por ejemplo, las que hayan resultado más complejas identificar anteriormente.

Recursos: Pato de gran tamaño de goma eva; cinco corbatas de goma eva de los colores de las emociones: rojo, azul, negro, amarillo y rosa; cinco picos de goma eva con cinco expresiones diferentes: mueca de enfado, de tristeza, de alegría, de miedo y de amor; una lágrima y un corazón de goma eva; y velcro.

Temporalización: 15 minutos aproximadamente

Sesión 2: “¿Cómo expreso mis emociones?”

La sesión 2 será de carácter individual, al igual que todas las sesiones siguientes; excepto la última, que será colectiva.

Actividad 1: “El dado mágico”

Objetivos:

- Identificar las emociones.
- Representar las emociones mediante lenguaje no verbal.
- Relacionar cada emoción con la escena del cuento que corresponde y reconocer el color y el elemento meteorológico que corresponde.

Contenidos:

- Identificación de las cinco emociones.
- Expresión tanto verbal como no verbal de las emociones.
- Asociación de las caras del dado con sus escenas del cuento.
- Reconocimiento del color, expresión facial y elemento meteorológico de cada emoción según el cuento.
- Mejora de la memoria, la atención, el razonamiento.
- Trabajo de la observación de pequeños detalles.
- Refuerzo del descubrimiento y exploración libre.

Desarrollo: La actividad comienza tirando un cubo de papel que contiene un dibujo de un emoticono que representa las cinco emociones; pero, como son seis caras, la sexta cara será un signo de interrogación para que el alumno escoja la que desea (Anexo 6). A continuación, debe decir qué emoción es y representarla mediante lenguaje no verbal (gestos, expresiones faciales...). Después, debe escoger el elemento meteorológico que corresponde y pintar el

mural (con pinturas de cera) con el color que sea la emoción dentro del rectángulo en blanco que hay justo debajo (Anexo 7). Podrá ayudarse del cuento para recordar los colores si es necesario. Cuando se repita la misma cara en el dado más de una vez, se repetirá el proceso excepto el último paso de pintar; esta vez solo se señalará el rectángulo pintado.

Recursos: Un dado hecho con papel con caras dibujadas de un niño que representan las emociones; distintos elementos meteorológicos, que tienen a su lado un rectángulo en blanco; un mural de goma eva y pinturas de cera de colores..

Temporalización: dura entre 12 y 15 minutos

Actividad 2: “Formamos frases de cómo me siento”

Objetivos:

- Reforzar la utilización del Sistema Pictográfico de Comunicación como medio de comunicación de las emociones.
- Aprender una forma de expresar las emociones, ideas, sentimientos o deseos a los demás.
- Mejorar en la formación de oraciones coherentes por medio de pictogramas.

Contenidos:

- Uso del Sistema Pictográfico de Comunicación
- Refuerzo del lenguaje bimodal
- Mejora de la atención
- Trabajo de la memoria

Desarrollo: Esta actividad es dirigida y guiada. Para llevarla a cabo, se utilizará el SPC, basado en el uso de pictogramas extraídos del portal ARASAAC (s.f.). Durante el Prácticum II, he diseñado un libro de comunicación con los pictogramas del mismo portal comentado y lo he utilizado con él casi todos los días; por tanto, conoce la manera de usarlo (Anexo 8). Si no lo conociera, habría que explicarle gradualmente el significado y uso de cada pictograma, por medio de la repetición, con el objetivo de ir aumentando la dificultad tanto de vocabulario como de estructura de las oraciones; tal y como he hecho hasta ahora. Por tanto, antes de comenzar la actividad se le pedirá que nombre cada tarjeta en voz alta con el fin de asegurar que las conoce. Posteriormente, la maestra le dirá una oración sencilla

formada por tres elementos de la siguiente estructura: “yo tengo .../tú tienes... (más una emoción)” o “yo siento.../tú tienes... (más una emoción)”. Él tendrá que seleccionar primero el pictograma que representa al pronombre personal, después escogerá el verbo y, por último, seleccionará la tarjeta de la emoción respectiva. Cuando forme la oración, debe nombrarla en voz alta mientras señala cada elemento a la vez. Se acompañará con lenguaje bimodal.

Recursos: pictogramas extraídos de ARASAAC (s.f.) de los pronombres “yo” y “tú”, de los verbos “sentir” y “tener” y de las emociones: ira, miedo, tristeza, amor y alegría.

Temporalización: dura entre 10 y 12 minutos

Sesión 3: “Controlo mi ira”

Esta sesión está destinada a trabajar el autocontrol de la ira e identificación de esta. Para ello, la tortuga Suga del cuento contado en la primera sesión será la protagonista que guíe estas actividades, puesto que fue el personaje que ayudó al protagonista a acabar con su ira y rabia.

Actividad 1: “Técnica de la Tortuga Suga”

Objetivos:

- Aprender la técnica de la tortuga para usarla en las próximas situaciones de rabia o ira. Utilizar la técnica en la resolución de conflictos
- Trabajar la relajación muscular y la respiración adecuada.
- Comprender la diferencia entre los estados de tensión y relajación de cada grupo de músculos.
- Conocer la forma en bajar la intensidad de la emoción a un estado relajado.
- Reflexionar y razonar acerca del conflicto creado y buscar una solución para resolverlo.

Contenidos:

- Aprendizaje de la técnica de la tortuga
- Mejora del autocontrol de impulsos y autorregulación de la ira, enfado o rabia
- Trabajo de la relajación muscular
- Trabajo de la respiración profunda
- Identificación de situaciones que producen ira

- Búsqueda de soluciones ante distintos conflictos que producen ira

Desarrollo: Primero, se recordará, por medio de preguntas y visualización del cuento, la escena en la que Timi se enfadaba por mancharse sus patitas y cómo la tortuga Suga le ayudó a calmarse. Después, la maestra le comentará lo siguiente: “La tortuga Suga nos va a enseñar a calmarnos en un momento en que estemos muy enfadados, como por ejemplo cuando nos pegan en el patio, cuando rompen nuestro material, cuando nos echan la bronca las profes o nuestros papás, cuando un compañero coge nuestras cosas, etc.”. Después de esta explicación, se llevará a cabo la técnica de la tortuga utilizada para el control de impulsos y ser capaz de llegar a la calma después de un momento de ira. Mientras la maestra cuenta la historia, debe gestualizar y realizar movimientos corporales; también debe hacer partícipe al alumno para que imite sus gestos y expresiones. La forma de hablar debe ser clara y relajante; la voz suave y despacio, con pocos cambios de inflexión en la voz. La historia es la siguiente: “La tortuga Suga cuando se enfada, siente mucha rabia, se pone muy roja y comienzan a salir rayos y humo de su cabeza (deben representar dichas expresiones faciales y corporales). Pero como desea calmarse y volver a sentirse en paz, se mete dentro de su caparazón porque es un lugar donde se siente segura. Así que, encogió sus brazos, piernas y cabeza, y los apretó contra su cuerpo, permaneciendo quieta durante diez segundos (deben contar lentamente y respirando a la vez muy profundo y despacio) para poder tranquilizarse. En este momento, la tortuga pensó en cómo se sentía y por qué. Después, buscó una solución al problema para hacerlo al salir del caparazón. Cuando terminó, salió lentamente de su caparazón, estirando sus brazos, piernas y cabeza y dejando de apretarlas contra el cuerpo. Ya estaba con una sonrisa en la boca y podía continuar su camino (comenzarán a andar lentamente, sonriendo). Ya era hora de llevar a cabo la solución que había pensado ante el problema.”

Después, se repetirá la misma historia con dos viñetas que representan ira (Anexo 1, apartado a) para aprender la técnica y conseguir cada vez una relajación y respiración más profundas. Se realiza ahora con conflictos reales y cercanos al alumno para que busque una solución.

Recursos: El cuento “Un día con Timi” y dos viñetas que representan la ira.

Temporalización: Dura 15 minutos

Actividad 2: “El semáforo de Suga”

Objetivos:

- Aprender la técnica del semáforo para usarla en futuras situaciones donde se produzca ira o enfado.
- Mejorar la relajación y respiración tras sentir la emoción de ira.
- Razonar y reflexionar acerca de las tres situaciones que producen ira, rabia o enfado. Buscar una solución que produzca la calma.

Contenidos:

- Conocimiento de la técnica del semáforo
- Identificación de situaciones de ira
- Mejora de la vuelta a la calma tras un momento de ira
- Mejora de la relajación y respiración efectivas
- Desarrollo del razonamiento, reflexión y búsqueda de soluciones

Desarrollo: Se colocará encima de la mesa un semáforo elaborado con cartón (Anexo 9) y se le preguntará acerca de los colores y lo que deben hacer los coches cuando se vuelven de ese color; es decir, se explicará, si es necesario con ayuda, para qué sirve el color rojo del semáforo, el amarillo y el verde. Se utiliza un coche de juguete en la explicación para facilitar su comprensión. Se utiliza el semáforo porque es un elemento cercano a su entorno produciendo mayor interés en la actividad.

A continuación, se utilizará un peluche de una tortuga que se colocará en los círculos de colores del semáforo según corresponda, con el objetivo de facilitar la comprensión y convertirla en una tarea lúdica y atractiva. Se le explicará que cuando la tortuga está en el círculo rojo: se tranquiliza y se relaja contando hasta cinco (se respirará profundamente, contando lentamente en voz alta y con las manos pegadas al pecho para notar la respiración); cuando está en el círculo amarillo: se para y piensa en cómo se siente y por qué se siente así; y cuando está en el círculo verde: piensa en una solución al conflicto para poder continuar su camino. Una vez explicado, se expondrán tres viñetas que representan la ira (Anexo 1, apartado a) para que realice los movimientos de la tortuga mientras comenta los pasos uno a uno. También debe buscar una solución al conflicto en el círculo verde, con ayuda de la maestra si fuera necesario.

Es destacable que la viñeta que contiene la imagen de un niño enfadado porque no quiere comer ha sido planteada porque el alumno cada día en la hora del almuerzo se niega a comer y no consigue controlar sus impulsos; es conveniente trabajar esta situación para que no se repita en el futuro. Se le explicará como solución que si no quiere comer todos los palitos de pan que le mete su madre en la mochila, puede pedirle comer solo dos y así ambas partes quedarán contentas: la madre o la profesora porque ha comido y él porque no se comió todos, pero que es importante que coma algo, aunque no sea todo, que no hay que enfadarse sino buscar entre los dos una buena solución mediante el diálogo.

Recursos: Peluche de una tortuga, un semáforo elaborado con cartón, un coche de juguete y tres viñetas que representan situaciones que producen ira.

Temporalización: 12 minutos

Sesión 4: “Reconozco cuándo estoy triste”

Esta sesión está destinada a trabajar la identificación de las situaciones que producen tristeza y la búsqueda de soluciones para llegar a la calma. Para ello, se trabajará con el pato Timi del cuento “Un día con Timi” y su amigo el Pulpo Upo, puesto que fue el personaje que ayudó al protagonista a acabar con su tristeza.

Actividad 1: “¿Cómo se siente Pulpo Upo?”

Objetivos:

- Aprender a gestionar la emoción de la tristeza.
- Identificar las situaciones que producen tristeza.
- Buscar posibles soluciones ante una situación que produce tristeza.
- Diferenciar entre sentir alegría o tristeza.

Contenidos:

- Gestión de la tristeza
- Identificación de la emoción de tristeza y su expresión corporal
- Distinción entre la emoción de la alegría y la tristeza

Desarrollo: En primer lugar, el docente le mostrará, por orden, al alumno nueve viñetas (cuatro representan la tristeza y cinco, la felicidad) (Anexo 1, apartados b y d); a su vez, le

preguntará por todo lo que está sucediendo en la escena, cuál es la emoción que está experimentando el personaje, etc. Todas las preguntas son directas y solicitarán un dato específico e incluso se le dará dos opciones para facilitar su comprensión, como, por ejemplo, “¿cómo se siente este niño, triste o contento?”; todo el lenguaje estará adaptado a su nivel lingüístico y cognitivo. A continuación, el alumno, con ayuda verbal del docente, clasificará las escenas en dos columnas encima de la mesa, dependiendo de si los personajes están tristes o contentos. Acto seguido, el docente cogerá un pulpo reversible de peluche con sus dos manos (Anexo 10) y el alumno tendrá que tomar impulso para dar un golpe con su puño a la cabeza del pulpo para ver su reverso; al mismo tiempo, cada vez que lo repita (se realizará varias veces seguidas), dirán “contento” o “triste” según el rostro actual del peluche. Una vez automatizado, será invitado a colocar el peluche según su expresión en la columna correspondiente de las viñetas que previamente había colocado. Debido a que de esta manera saldrían ambas emociones alternadas, el docente debe cambiar el reverso del pulpo sin ser percibido de vez en cuando; así, la tarea de colocarlo en la columna correspondiente supone un reto personal para el alumno puesto que debe razonarlo con esmero, detenimiento y atención. Después de varias repeticiones, se colocará una colchoneta antes de la ubicación del docente, quien se colocará cerca de la mesa donde están situadas las dos columnas de las viñetas. Esta vez, antes de dar el golpe al peluche, debe hacer una voltereta en la colchoneta. Esto se añade para aumentar la motivación de la actividad y evitar la monotonía. Además, después de dar el golpe al peluche, tendrá que quedarse quieto frente al docente y contar despacio hasta cinco para relajarse; este es un buen mecanismo para trabajar la respiración y relajación, lo que permitirá gestionar mejor las emociones. Si se entrenan las técnicas de relajación, se regulará el autocontrol y gestión de emociones, no se cometerán errores de pensamiento y se controlará de forma consciente las reacciones provocadas por el sistema nervioso autónomo. Según Escudero (2017), el trabajo de la relajación en momentos de impulsividad o alta actividad física ayudará a controlar dicha reacción convirtiéndola en un autocontrol voluntario, volviendo a un estado de serenidad y descanso, necesario para poder razonar con detenimiento acerca del lugar donde debe colocar el peluche.

Recursos: Cuatro viñetas que producen tristeza, cinco viñetas que producen alegría, el peluche de un pulpo reversible con las emociones de tristeza y felicidad, y una colchoneta.

Temporalización: Entre 10 y 12 minutos

Actividad 2: “Las emociones de las marionetas”

Objetivos:

- Fomentar la interacción social y el diálogo con los demás.
- Trabajar la comunicación y expresión de la emoción de tristeza a los demás.
- Aprender a escuchar y consolar a una persona que siente tristeza.
- Razonar y reflexionar acerca de cómo solventar un problema que produzca tristeza.
- Trabajar la solidaridad, la empatía, la escucha y el apoyo moral hacia los demás.

Contenidos:

- Conocimiento de estrategias de como consolar a los demás cuando sienten tristeza
- Desarrollo de la imaginación y creatividad
- Trabajo de los valores sociales positivos
- Comunicación y expresión de emociones

Desarrollo:

La actividad consiste en ponerse en las manos marionetas (Anexo 11) y crear diálogos entre la maestra y el alumno donde se produzcan situaciones de tristeza. En primer lugar, el docente pondrá encima de la mesa la viñeta donde aparece un niño que se ha caído y está llorando en el suelo con una herida en la rodilla. Después de comentar lo que ocurre en la viñeta, le dará la instrucción al alumno para que ponga con tarjetas de pictogramas “yo estoy triste, ¿me ayudas por favor?” (tal y como se hizo en la Sesión 2). El docente, formará otra frase sobre la mesa que ponga “yo te doy una tirita”. El alumno pondrá en la mesa, en frente suya, el pictograma “gracias, yo estoy feliz”. Por último, el docente pondrá con pictogramas “nosotros nos abrazamos”. Todo este proceso será guiado, pero se pretende que el alumno sea lo más partícipe posible, pudiendo variar las propuestas comentadas según lo que él aporte, es decir, el diálogo provocado es flexible y abierto al cambio. Una vez presentado todo con pictogramas, se procederá a representarlo con las marionetas. Esta vez se añadirán sonidos, distintas voces, onomatopeyas, etc. para acompañar la interpretación. En este caso, por ejemplo, se puede hacer el sonido del llanto o el de un beso cuando se abrazan al terminar. Una vez representado, cambiarán de rol (ahora el alumno debe consolar a la maestra y darle una solución al respecto). Todo el proceso se acompañará de apoyo visual como imágenes de la situación provocada y los pictogramas.

Recursos: Dos marionetas (uno para el alumno y otro para la maestra), viñetas que provoquen situaciones de tristeza y pictogramas extraídos de ARASAAC (s.f.).

Temporalización: 15 minutos

Sesión 5: “El miedo y cómo afrontarlo”

Actividad 1: “El miedo no da tanto miedo”

Objetivos:

- Identificar la emoción del miedo.
- Comprender que lo que asusta en verdad no es lo que parece y es producto de la imaginación.
- Trabajar la estimulación auditiva y la comprensión de la letra de la canción.
- Mejorar la capacidad de atención, memoria y razonamiento.

Contenidos:

- Conocimiento de la emoción del miedo.
- Mejora de la capacidad auditiva.
- Fomento de la atención, comprensión y memoria.

Desarrollo: Se reproducirá en el ordenador la canción llamada “Canción de miedo para niños- canción de las emociones”. Primero verá y escuchará la canción entera. Después, la maestra irá parando en cada escena y le hará preguntas directas para reforzar lo que dice la canción y garantizar su comprensión, como, por ejemplo, “¿qué dice que le da miedo?”, e incluso de dos opciones como, por ejemplo, “¿qué era en realidad la bruja: una cometa o un globo?”. A continuación, volverá a verlo entero sin parar en cada escena. Acto seguido, el alumno debe unir con pintura de dedos el elemento que cause miedo (colocados al azar en la columna izquierda) con el objeto real que lo provoca (colocados al azar en la columna derecha), tal y como se menciona en el vídeo. Los elementos que causan miedo serán un monstruo, una bruja y una araña; los elementos reales serán el pijama, la cometa enredada y un papel arrugado (Anexo 12).

Recursos: Un ordenador con acceso a Internet; un folio con dos columnas de dibujos que causan miedo y sus objetos reales y pintura de dedos. La canción de esta actividad es: “Canción de miedo para niños- canción de las emociones”, recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=cM82INDYIx8&ab_channel=MUSIKITOSMusicainfantil

Temporalización: 10 minutos

Actividad 2: “Liberamos a las mariposas”

Objetivos:

- Conocer cómo gestionar el miedo de sentirse solo en el periodo escolar.
- Comprender que nunca estará solo en el colegio porque tiene gente alrededor y que siempre volverán a recogerlo.
- Aumentar el interés por acudir al colegio.
- Aprender a consolar a los demás cuando sientan miedo a la soledad.
- Desarrollar la búsqueda libre, la curiosidad, la incertidumbre y la exploración no guiada.

Contenidos:

- Comprensión de que la familia, los profesores y los amigos no lo abandonarán
- Pérdida del miedo a quedarse solo
- Trabajo de la exploración libre y la curiosidad

Desarrollo: Habrá cinco mariposas de color negro escondidas por el aula y encima de una mesa hay una caja de cartón cerrada. Se le explicará al alumno que hay cinco mariposas perdidas por el aula que tienen mucho miedo porque están en el colegio sin su madre y que para ayudarlas debe encontrarlas. Para incrementar su interés en la actividad, en vez de darle la instrucción directa, se le preguntará que si desea ayudarlas a dejar de tener miedo y que si quiere encontrarlas para que dejen de estar solas. Después, las buscará, mientras el docente le dirá reiteradamente que tienen miedo porque echan de menos a mamá en el colegio, y las tendrá que depositar encima de la mesa, ya que se le explicará que allí estarán acompañadas por sus amigas y dejarán de sentir miedo. Cuando encuentre todas, se le dará la instrucción de poner con los pictogramas “nosotras sentimos miedo”, tal y como se hizo en la sesión 2. Acto seguido, se introducirán en la caja llamada “Caja de la amistad”. El alumno debe agitar la caja para que se mezclen las alas multicolor del fondo con las negras. Cuando abra la caja, encontrará las diez alas; ahora su función es pegar las alas multicolor encima de las alas

negras (formando parejas) (Anexo 13). Mientras tanto, el docente dirá varias veces “no os preocupéis, os vamos a ayudar”, con el objetivo de que él lo repita, aprendiendo una nueva técnica de consuelo hacia los demás. Posteriormente, se le dará la instrucción de formar nuevamente la oración sustituyendo el pictograma “miedo” por “amor” (quedando la oración: “nosotras sentimos amor”). Esto indica que han abandonado su miedo a estar solas y que ahora ya se sienten amadas a pesar de seguir estando sin sus madres, debido a que están acompañadas de sus amigas las mariposas; es decir, se le explicará que, igual que ellas, puede estar solito sin su madre y disfrutar tranquilo con los amigos y los profesores porque siempre volverá a buscarlo. Después, se repetirá de nuevo toda la actividad; esta vez el proceso será menos guiado, siendo de carácter más reflexivo y autónomo. Es decir, el docente le hará preguntas más abiertas y reflexivas, como, por ejemplo, “¿que sienten ahora si están sin mamá?”, “¿tu sientes miedo si estás sin mamá como ellas?”, “¿qué vas a hacer para ayudarlas?”, etc.

Recursos: Caja de cartón con confeti en su interior; 5 mariposas de color negro y 5 mariposas multicolores; velcro para pegar las alas multicolor en las mariposas negras; y pictogramas del pronombre “nosotros/as”, el verbo “sentir” y las emociones “miedo” y “amor” extraídos de ARASAAC (s.f.).

Temporalización: 15 minutos

Sesión 6: “En busca de la felicidad”

Actividad 1: “Bailamos muy felices”

Objetivos:

- Conocer las diferencias entre la emoción antes de divertirse bailando y la que se genera después.
- Mejorar la psicomotricidad gruesa y la expresión corporal.
- Aprovechar los beneficios de la música y aprovechar de la compañía.
- Vivenciar la emoción de la felicidad y ser consciente de ello.

Contenidos:

- Reconocimiento y consciencia de estar sintiendo felicidad.
- Aumento de las ganas de divertirse en compañía.

- Incremento del gusto de la música.
- Mejora de la psicomotricidad gruesa.
- Mejora del sentido auditivo y de la memoria.

Desarrollo: Primero, la maestra le preguntará al alumno en qué momentos es feliz, cómo se siente cuando está así, qué hace cuando siente alegría, etc. Además, la maestra le recordará que en el cuento infantil “Un día con Timi” el protagonista y la rana Juana estaban felices porque saltaban y eso era lo que les gustaba; por tanto, le preguntará por lo que a él le hace feliz. Después de esta conversación acerca de la emoción felicidad, se disfrazarán de lo que deseen y comenzarán a bailar las siguientes canciones infantiles reproducidas en el ordenador (sería conveniente en una PDI, pero el Aula CLAS carece de ella): “El baile del Sapito”, “Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover” y “Este es el Baile Del Movimiento”. Cabe destacar que el criterio de selección de canciones se ha basado en la propuesta de Aula de Elena (2015), siendo, por tanto, el buen ritmo (rápido e irregular), una melodía y armonía que genere un clima agradable y alegre, un tono compuesto por sonidos agudos ya que actúan directamente en el sistema nervioso provocando una percepción de alegría y un volumen correcto que invite claramente al movimiento.

Cuando hayan terminado de bailar, se volverán a sentar y le planteará preguntas abiertas de carácter reflexivo: “¿te lo has pasado bien?”, “¿cómo te sientes ahora?”, “¿qué sentías cuando bailabas?”, “te he visto sonreír, ¿es porque hacías algo que te gustaba y por eso eras feliz”, etc.

Recursos: Disfraces (pelucas, sombreros, pajaritas, etc.) y un ordenador portátil con acceso a Internet. Los vídeos de las canciones infantiles son:

- El baile del Sapito- Las Canciones Dela Granja- Canciones infantiles dela granja
<https://youtu.be/mrxTQZW9b08>
- El baile del cuerpo- DIVERPLAY- Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover
<https://youtu.be/z6DoPp-LkTA>
- Dúo Tiempo de Sol- Este es el Baile Del Movimiento <https://youtu.be/FzSbcGSaiIU>

Temporalización: 25 minutos en total (7 minutos en la conversación inicial, 12 minutos bailando y 6 minutos en la conversación final).

Sesión: “¡Que viva el amor!”

Actividad 1: “El mural del amor”

Objetivos:

- Identificar las situaciones que producen la emoción de amor.
- Distinguir la emoción de amor de las que no lo son, en concreto el miedo, la tristeza y la ira.
- Observar las expresiones faciales de los personajes de las viñetas que están sintiendo amor.
- Trabajar la motricidad fina.

Contenidos:

- Conocimiento de la emoción de amor
- Distinción entre las emociones
- Desarrollo de la motricidad fina
- Mejora del uso del pegamento
- Mejora de despegar y pegar pegatinas
- Fomento de la capacidad de observación de los detalles de una imagen

Desarrollo: Debe seleccionar cuatro situaciones que le generan la emoción de amor, es decir, sentirse amado y satisfecho con la compañía y, las otras tres, serán viñetas que representen tristeza, ira y miedo (Anexo 1, apartados a, b y c). Primero describirá antes qué representa cada una de ellas. A continuación, debe pegar estas cuatro situaciones que le producen amor en una cartulina recortada en forma de corazón. Luego, la decorará con pegatinas de corazones (Anexo 14). Este mural decorará la pared del aula.

Recursos: Pegamento, pegatinas de corazones, una cartulina recortada en forma de corazón y siete viñetas que expresen emociones, entre ellas cuatro serán del amor.

Temporalización: 15 minutos

Actividad 2: “Recogemos corazones”

Objetivos:

- Comprender el significado de la emoción de amor en distintos contextos de la vida.

- Conocer la importancia de quererse a uno mismo. Mejorar el autoconcepto para alcanzar una buena autoestima.
- Reflexionar y razonar acerca de los momentos donde sentir amor hacia los demás o hacia sí mismo.
- Mejorar la pinza con los dedos y presión en las manos.
- Incrementar la atención y concentración.

Contenidos:

- Conocimiento acerca de la emoción del amor
- Buen autoconcepto
- Desarrollo de las capacidades cognitivas
- Trabajo de la motricidad fina
- Adquisición de la pinza con los dedos
- Mejora de la presión y fuerza en las manos
- Incremento de la atención y concentración

Desarrollo: Se repartirán tapones con pegatinas en forma de corazón por la mesa. Se le enseñarán viñetas de tristeza, miedo e ira (Anexo 1, apartados a, b y c) y también de amor (apartado e) y debe decir la emoción que representa cada una. Cuando aparezca la que representa el amor, debe hacer un marco alrededor de la foto con dichos tapones. Posteriormente, el alumno tendrá una pinza de plástico con la que debe recoger los tapones e introducirlos en el bote transparente del amor (Anexo 15).

Se le explicará antes, durante y después de la actividad (repetidas veces para asegurar la comprensión) que los corazones están perdidos en la mesa y que cuando se junten en el bote se sentirán amados, igual que las personas cuando están cerca de su familia, mascotas o amigos. Además, cuando haya metido todos los tapones dentro del bote, se le explicará, con el apoyo de viñetas de personas sintiéndose amadas (Anexo 1, apartado e) que ese bote es uno solo y también siente mucho amor, al igual que el amor que debemos sentir nosotros hacia nosotros mismos. Se puede hacer partícipe con preguntas acerca de cuándo se siente amado, de si él se quiere a sí mismo, que cómo se siente cuando está con su familia o abrazando a su mascota, etc.

Recursos: pinza de plástico, tapones reciclables, pegatinas de corazón, bote transparente decorado con corazones y las viñetas de amor.

Temporalización: entre 10 y 12 minutos

Sesión 8: “Todas las emociones son igual de válidas”

Esta sesión final trabaja de forma general todos los conocimientos aprendidos a nivel individual trabajadas en las sesiones anteriores. Se comprobará si realmente ha adquirido dichos conocimientos, si consigue realizar la actividad en grupo sin copiar o imitar lo que hacen los demás y si consigue mantener una conversación con sus compañeros.

Actividad 1: “El popurrí de las emociones”

Objetivos:

- Reforzar los conocimientos aprendidos acerca de las emociones.
- Asociar cada emoción con la viñeta de la escena que la representa.
- Expresar mediante comunicación verbal y no verbal lo que sienten cuando se produce cada emoción.
- Mejorar las habilidades sociales (turno de palabra, escucha activa, respeto por las ideas de los demás, empatía, etc.).

Contenidos:

- Repaso de todas las emociones.
- Asociación entre la emoción con su viñeta.
- Fomento del trabajo en grupo.
- Respeto por las opiniones e ideas de los demás.
- Mejora de la memoria y atención.

Desarrollo: Se colocarán el docente y el alumnado en semicírculo en la asamblea. Primero el docente le enseñará las cinco tarjetas de los cinco emoticonos (Anexo 16) y el alumnado debe decir cuál es cada una y se hablará de situaciones de la vida cotidiana donde se sientan así. Acto seguido, le enseñará las cinco escenas que se relacionan con la emoción y ellos deben explicar cómo se sienten cuando esto ocurre, podrán compartir sus experiencias (Anexo 1, en concreto una viñeta de cada apartado). Después, el docente pondrá las cinco

tarjetas de emoticonos y sus parejas, que son exactamente iguales, boca bajo en la alfombra. Los alumnos deben ir, por turnos, destapándolas de dos en dos hasta conseguir dos piezas iguales. A continuación, se quitará una pieza de cada pareja de tarjetas y se pondrán las cinco escenas que representan a cada emoción; esta vez deben formar parejas de la emoción con su escena. Por último, deben pegar en una cartulina en forma horizontal las parejas formadas: en el lado izquierdo la emoción y a su derecha, la tarjeta de la escena correspondiente. Para ello, se expandirán todas las tarjetas de forma aleatoria en la alfombra y deberán debatir entre todos cómo emparejarlas; luego, bajo la supervisión del docente, las pegarán con velcro, en parejas y por turnos.

Como hay 18 discentes, se repetirá lo mismo, tanto en el propio juego como en la decoración de la cartulina, dos veces hasta que lo hagan todos.

Recursos: 10 tarjetas de emoticonos, 5 tarjetas de escenas que representan las emociones, una cartulina y velcro.

Temporalización: en total 25 minutos; divididos de la siguiente manera: 4 minutos en la charla inicial, 15 minutos en la formación de parejas y 6 minutos para pegar las tarjetas en la cartulina.

6.10. EVALUACIÓN

La evaluación se llevó a cabo en tres fases: inicial, procesual y final.

La evaluación inicial consta de la observación directa, desde el 7 de febrero hasta el inicio del programa del alumno tanto en el aula ordinaria y en el Aula CLAS como en el patio durante el tiempo del recreo, donde se analizó su inteligencia emocional. Además, se contó con el apoyo de la Orientadora del centro escolar, la tutora ordinaria y la tutora de Apoyo CLAS de Sujeto, quienes me contaron anécdotas donde había manifestado alguna de sus emociones notablemente y me explicaron cómo había manejado sus emociones en algún momento puntual. A su vez, se rellenará una rúbrica inicial, descrita y completada el día 11 de marzo de 2022, compuesta por los objetivos planteados en el programa y dividida en “conseguido”, “en proceso” y “no conseguido” (Anexo 17). Tras completarla, se observó que se debía hacer hincapié en mejorar la identificación y comunicación de las emociones, así como en la búsqueda de las soluciones ante los conflictos planteados que le generan malestar. También se evaluarán sus conocimientos previos a través de la lectura del cuento,

donde se observará si Sujeto conoce o no las emociones, la expresión facial de cada una de ellas, etc.; así como su grado de disfrute y gusto por la lectura, si presenta la atención suficiente como para escuchar toda la historia, si tiene adquirida la comprensión lectora, etc. Como la lectura de cuentos se repitió más de una vez, tanto por decisión propia para poderlo evaluar mejor como por petición del propio alumno, se pudo realizar un seguimiento de manera más detallada de su progreso, descrito en la "evaluación procesual". Además, antes de comenzar el Programa se realizó un cuestionario con preguntas cerradas (cuyas respuestas son "nunca", "a veces", "siempre") a cada una de las tres profesionales que trabajan con Sujeto: la Orientadora del centro, la tutora de referencia y la tutora de Apoyo CLAS, con el fin de conocer su percepción acerca de la IE del alumno (Anexo 18). Las tres coincidieron en que nunca afronta correctamente las situaciones que le producen ira, miedo o tristeza; que nunca expresa verbalmente sus sentimientos ni pide ayuda cuando lo necesita. Además, las tres atestiguan que no identifica las emociones en los demás ni empatiza con ellos.

En segundo lugar, la evaluación procesual evalúa el aprendizaje adquirido a lo largo del desarrollo de las sesiones; es de carácter global, continuo y formativo. Se basa en la observación directa de Sujeto y de los materiales finales realizados en las actividades en las actividades como los murales, por ejemplo. Además, en un cuaderno de notas se ha ido anotando cada día las observaciones directas del alumno en cada actividad: esfuerzo, motivación, aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, uso de conocimientos ya adquiridos en otros contextos, etc.

En tercer lugar, la evaluación final permitirá comprobar si se han cumplido o no los objetivos planteados en el programa a nivel general y específico. Se realizará mediante la última sesión la cual mezcla todas las emociones trabajadas de manera individual en cada sesión anterior; además, al ser trabajada en el aula ordinaria se evaluará si de verdad se lo sabe o tan solo imita a sus compañeros. Es destacable señalar que en la realización de esta se observó que apenas se guiaba por lo que sus compañeros decían, aunque sí necesitó ayuda verbal de parte de su tutora ordinaria; esto quizás se debe a la inseguridad provocada por estar frente a todos los demás y miedo a ser juzgado, ya que para responder a mi pregunta acerca de cuál era la emoción de la felicidad necesitó mi ayuda verbal, aspecto impensable cuando estaba solo conmigo en el Aula CLAS. Por este motivo, se afirma que ha adquirido los conocimientos, pero que trabaja mejor cuando está solo sin estímulos que lo distraigan. Además, esta última evaluación se realizará por medio de la rúbrica completada en la evaluación inicial (Anexo

19), completada el día 31 de marzo de 2022. A través de esta se comprueba, por un lado, si ha aprendido todo lo que se esperaba; y, por otro, para comprobar si las sesiones propuestas estaban correctamente diseñadas o es necesario modificar sus errores para lograr su mejora para una futura puesta en práctica. Tras completar esta rúbrica se ha comprobado que es necesario seguir trabajando en la identificación de consecuencias de una situación que le provoca malestar, una búsqueda de solución ante un conflicto para lograr su bienestar y en la expresión de emociones o sentimientos tanto en comunicación verbal como no verbal. Para ello, es indispensable seguir trabajándolo cada día tanto en el aula como en el patio, de manera continua. Es conveniente destacar que he autoevaluado mi forma de trabajo, mi metodología, mi ímpetu y desempeño, así como mis errores o dificultades encontradas para las futuras intervenciones. En relación con esto, he comprobado que mi trabajo fue adecuado porque Sujeto estaba continuamente motivado en todas las actividades, capté su atención continua y ha adquirido los conocimientos que se pretendían. Al finalizar el Programa se realizó el mismo cuestionario del inicio con las tres profesionales (Anexo 20), con el fin de compararlos y ver su progreso. Las tres aseveran que ya ha conseguido afrontar siempre las situaciones que le producen miedo, ira o tristeza; que siempre reconoce las emociones ajenas y que a veces empatiza con los demás. Las tres aseguran que cuando Sujeto tiene un problema se lo comunica a un adulto y pide ayuda expresando su necesidad, mientras que al inicio las tres marcaron la casilla “nunca”.

6.11. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

A continuación, se describen los resultados obtenidos de todas las observaciones que se consideran más notables a lo largo de la realización de las actividades del programa, clasificadas en distintos apartados que engloban una o varias actividades cada una. Se han seleccionado aquellas fortalezas donde más se ve la mejoría o aprendizaje de conocimientos en Sujeto, con el fin de analizar la eficacia y efectividad del Programa.

a. Comprensión lectora, memoria, escucha activa y el gusto por la lectura

Esta necesidad se ha logrado cubrir mediante la lectura del cuento. La primera sesión estaba destinada a leer el cuento y a la vez se realizaban preguntas que los alumnos debían responder. Se observó que todos estaban escuchando atentamente, motivados e interesados en la historia; en cuanto a las preguntas, contestaban todos y “Sujeto” respondía por imitación al resto (se comprobó porque nunca respondía él el primero y miraba a sus

compañeros atentos hasta que ellos respondían para repetirlo después exactamente igual). Lo mismo ocurrió con la realización de la actividad 2 de la sesión 1 “las corbatas de colores”: observó a sus compañeros y memorizó lo que había que hacer sin, a lo mejor, entender realmente en qué consistía; a mayores fue necesario ponerle la ilustración del cuento delante para poder realizar la actividad correctamente. Por este motivo, se decidió repetir toda la sesión 1 en el Aula CLAS a solas (Sujeto y yo), con el fin de garantizar su comprensión y adquisición de conocimientos. En la repetición, se incrementó su motivación y el gusto por la lectura ya que se notaba en su sonrisa, su alegría y predisposición a trabajar. Esta vez representábamos las emociones de los personajes del cuento; además, fue una actividad más lúdica porque dejaba que el terminara las oraciones, por ejemplo: “estaba muy enfadado porque se manchó su...” y él decía “su pico”; yo: ¿y de qué?; él me decía “de barro”; de esta forma me aseguré de trabajar la comprensión de la lectura, así como su imaginación, memoria e iniciativa. Además, nos levantamos de las sillas y comenzamos a representar las escenas corporalmente, por ejemplo, con la mariposa Sopa nos levantamos para “volar” juntos de la mano desplazándonos por toda el aula simulando ser este personaje. También se observó que al repetir la 2º actividad recordaba bastante tanto las reglas del juego como los colores de algunas emociones, por lo que se trabajó su memoria y atención.

Durante la ejecución del resto del programa, Sujeto demostró haber comprendido la historia y memorizó la historia durante las siguientes sesiones, ya que recordaba tanto el nombre de los personajes, como lo que les sucedía. Además, el peluche del pato decoraba el aula y algunas veces, me lo acercaba diciéndome “Oye, Timi” para que le contara de nuevo la historia, la cual escuchaba con gusto.

b. Identificación de las emociones propias y/o ajenas

La capacidad de identificar las emociones propias y ajenas se ha observado durante todas las actividades del programa, ya que conocía las emociones en todas las fotografías utilizadas; además, hacía el gesto o expresión facial cada vez que correspondía.

Además, se observó una mejora en el reconocimiento de emociones en la Actividad 1 de la Sesión 2 “El dado mágico”, ya que al ver la cara en el dado reconocía cuál era, representaba la emoción, buscaba la escena en el cuento y pintaba correctamente en el mural sin apenas ayuda. En esta actividad, está asociando la emoción que aparece en el dado con una cara real

de una persona o animal, en este caso la ve reflejada en la ilustración del cuento; además, yo la representaba también y él me imitaba.

Se ve notablemente en la actividad 1 de la Sesión 4 “¿Cómo se siente Pulpo Upo?” donde consigue diferenciar entre la emoción de alegría y de tristeza, puesto que al principio no sabía distinguirlos, pero pasadas varias rondas consiguió identificarlos sin ayuda. De hecho, cada vez que acertaba me chocaba las cinco y se ponía contento, mostrándose orgulloso por su nuevo aprendizaje.

Sujeto aprendió a identificar y reconocer la emoción felicidad durante el programa, esto se percibe en todas las actividades que se utilizan las viñetas donde aparecen personajes felices y consigue distinguirlos de cualquier otra emoción. A su vez, se afirma que aprendió a reconocer esta emoción porque cuando se realizó la actividad “Bailamos muy felices” de la Sesión 6 destinada a trabajarla mediante la música, él mismo explicó el cambio de emoción que había experimentado: antes de empezar la actividad coincidió que estaba preocupado porque pronto llegaría la hora del almuerzo y no dejaba de decir “comer no”, sin embargo, cuando empezamos a bailar, dejó de mencionarlo y su cara cambió por completo. Antes de empezar yo le pregunté por su estado de ánimo y me dijo “triste porque comer no” y al terminar le volví a hacer la misma pregunta y me dijo “feliz”. Le pregunté que si se lo había pasado bien y que si ya estaba feliz y me dijo que sí con mucho entusiasmo. Además, le dije que había sentido amor también porque estaba rodeado de sus dos compañeros, aspecto que percibí que le hacía estar más cómodo y motivado.

c. Comunicación y expresión de las emociones

Por un lado, se ha observado que Sujeto aprendió a expresar mediante la comunicación verbal y no verbal sus emociones de forma progresiva durante todo el programa. Antes de empezar el programa, no expresaba nunca cómo se sentía, recurriendo a aislarse llorando en una esquina del patio o del aula. Sin embargo, a medida que se han ido realizando las actividades, se ha notado un progreso adecuado ya que aprendió a ir hacia los profesores llorando, diciendo “Yo triste” o “Yo enfadado” en vez de irse solo y esperar a que un adulto acudiese a él. Además, cuando esto sucedía le preguntaba el motivo, a lo que me respondía con alguna explicación, aunque fuese con frases, en la mayoría de los casos, incoherentes o inacabadas. Por otro lado, se ha observado que utilizaba perfectamente el SPC para formar las oraciones en varias actividades, aunque con un poco de ayuda verbal por parte del adulto.

El último día del programa, se repitió la actividad 2 de la Sesión 2 "formamos frases de cómo me siento" para evaluar su aprendizaje y él solo formaba las oraciones, sin nada de ayuda. De hecho, una mañana que estábamos utilizando el libro de comunicación (que yo misma diseñé, elaboré y ejecuté durante el Prácticum II, comentado previamente), una vez finalizado ya el periodo en que se realizaba el Programa, le mandé poner la oración "yo juego en el parque con mamá" y le pregunté que cómo se sentía; él solo colocó los pictogramas en orden formando la oración "yo me siento feliz". Esto me demostró que había adquirido totalmente una nueva forma de expresar sus emociones a los demás: a través de los pictogramas.

Como limitación acerca de la comunicación y expresión de emociones se vio reflejada en la actividad 2 de la Sesión 4 "Las emociones de las marionetas", puesto que no consiguió iniciar ni mantener las conversaciones en el juego. Cuando se realizó el cambio de roles no comprendía lo que debía hacer y tampoco consiguió participar en la búsqueda de una solución al problema planteado. Para poder llevarla a cabo fue necesario recordarle todo el tiempo las instrucciones del juego, y hacer constantemente preguntas directas y cerradas, como, por ejemplo: "¿qué podemos hacer?", "¿cómo se siente mi marioneta?", "¿está triste o contenta?", etc. Resultó ser una actividad guiada, donde Sujeto trabajó únicamente por imitación; apenas hubo participación por su parte. Además, como no comprendía la actividad, se notó enseguida su pérdida de atención e interés.

d. Técnicas de relajación y respiración

Esto se ha conseguido a través de la Actividad 1 de la sesión 3 "La técnica de la tortuga Suga". Se puede afirmar que aprendió la técnica porque el día 19 de marzo, en el recreo, lo vi llorando y me acerqué a él, decía continuamente "mamá" ya que la echaba de menos, así que volví a contarle la misma historia y se calmó enseguida. De hecho, un niño lloraba a su lado también porque se había caído y comenzó a preguntar por su mamá también, probablemente imitándolo y para llamar mi atención. Ambos niños estuvieron atentos a la técnica de la tortuga y, como les hice partícipes, dejaron a un lado la sensación de ira por no estar con sus madres y se tranquilizaron. Vi que funcionaba correctamente, de hecho, se fueron de allí sonriendo a jugar. Él se acordaba de varios aspectos de la continuación de la historia, lo que me sirvió para afirmar que había aprendido la técnica. En relación con esta actividad, el día 2 de abril en el aula una de sus compañeras lloraba porque estaba enfadada

por no haber sido capaz de controlar sus esfínteres tal y como había hecho hasta ese momento. Llamé a Sujeto y le pedí que me ayudara a contarle la historia de la Tortuga Suga; con gran ímpetu la contó, con mi ayuda constante. Esto demuestra que además de ser eficaz con tres alumnos en total, Sujeto aprendió la técnica.

e. Gestión del miedo de sentirse solo en el periodo escolar

Esto se ha trabajado mediante la actividad 2 de la sesión 5 “Liberamos a las mariposas”. A medida que encontraba una mariposa por el aula gritaba “Wow” de la ilusión y luego, las colocaba delicadamente encima de la mesa mientras decía “no te preocupes, ya no tendrás miedo”, tal y como dije yo la primera vez que encontró una. La segunda vez que se repitió la actividad dejó de ser tan guiada pasando a ser más lúdica y participativa; esta vez mostró tanta empatía que además de repetir la frase anterior, decía “oh, pobrecita” e incluso en una ocasión le dio un beso de consuelo a una mariposa de papel para que dejara de tener miedo. Estas son evidencias que afirman que mediante esta actividad se trabajó la empatía y el reconocimiento de las emociones de los demás. Incluso, se puede afirmar que se ha conseguido que vincule la emoción que sentían esas mariposas con su realidad en el aula.

f. Búsqueda de la solución a los problemas que generan ira, tristeza o miedo

Como se ha mencionado previamente, en ninguna actividad se consiguió que diera respuesta a las situaciones planteadas, lo cual se ha convertido en una limitación de la propuesta. Excepto la actividad 2 de la sesión 5 “liberamos a las mariposas”: esta fue la única vez durante todo el Programa que sí dio una solución a un problema de forma reflexiva y razonada: cuando hizo la frase con pictogramas, después de cambiar el color de las alas de las mariposas, me explicó que sentían miedo porque no tenían a su mamá. Luego, le pregunté que porqué habían cambiado su emoción y me explicó que ahora se sentían felices porque tenían amigos. Después, le dije “Son como tú cuando vienes al cole y se va mamá también tienes miedo, pero luego con los amigos ya dejas de sentirlo” a lo que él me respondió “como las mariposas, ahora están felices con colores”. Esta observación es una evidencia empírica de que la actividad planteada ha sido efectiva y se consiguió el objetivo planteado.

g. Comer sin mostrar ira o llanto

Antes de iniciar el Programa, todos los días antes de empezar la hora del almuerzo, dejaba de prestar atención a las actividades que se realizaban (puzzles, lectura, uso del libro de

comunicación, trabajar con la pelota, etc.) debido a que pensaba en todo momento que pronto llegaría la hora del almuerzo: todo el rato decía “comer no” “no quiero” “yo no palitos” ... Cuando llegaba el momento de almorzar, se pasaba diez minutos diciendo “no comer”; negándose a comer e incluso con indicios de provocarse el vómito. Todo esto se repitió cada día hasta que realicé la actividad 2 de la sesión 3 “El semáforo de Suga”. Es cierto que mientras se llevaba a cabo la actividad, pensaba que no la estaba comprendiendo, ya que imitaba y repetía en eco todo lo que decía. Sin embargo, en los próximos recreos, me acercaba tranquilamente a su silla y le decía “¿recuerdas lo que aprendimos con el semáforo de la tortuga Suga?, primero nos tranquilizábamos en el círculo rojo y contábamos hasta 5”; en ese momento, él comenzaba a contar conmigo hasta 5 cogidos de la mano. Luego le recordaba que debíamos pensar en una solución, la cual era comer solo la mitad de los palitos del táper (todos los días me decía lo mismo, porque se lo aprendió de memoria el día que hicimos la actividad). Es decir, me decía: “Oye, solo dos” y comenzaba a comerlos. Una vez terminados, se ponía la chaqueta para salir al patio, y le daba otros dos, se los guardaba en el bolsillo y se los comía en el patio. Observaba cada día lo que hacía con esos dos palitos y efectivamente se los comía sin protestar; cada día me acercaba a él y le recordaba lo orgullosas que estábamos tanto la tortuga Suga como yo. La última semana de mi estancia en el centro era él quien se acercaba a mi para decirme: “Oye, como Suga, mira dos palitos”; esto afirma que esta actividad fue efectiva y permanente. Otra evidencia que afirma la validez de esta actividad es que cuando volví al centro escolar de visita tras finalizar mi Prácticum II, le pregunté a mi tutora acerca del momento del almuerzo; ella me explicó que seguía comiendo dos palitos dentro del aula y otros dos en el patio mientras jugaba. Esto significa que los conocimientos que le enseñé siguen poniéndolos en práctica.

7. CONCLUSIONES

Tras realizar la fundamentación teórica he podido conocer nuevos conceptos relacionados con Inteligencia emocional, educación emocional y TEL en la etapa preescolar. Es fundamental trabajar desde edades tempranas el manejo de emociones, en concreto, con los alumnos con TEL porque, debido a sus problemas de comunicación e interacción social, tienen mayores dificultades para expresar lo que sienten o comprender las emociones de los demás. Se puede observar que estos niños sí pueden mejorar con trabajo y dedicación diaria por medio de programas adaptados a sus necesidades y a su nivel de desarrollo actual.

Respecto a la percepción de las profesoras acerca de los progresos, se percibe notablemente en que las tres han visto su evolución tanto en la identificación y expresión de sus emociones como en reconocer las de los demás, así como una pequeña mejoría en mostrar empatía. Además, atestiguan que Sujeto ha aprendido con el Programa a pedir ayuda manifestando el problema que ha causado su emoción presente por medio de lenguaje verbal y no verbal. Así mismo, las tres profesionales afirmaron que había logrado que comiera cuatro palitos cuando antes se negaba a comer, que ha disminuido el número de veces que lloraba por echar de menos a su madre y que controla mejor su impulsividad y la frustración al fracaso. Esto afirma que la propuesta ha sido eficaz; no obstante, es conveniente seguir trabajando la educación emocional en cualquier espacio y tiempo sin descuidar lo ya adquirido.

Durante la puesta en práctica del Programa, se comprobó que la familia de Sujeto no colaboró ni se preocupó por su progreso. De hecho, mi tutora de Apoyo CLAS me comentó que su madre dijo que “no estaba de acuerdo con el diagnóstico de su hijo, que él no tenía ningún trastorno”. Antes de empezar el Programa, se le comentó su finalidad y las actividades planteadas, pero, a pesar de decir que apoyaba la propuesta, no mostró ningún interés ni valoró el esfuerzo de su hijo ni de los adultos implicados. Para paliar esta actitud, es necesario que el centro establezca tutorías con ella o actividades destinadas a las familias, con el fin de que su madre comience a colaborar en la educación de su hijo; puesto que los aprendizajes no solo se construyen en el ámbito escolar, sino también en el social y, en especial, en el familiar. La familia es el principal agente educador que facilita oportunidades únicas para el aprendizaje y regulación de las emociones propias y ajenas en distintas situaciones como los conflictos y juegos fraternales, las conversaciones en familia, etc.

Tras llevar a cabo el Programa de intervención surgen diversas propuestas de mejora que se deben aplicar en futuras ocasiones. En primer lugar, en la Sesión 1 fui yo quien manejaba el cuento constantemente, debería haber dejado que ellos lo manipularan con el fin de familiarizarse con él e incrementar el gusto por la lectura. En segundo lugar, se encuentra una propuesta de mejora en la Actividad 2 de la Sesión 2 llamada “Formamos frases de cómo me siento”: Sujeto no sabía diferenciar entre “tengo” y “quiero”, los cuales se utilizan dependiendo de la emoción que sea (“tengo miedo” o “siento amor”, por ejemplo) ni tampoco utilizar correctamente los tiempos verbales; por lo que tuve que decirle cada oración antes constantemente, convirtiéndose en una tarea más guiada de lo esperado. Como alternativa le podría haber enseñado una viñeta para que dijera la emoción que aparece y ya

después, formar la frase, o podría haber utilizado el dado para hacer más entretenida la actividad, aprovechando su gran interés y gusto por este objeto en la actividad anterior. En tercer lugar, la actividad de “Las emociones de las marionetas” podría haber sido más efectiva si antes de cada escena, entre los dos, hubiesen formado las oraciones que se utilizarán en el diálogo con los pictogramas de ARASAAC (s.f.); de tal forma que nos pudiéramos apoyar en el contenido de estos durante la conversación con las marionetas. Esto habría favorecido la comprensión de la actividad, así como su participación e interés en ella.

La realidad en el aula hace que la propuesta del Programa plasmada en papel antes de llevarlo a cabo varíe una vez realizada, sobre todo en la temporalización y el desarrollo de las actividades. Es necesario conocer al alumno a la hora de elaborar un programa y, aun así, surgen limitaciones que no se habían tenido en cuenta. Por un lado, la temporalización no ha sido la misma que se planteó en todas las actividades, ya que pueden surgir diversos contratiempos como el retraso en cualquier otra actividad anterior, los estímulos del entorno en ese momento puntual, las ganas y motivación del alumno ese día, etc.; otras causas pueden ser que el planteamiento de la actividad sea más fácil o más difícil al nivel del alumno, por ejemplo, la actividad de la última sesión “Popurrí de emociones” se alargó del tiempo propuesto; como alternativa se podría haber dividido la clase en dos. No obstante, no lo hice así en el momento de la ejecución porque habría necesitado que una docente estuviera pendiente de un grupo y yo de otro. Por otro lado, el desarrollo de las actividades también puede variar en el momento y modificar algunos detalles de manera improvisada para conseguir captar la atención del alumno o garantizar la comprensión de las instrucciones. Por ejemplo, la actividad 1 de la sesión 4 “¿Cómo se siente Pulpo Upo?” al inicio consistía en que Sujeto debía observar seis viñetas que estaban colocadas de forma desordenada en la mesa y describir lo que estaba ocurriendo en la imagen y colocar el pulpo reversible con su cara adecuada (triste o contento) según la emoción. Cuando se comenzó a realizar esta actividad, Sujeto no sabía describir lo que ocurría si no era por medio de mis preguntas directas y cerradas, y además, comenzó a frustrarse por no ser capaz de darle la vuelta al peluche tan rápido como yo, por lo que le invité a darle un pequeño golpe en su cabeza y su motivación y alegría aumentaron como consecuencia de su propio logro; por este motivo, se recurrió a dar golpes para girar al peluche a partir de ese momento.

Es fundamental que todos los docentes sean conscientes de la importancia que tiene trabajar la educación emocional a diario en las aulas, sin embargo, no es tan común porque apenas

contamos con profesionales especializados en la IE. Por eso, es imprescindible incluirla en la formación de los futuros docentes en las Facultades. Al mismo tiempo, en la mayoría de las ocasiones, la IE no se trabaja por medio de programas específicos debido a que los docentes deben seguir un currículum demasiado estricto impidiéndoles realizar actividades destinadas a la educación emocional, que es un contenido transversal y actitudinal. Por ello, sería preciso diseñar un currículum y programación didáctica más flexibles. Además, tras la realización del marco teórico se puede afirmar que la enseñanza de la IE no es un aprendizaje escolar, sino un aprendizaje para toda la vida, ya que las emociones nos acompañan cada día por completo. Por tanto, si el docente se esfuerza por incentivar el enfoque afectivo se estaría velando por el desarrollo integral y no solo por la mera transmisión de contenido teórico.

8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo podría continuar con una línea de investigación donde se compare la vida de personas que hayan tenido en su infancia una educación emocional adecuada y personas que tienen analfabetismo emocional, para comprobar si las que la han recibido viven una vida más satisfactoria.

Respecto a la propia propuesta del Programa, se podrían modificar todas las limitaciones descritas en el apartado de “conclusiones” y añadir más actividades de carácter grupal para realizar en el aula de referencia, con el fin de promover la inclusión en el grupo.

Además, se podrían dar cursos a las familias para que siguieran con el trabajo en sus casas y cooperaran más con el centro para que el resultado sea más efectivo. Se podría incorporar otras sesiones donde se les diera la oportunidad de intervenir en las actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, G. (2009). El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico. *XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje*. <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/A04-aguado-tel.pdf>
- APA, A. P. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed.)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Aram, D. M. (1 de abril de 1991). Comentarios sobre el Trastorno Específico del Lenguaje como Categoría Clínica. *Servicios de lenguaje, habla y audición en las escuelas*, 22(2), 84-87. doi:10.1044/0161-1461.2202.84
- ARASAAC. (s.f.). Obtenido de <https://arasaac.org/pictograms/search>
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom (2nd edition)*, de Thomas Armstrong (2 edition ed.). Virginia, EE.UU.: PAIDÓS Educación. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf
- Bisquerra, R. (febrero de 2011). Educación Emocional. *Revista Padres y Maestros*, 6(337). <http://hdl.handle.net/11162/81300>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Educación. UNED*.(10),61-82. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23822/297-933-1-PB.pdf?sequence=1>
- Caridad, M. (marzo de 2003). Inteligencia Emocional: Estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 3(4), 143-148. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a19.pdf
- CEIP Juan XXIII (2021). *Proyecto Educativo del Centro*. http://ceipjuanxxiii.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PROYECTO_EDUCATIVO_CEIP_JUAN_23_2020.pdf

- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional, 5. <https://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Creusere, M., Alt, M., y Plante, E. (2004). Recognition of vocal and facial cues to affect in language-impaired and normally-developing preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, 37(1), 5-20. doi:10.1016/S0021-9924(03)00036-4
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=61472&locale=es_ES
- Elena, A. d. (2015). *Proyecto emocional de Aula. Diario de una maestra*. <http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario-musical.html>
- Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. (febrero de 2018). Alumnado con Retraso en el Lenguaje y Trastorno Específico del Lenguaje. *Guía para la Orientación Educativa*. https://orientacion.educarex.es/images/Guia_TEL_RL_Andalucia.pdf
- Escudero, M. (28 de agosto de 2017). Técnicas de autocontrol emocional. *Psicología clínica y Psiquiatría*. <https://www.manuelescudero.com/tecnicas-autocontrol-emocional/>
- Farias, I. (20 de julio de 2021). *La escala Bayley III, qué evalúa y para qué se utiliza*. PsicoActiva. <https://www.psicoactiva.com/blog/la-escala-bayley/>
- Fernández, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M., y Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Centro de estudios Ramón Areces. http://portal.uned.es/EadmonGuiasWeb/htdocs/abrir_fichero/abrir_fichero.jsp?idGuia=73554
- Fresneda, M., y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 51-56. https://atendiver.es/wp-content/uploads/2021/04/Trastorno_especifico_del_lenguaje._concepto_clasificacion_y_criterios.pdf

- Gallardo, P., y Gallardo, J. (2010). La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo. 55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=549532>
- Greenberg, L. S. (2014). Emociones: Una guía interna. Cuáles sigo y cuáles no. Bilbao: Desclée de Brouwer. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433015112.pdf>
- Ibáñez, A., Ahufinger, N., Ferinu, L., García, J., Andreu, L., y Sanz, M. (2021). Dificultades sociales, emocionales y victimización específica por el lenguaje en el trastorno del desarrollo del lenguaje Acososocial, emocional y específico del lenguaje en el trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Neiatría y Audiología*, 41(1), 40-48. doi:<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.03.017>
- Lepe, N., Pérez, C., Rojas, C., y Ramos, C. (7 de abril de 2018). Funciones ejecutivas en niños con trastorno del lenguaje: algunos antecedentes desde la neuropsicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2). doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/vol36num2
- López, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Martínez, S. (2013). *Programa de competencias emocionales. Intervención en el Trastorno Específico del lenguaje (TEL)*. Trabajo de fin de Máster universitario en Psicopedagogía. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/81446/TFM_Sonia_Mart%c3%adnez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendoza, E. (2016). Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). Definición, clasificación, orientaciones para el diagnóstico y la intervención temprana. *Universidad de Granada*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/04/Los-Trastornos-Espec%C3%ADficos-del-Lenguaje-TEL.-Definici%C3%B3n-clasificaci%C3%B3n-orientaciones-para-el-diagn%C3%B3stico-y-la-intervenci%C3%B3n-temprana.pdf>
- Molero, D., Pantoja, A., y Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de educación*(20), 43-56. doi:10.18172/con.2993

- Molero, D., Pantoja, A., y Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos. Revista de Educación*(20), 43-56. doi:10.18172/con.2993
- Moraleda, Á. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional: diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional. [Tesis doctoral]*. Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/33062/1/T36368.pdf>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (julio de 2019). El trastorno específico del lenguaje. *Hoja de información del NIDCD. Voz, habla y lenguaje*(11). <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Content%20Images/SpecificLanguageImprmntSP-508.pdf>
- Oliveros, V. B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93). <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/viewFile/7503/4288>
- Peña, N. K., y Pérez, A. A. (septiembre de 2020). Comparison of the Linguistic Profile of Children Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Specific Language Impairment (SLI). <https://www.proquest.com/openview/cdb723bb603122ae86381a687b9fbaef/1?cb1=2026366&diss=y&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>
- Per, M. (2009). El color generador de emociones en el ámbito de la educación especial. <http://hdl.handle.net/11162/3821>
- Pérez, J., Saklofske, D., y Mavroveli, S. (16 de abril de 2020). Rasgo de Inteligencia Emocional: Fundamentos, Evaluación y Educación. *Frontiers en psicología*. doi:10.3389/fpsyg.2020.00608
- Petersen, D. B., y Gardner, C. (2011). Trastorno Específico del Lenguaje: Una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 10, 19-32. <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/17348/18089>

- Pons, F., Harris, P., y Rosnay, M. (2003). Diferencias individuales en la comprensión de las emociones de los niños: Efectos de la edad y el lenguaje. *Revista escandinava de psicología*, 44(4), 347-353. doi:10.1111/1467-9450.00354
- Punset, E., Mora, F., García, E., López, É., Pérez, J., Lantieri, L., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483
- Sainz, L. (2020). *El juego: un instrumento valioso para el desarrollo holístico del niño en Educación Infantil*. Trabajo de fin de Grado en Educación Infantil. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19677/SainzGutierrezLorenna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/294263876_Estructura_de_la_escalade_regulacion_emocional_MARS_y_su_relacion_con_la_creatividad_y_la_creatividad_emocional_un_estudio_en_trabajadores_espanoles_y_latinoamericanos/links/600836e7
- Stark, R., y Tallal, P. (1 de mayo de 1991). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing*, 46(2), 114-122. doi:10.1044/jshd.4602.114
- Vilameá, M. (2014). Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo. *Asociación TEL Galicia, Atelga*. https://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf

ANEXOS

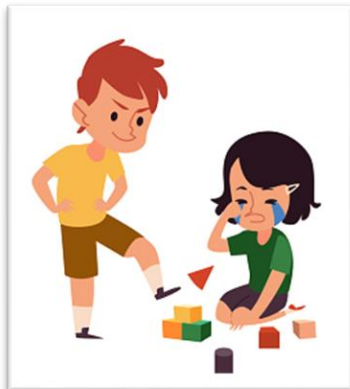
Anexo 1

Viñetas de escenas que representan personajes manifestando una emoción, se usan en varias actividades. Clasificadas en las cinco emociones que representan son:

A. Viñetas de la emoción: ira



B. Viñetas de la emoción: tristeza



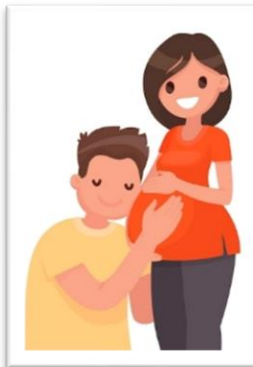
C. Viñetas de la emoción: miedo



D. Viñetas de la emoción: alegría

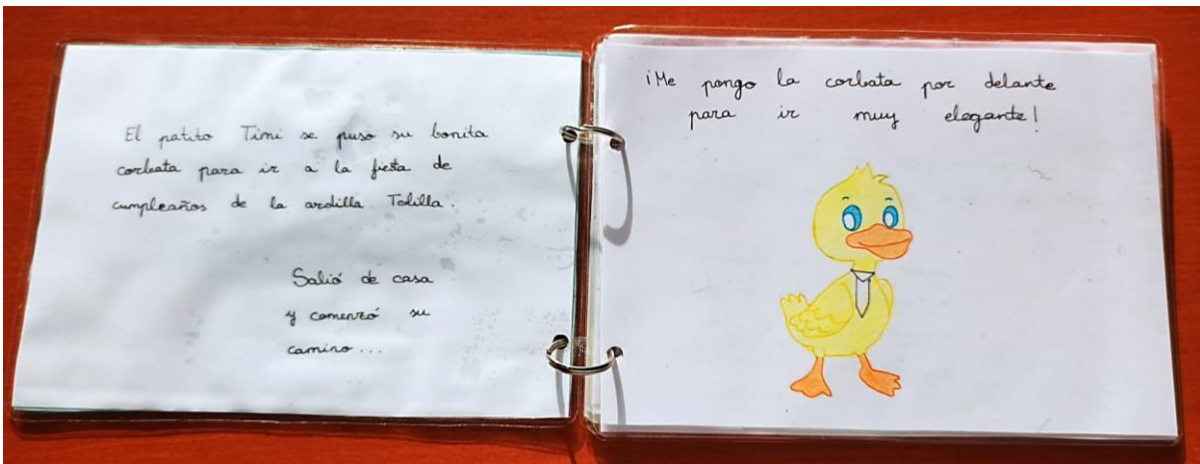


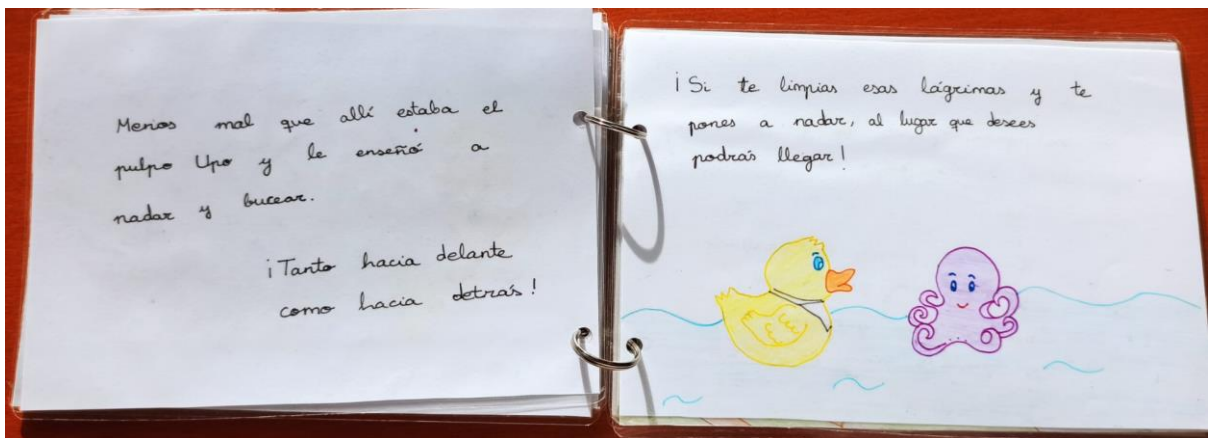
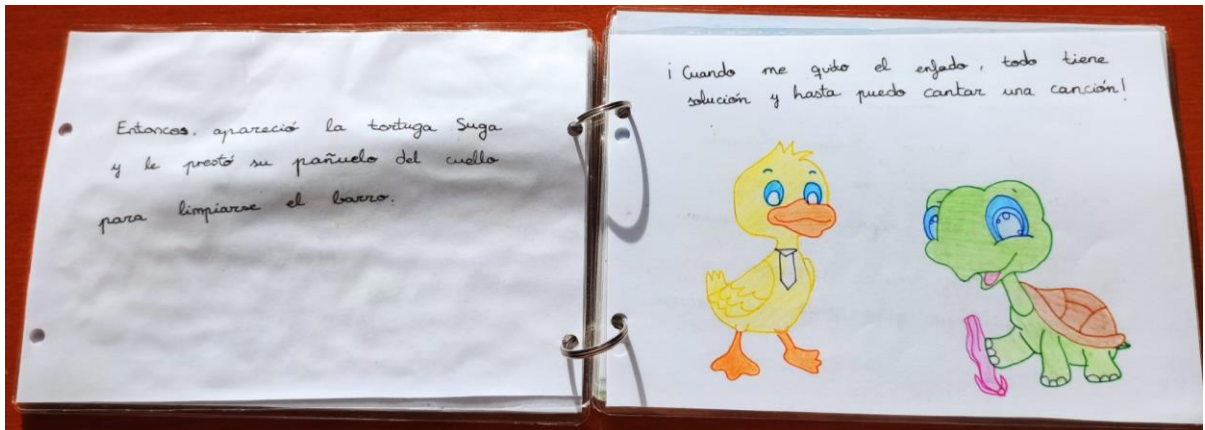
E. Viñetas de la emoción: amor

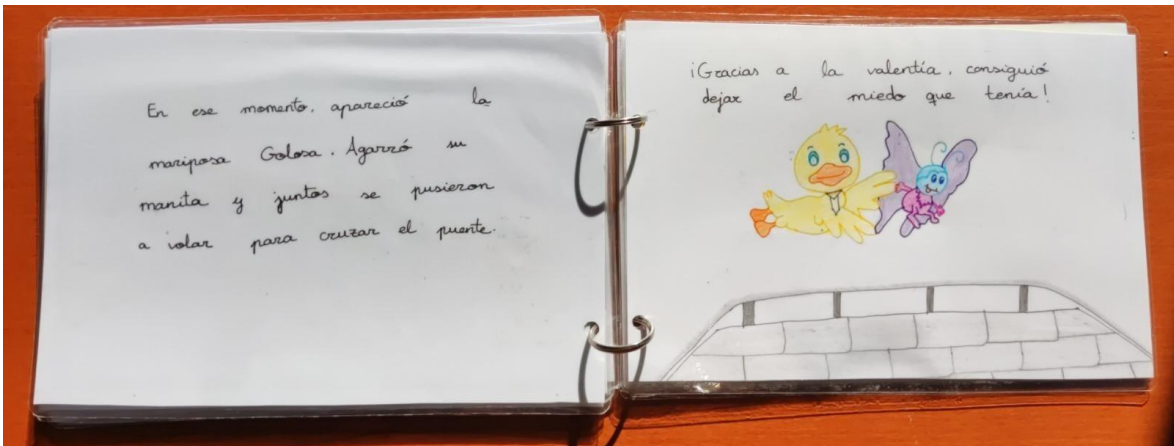
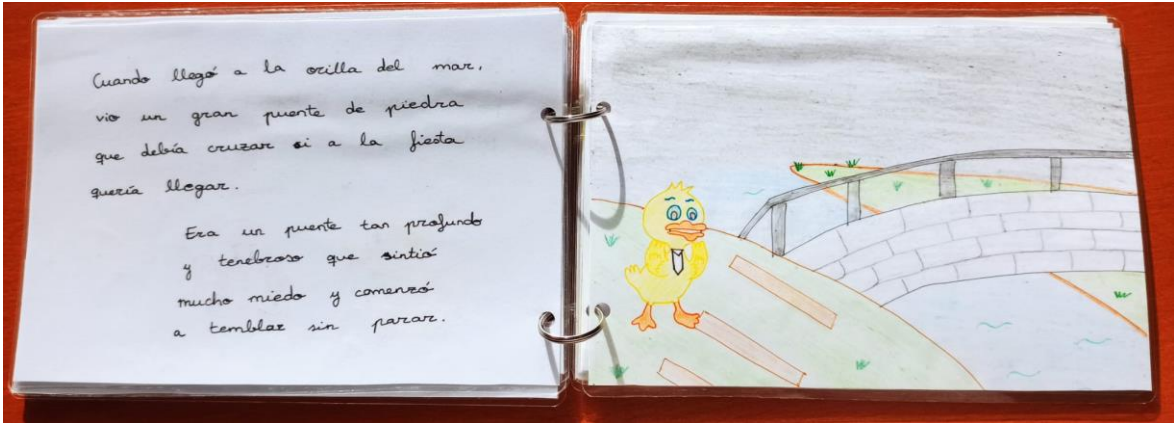


Anexo 2

Cuento infantil titulado "Un día con Timi".







Anexo 3

Lectura del cuento “Un día con Timi” en la primera actividad de la primera sesión, sentados en círculo en la alfombra del rincón de la Asamblea.



Anexo 4

Peluche de un pato llamado “Timi” para acompañar a la lectura del cuento. Sirve como hilo conductor en todas las sesiones, en cada actividad se coloca en la mesa de trabajo para tenerlo presente siempre.



Anexo 5

Pato hecho con goma eva utilizado en la actividad 2 de la sesión 1. El primer pato no representa ninguna emoción, los demás las siguientes en este orden: alegría, ira, tristeza, miedo y amor.



Anexo 6

Dado de caras de emociones utilizado en la actividad 1 de la sesión 2.



Anexo 7

Mural de las emociones de la actividad 1 de la sesión 2. En la de la izquierda aparece Sujeto pintando el mural de las emociones; encima de la mesa están el peluche del pato Timi, el dado, las pinturas y el cuento. La fotografía de la izquierda es el mural ya terminado por Sujeto colgado en la pared de Aula Clas.



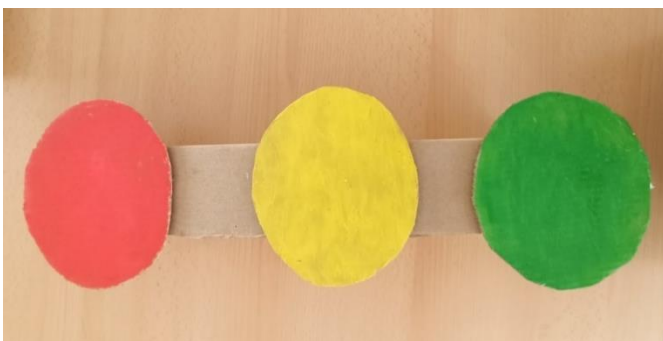
Anexo 8

Libro de comunicación, como Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación utilizado, utilizado en el Aula Clas. La grabación es de elaboración propia. Recuperado de:

https://drive.google.com/file/d/1ykTczJhXk6QBEy_2Z3f--x0M--8JN99S/view?usp=sharing

Anexo 9

Semáforo elaborado con cartón, témperas y pistola de silicona, utilizado en la Actividad 2 de la Sesión 3.



Anexo 10

Sobre la mesa se ven las dos columnas de las viñetas utilizadas para distinguir entre tristeza y alegría y a Sujeto colocando el pulpo reversible en la correspondiente (en este caso era su cara triste). A la derecha se muestra el peluche reversible representando ambas emociones.



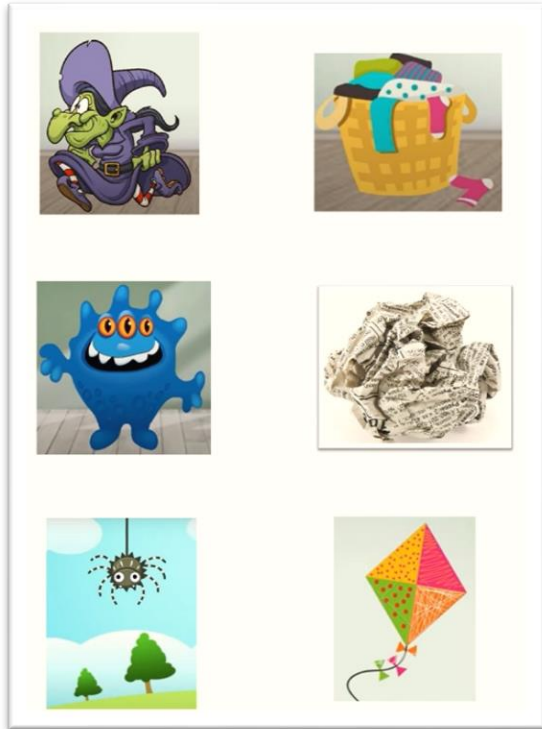
Anexo 11

Las dos marionetas utilizadas para la actividad 2 de la sesión 4. Se seleccionaron dos animales para captar la atención e incrementar el interés de Sujeto, ya que le apasionan los animales.



Anexo 12

Ficha utilizada después de escuchar la canción, se completó con pintura de dedos, para incrementar la motivación e interés por la actividad.



Anexo 13

A la izquierda de la fotografía aparece la caja utilizada en la actividad, la cual tenía confeti de colores en su interior. A la derecha se muestran las cinco mariposas, entre las cuales, tres ya tienen sus alas multicolor pegadas y las otras dos son las alas negras con velcro.



Anexo 14

La fotografía de la izquierda aparece Sujeto pegando las fotografías que representan el amor en la cartulina y sobre la mesa aparecen el cuento abierto por la página que representa la emoción amor, los pictogramas que dicen “nosotros sentimos amor”, las pegatinas de corazones y otras viñetas que simbolizan la ira, miedo o tristeza. A la derecha aparece el mural del amor ya terminado, que se colgará en la pared del Aula CLAS.



Anexo 15

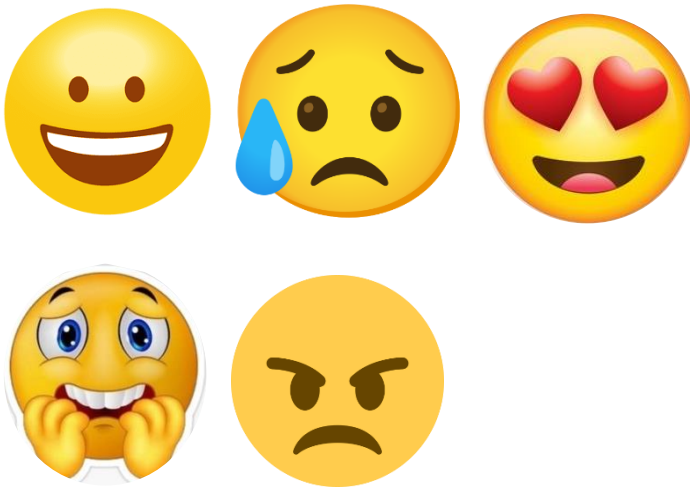
La primera fotografía es un ejemplo de cómo colocaba los tapones alrededor de las escenas del amor antes de guardarlos en el bote. En la segunda imagen se aprecia el bote del amor decorado con pegatinas de corazones, las pinzas y los tapones. En la tercera fotografía está Sujeto utilizando las pinzas para coger los tapones y colocarnos en su lugar correspondiente.





ANEXO 16

Las caras que expresan emociones utilizadas en la última sesión. Son las mismas empleadas en el dado del Anexo 6 con el fin de facilitar la comprensión de Sujeto, quien aprende mejor por repetición rutinaria y apoyos visuales.



ANEXO 17

Rúbrica utilizada en la evaluación inicial completada el día 11 de marzo de 2022.

	Conseguido	En proceso	No conseguido
Reconoce e identifica los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y es capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.			X
Descubre la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.			X
Logra una imagen ajustada de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y disfruta de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.		X	
Tiene la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Actúa con confianza y seguridad, y desarrolla actitudes y hábitos de respeto.		X	
Muestra interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad, experimentando satisfacción ante las tareas bien hechas.	X		

Observa y explora de forma activa su entorno y muestra interés por situaciones y hechos significativos, identificando las emociones que manifiesta en cada una y sus consecuencias.			X
Se relaciona con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajusta su conducta a las diferentes situaciones y busca soluciones a los conflictos que generen malestar.			X
Expresa ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.		X	
Utiliza la lengua y el sistema pictográfico complementario (SPC) como instrumentos de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.			X

ANEXO 18

Cuestionarios realizados en la evaluación inicial por la Orientadora del centro, la tutora de Apoyo CLAS y la tutora de referencia del curso primero de EI (3 años).

a. Cuestionario completado por la Orientadora del centro

	Nunca	A veces	Siempre
¿Considera que Sujeto sabe identificar y reconocer sus emociones propias?		X	

¿Sujeto manifiesta claramente sus emociones mediante gestos corporales o expresiones faciales apropiadas al momento puntual?		X	
¿Considera que Sujeto afronta correctamente las situaciones que le producen miedo, tristeza, ira, o frustración ante un fracaso?	X		
¿Considera que Sujeto sabe expresar verbalmente lo que siente?		X	
¿Cuándo tiene un problema acude a pedir ayuda?	X		
¿Considera que Sujeto identifica y reconoce las emociones de los demás?		X	
¿Escucha a los demás cuándo están manifestando sus sentimientos, emociones o deseos?		X	
¿Empatiza con los demás cuando le están contando sus problemas?	X		

b. Cuestionario completado por la tutora de Apoyo CLAS

	Nunca	A veces	Siempre
¿Considera que Sujeto sabe identificar y reconocer sus emociones propias?		X	
¿Sujeto manifiesta claramente sus emociones mediante gestos corporales o expresiones faciales apropiadas al momento puntual?		X	
¿Considera que Sujeto afronta correctamente las situaciones que le producen miedo, tristeza, ira, o frustración ante un fracaso?		X	
¿Considera que Sujeto sabe expresar verbalmente lo que siente?	X		
¿Cuándo tiene un problema acude a pedir ayuda?	X		
¿Considera que Sujeto identifica y reconoce las emociones de los demás?	X		

¿Escucha a los demás cuándo están manifestando sus sentimientos, emociones o deseos?		X	
¿Empatiza con los demás cuando le están contando sus problemas?	X		

c. Cuestionario completado por la tutora de referencia del aula ordinaria

	Nunca	A veces	Siempre
¿Considera que Sujeto sabe identificar y reconocer sus emociones propias?		X	
¿Sujeto manifiesta claramente sus emociones mediante gestos corporales o expresiones faciales apropiadas al momento puntual?		X	
¿Considera que Sujeto afronta correctamente las situaciones que le producen miedo, tristeza, ira, o frustración ante un fracaso?	X		
¿Considera que Sujeto sabe expresar verbalmente lo que siente?	X		
¿Cuándo tiene un problema acude a pedir ayuda?	X		
¿Considera que Sujeto identifica y reconoce las emociones de los demás?	X		
¿Escucha a los demás cuándo están manifestando sus sentimientos, emociones o deseos?		X	
¿Empatiza con los demás cuando le están contando sus problemas?	X		

ANEXO 19

Rúbrica utilizada en la evaluación final completada el día 31 de marzo de 2022.

	Conseguido	En proceso	No conseguido
Reconoce e identifica los propios sentimientos, emociones, necesidades,			

preferencias e intereses, y es capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.	X		
Descubre la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.	X		
Logra una imagen ajustada de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y disfruta de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.	X		
Tiene la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Actúa con confianza y seguridad, y desarrolla actitudes y hábitos de respeto.	X		
Muestra interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad, experimentando satisfacción ante las tareas bien hechas.	X		
Observa y explora de forma activa su entorno y muestra interés por situaciones y hechos significativos, identificando las emociones que manifiesta en cada una y sus consecuencias.		X	

Se relaciona con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajusta su conducta a las diferentes situaciones y busca soluciones a los conflictos que generen malestar.		X	
Expresa ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.		X	
Utiliza la lengua y el sistema pictográfico complementario (SPC) como instrumentos de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.	X		

ANEXO 20

Cuestionarios realizados en la evaluación final por la Orientadora del centro, la tutora de Apoyo CLAS y la tutora de referencia del curso primero de EI (3 años).

a. Cuestionario completado por la Orientadora del centro

	Nunca	A veces	Siempre
¿Considera que Sujeto sabe identificar y reconocer sus emociones propias?			X
¿Sujeto manifiesta claramente sus emociones mediante gestos corporales o expresiones faciales apropiadas al momento puntual?		X	
¿Considera que Sujeto afronta correctamente las situaciones que le producen miedo, tristeza, ira, o frustración ante un fracaso?			X

¿Considera que Sujeto sabe expresar verbalmente lo que siente?		X	
¿Cuándo tiene un problema acude a pedir ayuda?			X
¿Considera que Sujeto identifica y reconoce las emociones de los demás?			X
¿Escucha a los demás cuándo están manifestando sus sentimientos, emociones o deseos?			X
¿Empatiza con los demás cuando le están contando sus problemas?		X	

b. Cuestionario completado por la tutora de Apoyo CLAS

	Nunca	A veces	Siempre
¿Considera que Sujeto sabe identificar y reconocer sus emociones propias?			X
¿Sujeto manifiesta claramente sus emociones mediante gestos corporales o expresiones faciales apropiadas al momento puntual?		X	
¿Considera que Sujeto afronta correctamente las situaciones que le producen miedo, tristeza, ira, o frustración ante un fracaso?			X
¿Considera que Sujeto sabe expresar verbalmente lo que siente?			X
¿Cuándo tiene un problema acude a pedir ayuda?			X
¿Considera que Sujeto identifica y reconoce las emociones de los demás?			X
¿Escucha a los demás cuándo están manifestando sus sentimientos, emociones o deseos?		X	
¿Empatiza con los demás cuando le están contando sus problemas?		X	

c. Cuestionario completado por la tutora de referencia del aula ordinaria

	Nunca	A veces	Siempre
¿Considera que Sujeto sabe identificar y reconocer sus emociones propias?			X
¿Sujeto manifiesta claramente sus emociones mediante gestos corporales o expresiones faciales apropiadas al momento puntual?		X	
¿Considera que Sujeto afronta correctamente las situaciones que le producen miedo, tristeza, ira, o frustración ante un fracaso?			X
¿Considera que Sujeto sabe expresar verbalmente lo que siente?			X
¿Cuándo tiene un problema acude a pedir ayuda?			X
¿Considera que Sujeto identifica y reconoce las emociones de los demás?			X
¿Escucha a los demás cuándo están manifestando sus sentimientos, emociones o deseos?			X
¿Empatiza con los demás cuando le están contando sus problemas?		X	