



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Licenciatura en Psicología Educativa

Apoyo para contribuir al desarrollo de respuestas socialmente aceptadas en niños preescolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a partir de casos de emoción

Tesis en la modalidad: Material educativo

Que para obtener el título de

Licenciada en Psicología Educativa

Presenta

Ana Delia Vargas Jacob 14200561

Asesora: Alba Yanalte Álvarez Mejía.

Ciudad de México, enero del 2023

Agradecimientos

Por finalizar mi tesis, agradezco a mi Dios Jehová que me dio su bendición, fortaleza y guía para alumbrar mi camino.

A la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco por formarme como profesional de la educación, comprometida a cumplir con mi trabajo como psicóloga educativa, hábil frente a las necesidades educativas presentes en los distintos contextos educativos. Por los docentes que me enseñaron que puedo cumplir todas mis metas si me esfuerzo cada día más, si soy responsable, comprometida y persistente.

A mis padres: Esperanza y Andrés por su gran ejemplo de vida, por sus sabios consejos y apoyo cada día, me han enseñado que puedo cumplir mis metas si soy persistentes y disciplinada.

Gracias a mis hermanos: Juan Ángel, Moisés, Isaías y Elías por su apoyo, ánimo, ejemplo y acompañamiento en la realización de este proyecto.

Agradezco a mis hermanas: María y Lidia por su ejemplo, me enseñaron que las mujeres siempre luchamos y nunca nos damos por vencidas a pesar de las dificultades de la vida.

A mis sobrinos: Ana Jessica, Brayan, Alejandro, Ángel, Kevin, Azael, Ariel y Vanesa por ser mi motor para seguir adelante a pesar de las adversidades.

A mi asesora la Maestra Alba Yanalte Álvarez, por confiar en el proyecto, por sus recomendaciones, su orientación, sus enseñanzas, paciencia, generosidad y apoyo.

A toda mi familia por ser mi motor y fortaleza para no rendirme.

ÍNDICE

Índice	3
Resumen	7
Introducción	8
Justificación.....	11
Objetivo	13
Referentes conceptuales.....	14
Actualización conceptual del Trastorno del Espectro Autista (TEA)	14
Características de Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	16
Las emociones.....	17
La visión clásica de las emociones.....	18
Enfoque científico de las emociones	19
Categorías emocionales.....	22
La educación emocional en etapa preescolar	27
Análisis del programa de educación preescolar (PEP 2011).....	28
Desarrollo de habilidades emocionales en los niños	30
Las emociones básicas.....	32
Construcción de las emociones	33
La construcción de los conceptos emocionales en los niños	36
Como construye emociones el cerebro de los niños.....	38

Las emociones una realidad social	39
Las emociones en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	41
Teoría de la mente	43
Teoría socio afectiva o teoría de déficit afectivo-social.....	45
Los materiales educativos	46
Sistemas aumentativos de comunicación saac	48
Sistema pictográfico de comunicación spc.....	49
Material de las emociones utilizado por el instituto de autismo	49
Procedimiento para el diseño del material educativo	50
Detección de necesidades	50
Validación del material	52
Instrumento para validación del diseño y contenido del material educativo	53
Valoración del material educativo por docentes en educación preescolar y personal de domus.....	54
Descripción de las características del material educativo	57
Instructivo de uso.....	58
Consideraciones finales.....	59
Referencias	61
Anexos.....	65
Material educativo	65
Presentación	67
Instrucciones para trabajar el material educativo: las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea	84
Ficha “A” Configuración facial: Alegría	93

Ficha “B” Configuración facial: Enojo	95
Ficha “C” Configuración facial: Tristeza.....	97
Ficha “D” Configuración facial: Miedo.....	99
Ficha “A1” Lenguaje corporal: Alegría	101
“sentir alegría”	101
Ficha “B1” Lenguaje corporal: Enojo.....	102
“sentir enojo”	102
Ficha “C1” Lenguaje corporal: Tristeza	103
“sentir tristeza”	103
Ficha “D1” Lenguaje corporal: Miedo	104
“sentir miedo”	104
3. Otros de casos de emoción	105
Ficha “A2” Caso: Alegría	107
Ficha “B2”Caso :Enojo	108
Ficha “C2”Caso: Tristeza	109
Ficha “D2” Caso: Miedo	110
Material recortable.....	111
Configuración facial de alegría.....	112
Configuración facial de enojo.....	113
Configuración facial de tristeza.....	114
Configuración facial de miedo	115
Lenguaje corporal de alegría	116
Lenguaje corporal de enojo	117

Lenguaje corporal de tristeza	118
Lenguaje corporal de miedo	119
Anexo 2. Instrumento para validación de material	120
Anexo 3. Datos de valoración del material por educadoras de preescolar y personal de Domus	122
Anexo 4. Sistema pictográfico de comunicación SPC.....	125
Anexo 5. Comunicación escrita- comunicación con pictogramas	133

RESUMEN

El presente trabajo de tesis tuvo como objetivo diseñar un material educativo que apoye al aprendizaje de las emociones básicas (alegría, enojo, tristeza y miedo) a niños con TEA en educación preescolar, teniendo como referente principal una serie de propuestas en las que se consideró las características de los niños con autismo y así, favorecer las respuestas socialmente aceptadas en casos de emoción. Las habilidades emocionales de los niños son esenciales para un desarrollo afectivo y emocional. Lo que permite la integración social, educación y calidad de vida. Al ser constructores activos de sus emociones le dan significado a lo que les rodea creando casos de emociones es decir situaciones que en conjunto forman categorías o familias emocionales como, por ejemplo: jugar la pelota, saborear un helado, correr por el parque, comer una comida favorita o nadar en la playa y de esta manera reaccionar a lo que se adapte mejor a determinada situación.

Las emociones ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados, impulsando a actuar de manera aceptable dentro de la sociedad. En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista, al presentar dificultades en la expresión y autorregulación de emociones, es necesario contar con apoyos visuales, como dibujos, imágenes, iconos y pictogramas que resalten las expresiones faciales y el lenguaje corporal, por eso se deben crear materiales educativos que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales en niños con autismo, así apoyar en la percepción de la emoción de otros, para después reconocer los propios y actuar en consecuencia ante determinada situación. La educación emocional a una edad temprana logra el autocontrol y el autoconocimiento de los estados emocionales, tanto de los niños preescolares típicos como de aquellos que presentan un déficit en la comunicación e interacción social, en los niños con autismo. lo cual permite establecer vínculos afectivos con otros, con el entorno y aprender a reaccionar de manera favorable, así como aceptable ante la sociedad.

Palabras clave

Trastorno de Espectro Autista, Autismo, habilidades emocionales, casos de emoción, expresiones faciales, lenguaje corporal, educación emocional, integración social y constructores activos.

INTRODUCCIÓN

México se ha enfrentado a un gran desafío: integrar a personas con barreras de aprendizaje en contextos educativos; entre estas personas se encuentran los niños con TEA. De ahí que recibir una educación de calidad a la luz de las actuales circunstancias sociales y culturales, en la priorización de la justicia y la equidad como factores fundamentales para impulsar el desarrollo, la cohesión social, el respeto y valoración de las diferencias pero, fundamentalmente en la implementación de estrategias claras y puntuales para que nadie quede excluido de los procesos de formación, como condición necesaria para fortalecer la democracia y la participación activa en la sociedad y la cultura (SEP,2011).

A inicios de la década de los 90 se propusieron cambios legales y pedagógicos para incorporar a todos los alumnos al aula regular mediante una reorientación denominada integración educativa. Con la integración educativa se generaron métodos y materiales destinados a lograr que los estudiantes se integraran académica y socialmente. Por ello se propusieron adecuaciones curriculares individuales, evaluación e instrumentos para atender a la población con estas características. Incluso se conformaron equipos especiales como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para brindar apoyo a aquellos niños que presentaban barreras para aprender.

De ahí que se ha hecho evidente la importancia de que desde la educación preescolar se les brinden las herramientas necesarias para que aprendan a expresar sus emociones, en particular a los niños con autismo. Ya que al ser la comunicación e interacción social su principal barrera de aprendizaje, es necesario afianzar un vínculo que les permita comunicarse de manera que puedan ser comprendidos dentro de la sociedad (Vaillard, 2017). Ya en el contexto escolar, el modelo de integración educativa presentó diversas limitantes, entre las que se encuentran la falta de acciones, visión, cultura y misión (SEP, 2000). Es por lo que este modelo tenía que transformarse, y así surgió un nuevo modelo: “la inclusión educativa”, la cual postula que todos deben aprender juntos sin importar las creencias, origen, condición cultural y social, lo que incluye a niños que presentan barreras de aprendizaje y participación como es el caso de los niños con autismo, y así: garantizar un ambiente propio para que se dé el aprendizaje. La educación inclusiva constituye, además de una política educativa de carácter integral, un amplio marco para fundamentar y hacer frente a los desafíos

presente en las aulas, en las escuelas y en el sistema educativo en su conjunto. Para comprender la educación inclusiva hay que mirar desde múltiples significados, así como establecer estrategias con el fin de que personas con barreras de aprendizaje accedan a cualquier nivel educativo, otorgándoles así un trato digno (SEP, 2011).

Esto implicaba proponer líneas de acción dirigidas a favorecer una educación de calidad. Por ello surge la necesidad de diseñar materiales educativos que permitan a los alumnos con autismo, acceder a contenidos curriculares. En la inclusión educativa no solo se debe visualizar a aquellos alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje, como es el caso de los niños con TEA, sino es necesario que se involucre y se concientice con conocimientos del tema a todos los agentes educativos involucrados directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos con autismo.

Esto, porque dentro y fuera del aula, un ambiente propicio para el aprendizaje fomenta: la integración social y así se contribuye poco a poco a que se acaben los prejuicios, la desinformación y el poco conocimiento que se tiene en torno al autismo. Cuando hablamos de un ambiente propicio para el aprendizaje nos referimos a escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje, teniendo como punto de partida lo siguiente: el personal educativo debe tomar conciencia de lo que es el autismo y como pueden contribuir a que la población con estas características se integre a los escenarios educativos y sociales (Vaillard, 2017).

Los niños y niñas con TEA al presentar déficit en la comunicación e interacción social, enfrentan dificultades para identificar y reconocer las emociones en los demás, así como las propias. Para atender esta situación, se pueden usar casos de emoción. Un caso de emoción se define como: *una experiencia emocional propia que se construye a partir de la interacción entre el mundo social y la persona* (Feldman, 2017, p. 60). Ya que las emociones se construyen a partir de la comunicación e interacción con nuestro contexto social (Vaillard, 2017).

De ahí surge la necesidad de crear un material educativo como apoyo al docente en el trabajo con sus alumnos para la enseñanza de las emociones a partir de casos de emoción y así contribuir al desarrollo de respuestas socialmente aceptadas en niños con TEA, favoreciendo la identificación y reconocimiento de las emociones básicas.

El objetivo de este trabajo es:

Diseñar un material educativo: apoyo para la enseñanza de las emociones básicas (alegría, enojo, miedo y tristeza) en niños preescolares con Trastorno del Espectro Autista.

En el primer apartado se describe de manera general los antecedentes que presiden a lo que en la actualidad se conoce como el TEA, también nombrado autismo. Así como las características que lo identifican y distinguen de otros trastornos del neurodesarrollo (DSM-5, 2017). Además, se describen dos posturas que visualizan cómo se construyen las emociones, así como la importancia de que se enseñen las emociones desde la etapa preescolar, ya que permite un proceso de aprendizaje formado por valores, actitudes y habilidades útiles, para que los niños con TEA aprendan, puedan comprender y autorregular sus emociones de una manera que puedan ser entendidos en los contextos social, educativo y familiar. Desde la teoría socio afectiva se describe las dificultades que presentan los niños con autismo para identificar y reconocer las emociones básicas.

Posteriormente se explica qué es un material educativo; su utilidad en el contexto educativo como un instrumento que permite enseñar contenidos curriculares de manera más sencilla. Se describe cómo han sido diseñados materiales educativos a partir de sistemas de comunicación alternativos como son: los sistemas aumentativos de comunicación (SAAP) o el sistema pictográfico de comunicación (SPC), recursos que han sido adaptados a distintos contenidos educativos, siendo una alternativa para la comunicación de personas que presentan déficit en la comunicación, como es el caso de los niños con TEA.

Finalmente se integra el material educativo: “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea”, como propuesta para apoyar al docente en el trabajo con sus alumnos para la enseñanza de las emociones básicas, en niños con autismo, además se muestra cómo evaluar los logros de los niños a partir de los aprendizajes esperados.

JUSTIFICACIÓN

En México, los logros en el aprendizaje de los niños con Trastorno del Espectro Autista en el área de las emociones, específicamente en la identificación y reconocimiento de las emociones al terminar la educación preescolar son muy bajos (INEE, 2019). Los niños no son capaces de identificar y reconocer los casos de emoción propios ni en los demás, ocasionando que se presenten conductas que no son bien vistas en la sociedad (Vaillard, 2017).

A partir de febrero del 2013 el derecho establecido en el Artículo 3º constitucional (citado en SEP, 2017) describe que el Estado garantizará la calidad en la educación de manera que los materiales, métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura, los docentes y los directivos garanticen al máximo los logros de aprendizaje de los educandos con énfasis en la calidad. El Estado Mexicano reconoce que el derecho de todos los niños a la educación, no solo implica que asistan a la escuela, sino que aprendan tomando en cuenta sus necesidades, limitaciones, dificultades e intereses (INEE, 2019).

En la actualidad se demanda enfocar la educación desde una visión humanista colocando en el centro del esfuerzo formativo, tanto a los niños como a sus necesidades, características e intereses. Ello implica considerar la diversidad cultural y social, así como el sentido de la solidaridad y responsabilidad compartida de un futuro común; la educación de calidad. Por ello es necesario adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje que incluya aspectos emocionales, personales y éticos de los niños no dejando de lado a los niños con autismo, ya que también son parte de la sociedad.

Los docentes trabajan y se preocupan por las emociones de los niños, pero tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo de habilidades emocionales. Prueba de ello es que, en el nivel preescolar, en la jornada escolar anual, las educadoras dedican el 15% a trabajar las emociones; lo que corresponde a una hora semanal a la enseñanza de los contenidos relacionados con la educación emocional (SEP, 2019). Contrario a lo que se pensaba hasta hace poco, que esta área correspondía al ámbito educativo familiar, al carácter o personalidad de cada individuo determinado por sus vivencias, por lo que la escuela estaba alejada de la enseñanza de estos contenidos.

Las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje de los alumnos, poder dialogar acerca de los estados emocionales, identificarlas en uno mismo y en los demás, guiar a los niños a responder de manera más efectiva, autorregularlas, colaborar con los demás de una forma pacífica, respetuosa y aceptable ante la sociedad, incluidos los niños con autismo, es una tarea del sistema educativo.

Para lograr este objetivo se debe brindar a los docentes herramientas educativas entre las que se encuentran los materiales educativos para trabajar aspectos emocionales. La educación emocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los alumnos integran a su vida habilidades que les permiten comprender, manejar sus emociones, establecer relaciones positivas y aprender a manejar situaciones de manera correcta (SEP, 2019). La educación socioemocional se apega al laicismo ya que se fundamenta en hallazgos de la neurociencia y de las ciencias de la conducta los cuales comprueban el impacto que tienen las emociones en el comportamiento y la cognición de los niños en preescolar (SEP, 2019).

Los resultados obtenidos al evaluar los logros de los niños de preescolar presentan variables entre las que se encuentra el tiempo que las educadoras dedican a la enseñanza de los contenidos del componente curricular Desarrollo personal y social, área: educación emocional, ya que solo el 10% anualmente está destinado a la enseñanza de estos contenidos (SEP, 2019). En el caso de los niños con TEA, ellos necesitan la guía de los docentes y, del mismo modo, el apoyo de materiales educativos, así como recursos alternativos para aprender, identificar, reconocer y responder a situaciones emocionales, con las cuales actuar en consecuencia ante un determinado contexto de forma aceptable por la sociedad (Vaillard, 2017).

En la actualidad la prevalencia de niños con autismo ha aumentado, por ello la necesidad de crear herramientas educativas alternas entre las que se encuentran los materiales educativos, útiles para lograr que se comuniquen de manera que la sociedad pueda entenderlos, comprenderlos y apoyarlos. Se estima que en México la incidencia es de un niño con autismo por cada 115 (Clima, 2019). Frente a esto, se deben diseñar materiales educativos que integren actividades de enseñanza que estimulen el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños con autismo, que estén dirigidas a favorecer las respuestas aceptadas; es decir; crear materiales que apoyen a los docentes en el trabajo con sus alumnos para guiarlos a actuar de la manera que espera, entienda y acepta la sociedad.

Es importante subrayar que en todo este proceso de enseñanza y aprendizaje los niños están en compañía y guía del docente y él es quien dirige y modifica las situaciones de enseñanza para apoyar el aprendizaje de las emociones. El material educativo tiene como objetivo contribuir al desarrollo de respuestas socialmente aceptadas en niños con Trastorno del Espectro Autista favoreciendo el proceso de enseñanza acompañado de ambientes propios para el aprendizaje de las emociones (Vaillard, 2017).

Objetivo

Diseñar un material educativo: apoyo para la enseñanza de las emociones básicas (alegría, enojo, miedo y tristeza) en niños preescolares con Trastorno del Espectro Autista.

REFERENTES CONCEPTUALES

Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo.

*Pero enfadarse con la persona adecuada,
en el grado exacto, en el momento oportuno. Con el propósito justo y del
modo correcto, eso, ciertamente, no resulta
tan sencillo.*

Aristóteles, Ética a Nicómaco

ACTUALIZACIÓN CONCEPTUAL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

En la década de los 40, en EE.UU., desde un contexto psiquiátrico, Leo Kanner (citado en Martínez y Cuesta, 2013) describió al Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un trastorno cualitativamente distinto a los demás y con identidad propia. En esa misma década desde el departamento de pedagogía terapéutica en Viena, Hans Asperger (citado en Martínez y Cuesta, 2013), describió al TEA como una condición “psicópata autista” presente exclusivamente en varones, dándole un enfoque educativo, pero no dejando de visualizarlo con un componente psiquiátrico.

Aproximadamente en los años en que Kanner y Asperger observaron conductas definitorias de este trastorno, surge la teoría psicoanalítica, creada por el médico y neurólogo Sigmund Freud, dicha teoría empezó a aplicarse para explicar diversos aspectos de la psiquiatría y la psicología, así como de la educación. Desde esta teoría, el TEA se visualizó como un trastorno psicogenético originado por la relación patológica de los padres con sus hijos. Generando una imagen de padres fríos, aislados y obsesivos, así se acuñó el término “madres nevera” planteando que el TEA era un reacción o mecanismo de defensa de los niños frente a un ambiente hostil ocasionado por sus padres. De ahí que la forma de intervención propuesta fue la terapéutica, así se restablecerían los lazos emocionales. Es importante señalar que la intervención era para los padres, a fin de atender su incapacidad de demostrar afecto al niño, lo que había provocado el TEA en su hijo (Lord, Kim y Dimartino, 2011, citado en Martínez y Cuesta, 2013).

Frith, 2003 (citada en Gómez, 2010) menciona que, en 1906, De Sanctis describió a unos niños con características similares al TEA, pero los situó en una nueva categoría psicopatológica entre la demencia infantil y adulta. Kolvin 1971 (citado en Martínez y Cuesta, 2013) plantea que, para el año de 1911, el TEA se concibió desde un enfoque clínico, como un trastorno presente en personas con esquizofrenia, colocándolo como una psicopatología. El psiquiatra Bleuer (citado en Balbuena, 2007) situó al TEA, como un síntoma fundamental en la esquizofrenia y relacionado con la demencia precoz.

Durante los años 50 y mediados de los 60 predominó una perspectiva clínica. Por esa razón, al TEA se le consideró como una forma de esquizofrenia. Se emplearon términos como “autismo infantil, psicosis o esquizofrenias infantiles”, para etiquetar a los niños que presentaban características descritas por Kanner; lo cual llevó la intervención a un contexto psiquiátrico.

A finales de los 60 y principios de los 70, se empezó a visualizar al TEA como una falla en el desarrollo del niño, que afectaba principalmente la comunicación e interacción social. Por eso se acuñó el término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD); así, se mostró que el TEA y la esquizofrenia diferían tanto en sus características clínicas y evolución como en su historia familiar (Kolvin, 1971 citado en Martínez y Cuesta, 2013).

Rutter y Lotter 1984 (citados en Coto, 2007), plantean que, a partir de los años 70, el TEA se empezó a investigar desde una perspectiva cognitiva y neurobiológica. Al respecto, Ornitz y Ritvo 1968 (citados en Martínez y Cuesta, 2013), propusieron que las personas con TEA presentaban dificultades en los procesos de atención, percepción y respuestas a los estímulos del entorno, ocasionando modificaciones en su actividad cognitiva.

Durante los años setenta, las causas del autismo se centraron en un orden biológico, relacionándolo con un mal funcionamiento del cerebro y el Sistema Nervioso Central (anormalidades bioquímicas o neurofisiológicas). El enfoque psicoanalítico fue perdiendo fuerza abriendo paso al enfoque educativo como forma de intervención.

Para los años ochenta, y hasta el 2000, el autismo comenzó a entenderse como una barrera en el desarrollo neural en cuanto a función, que impacta en las distintas áreas del desarrollo; además, en su definición se tomaron tres dimensiones básicas: la comunicación, la interacción y la conducta; el enfoque siguió siendo educacional, visualizando intervenciones en ambientes reales (Vaillard, 2017).

CARACTERÍSTICAS DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Los niños con TEA presentan un déficit en la identificación, expresión, reconocimiento, así como la autorregulación de emociones, ya que éstas se construyen a partir de la interacción entre el niño y la información que recibe del contexto social, las cuales son elementos esenciales para un desarrollo afectivo y emocional de los niños. Favorecer que los niños con TEA identifiquen y regulen las emociones mejoraría la integración social en niveles personales y sociales.

Los niños a una etapa temprana comprenden las emociones, porque estas se encuentran ligadas a las experiencias que adquieren con su entorno más inmediato. A partir de los 3 - 4 años los niños son capaces de explicar sus emociones y las de otros en relación con sus deseos e intereses, logrando identificar las emociones en determinadas situaciones (Miguel, 2006).

Al interactuar el niño en los primeros años de vida con su madre o cuidador, aprenderá expresiones faciales características de las emociones que socialmente son aceptadas por la cultura y sociedad en la que el niño está creciendo (Hobson, 1991). Además de la interacción de la madre o cuidador, es de relevancia el papel que desempeñan los centros educativos en la vida del niño para que él identifique las emociones. El docente promueve expresiones faciales relacionadas con las emociones que permitirán que el niño, no solo las identifique, sino que las relacione con situaciones de su vida cotidiana.

De acuerdo con el DSM-5 (2017), al autismo se caracteriza con base en dos dimensiones.

Dimensión 1: Comunicación e interacción social

- a. Falla en la reciprocidad y para compartir e iniciar una conversación, así como poca integración de la comunicación no verbal.
- b. Falla del contacto visual (alteración del contacto ocular), falla de expresión facial, dificultad para la lectura de gestos.
- c. Dificultad para entablar una relación, poco ajuste de comportamiento al contexto y dificultad para el juego imaginativo.

Dimensión 2: Patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos

- a. Movimientos, utilización de objetos o habla repetitiva
- b. Inflexibilidad de rutina
- c. Intereses restringidos
- d. Híper(rechazo) o hipo (falta de respuesta) reactividad a estímulos sensoriales

Como lo describe el DSM-5 (2017), “en el niño con autismo la falta de configuración facial y la dificultad para la lectura de gestos, obstaculiza su proceso de comunicación e interacción social, limitando a que él construya categorías emocionales y perciba casos de emoción en otros para posteriormente reconocer los propios y actuar en consecuencia”. El tema de las emociones ha generado puntos de vista distintos, a continuación, se describen dos posturas que explican cómo es que las personas construyen las emociones.

LAS EMOCIONES

Goleman (2018) plantea que:

Las emociones nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles, cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción, cada una de ellas nos señala una dirección, que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente desafíos a los que se ha visto sometida la existencia humana. De ahí que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón. Las experiencias propias de nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos (p. 14).

La misma raíz etimológica de la palabra “emoción” lo deja claro, el concepto proviene del verbo latino *moveré* que significa “moverse” más el prefijo “e” que significa que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. De ahí que el rasgo biológico propio de cada emoción evidencia que cada una de ellas desempeña un papel único en nuestro repertorio emocional (Goleman, 2018 p. 16).

Según Bisquerra (2005), una emoción es un estado complejo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Por consiguiente, la emoción se genera como respuesta a un acontecimiento externo o interno, donde un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas. De ahí que la comprensión que los niños tienen

de las emociones se encuentra ligada a las experiencias presentes en su entorno más inmediato. Por lo tanto, los niños reconocen que ciertas emociones son causadas por determinadas situaciones, aunque en algún momento pueden existir diferencias entre la situación vivida y la emoción experimentada.

LA VISIÓN CLÁSICA DE LAS EMOCIONES

Feldman plantea que desde la antigüedad se ha enseñado que *“las emociones están incorporadas a las personas desde el nacimiento como una “huella dactilar”. Esto hace referencia a manifestaciones en el rostro, reflejos compartidos, expresiones típicas (fáciles de reconocer), postura corporal, revelaciones por medio de la voz, fenómenos definidos y reconocibles dentro del ser humano que se activan y desencadenan con rapidez, de manera automática y de la misma forma en todos”* (Feldman, 2017, p.12).

Por esa razón, la voz temblorosa de una persona inicia una reacción en cadena en el cerebro de las otras, es decir; activa un conjunto de neuronas llamadas “circuito de la tristeza”, con esta reacción, el rostro y el cuerpo responderá de una manera determinada (Feldman, 2017). Los movimientos interiores y exteriores son como huellas dactilares que identifican la tristeza, así como las huellas dactilares de una persona la identifican exclusivamente a ella.

Los circuitos emocionales en el cerebro dan lugar a un conjunto característico de cambios tanto en el lenguaje corporal, como en el rostro y el cuerpo. Una situación irritante activará las “neuronas de la ira”, por consecuencia la presión sanguínea aumentará, se fruncirá el ceño y se gritará, así como una situación alarmante activa “neuronas del miedo”, el corazón se acelera, el cuerpo se paraliza y se sentirá terror (Goleman, 2018, p. 17).

Escuchar una tragedia hace que el corazón se acelere, que la cara se enrojezca, llorar es un acto que calma el sistema nervioso y hace que las sensaciones tengan sentido como un caso de “tristeza”, porque a cada emoción le corresponde una reacción concreta en el cerebro y el cuerpo.

Desde una etapa temprana se ha enseñado que las emociones están bien definidas dentro de los individuos, que se expresan, se reflejan en el rostro y el cuerpo. La cultura ha creado estas expresiones faciales y todos las han aprendido. La visión clásica ha perpetuado estos

estereotipos como si fueran las verdaderas huellas dactilares de las emociones (Feldman 2017).

El rostro es la clave para evaluar las emociones con objetividad y precisión, la idea está inspirada en el libro de Darwin (1872), “La expresión de las emociones en el hombre y en los animales”; (citado en Palmero, 1996) en el cual se postula que las emociones y sus expresiones son parte antigua de la naturaleza universal humana; Darwin afirma que todas las personas sin importar la clase social, edad, cultura, género o discapacidad, manifiestan y reconocen las expresiones faciales de las emociones sin ningún entrenamiento previo porque es algo innato, así como una huella dactilar es parte de la persona desde que empieza a formarse hasta que concluye su etapa de vida.

Este enfoque plantea que las emociones se plasman en el rostro con movimientos y expresiones faciales concretas, cuando se está “alegre”, se sonríe y cuando se está “enojado”, se frunce el ceño. Así, se asegura que estas características son las huellas dactilares de sus respectivas emociones.

Desde el enfoque clásico se postula que las emociones son innatas al ser humano, están incorporadas a él desde el nacimiento. Siguiendo el hilo de este enfoque se pensaría que, los niños con TEA tienen la habilidad para identificar y expresar las emociones entre las que se encuentra alegría, tristeza, enojo y miedo, ya que las emociones son fenómenos definidos y reconocibles dentro de la especie humana, independiente de las características y déficit de cada persona. Al ser componentes fijos de una naturaleza biológica, evolutiva y universal, personas de todas las edades, culturas y regiones experimentarían las emociones de la misma forma, incluidos los niños con autismo (Feldman, 2017). En la actualidad, el enfoque clásico seguirá presente en la conceptualización de las emociones. A continuación, se describe una nueva visión en relación con la manera en que se construyen las emociones.

ENFOQUE CIENTÍFICO DE LAS EMOCIONES

“A veces hay que aprender a desaprender. Y que penoso es en ocasiones.

Es como si lo aprendido se pegara a uno, o, mejor, que fuera ya de uno”.

“Saber que se debe saber: es el secreto de la economía mental”

Carlos Catillas del Pino, Aflorismos

Barcelona: Ed. Tusquets, 2011

Desde una perspectiva científica se plantea que “la granularidad emocional” es la capacidad para interpretar con exactitud estados emocionales internos y ser consciente de ellos. Esto permite que la persona cuando asegure estar “feliz”, de una manera objetiva indique características propias de la emoción que dice estar experimentando (Feldman, 2017).

En las emociones primarias, los gestos y la reacción se visualizan como una necesidad básica para la supervivencia del ser humano, mientras que la forma de expresarlas varía de una cultura a otra, es decir; el individuo las crea a partir de una combinación entre propiedades físicas del cuerpo y un cerebro flexible, cuyas conexiones reflejan el entorno en el que se desarrolla, así como la cultura y la educación que ofrece ese entorno.

Las emociones no son una ilusión, son reales; desde una visión objetiva, son producto del consenso humano, por ello se puede decir que son el resultado de una sociedad que ha enseñado la forma en que se debe expresar las emociones de forma aceptable. Por ejemplo: cuando alguien está triste, los seres que le rodean sienten tristeza porque fueron criados en una cultura que ha enseñado que la “tristeza” es algo que puede darse, cuando ciertas sensaciones corporales coinciden con una pérdida o duelo (Feldman, 2017).

Desde la “teoría de la emoción construida” se plantea que tristeza, miedo, enojo o alegría se sienten de la misma forma en todas las personas criadas en una cultura determinada; en la que se les ha enseñado a lo largo de los años, que las emociones se presentan cuando el cuerpo experimenta determinadas sensaciones corporales. Por ejemplo, el miedo ocasiona que el corazón se acelere, la cara se enrojezca, llorar es un acto que calma el sistema nervioso y hace que estas sensaciones tengan sentido en un caso de tristeza. De esta manera el cerebro “construye” la experiencia de esta emoción.

Pero las sensaciones concretas para describir lo que pasa en el cuerpo de una persona cuando experimenta tristeza, no son como una huella, porque estas mismas sensaciones están relacionadas con otras emociones distintas, como la ira o el miedo. En una situación diferente, por ejemplo: una boda o graduación, estas sensaciones se convierten en alegría o gratitud (Feldman, 2017).

Numerosas investigaciones indican que las personas experimentan depresión cuando no cumplen sus ideales y sienten ansiedad cuando no llegan a las metas fijadas por otros. El rostro humano está formado por cuarenta y dos músculos en cada lado, los movimientos

faciales que hacemos y vemos al sonreír, guiñar el ojo, hacer muecas o parpadear son producto de contracciones y relajamiento de músculos faciales. Aunque a simple vista el rostro está inmóvil, los músculos están contrayéndose y relajándose. Los movimientos musculares no son indicadores confiables de que una persona está “enojada”, “triste” o “contenta”.

Las emociones son universales, ya que el ser humano puede experimentarlas en cualquier parte del mundo. Lo que cambia es la forma de expresarlas, ya que esto dependerá del aprendizaje y lo que mejor se adapte a su cultura; por ejemplo, todos los bebés se enojan y se ponen tristes, pero no han aprendido a expresar de manera precisa la ira frunciendo el ceño cuando algo les molesta y, expresan tristeza haciendo pucheros, ya que son muy pequeños y aún no aprenden las reglas socialmente aceptadas (Feldman, 2017). Asimismo, el “miedo” tiene variaciones, es decir, no tiene una sola expresión, sino una diversidad de movimientos faciales. Una cara con los ojos abiertos expresa de forma universal el miedo, ya que se han establecido estereotipos, así como dentro de una cultura se ha enseñado desde una etapa temprana que las personas que fruncen el ceño están enojadas.

El rostro es un instrumento de comunicación social necesario para entender una emoción, pero no es el único, se necesitan los movimientos faciales que tienen un significado que está determinado por el contexto de la persona, el lenguaje corporal, la situación social y expectativas culturales (Feldman, 2017). Esta autora descubrió que, en una situación frustrante o de humillación, no todas las personas se enfadan hasta el punto en que el nivel sanguíneo se eleve, suden las manos y el rostro se enrojezca.

El reconocimiento de las emociones es universal; ya que todas las personas experimentan casos emocionales independientemente del lugar, cultura, país o educación; por ello se deben desarrollar habilidades emocionales como identificar y reconocer la expresión facial e información corporal más cercana a una visión objetiva; es decir, más apegada a la realidad social (Feldman, 2017).

El enfoque científico postula que la visión clásica de las emociones carece de objetivismo, ya que es indirecta y subjetiva porque se basa en el juicio humano. Por ello, la técnica utilizada para medir las expresiones faciales de una manera objetiva es la “electromiografía”, ya que con esta técnica se identifica con precisión qué partes del rostro se mueven y con qué frecuencia (Feldman, 2017).

Camras y Oster (citados en Feldman, 2017), mostraron en sus investigaciones que, al estudiar las emociones, se obtiene mucha información del contexto, es decir, que si se presenta la

imagen de la cara de una persona no se podría identificar con facilidad la emoción que está experimentando, porque la emoción corresponde al cuerpo y no solo al rostro. Esto significa que la postura corporal, la voz, la situación, el contexto y la experiencia previa determinan qué movimientos son significativos para percibir las emociones.

En las emociones existe una variación, por ejemplo, el “miedo” no tiene solo una expresión, sino un grupo de “movimientos faciales” que varían de una situación a otra y que se presentan de manera diferente en cada persona. El “miedo” no tiene una forma física, la variación es la norma concluye Feldman (2017).

Las emociones son “*categorías emocionales*”, se describen como un grupo de casos diversos de emoción, las cuales se construyen a partir de las experiencias emocionales propias y las percepciones de las emociones de los otros, según se necesite mediante una interacción con el medio social. La “configuración facial” se define como el “*conjunto de movimientos de los músculos faciales*” (Feldman, 2017).

Un caso de emoción se define como: *una experiencia emocional propia que se construye a partir de la interacción entre el mundo social y la persona* (Feldman, 2017). Por ejemplo, un caso de emoción se visualiza como “sentir miedo”, pero esto no representa a toda la categoría emocional “Miedo”. En esta categoría emocional la norma es la variación, es natural creer que una cara con los ojos abiertos es la expresión universal de miedo, porque es un estereotipo que encaja con un tema conocido: el “miedo”, así como también se ha enseñado que fruncir el ceño significa que la persona está enojada.

CATEGORÍAS EMOCIONALES

Tanto Goleman como Ekman (citado en Goleman, 2018), afirman que las emociones deben verse en términos de familias, dimensiones o categorías y considerar a las principales familias como la ira, la tristeza, el miedo o la alegría como casos especialmente relevantes de los infinitos matices de nuestra vida emocional. Cada familia se agrupa en torno a un núcleo fundamental, a partir del cual provienen todas las otras emociones.

Las emociones están formadas por categorías emocionales esto quiere decir; que existirán respuestas corporales diferentes para la mejor adaptación al contexto o situación presente.

Una categoría emocional como lo es “alegría”, está formada por diferentes casos de emoción, por ejemplo: estar alegre al escuchar música, al jugar pelota, al comer un dulce, al armar un rompecabezas, etc. Esto significa que a cada categoría emocional le corresponde un grupo de casos diversos de emoción (Feldman, 2017).

De acuerdo a lo propuesto por Feldman (2017) y Goleman (2018) a continuación, se presenta un cuadro de las categorías o familias emocionales junto con casos de emoción que forman a cada categoría emocional.

Cuadro 1. Categorías o familias emocionales			
Alegría	Enojo	Miedo	Tristeza
Casos de emoción			
Celebrar un cumpleaños	Tomar sus juguetes sin avisar	Un habitación oscura	Ausencia de una persona con el que se hizo un vínculo afectivo
Recibir un regalo	Cambiar de rutinas sin anticipar	Un lugar alto	Una llamada de atención de parte de los padres
Escuchar tu música favorita	Verbalizar constantemente indicaciones para realizar una actividad	El sonido de un cuete	Dejar de realizar actividades que le alegran
Correr por el parque		Alarma sísmica	
Saborear un helado			
Armar un rompecabezas			
Comer tu comida favorita			
Jugar un video juego			

Cuadro1: Categorías emocionales y casos de emoción que forman a cada categoría.

Cuadro elaborado por la autora.

Los filósofos y los científicos (citados en Feldman, 2017), definen una categoría como un:

“Conjunto de objetos, situaciones, sucesos o actos que se agrupan como equivalente para algún fin”. Y conciben a un concepto como *“una representación mental de una categoría”.* Con base en esta línea argumentativa, se puede describir a las categorías emocionales, como un conjunto de conceptos emocionales que se agrupan permitiendo que el cerebro construya casos de emoción con la finalidad de que se identifiquen las emociones en los demás, para posteriormente reconocer las propias.

Un caso de emoción se define como: *una experiencia emocional propia que se construye a partir de la interacción entre el mundo social y la persona (Feldman, 2017).* Por ejemplo, un caso de emoción se visualiza como “sentirse alegre”, pero esto no representa a toda la categoría emocional “Alegría”. La alegría, la tristeza, el miedo y el enojo son categorías emocionales porque cada palabra da nombre a un conjunto de casos diversos, que se diferencian a partir de las experiencias personales.

De ahí que Barsalou (citado en Feldman, 2017) plantea que los conceptos no son fijos en el cerebro, el cerebro tiene muchos casos de emoción e impone similitudes entre ellos en función de nuestra meta en una situación determinada. Por ejemplo, la meta habitual de las emociones es responder de forma social, cuando se presenta cierta situación y, si una emoción cumple con su función independientemente de cuál sea la reacción, puede decir que ha cumplido el objetivo.

Si se describiera una categoría emocional como es “la tristeza”, se mencionarían características prototípicas como rostro compungido, ceño fruncido, postura abatida, llanto, andar decaído o un tono de voz monótono y se empezará con alguna clase de pérdida y se terminará con una sensación general de fatiga o impotencia. Se debe tener presente que no todos los casos de tristeza presentan todas estas características, pero esta descripción es típica de la tristeza (Feldman, 2017). La autora plantea que las emociones no son cosas sino categorías de casos emocionales, la categoría emocional presenta variación. Por ello se pueden definir las categorías como *elementos que se utilizan para clasificar, facilitar y ordenar grupos que comparten características o cualidades.*

Con base en las ideas principales de los autores anteriores, se define como categoría emocional al grupo de casos emocionales que un individuo construye con conocimiento; como el niño alegre que se percibe jugando a la pelota en un parque, la niña que está triste porque

se le cayó su helado, la niña enojada porque su hermano se comió sus dulces o el niño miedoso que se encuentra ante un perro que ladra con fuerza.

El enojo, el miedo, la alegría y la tristeza se consideran categorías emocionales, porque las emociones comparten una característica: son reacciones que surgen preparando al cuerpo para actuar ante una determinada situación. Por ejemplo, una persona enojada reaccionará de acuerdo con lo que mejor se adapte a la situación; gritará, dirá palabrotas o se quedará su enojo, para compensar esta situación abrirá los ojos, arqueará las cejas, su presión sanguínea podrá aumentar, bajar o quedarse igual, el corazón se acelerará o no; las palmas sudarán o se quedarán secas, la reacción de la persona tendrá una variación, es decir; cualquier situación que prepare al cuerpo para actuar (Feldman, 2017).

El habla humana es una continua corriente de sonidos, cuando se perciben sonidos en la lengua materna se escuchan palabras separadas. Por ello se usan conceptos para categorizar la información que llega del mundo exterior continuamente. En la infancia se aprenden “regularidades”, que permiten distinguir los límites entre los fonemas y los sonidos. Estas regularidades se convierten en conceptos que el cerebro utiliza para categorizar (Feldman, 2017). El cerebro aprende a categorizar y construye fonemas en milisegundos a partir de la información variable y llena de ruido del mundo exterior, esto permite la comunicación con los demás. Todo lo que se percibe del medio está representado por conceptos en el cerebro.

El cerebro aprende regularidades como conceptos y hará uso de ellos para categorizar la información visual que está en constante cambio. Sin conceptos, los individuos serían experiencialmente incapaces de aprender. La tarea del cerebro es predecir antes de que llegue la información exterior, rellenar los detalles que pueden faltar y encontrar regularidades para experimentar un mundo de objetos, de gente, de música y de sucesos, y no la confusión que hay en la realidad de lo que existe en el exterior (Feldman, 2017).

El cerebro por medio de los conceptos da significado a las señales sensoriales, creando una explicación de su procedencia, de lo que representan en el mundo y de la manera de actuar ante determinada situación o suceso. Por esa razón, cuando el individuo hace categorizaciones, usando conceptos, va más allá de la información disponible; de ese modo se da significado al mundo (Feldman, 2017).

La teoría de la emoción plantea que cuando se experimenta o percibe una emoción en los demás, se categorizan conceptos y se les da significado a sensaciones debidas a la intercepción y a los cinco sentidos. La categorización da construcción a cada percepción,

pensamiento, recuerdo, suceso mental que se experimenta. De ahí que Feldman asegure que así es como se construye un caso de emoción (Feldman, 2017).

La categorización rápida y automática que el cerebro realiza constantemente en cada milisegundo sirve para predecir y explicar toda la información sensorial que llega del mundo exterior. Esto es habitual para el cerebro y explica cómo se construyen las emociones. Por ejemplo, se tiene el concepto de color “Rojo”, al percibir una rosa roja en un parque, ese color rojo es un caso de la categoría “Rojo”; el cerebro no da importancia a las diferencias entre los miembros de una categoría, como los diversos tonos de rojo de las rosas rojas de un jardín botánico. Por el contrario, considera que los “rojos” de esos miembros son equivalentes (Feldman, 2017).

Feldman (2017), plantea que el cerebro construye prototipos en el acto cuando se necesita, se experimenta un grupo variado de casos del concepto “Tristeza” cuyos fragmentos residen en la cabeza y, en un abrir y cerrar de ojos, el cerebro construye un resumen de la tristeza que mejor encaje en la situación presente.

Para entender este punto, se pondrá un ejemplo con un medio de transporte. La meta habitual de un vehículo es usarlo como transporte y, si un objeto cumple esa meta, para las personas es un vehículo, independiente de que sea un turístico, un helicóptero o un tablero de madera con cuatro ruedas clavadas. Los conceptos basados en metas son flexibles y adaptables a la situación, no son estáticos maleables y dependientes del contexto, por la razón que las metas pueden cambiar para adaptarse a determinada situación (Feldman, 2017).

Feldman (2017), describe qué pasa en el cerebro cuando categorizamos. Explica que se crean similitudes, es decir; cuando el cerebro necesita un concepto construye uno sobre la marcha, combinando un grupo de casos, tomando en cuenta las experiencias pasadas para encajar con las metas en una situación dada. Los conceptos emocionales están basados en metas. Los casos de alegría, por ejemplo, son muy variables. Se puede sonreír de alegría, gritar de alegría, alzar los brazos de alegría, apretar los puños de alegría, dar saltos de alegría, abrazar a las personas de alegría e incluso quedarse anonadados e inmóviles de alegría. Por ejemplo, una amiga regresa de un viaje; mientras se toma un café, ella comenta que ha tenido un vuelo con muchas turbulencias y que se ha asustado. Ella construye un caso de “miedo” con la meta de comunicar la sensación de estar en el asiento del avión, con el cinturón abrochado, los ojos cerrados, intranquila y mareada, pensando sobre su seguridad mientras el avión se sacudía. Cuando dice la palabra “asustada” también se construye un caso de “miedo”, pero este no

presenta las mismas características físicas que el suyo, porque otro individuo no cerrará los ojos, pero sí podrá percibir su miedo y empatizar con ella. Mientras que los casos se refieren a la misma meta (detectar peligro), el éxito de la comunicación entre el individuo y su amiga exige que usen conceptos sincronizados (Feldman, 2017).

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ETAPA PREESCOLAR

La Secretaría de educación pública (2017) define a la educación emocional como:

“Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permitirá comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, establecer relaciones socialmente aceptadas y aprender a manejar y responder a situaciones que se les presente. Mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética” (p.304).

De ahí que el área de educación socioemocional propone cinco dimensiones que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas.

1. Autoconocimiento
2. Autorregulación
3. Autonomía
4. Empatía
5. Colaboración

Davidson (citado en Goleman, 2018), plantea que: “Las emociones interfieren con el aprendizaje de los niños” esto significa que las emociones tienen una gran influencia en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente impactando en el aprendizaje.

Goleman (2018), asegura que enseñar las emociones desde etapas tempranas permite que los niños sean mejores estudiantes, ya que en la cognición y en las emociones actúa la misma área cerebral. Por ello, enseñar a los niños a gestionar mejor sus emociones significa que aprenderán mejor.

La educación emocional tiene el objetivo de:

- *Lograr el autocontrol a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamiento y emociones propias, así como el impacto en la conducta y los vínculos que se establecen con otro y con el entorno.*
- *Aprender a autorregular las emociones y desarrollar habilidades socialmente aceptadas para responder a determinadas situaciones.*
- *Desarrollar un sentido positivo de sí mismo y aprender a regular emociones para reconocerlas en otros.*

Desde un enfoque pedagógico en la etapa preescolar el desarrollo de habilidades emocionales es fundamental para actuar ante determinadas situaciones de forma aceptable (SEP, 2019).

El PEP, 2011 plantea que uno de los propósitos de la educación preescolar es que los niños aprendan a regular sus emociones ya que esto contribuye a favorecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP 2011)

El PEP, (2011) es el referente central de los aprendizajes esperados para los alumnos de educación preescolar y, también un referente para el diseño del material educativo:

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico basado en la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales).

El programa de educación preescolar se organiza en *seis campos formativos*, para este trabajo nos centraremos en el campo formativo *desarrollo personal y social*, este campo se *“refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad de establecer relaciones interpersonales. Las investigaciones actuales han demostrado que los niños y niñas desde edades tempranas pueden desarrollar la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros y actuar en consecuencia”* (PEP, 2011, p.74).

En la edad preescolar, las niñas y los niños lograrán un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales – ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor–, y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos. La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular.

Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual las niñas y los niños transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social. Las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlos les implica retos distintos.

En este nivel es necesario que los alumnos *“aprendan a conocer, a identificar y regular sus emociones, sentimientos, a autorregular su conducta y a comunicarse de forma asertiva con los demás, así como a identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales, la alegría, el enojo, el miedo y la tristeza, también a desarrollar habilidades emocionales que permitan regular sus reacciones y sentimientos”* (PEP, 2011, p. 75)

Mientras que los aprendizajes esperados son:

- Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.
- Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
- Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.

Desafortunadamente en etapa preescolar el tema de la identificación y reconocimiento de las emociones son frecuentemente ignorados. Incluso las únicas áreas de conocimiento que evalúa la prueba ENLACE y que se alinean al currículo, en particular son: el español y las matemáticas, dejando de lado el campo formativo “Desarrollo personal y social”.

Los aprendizajes esperados que propone el PEP, (2011) no están orientados a identificar y reconocer las emociones propias se centran en la identidad, mientras que la identificación y reconocimiento de los estados emocionales son la base para la construcción de identidad.

Aunque es cierto que desde este campo se busca la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros para así actuar en consecuencia, en la práctica no se les da el protagonismo que debe de ser. Prueba de ello es que incluso el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE no evalúa el campo formativo “Desarrollo personal y social” ya que solo en su proceso evaluativo se centra en el lenguaje-comunicación y pensamiento matemático.

Al no darle atención al área emocional desde preescolar Davidson (citado en Goleman, 2018) plantea que el aprendizaje de los preescolares se verá afectado en etapas posteriores ya que las emociones interferirán con el aprendizaje de los niños desde una etapa temprana.

DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES EN LOS NIÑOS

Todo el tiempo se está hablando de las emociones, pero ¿qué son las emociones? Damasio (2000) define a *“las emociones como complejas colecciones de respuestas químicas y neuronales que conforman un patrón. Todas cumplen algún papel regulador, destinado de una manera u otra a crear circunstancias ventajosas para el organismo que presenta el fenómeno. regulan el organismo para actuar frente a un fenómeno determinado o fundamental para la supervivencia”* (p.67)

Mientras que Feldman (2017) concibe las emociones como *“Una construcción por parte del cerebro del significado que tienen nuestras sensaciones corporales en relación con lo que ocurre con el mundo que nos rodea”* (p. 60).

Fernández, Abascal y Palmero ,1999 (citados en Greco, 2010) *“explican que el proceso emocional se desencadena por la percepción de condiciones internas y externas, que se componen de una experiencia subjetiva, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción o afrontamientos y cambios fisiológicos”* De ahí que describa *“las emociones como un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de controlar la situación”*(p.83).

Con base en las ideas principales de los anteriores autores, las emociones se definen para este trabajo como mecanismos que ayudan al individuo a reaccionar con rapidez ante

acontecimientos inesperados, impulsándolo a actuar de una manera aceptable dentro de un grupo social.

Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de reacción. Por ejemplo, el miedo provoca un aumento del latido, que hace que llegue más sangre a los músculos, favoreciendo, por ejemplo: una respuesta, la huida (Feldman, 2017).

Dentro del tema de las emociones existen dos posturas, la clásica y la actual. La primera plantea que las emociones primarias o básicas son la alegría, el enojo, el miedo, la tristeza, el asco y la sorpresa. Mientras que la perspectiva actual postula que son: alegría-tristeza, enojo-asco y la combinación de miedo/sorpresa (Damasio, 2000).

De acuerdo Mulligan y Scherer 2012(citados en Cossini, Rubinstein y Politis,2017), las emociones están formadas por cinco componentes:

- expresión motora,
- componente cognitivo
- componente neurofisiológico
- componente motivacional y
- experiencia subjetiva

Darwin (citado en Alonso, Serrano, Carvajal y Loeches, 2012) planteó que la expresión facial es el medio primario que refleja la emoción. El reconocimiento de un agente externo es fundamental en la interacción social que sirve de guía para el comportamiento humano social (Alonso et al., 2012).

Las áreas cerebrales involucradas en el procesamiento de las emociones básicas son el sistema límbico y la corteza prefrontal. Dentro del sistema límbico, la amígdala es esencial en la expresión del miedo y también adquiere memoria de experiencias condicionadas por esta emoción.

Cada persona experimenta un caso de emoción de forma particular, determinada por su experiencia pasada, aprendizaje y situación concreta. Las reacciones fisiológicas y de comportamiento que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras se construyen a través del aprendizaje por experiencia directa, por medio de la observación del entorno se aprende cómo es que se debe reaccionar cuando se enfrenta una situación en específico; por ejemplo, si un niño golpea a otro, se ha enseñado que el niño agredido debe

reaccionar con miedo, para después pasar a enojo, ya que esto refleja que está rechazando esa acción (Feldman,2017).

De ahí que los padres y docentes jueguen un papel importante en la formación educativa, siendo modeladores de los niños en las emociones (Martínez y Cuesta, 2013). Las emociones son parte fundamental para la evolución del ser humano, así como para su supervivencia; el aprendizaje de las emociones le permite enfrentarse a cambios en su contexto familiar, escolar y social que surjan a lo largo de la vida.

Goleman (2018) afirma que: el reconocimiento y manejo de las emociones facilita que se dé el aprendizaje en los niños y niñas desde edad preescolar. A los niños y niñas se les debe dirigir a la formación del desarrollo emocional inteligente. La violencia, agresión física y psicológica, maltrato, indisciplina, así como los niños y niñas que agreden a sus compañeros, son consecuencia de la falta de manejo y reconocimiento de las emociones.

LAS EMOCIONES BÁSICAS

Ekman (citado en Goleman, 2018) afirma que las emociones centrales o básicas, giran en torno a cuatro expresiones faciales básicas concretas (el miedo, la ira, la tristeza y la alegría) que son reconocidas por personas de culturas diversas procedentes de todo el mundo.

En un estudio realizado por Ekman se demostró que personas de culturas tan alejadas como los fore (una tribu aislada en las remotas regiones montañosas de Nueva Guinea) cuyo grado de desarrollo corresponde a la edad de piedra eran capaces de reconocer las emociones básicas (citado en Goleman, 2018, p.314).

El primero en hablar de la universalidad de la expresión facial de las emociones fue Darwin (citado en Plamero,1996), quien la consideró una evidencia traquelada por las fuerzas de la evolución en nuestro sistema nervioso central.

A continuación, en el cuadro 2 se presenta una descripción de las emociones básicas con su respectiva función.

Cuadro 2. Descripción y función de las emociones	
Descripción	Función
Alegría: Sensación de bienestar y de seguridad que se crea cuando se consigue algún deseo o se alcanza una meta.	Se induce hacia la producción, se desea reproducir aquel suceso que hace sentir bien.
Miedo: Anticipación de una amenaza o peligro, este puede ser real o imaginario. Esto produce ansiedad, incertidumbre o inseguridad.	Es necesario, ya que sirve para apartarse de un peligro y actuar con precaución
Enojo: Rabia, ira que aparece cuando las cosas no salen como se desea o se siente amenazado ante una situación o una persona.	Es adaptativo cuando impulsa a hacer algo para resolver un conflicto o cambiarlo por una situación diferente, puede conllevar riesgos de inadaptabilidad cuando se expresa de manera inadecuada.
Tristeza: Pena, soledad o pesimismo ante la pérdida de algo importante, una etapa de duelo o cuando se está decepcionado.	Pedir ayuda. Se motiva hacia una nueva reintegración personal.
Sorpresa: Sobresalto, asombro, desconcierto. Es muy transitoria. Aproximación cognitiva para saber que está ocurriendo.	Orientación para saber qué hacer ante una situación nueva.
Asco: Disgusto o aversión hacia aquello que se tiene delante.	Sensación de rechazo, se aleja de la situación que causa el desagrado, molestia o peligro.

Tomado de: Las emociones comprenderlas para vivirlas (2018). Asociación española contra el cáncer.

CONSTRUCCIÓN DE LAS EMOCIONES

Si se está frente a una situación nueva, el cerebro trabaja a fondo para interpretarla. Las neuronas de la corteza visual procesan esta situación y la amígdala se activa con rapidez porque se genera un estímulo a partir de la nueva situación; el cerebro examina sus experiencias pasadas para determinar si ya se ha encontrado ante una situación parecida, busca cómo reaccionar con el cuerpo ante el acto. A esto se le llama “ceguera experiencial” ya que la persona se halla ante una posición desconocida (Feldman, 2017).

Las experiencias pasadas, encuentros directos, imágenes, películas, fotografías y libros juegan un papel importante para interpretar los hechos nuevos a partir de los conocimientos

previos, ya que darán significado a la nueva situación; toda la información pasada desencadenará un proceso de construcción invisible en la persona.

En el proceso de construcción es habitual que esta situación desconocida deje de visualizarse de esa manera, para ahora formar parte de los esquemas mentales. El cerebro ha combinado fragmentos del conocimiento de situaciones anteriores relacionadas con las emociones, para construir el concepto de “emoción”.

El cerebro ha simulado un caso de emoción inexistente usando neuronas sensoriales y motoras. Las simulaciones son suposiciones que hace el cerebro de lo que sucede en el mundo. El cerebro usa las experiencias pasadas para construir hipótesis, “la simulación” es en gran medida, lo que se ve, se oye, se siente del mundo y no las reacciones ante éste (Feldman, 2017).

Las simulaciones ocasionan cambios tangibles en el cuerpo. El cerebro es una fuente de estímulos sensoriales en un momento y contexto determinado, usa conceptos para dar significado a sensaciones internas y externas del mundo. Esto se refiere a que, a partir de un malestar estomacal, el cerebro construirá un caso de hambre o de desconfianza, según determine la situación y circunstancias.

En el caso de las categorías emocionales de alegría, tristeza, enojo y miedo, el concepto activo en el cerebro es un “concepto emocional”, el cerebro da significado al malestar en el estómago junto con las sensaciones del mundo exterior, construyendo un caso de emoción; así es como se construyen las categorías emocionales (Feldman, 2017).

Desde la teoría de la emoción construida, el cerebro usa las experiencias pasadas que están organizadas en forma de conceptos para guiar los actos y dar significado a las sensaciones. En el caso de conceptos emocionales, el cerebro construye casos de emoción, por ejemplo, un enjambre de abejas se está colocando por debajo de la puerta; el corazón late con mayor intensidad. Esto es así porque el conocimiento previo que posee el cerebro sobre insectos que pican, asigna significado a las sensaciones del cuerpo y a las imágenes, sonidos, olores, así como a otras sensaciones del mundo. Por lo tanto, un enjambre de abejas provoca miedo. Las mismas sensaciones corporales en otro contexto, como cuando se ve una película sobre la vida oculta de las abejas, podría construir un caso de alegría o de sorpresa (Feldman, 2017).

Las emociones no son reacciones al mundo, el individuo no es receptor pasivo de estímulos, por el contrario, es un constructor activo de sus emociones; por ello, el cerebro construye significado y prescribe la acción de un caso emocional.

La teoría de la emoción construida describe cómo es que se experimenta el mundo; el cerebro construye invisiblemente todo lo que experimenta, incluidas las emociones, las experiencias y las conductas; se crean en el momento por procesos biológicos dentro del cerebro y el cuerpo que se ven reflejados de manera visiblemente por la conducta.

De ahí que Darwin (citado en Palmero, 1996) plantea basándose en los procesos biológicos que; los movimientos corporales y las expresiones faciales cumplen un papel de comunicación entre los miembros de una especie, transmitiendo información acerca del estado emocional del organismo. Las emociones, así como la expresión de las mismas es innata, aunque se admite la posibilidad de que factores de aprendizaje puedan ejercer alguna influencia sobre la expresión.

La teoría de la emoción construida incorpora elementos de las tres clases de construcción. En el caso de la construcción social se reconoce la importancia de la cultura y de los conceptos; en la construcción psicológica se considera que las emociones están construidas por sistemas centrales en el cerebro y el cuerpo y, finalmente, en la neuroconstrucción se adopta la idea de que la experiencia modifica los esquemas mentales del cerebro (Feldman, 2017).

Las categorías emocionales se construyen en función del contexto que rodea a la persona, esto implica que el momento más feliz para uno, podría significar tristeza para otro. Desde esta teoría, la norma en las categorías emocionales es la “*variación*”, por ejemplo, cuando se está enfadado, se puede poner mala cara, fruncir el ceño, gritar, reír o conservar la calma. Esto dependerá de lo que mejor se adapte a la situación, rol o contexto al que se enfrente; es decir; a una acción, una reacción que mejore la situación. Por ello, ante esa situación la reacción tendrá una variación de acuerdo con la vivencia de la persona.

En la teoría de la emoción construida una categoría emocional como la tristeza, el miedo y el enojo no tiene un lugar diferenciado en el cerebro y un caso de emoción es un estado de todo el cerebro (Feldman, 2017, p. 60).

Por ello surge una pregunta, ¿cómo crea el cerebro un caso de emoción? Para responder es necesario usar una analogía de cocina; si las emociones son galletas, el cerebro es como una cocina donde se encuentran los ingredientes. De estos se puede crear distintos productos como galletas, panes o pasteles. De la misma manera, el cerebro tiene ingredientes básicos llamados sistemas centrales, y en combinación, estos sistemas crean casos diversos de alegría, enojo, miedo o tristeza. Los ingredientes son multiusos, no son exclusivos de las emociones, pero son participantes en su construcción. Por ejemplo, aunque sean de dos

categorías emocionales, el “miedo” y la “ira”, ambos pueden tener ingredientes similares del mismo modo que las galletas y el pan tienen harina (Feldman, 2017).

Feldman (2017), plantea que dos casos de una misma categoría emocional como el “miedo” presentan alguna variación en sus ingredientes, así como en la categoría galletas hay de chocolate, vainilla, fresa, con pasas. Este proceso se lleva a cabo por la degeneración, en ese sentido, se construyen casos de miedo diferentes a partir de combinaciones distintas de sistemas centrales en todo el cerebro.

Las emociones son una realidad social, por ello un suceso físico como un cambio en el ritmo cardíaco, la presión sanguínea o la respiración, se convierte en una experiencia emocional solo cuando el individuo, con los conceptos emocionales que se aprenden en la cultura, da a esas sensaciones significado por medio de un acuerdo social (Feldman, 2017).

En los ojos muy abiertos de una persona se puede percibir miedo o sorpresa, dependerá de los conceptos que se usen de acuerdo con el contexto en el que se esté. Las palabras y conceptos de la cultura ayudan a conformar “los esquemas mentales” del cerebro y los cambios físicos del cuerpo durante una emoción.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CONCEPTOS EMOCIONALES EN LOS NIÑOS

Según Feldman (2017), el cerebro humano genera un sistema conceptual durante el primer año de vida. El cerebro de un recién nacido tiene la capacidad de aprender pautas, un proceso llamado “aprendizaje estático”, al nacer el bebé es bombardeado por señales ruidosas y ambiguas del mundo y del cuerpo. El pequeño cerebro empieza a calcular la probabilidad de que imágenes, sonidos, olores, sensaciones táctiles, sabores y sensaciones interoceptivas van juntas y cuáles no. Esto es descubierto a partir de estudios sobre el desarrollo del lenguaje de los niños. Los bebés tienen un interés natural de escuchar ya que los sonidos se dan junto con las reacciones corporales. Cuando oyen sonidos infieren gradualmente los límites entre los fonemas, sílabas y palabras. Los niños aprenden qué sílabas van juntas con más frecuencia y, en consecuencia, cuáles es probable que formen parte de una palabra.

Los bebés nacen con la capacidad de captar las diferencias entre todos los sonidos de todas las lenguas, pero al llegar al año de edad, el aprendizaje estático ha reducido esa capacidad a los sonidos del lenguaje materno (Feldman, 2017). Los bebés aprenden que parte de la información que necesitan sobre el mundo se encuentra en la mente de las personas que hay a su alrededor, encaminando así una acción comunicativa entre el niño y los padres o cuidadores. Con base en esta línea argumentativa, se plantea que los niños con TEA utilizan la información de su alrededor para obtener o evitar una acción, pero sin una connotación de comunicación social aceptada. Esto no quiere decir que los niños con autismo no se comuniquen; sí se comunican, pero lo hacen de una forma no verbal y no aceptable por la sociedad (Vaillard, 2017). Es decir, se asume que los niños con TEA no se comunican, porque en la sociedad se ha enseñado que la forma correcta y única para comunicarse e interactuar es a través de un lenguaje verbal y todo lo contrario a esta forma de comunicarse no es aceptable, dejando de lado la comunicación no verbal.

Desde la infancia el cerebro procesa señales del habla y comprende con rapidez que el habla es una manera de acceder a la información existente en la mente de las personas de su alrededor (Feldman, 2017).

Según Feldman (2017), en sintonía con el “habla infantil”, los adultos hablan con un tono más alto y variable, con frases más breves y con un intenso contacto visual; antes que el niño entienda el significado de las palabras en un sentido convencional, los sonidos de las palabras introducen una regularidad estática que acelera el aprendizaje de los conceptos.

Waxman y Gelman (citadas en Feldman, 2017), psicólogas del desarrollo, plantean la hipótesis de que las palabras invitan al niño a formar un concepto, pero solo se produce esto si los adultos hablan con la intención de comunicarse, con expresiones como “mira una flor”. Las palabras habladas dan al cerebro del bebé acceso a información que no se puede encontrar observando el mundo y solo está en la mente de otras personas; es decir, las palabras dan acceso a similitudes mentales, metas, intenciones y preferencias. El uso de las palabras permite que los niños empiecen a desarrollar conceptos basados en metas, incluyendo los conceptos emocionales.

Los bebés son guiados por los padres por medio de las palabras. En la cultura de estos padres se ha enseñado que la meta de la emoción “enojo” es superar un obstáculo que una persona ha puesto en nuestro camino, así que cuando un niño se enoja puede presentar dos reacciones, llorar o dar un golpe. Estos actos físicos irán acompañados de movimientos

faciales y un lenguaje corporal; los padres realizarán una sucesión continua de actividades pronunciando sonidos “¿estás enojado?”, “no te enfades” “¿ahora te vas a enfadar?”. Al principio, estos sonidos son nuevos para el niño, pero con el tiempo aprenderá a asociar una variedad de pautas corporales y contextos con el sonido “enfadado”. La palabra “enfadado” invita al niño a buscar una manera de que estos casos fueran lo mismo, aunque a simple vista parecen diferentes, de este modo el cerebro del niño incorpora el concepto “enojo” en su arquitectura neural. Cuando los padres utilizan por primera vez la palabra “enfadado” con un niño, construyen sus experiencias de enojo con él; la mención de la palabra ayudó a crear cosas en común con el resto de los casos de “enojo” que ya hay en su cerebro. Su cerebro capta lo que precede y sigue a esas experiencias, así, todo eso se convierte en su concepto de “enojo” (Feldman, 2017).

COMO CONSTRUYE EMOCIONES EL CEREBRO DE LOS NIÑOS

El cerebro selecciona un caso de “enojo” ganador a partir de la experiencia que encaje mejor con la meta en una situación concreta. Este caso determinará cómo actuar y qué experimentar. Este proceso se denomina categorización, el cerebro categoriza lo que mejor encaje con toda la situación, con las sensaciones internas basadas en experiencias pasadas. Esto implica seleccionar un caso de emoción que sea la percepción y guíe los actos (Feldman, 2017). Los bebés no predicen bien, comparado con el cerebro de un adulto que está dominado por predicción. El cerebro de un bebé está lleno de errores de predicción, ya que ellos aprenden del mundo a partir de estímulos sensoriales, antes de que su cerebro pueda modelar el mundo.

Un niño oye la palabra “triste” en tres situaciones distintas, estos casos se representan en el cerebro del niño como fragmentos no agrupados ni concretos. En cierta ocasión, el niño ve llorar a otro niño de su clase y la maestra usa la palabra “triste”; ante ello, el cerebro del niño construye casos de emoción como predicciones, junto con otras predicciones que de algún modo sean similares a la situación actual. Esta colección de predicciones es un concepto creado en el momento en virtud de alguna similitud mental entre los casos de “tristeza”; así, la predicción que más se parezca a la situación actual, se convierte en su experiencia: un caso de emoción (Feldman, 2017).

La configuración facial y los gestos son clave para construir casos emocionales, estos se crean a partir de la interacción entre la persona y su contexto socialmente establecido, a los niños con autismo se les dificulta percibir las categorías emocionales, ya que su falla en la comunicación e interacción se convierte en una barrera de aprendizaje, que no permite la construcción ni la reacción a las emociones tal como lo hacen las personas sin TEA; por ello no entienden las reacciones de las personas ante el mundo que los rodea (Vaillard, 2017). Ante esto, surge la necesidad de crear un material educativo, como apoyo para favorecer que los niños construyan experiencias emocionales socialmente aceptadas y perciban casos emocionales en otras personas, para actuar como se espera socialmente.

LAS EMOCIONES UNA REALIDAD SOCIAL

Feldman (2017) plantea que cuando se experimenta o percibe emociones, la información sensorial que se recibe se transforma en pautas de neuronas activas, dando como resultado que se construyan casos de alegría, enojo, tristeza o miedo, las cuales se construyen en el cerebro de un perceptor. Los movimientos musculares y los cambios corporales son funcionales como casos de emoción, solo cuando se categorizan dándole funciones nuevas como experiencias y percepciones, sin conceptos emocionales estas funciones no existirían. El “miedo” y el “enojo” son reales para un grupo de personas que acuerdan que ciertos cambios en el cuerpo o en el rostro son significativos como emociones. Esto significa que los conceptos emocionales tienen una *realidad social*; es decir, los procesos biológicos de la categorización que están en la realidad física y son observables en el cerebro y en el cuerpo, crean categorías sociales reales. La realidad social ha construido todo lo relacionado con la vida de las personas, incluidas las emociones. Las emociones se convierten en reales mediante dos capacidades humanas esenciales para la realidad social. Primero que un grupo de personas esté de acuerdo que un concepto como “miedo” existe y, segundo, que el conocimiento compartido tenga una “intencionalidad colectiva”, ya que esta es la base de cualquier sociedad (Feldman, 2017).

Para comunicar a otros que se está “enojado” se necesita una comprensión compartida de enojo, si las personas están de acuerdo que cambios cardiovasculares y el ceño fruncido es enojo en un contexto determinado, entonces lo es. No es necesario estar conscientes de este

acuerdo o estar de acuerdo en si es un caso de emoción de enojo o no, solo se debe estar de acuerdo en que existe enojo cuando el cuerpo y el rostro presenta ciertas reacciones que se imponen a partir del lenguaje. El lenguaje y la intencionalidad permite que las personas categoricen, lo cual es la base para la comunicación e interacción social (Feldman, 2017).

Según Feldman (2017), las palabras no son el único medio para comunicar conceptos, si se está “triste” y se le quiere dar a conocer a las personas de alrededor, no es necesario repetir “estoy triste, estoy triste”. Del mismo modo, si se está feliz no se necesitan palabras para comunicarlo, basta sonreír y quienes están alrededor lo entienden. En el caso de los niños con TEA, algunos se comunican de forma no verbal por medio de conductas sin una intencionalidad colectiva. Esta es la razón por la que los actos de los niños con autismo son independientes de los significados culturalmente consensuados, lo cual ocasiona que los demás perciban en ellos conductas carentes de sentido (Vaillard, 2017).

La intencionalidad se aprende cuando los individuos de un grupo actúan de acuerdo con lo que es aprendido y consensuado dentro de la cultura. La cultura introduce similitudes mentales utilizando palabras, desde niños se escucha decir a las personas “miedo, enojo, alegría y tristeza” en contextos concretos; las emociones tienen funciones desde el punto de vista de la realidad social, es decir, la alegría es una emoción en la medida en que las personas están de acuerdo con ese hecho (Feldman, 2017).

Las funciones generales de las emociones según Feldman (2017), son:

- Crear significados
- Prescribir acción
- Regular el presupuesto corporal
- Comunicar emocionalmente
- Influir socialmente

Las tres primeras funciones aplican a las personas de manera individual, mientras que las dos últimas permiten que las personas sean atraídas a la realidad social mediante la comunicación o influenciándolas, para que estén de acuerdo en que ciertos estados corporales o configuraciones faciales desempeñan funciones concretas en ciertos contextos.

Debido al déficit de comunicación e interacción social presente en los niños con TEA, ellos no tienen conceptos emocionales, pero la emoción existe, aunque no son conscientes de ello. Lo anterior implica un estado emocional fuera de la conciencia; diferente de los niños neurotípicos,

a los niños con autismo se les dificulta categorizar, lo cual tiene como consecuencia que no perciben las emociones sino solo señales sensoriales (Feldman, 2017). Los niños con TEA son pensadores visuales, por lo tanto, la información verbal que le llega por la vía auditiva apenas es asimilada (Vaillard, 2017).

LAS EMOCIONES EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

“Los niños con TEA presentan un gran déficit en la percepción de las emociones que constituye un elemento esencial para contribuir al desarrollo afectivo y emocional del niño” (Miguel, 2006). Por ello es necesario la innovación metodológica para detectar y tratar los déficits en la comprensión de las emociones, sentimientos y deseos de los niños con TEA, así se mejoraría su integración en niveles personales y sociales (Miguel, 2006).

Maseda (2013) plantea que la comprensión que los niños tienen de las emociones se encuentra ligada a las experiencias que se tienen del entorno inmediato. Las habilidades para atribuir deseos, intenciones, emociones o pensamientos a otras personas y saber que son distintas a las propias, interpretar lo que se dice, encontrar sentido a su comportamiento y anticipar como actuar, es gracias a la empatía.

En este sentido, los niños con TEA presentan un déficit, el cual afecta este tipo de comprensión y capacidad empática para ponerse en el lugar de los demás, provocando que las conductas de otros sean carentes de sentido y difíciles de comprender por ellos (Maseda, 2013). Las personas neuro-típicas presentan un proceso de mentalización, es decir, la habilidad automática para atribuir deseos, intenciones, emociones, estados de conocimiento o pensamientos y darle significado.

Las personas con autismo tienen un déficit que provoca la incapacidad para darse cuenta de lo que piensan o creen otros. Pueden comprender acontecimientos mecánicos, pero tienen dificultades para comprender situaciones que impliquen imaginar lo que otros están pensando; es decir, tienen un distanciamiento emocional porque son incapaces de entender las emociones de los demás y de expresar sus propios sentimientos de manera social (Maseda, 2013).

Las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental, definen quién es el individuo desde el punto de vista propio, así como desde el punto de vista de otros; son funciones biológicas del sistema nervioso, que se presentan como imágenes esquemáticas de situaciones e interpretaciones que la mente realiza a través de la interacción con el mundo, y del conocimiento de su propia mente y personalidad (Maseda, 2013).

Kanner asegura que el circuito emocional en las personas con autismo no está conectado, por ello plantea que: uno de los vínculos más importantes para comunicar las emociones y así facilitar la interacción social, lo constituye la expresión facial, al mismo tiempo la percepción y decodificación de estas expresiones faciales potencia una habilidad muy significativa que mejora la interacción social en niños con autismo.

Vaillard (2017) plantea que las expresiones faciales revelan detalles sobre el estado mental interno de las personas, las emociones frecuentemente se hacen visibles a través de las expresiones faciales.

Los niños con TEA poseen un circuito emocional desconectado que les impide comprender y realizar atribuciones del mundo mental (creencias, deseos, emociones) de la otra persona que se encuentra formando parte del proceso comunicativo. Sin embargo, no se debe etiquetar a los niños con TEA como personas carentes de sentimientos, ya que el hecho de sentir diferente también significa sentir y eso te hace único (Vaillard, 2017).

Miguel (2006), habla de la posibilidad que existe para que los niños con autismo comprendan las emociones al describir que son capaces de clasificar las caras de diferentes personas en las que se encuentran presenten las emociones. Grandin (citada en Miguel 2006) afirma que los niños con autismo pueden llegar a entender emociones sencillas, fuertes y universales, pero son incapaces de imaginar lo que representa amar al otro (p.76).

Por ello, no se debe distanciar nunca a una persona de su mundo emocional y procurar que la mente de todos y cada uno de los individuos, independientemente de su discapacidad y manera de sentir y expresar sus emociones, haga que aquel pueda mantener una vida mental conectada, que le enriquezca como persona y le aporte vida y bienestar, atendiendo siempre sus características y posibilidades.

El trabajo emocional que hace el docente, mediante la modelación podrá transmitir y enseñar a los niños con TEA a desarrollar habilidades emocionales a partir de casos de emoción, para así contribuir a desarrollar respuestas socialmente aceptadas, que regulen sus emociones lo más asertivo y cercano a la realidad social (Maseda, 2013).

TEORÍA DE LA MENTE

La teoría de la mente plantea que los niños con TEA tienen ceguera mental, por ello presentan un distanciamiento emocional que les dificulta entender las emociones de los demás, darse cuenta de lo que otros piensan o creen, así como de expresar sus propios sentimientos. Por ello Frith, 2003 (citada en Gómez, 2010), define la ceguera mental como: *“la incapacidad para leer la mente, lo que impide que los niños con autismo se den cuenta de lo que piensan, creen o desean otras personas”* (p. 113).

Frith et al, 1985 (Citados en Gómez, 2010), proponen desde la teoría de la mente que: el comportamiento del niño con TEA es el resultado de un déficit en la capacidad básica para “leer las mentes”, por ello presentan dificultades para adquirir habilidades sociales, comunicativas e imaginativas.

Baron, 1989 (citado en Gómez, 2010), encontró que los niños con TEA tienen deficiencias en el uso y la comprensión del gesto de señalar con el objetivo de compartir la atención con el otro (protodeclarativo), pero no con el objetivo de señalar para conseguir un objeto deseado (protoimperativo).

Para Frith, 1989 (citada en Gómez, 2010), los niños con TEA no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás, afectando la comprensión particular de la mente de los demás. Por eso los niños con autismo comprenden acontecimientos mecánicos, pero presentan dificultades para comprender acontecimientos que implican imaginar lo que la otra persona está pensando. Esta noción de ceguera mental explica el distanciamiento emocional de los niños con autismo al dificultarse entender las emociones de los demás así, como expresar sus propios sentimientos.

Las autoras Frith y Happe, 1994 (citadas en Gómez, 2010), mencionan las palabras de Barlett (1932): un individuo no recuerda las situaciones detalle a detalle, las personas tenemos una visión general del mundo y en función de esto le damos sentido a cada uno de los detalles. Esto no ocurre con los niños con autismo, ellos se centran en los detalles para tratar de entender el mundo que los rodea. De ahí que planteamientos más actuales sostengan que determinadas áreas del cerebro como la amígdala y los lóbulos frontales juegan un papel

determinante en las emociones. Las personas que presentan lesiones en el córtex frontal son incapaces de reconocer las emociones expresadas por los demás; como es en el caso del autismo. Sin dejar de lado la falta de neuronas espejo. Ya que estas neuronas son las responsables de las emociones.

Bautista y Navarro (2011) describen que uno de los mecanismos que mantienen estrecha relación con la función de las neuronas espejo es la imitación, la cual tiene un papel importante en el aprendizaje. Por ello plantea que las neuronas espejo proporcionan un mecanismo de reconocimiento y comprensión de las acciones de los individuos en entornos sociales.

De esta manera las neuronas espejo se dividen en dos grandes categorías: las estrictamente congruentes y las ampliamente congruentes. De ahí que las neuronas estrictamente congruentes correspondientes a la tercera parte, se activan siempre para una misma acción, ya sea ejecutada u observada. Mientras que las neuronas espejo ampliamente congruentes representan aproximadamente dos tercios del total, se activan frente a acciones que se encuentran relacionadas de forma lógica con un mismo objetivo. Por ejemplo: cuando un niño observa tomar un objeto y llevarlo a la boca para ingerirlo aumenta la actividad especificada de las neuronas espejo ampliamente congruentes, esto es debido a que su función se relaciona con un objetivo más elaborado: el de alimentarse.

Bautista y Navarro (2011) aseguran que estas neuronas son las que se han asociado al entendimiento de la intención de la acción y de su finalidad. Es decir, son parte de los mecanismos de adaptación para entender las acciones de los demás, y así comprender lo que otros están haciendo. De ahí que planteen que una de las funciones de las neuronas espejo es: la forma en como los humanos y los individuos de otras especies entienden a los demás a través de la interpretación e imitación de acciones o movimientos. Las neuronas espejo permiten que las personas sean capaces de sentir a través, por ejemplo: de la imitación de las expresiones faciales. Ya que, en la imitación de las expresiones faciales, se activan grandes circuitos neurales que involucran las áreas de neuronas espejo, así como la amígdala, entre otros.

De ahí que se concluya en que las neuronas espejo están implicadas no solo en entender las intenciones de los demás, sino también en la función de comprender y percibir los sentimientos y emociones de otros (Bautista y Navarro, 2011).

TEORÍA SOCIO AFECTIVA O TEORÍA DE DÉFICIT AFECTIVO-SOCIAL

La teoría del déficit afectivo - social propuesta por Hobson 1993 (citado en Martínez y Cuesta, 2013), plantea que los déficit cognitivos y sociales en el autismo, son de naturaleza afectiva. Por ello la dificultad para establecer relaciones socioemocionales. Los niños con autismo no tienen la capacidad natural de percibir las emociones expresadas por sus cuidadores, apareciendo una incapacidad para desarrollar el *juego simbólico* e inferir el pensamiento de los demás, lo cual es fruto de su innata incapacidad para conocer y responder a las emociones de los demás.

Desde esta teoría, los niños con TEA carecen de componentes para interactuar emocionalmente con otras personas, teniendo como consecuencia la falla al reconocer que los demás tienen sus propios pensamientos y sentimientos. Así mismo se presenta una severa alteración en la capacidad de abstraer, sentir y pensar simbólicamente.

Para Hobson (1991), en el autismo se presenta una inhabilidad para acceder a las metarepresentaciones; dicha incapacidad es considerada por este autor como una consecuencia importante, aunque secundaria. Un déficit emocional primario podría provocar que el niño no recibiera las experiencias sociales necesarias en la infancia y la niñez para desarrollar las estructuras cognitivas de la comprensión social y emocional (Maseda, 2013).

La empatía es un mecanismo psicológico a través del cual el bebé se vincula con los padres. El contacto empático no está mediado por representaciones. A través de la empatía, el bebé percibe actitudes en las personas a las que más tarde atribuirá estados mentales. El reconocimiento de las actitudes de los otros y el desarrollo de la imitación posibilitan el acceso a la mente del otro. Por tanto y desde esta concepción, en el autismo existen dificultades con el procesamiento de estímulos afectivos.

Los niños con TEA carecen de los componentes de acción y reacción necesarios para el desarrollo de relaciones personales recíprocas con los demás. La carencia de participación de los niños con autismo en la experiencia social conlleva un fallo relacionado con reconocer a otras personas como personas con sentimientos, pensamientos, deseos e intenciones.

Los niños con autismo tienen dificultades en apreciar, entender y aprender las claves que regulan las relaciones interpersonales. Estas claves se caracterizan por ser sutiles, complejas,

pasajeras y variadas; los niños típicos parecen venir biológicamente preparados para comprender estas claves. Los niños con TEA, por el contrario, no comprenden estas claves, sólo entienden las que ofrece el mundo físico, esto es, claves concretas, simples, permanentes y constantes. Por ello surge la necesidad de crear materiales que sean útiles y alternativos que favorezcan la comunicación no verbal de los niños con autismo.

LOS MATERIALES EDUCATIVOS

En el modelo educativo (2017) se describe a los materiales educativos como:

“Objetos utilizados con la intención de facilitar el acercamiento a los contenidos de aprendizaje. Comprenden materiales especialmente diseñados para responder a las necesidades del currículo; o fabricados con fines pedagógicos; o aquello que originalmente no tenían esa intención, su uso en el aula les confiere un sentido educativo” (p.209).

Los materiales educativos son herramientas que favorecen el aprendizaje. Por ello, Regalado (2006), los define como: *todos los medios y recursos que facilitan el aprendizaje; a través de ellos se estimulan las funciones de los sentidos, se activan experiencias y conocimientos previos, se accede a los contenidos curriculares con mayor facilidad y son necesarios para el desarrollo de habilidades emocionales.*

Los materiales educativos deben ser diseñados de acuerdo con objetivos específicos de aprendizaje, el plan de estudios del nivel que se atiende y la materia a impartir. Un aspecto adicional es que la evaluación de los materiales educativos permite establecer un sistema de retroalimentación para mejorar la práctica educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Regalado (2006), los materiales educativos presentan distintas características, entre las que se encuentran las siguientes:

- Apoyo para el docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje
- Mediador entre el docente y el alumno
- Versátil
- Flexible
- Adaptable a diversos contextos

Artigas y Paula (citadas por Simonit, 2009) hacen una distinción entre materiales educativos y didácticos. El material educativo está destinado al docente, el objetivo principal es apoyarlo para enseñar un contenido curricular para después ser utilizado como un mediador entre los alumnos y el aprendizaje. Mientras que el material didáctico, es aquel que va directo a las manos de los estudiantes y funciona como mediador instrumental, aun cuando no haya un docente presente que lo acerque al aprendizaje; es decir, no fueron diseñados para enseñar, pero el docente puede utilizarlos con este fin.

Según Regalado (2006), en escolares de 3 a 7 años, los materiales educativos propician el desarrollo de capacidades como representar objetos, acontecimientos y el desarrollo del lenguaje.

Los materiales educativos son recursos útiles para el proceso de enseñanza- aprendizaje que le permiten al docente utilizarlos como apoyos visuales para trabajar el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El uso de materiales educativos favorece la integración de los niños con autismo a la sociedad, ya que son herramientas de apoyo para que inicien la etapa de aprendizaje (Vaillard, 2017).

Los niños con TEA, al presentar un déficit persistente en la comunicación e interacción social, tienen dificultades en la identificación y reconocimiento de las emociones básicas. Por ello, los materiales educativos deben ser diseñados con sistemas de comunicación alternativo, como es el caso del sistema pictográfico de comunicación, que está diseñado con imágenes, símbolos e iconos, lo cual favorece las respuestas de estos alumnos (Morales, 2012).

Los materiales concretos son mediadores instrumentales que permiten la representación y modelación de fácil comprensión. Un material concreto es todo instrumento, objeto o elemento que el docente usa con la finalidad de enseñar contenidos educativos.

Según Morales (2012), los materiales educativos concretos deben tener las siguientes características:

- Estar diseñados de manera sencilla, para que los alumnos puedan interactuar con ellos y se conserven para ser utilizados las veces que se necesiten.
- Ser llamativos y despierten el interés en los niños.
- Diseñarse tomando en cuenta la relación directa con el tema que se va a trabajar.

Los materiales educativos se clasifican, de acuerdo con Regalado 2006 y Baños 2008(citados en Corral, 2013), en función de:

El uso didáctico de la información que se proporciona a los alumnos:

- **Materiales para la transmisión de información**, relacionada con los contenidos a evaluar.
- **Materiales para la interacción**, fomentan el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes para: manejar información, elaborar contenidos, realizar tareas y trabajos.

El medio utilizado:

- **Materiales impresos**: textos, manuales, guías, folletos, trípticos y dípticos.
- **Materiales o recursos visuales**
- **Materiales impresos**: auto instructivo, textos, cuadernos, revistas, periódicos, gráficos, mapas, planos, gráficos estadísticos, guías.
- **Materiales visuales no proyectados**: láminas, carteles, carteleras, periódicos, murales, etc.
- **Material visual proyectado**: películas, transparencias y diapositivas
- **Materiales o recursos audibles**: exposiciones orales o ponencias, radio, grabaciones, discos y teléfono
- **Audiovisuales**: videos, televisión, presentaciones didácticas, teleconferencias, video conferencias y cine.
- **Materiales electrónicos**
- **Informáticos**: presentaciones didácticas en computadoras, hipertexto, multimedia y video interactivo
- **Telemáticos**: medios informáticos, internet, intranet, correo electrónico, grupos de discusión, foros, chat, teleconferencia vía Internet, ambiente virtual de aprendizaje (herramienta computacional y aulas virtuales)

A continuación, se describen dos recursos educativos utilizados para trabajar con niños que presentan dificultades para comunicarse verbalmente de manera funcional.

SISTEMAS AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN SAAC

Los sistemas SAAC son materiales de comunicación aumentativa y alternativa cuyo objetivo es aumentar la capacidad de comunicación de las personas que presentan dificultades para

comunicarse verbalmente de una manera funcional. En casos donde hay un déficit para la comunicación verbal los SAAC la sustituyen, siendo un sistema alternativo de comunicación para personas con TEA, ya que su lenguaje oral es limitado o escaso. Por esa razón, es necesario utilizar un sistema de comunicación no verbal basado en medios visuales, imágenes, símbolos e iconos (ver Anexo 5).

Los SAAC están formados por un sistema de símbolos, gráficos, fotografías, dibujos, pictogramas palabras y letras (ISEP, 2017). Este sistema permite la comunicación desde un nivel básico y se adapta a cualquier persona sin importar su dificultad. Los sistemas SAAC tienen el propósito de favorecer la comunicarse entre los niños que presentan déficit en la comunicación e interacción social como es el caso de los niños con autismo, así puedan expresar y llegar a alcanzar una integración a su entorno social (ISEP, 2017).

SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN SPC

El SPC se caracteriza por su facilidad de interpretación ya que sus iconos representan claramente el concepto que se quiere transmitir. La comunicación mediante el SPC se organiza con una estructura de: sujeto-verbo-predicado. El SPC está integrado por tres mil iconos organizados por símbolos pictográficos, los cuales están conjuntados en seis categorías con base en las funciones del símbolo; cada una de las categorías tiene un color distinto para facilitar su comprensión y uso (ver Anexo 4).

MATERIAL DE LAS EMOCIONES UTILIZADO POR EL INSTITUTO DE AUTISMO

El Instituto de Autismo (DOMUS) utiliza el material “Semáforo de las emociones” para trabajar las emociones. Tiene el objetivo de que los niños con TEA comuniquen sus emociones con ayuda de apoyos visuales. Este material está formado por tres pares de tarjetas con un código de color cada una. Por ejemplo: el color amarillo para felicidad, el color azul para tristeza y el color rojo para enojo. También usa tarjetas con pictogramas representativos de cada emoción.

El material “Semáforo de las emociones” se trabaja uno a uno de la siguiente manera. Se coloca sobre la mesa una tarjeta de cada código de color, el asesor educativo señala y nombra la emoción. Posteriormente el asesor selecciona una tarjeta de emoción, la coloca en la mesa frente al niño, el niño debe escoger la tarjeta correspondiente a la emoción que se está trabajando, el niño debe de igualar colocando las tarjetas debajo de su par.

Si coloca correctamente las tarjetas, se pasa al método de discriminación, el cual consiste en colocar sobre la mesa las seis tarjetas de manera desordenada; se indica la tarjeta que debe escoger de acuerdo con la emoción que se está trabajando. Por último, para trabajar los estados emocionales se utiliza como apoyo visual los pictogramas; en la mesa se coloca el pictograma de la emoción felicidad y se le indica: yo me siento feliz, triste o enojado, según sea el caso; si al niño se le dificulta identificar cómo se siente, se utiliza un recurso adicional, en este caso una fotografía de sí mismo.

En el periodo de uso el material disponible en Domus, la limitante que se encontró es, que, al trabajar las emociones, solo se centra en utilizar imágenes y pictogramas del rostro dejando de lado la expresión corporal. Cuando Feldman (2017) plantea que los casos de emoción son estados emocionales que se ven reflejados en todo el cuerpo.

Por ello, para identificar los estados emocionales de los demás y, después reconocer los propios, es necesario comprender que las emociones son el reflejo de un estado de todo el cuerpo. Por eso se debe tomar en cuenta una configuración en conjunto con el lenguaje corporal.

Tomando en cuenta lo anterior, los docentes pueden trabajar casos de emoción por medio de materiales educativos con apoyos visuales como cuentos pictográficos, memoramas, rompecabezas, etc.

PROCEDIMIENTO PARA EL DISEÑO DEL MATERIAL EDUCATIVO

DETECCIÓN DE NECESIDADES

Los materiales educativos son importantes para el docente en su actividad de enseñanza de las emociones básicas, ya que para el niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un

apoyo que tiene a la mano, es de uso cotidiano y es de fácil acceso. Corral (2013) plantea que el material educativo tiene la función de un mediador entre el conocimiento y la realidad que rodea al sujeto, es un apoyo a través del cual el niño empezará a descubrir y explorar el mundo que lo rodea.

Es cierto que un material educativo no educa por sí solo, pero sí es un apoyo para el docente en el trabajo con sus alumnos en la enseñanza de contenidos educativos. Los materiales educativos diseñados para trabajar las emociones en niños con TEA en etapa preescolar son escasos y tienen limitantes (Vaillard, 2017).

Por citar un ejemplo, el material: “La carpeta de las emociones” creada por Merino en el 2017, aborda el tema de las emociones desde un enfoque tradicional, dejando ver que cada emoción se plasma en el rostro como pauta concreta de movimientos. Desde esta perspectiva se asegura que las emociones son innatas al ser humano y se pueden reconocer a partir de las expresiones faciales del rostro de una persona, dejando de lado factores importantes como es el contexto e información corporal. Es decir, se visualizan las emociones como reacciones que se reflejan única y exclusivamente por el rostro como una huella dactilar (Feldman, 2017).

En contra argumento, la visión científica plantea que las emociones no se pueden reconocer de manera objetiva a partir de la expresión facial del rostro. El rostro es importante para identificar los estados emocionales, pero no es exclusivo. Las personas reconocen las emocionales básicas alegría, miedo, tristeza y enojo a partir de tomar en cuenta tres factores: el contexto, el lenguaje corporal y los movimientos faciales del rostro (Feldman, 2017). Con base en los argumentos anteriores, es necesario crear un material educativo de preescolar que sea un apoyo para los docentes en el trabajo con sus alumnos, para contribuir en el desarrollo de respuestas socialmente aceptadas en niños con Trastorno del Espectro Autista, a partir de casos de emoción.

Lo fundamental para dar inicio al diseño del material educativo: “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea”, es tomar en cuenta lo siguiente:

- identificar el papel que juega el material educativo en el proceso de enseñanza
- identificar su función en la actividad de enseñanza del docente,
- determinar la relevancia que tendrá en la identificación y reconocimiento de las emociones en educación preescolar

- visualizar las características fundamentales para que el material sea útil para apoyar al docente en el trabajo con sus alumnos para la enseñanza de casos de emoción en preescolar.

Durante su diseño, para decidir sobre el contenido del material de apoyo para la enseñanza, se tomaron dos aspectos relevantes. Por un lado, el contenido emocional y, por el otro, los recursos didácticos que se eligieron para el diseño del material educativo favorecen el proceso de enseñanza y son útiles para apoyar al docente en concordancia con la propuesta educativa del PEP 2011. Asimismo, el material educativo enriquece el proceso de enseñanza y es un apoyo para la educación socioemocional en preescolares con autismo, en concordancia con la propuesta educativa del PEP 2019.

Para diseñar el material educativo: “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea” se utilizaron las herramientas: iPad, equipo de cómputo con conexión a internet, USB, el programa Word.

El programa que se utilizó para desarrollar la mayor parte del material educativo es Procreate destinado a iPad, la razón es que sirve para crear diseños propios. Además, es importante resaltar que el material educativo pueda ser utilizado por niños con y sin Trastorno del Espectro Autista (TEA).

VALIDACIÓN DEL MATERIAL

Para evaluar el diseño y contenido del material educativo se diseñó una escala tipo Likert (ver anexo 3), la cual consistió en una serie de 14 ítem a modo de afirmaciones a las cuales se le asignó un valor numérico del 1 al 5, siendo el 5 muy de acuerdo y el 1 muy en desacuerdo, lo que permitió a los jueces expertos asignar una puntuación al material. La puntuación final indicó la valoración al material. Con base en los puntajes totales asignados por los jueces expertos, el material fue ajustado para su mejora (validación).

Una vez realizados los ajustes, se presentó a docentes de preescolar y del instituto de autismo para su evaluación.

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DEL DISEÑO Y CONTENIDO DEL MATERIAL EDUCATIVO

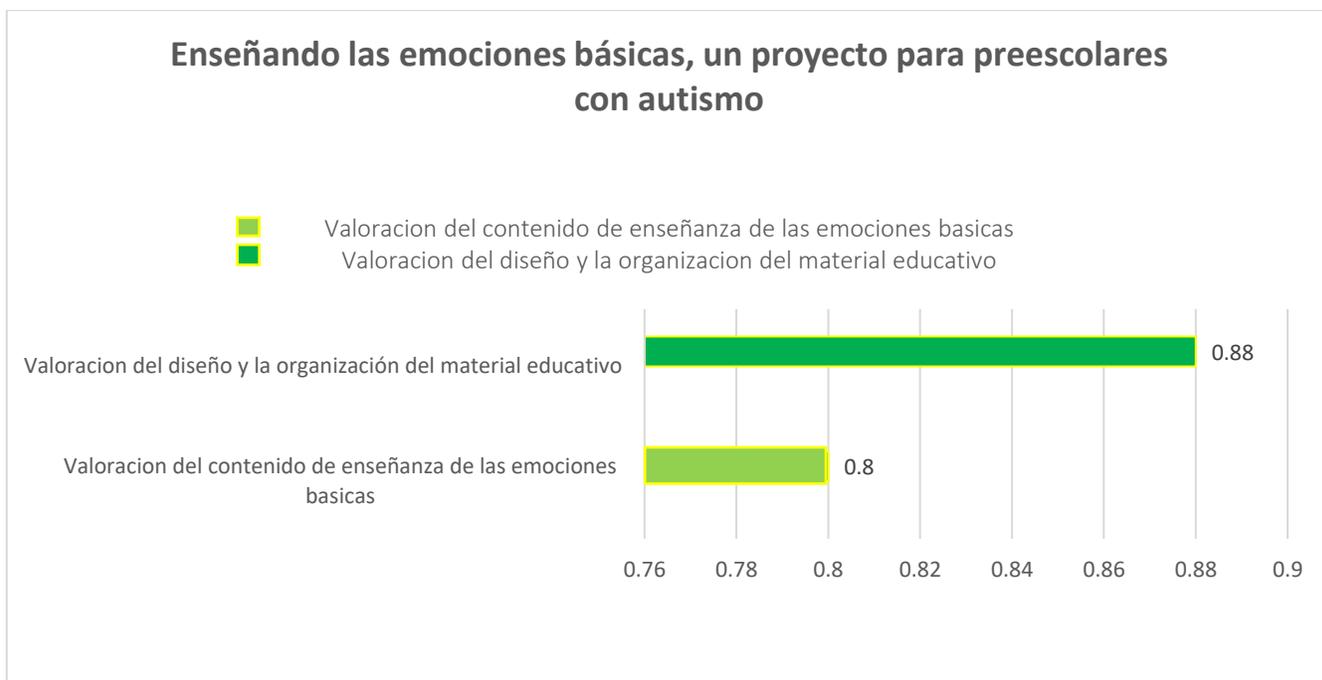
Ítems	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Valoración del diseño					
1.El contenido central de aprendizaje, de las cuatro emociones básicas es preciso, comprensible y explícito					
2. La enseñanza de las emociones básicas elegida es pertinente y congruente para los alumnos de preescolar con autismo					
3. Las emociones básicas en este material educativo son congruentes a la propuesta de aprendizaje del PEP 2011					
4. La propuesta de enseñanza se inicia con los conocimientos más simples y básicos de las emociones básicas					
5. El diseño secuencial de los contenidos se presenta de una manera gradual y jerárquica con respecto a su complejidad y profundidad					
6. La jerarquización y secuencia de los contenidos propuestos favorece el avance del aprendizaje en niños con autismo					
7. La evaluación propuesta tiene como objetivo valorar el aprendizaje de las cuatro emociones básicas					
Valoración del contenido de enseñanza					
1. La organización del material favorece su uso e implementación					
2. Las instrucciones para el uso del material son explícitas y precisas					
3. El diseño del material es adecuado para que los niños lo manipulen con facilidad					
4. La propuesta de enseñanza favorece al niño con autismo aprender de manera fácil					
5.Las situaciones didácticas propuestas facilita que el niño con autismo se comunique e interactúe con el docente					
6.Las variables didácticas planteadas apoyan al docente para adaptar la situación didáctica de acuerdo con las necesidades del niño con autismo					

7.En conjunto las situaciones didácticas propuestas reflejan un proceso sostenido y estructurado de la enseñanza de las cuatro emociones básicas					
--	--	--	--	--	--

VALORACIÓN DEL MATERIAL EDUCATIVO POR DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PERSONAL DE DOMUS

Para la validación del material educativo: “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea”, fue necesario hacer la solicitud y el contacto por correo electrónico, debido a la contingencia sanitaria por covid-19. A los cuatro jueces se les explicó la intención del material, sus características, la importancia de su valoración y se les envió el material educativo en formato digital (ver Anexo 1) junto con el instrumento para la revisión y validación de este (ver Anexo 2).

Los resultados obtenidos de la evaluación, incluyendo los ítems tanto del contenido de enseñanza como del diseño del material (ver Anexo 1), de 280 puntos posibles los docentes valoraron el material educativo con 235 puntos, es decir el 84% de conformidad. De este total, el 52% corresponde al contenido, mientras que el 48% corresponde al diseño del material (Grafica 1). Es decir, el contenido de enseñanza obtuvo en promedio una media de 8.0, mientras que el diseño de 8.8 en una escala de 10.



(Grafica1). Enseñando las emociones básicas, un proyecto para preescolares con autismo.

Estos resultados hacen evidente que la mayor área de oportunidad para hacer mejoras y/o propuestas y presentar un material, más completo, se encuentra en el área del contenido.

De acuerdo con los docentes y personal de Domus los aspectos que más baja valoración obtuvieron fue el ítem 5, que evalúa el diseño secuencial de los contenidos de una manera gradual y jerárquica con respeto a su complejidad y profundidad, en donde se obtuvo 13 puntos de 20, es decir, fue evaluado con 6.5 de 10 puntos de conformidad. Lo mismo sucedió con el ítem 6, que evalúa la secuencia de los contenidos propuestos para favorecer el avance del aprendizaje de las emociones en preescolares con autismo.

El ítem 5 valora la secuencia de los contenidos de este material educativo con la propuesta del PEP 2011, la tendencia de esta respuesta puede tener su origen en el currículum, es decir, el docente toma decisiones de qué contenido enseñar, siempre apegado al currículum, pero puede estar influenciado por las creencias del docente, pues investigaciones indican que las prácticas docentes están asociadas con sus creencias (Bandura 2006 citado en Sánchez, Dyzenchouz y Domínguez, 2021).

Además, puede ser que los evaluadores del material creen que los requerimientos del PEP 2011 son suficientes para cubrir las demandas de su trabajo de enseñanza, ya que el campo

formativo “Desarrollo personal y social” no especifica cuáles son las emociones básicas y sus características por enseñar.

En el ítem 6 se evalúa la secuencia y la jerarquización de contenidos de la enseñanza de las emociones, esta evaluación puede estar influenciada por los aprendizajes esperados del aspecto Desarrollo personal y social: reconozco las emociones, manifiesta una secuencia y jerarquización de las emociones, en donde no se hace explícita la importancia de la configuración facial y el lenguaje corporal de las emociones.

La evaluación más alta es del ítem 4, indica que la enseñanza inicia con los conocimientos básicos y simples de las emociones. Jugando un papel importante en el inicio de este aprendizaje en preescolares con autismo, por lo tanto, pensamos que el docente está familiarizado con la habilidad de reconocer las emociones básicas en los preescolares con autismo, pues es recurrente en los aprendizajes esperados del PEP 2011.

En la organización de los contenidos se describen los indicadores de logro que se proponen para que los alumnos de preescolar aprendan, tomando como referente principal el PEP 2011. Los criterios de evaluación para los alumnos le sirven de apoyo al docente para valorar el avance del niño en la identificación y reconocimiento de las emociones; la autoevaluación propuesta para el docente, le proporcionará información acerca de su manera de intervenir y apoya su toma de decisiones útiles para valorar los logros de sus alumnos.

Además, la organización favorece que los alumnos identifiquen y reconozcan de manera gradual los casos de emoción: alegría, enojo, tristeza y miedo, para identificar las emociones propias, y después, reconocerlas en los demás. La planeación de las actividades está diseñada para facilitar la comunicación sea verbal y no verbal, así como la interacción entre el docente y los alumnos, guiando al docente en la enseñanza de los casos de emoción.

Las estrategias de este material están planeadas para trabajar en un ambiente propicio para el aprendizaje. Por ejemplo; el material recortable es un recurso adicional que permite que los alumnos manipulen las tarjetas y seleccionen la tarjeta correcta de acuerdo con la indicación del docente. Para de esta manera, identificar con más exactitud la configuración facial y el lenguaje corporal de un caso de emoción de: alegría, enojo, tristeza y miedo.

DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL MATERIAL EDUCATIVO

El material educativo “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea” se caracteriza por lo siguiente:

- Propone una práctica educativa progresiva, ya que su seguimiento apoya la enseñanza del docente.
- Carácter versátil, utilidad en diversos contextos (escolar, familiar y extracurricular)
- Apoyo y estímulo visual, permite que el niño con autismo pueda aprender de acuerdo con su ritmo, necesidades e intereses.
- Su uso puede ser con el acompañamiento del docente o padre de familia.
- Se puede utilizar de manera individual o grupal.
- Su objetivo principal es estimular el aprendizaje, ya que se enfoca en la enseñanza de las emociones en niños con autismo.
- Está organizado de manera sistemática y progresiva
- Favorece la comunicación e interacción social entre docente, padre y niño.
- Permite que el niño discrimine, compare, busque y observe con mayor facilidad, para llegar al objetivo de la actividad.
- Es útil, creativo, claro, un estimulador visible y un apoyo para el docente, ya que estimula la identificación y el reconocimiento de las emociones en niños con TEA.

De ahí que el material “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea” está conformado por fichas; las cuatro primeras fichas están formadas por un título, una indicación y un dibujo representativo de un caso de emoción común en el contexto familiar, escolar o social de los niños con autismo. Al contar con un fondo claro, reduce los estímulos distractores permitiendo que los niños centren, mejoren su atención y realicen la actividad.

Las instrucciones llevan un orden y secuencia, son claras, directas y sencillas. Este material es útil ya que el docente puede utilizarlo las veces que sea necesario. Su secuencia regular es simple y estructurada de modo que facilita su comprensión y anticipa a los niños con TEA a la tarea que se va a realizar, mejorando el aprendizaje y disminuyendo conductas disruptivas. Favorece, también, la comunicación e interacción social entre el docente y el niño con autismo.

Este material educativo pueden utilizarlo niños en preescolar con y sin TEA. Una limitante que presenta el material educativo es la siguiente: la cantidad de casos de emoción, solo se

proponen dos situaciones de cada emoción, ya que las categorías emocionales “alegría, enojo, miedo y tristeza” están formadas por una variedad de casos de emoción. Sin embargo, después de su uso, hay la posibilidad de realizar una investigación con la cual se estudie otros casos de emoción, así como las emociones secundarias para complementar este material.

INSTRUCTIVO DE USO

A continuación, se describe, de manera general, cómo trabajar el material educativo “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea”.

Primero presentamos el material (tarjeta de niña alegre). “Mira (nombre del niño), la niña esta alegre” y reforzamos la afirmación con mímica de estar alegre.

A continuación, se presenta la imagen (tamaño carta) del niño alegre (material recortable) “Mira, es un niño alegre” y lo colocamos encima del dibujo grande con la niña alegre.

Se coloca sobre la mesa la “ficha A”, se presenta la imagen de la niña alegre (imagen A-1) “Mira la niña alegre”. Reforzamos la afirmación con mímica de estar alegre.

Se presentan dos tarjetas y se pregunta ¿Dónde está la niña alegre?

El niño colocará encima de la imagen (gris) la tarjeta a color idéntica a la imagen. Reforzamos con la afirmación “Bien hecho lo lograste”. Si no lo logra, se le brinda el apoyo que el niño requiera.

Se realiza el mismo procedimiento con las emociones básicas (enojo, miedo y tristeza)

Al final de la actividad retroalimentar de manera verbal al alumno, mencionar su nombre, seguido de la expresión “excelente, lo hiciste muy bien”, o bien, “lo lograste”.

CONSIDERACIONES FINALES

La actividad profesional del docente tiene un papel importante en la formación de individuos. Desde una etapa preescolar, desarrollar habilidades emocionales, permite responder de manera social, ya que en el aula se atienden demandas y requerimientos de aprendizajes de los alumnos en torno a contenidos curriculares en momentos y espacios determinados, con la finalidad de favorecer la educación emocional. Para lograr este objetivo el docente debe apoyarse en diversos recursos educativos, uno de ellos son los materiales educativos que tienen la finalidad de favorecer la enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza de las emociones en educación preescolar en niños con TEA no es una tarea sencilla. Para lograrlo, el docente se enfrenta a múltiples variables: la concepción que se tiene del Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como las características que lo identifican y la forma en que aprenden los niños con autismo. Los materiales educativos para la enseñanza de temas específicos pueden servir de guía para que el docente enseñe un contenido o un tema de manera más simple y estructura, de manera que los niños con autismo puedan aprender mejor.

Este material educativo aporta calidad en el diseño y contenido. Su diseño facilita que los preescolares con autismo puedan identificar, autorregular y aprender las emociones de manera sencilla, divertida, tomando en cuenta su ritmo e intereses individuales. El material es un apoyo para el docente ya que aporta de manera favorable que los niños con autismo, participen activamente en su proceso de aprendizaje, que accedan a la enseñanza de las emociones y así se integren a la sociedad.

Es importante resaltar que el material “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo” cumple el propósito para el cual se diseñó, ya que es un apoyo para que el docente enseñe de manera más sencilla un contenido curricular complejo, las emociones. Es un mediador de los aprendizajes entre los preescolares con autismo y las prácticas pedagógicas del docente. Además, es un puente entre el docente y el preescolar con autismo ya que estimula la comunicación e interacción social, la principal dificultad que se presenta en el autismo. De ahí que el material busca que los preescolares tengan un acercamiento a situaciones de la vida real y así puedan reconocer y autorregular sus emociones. Enseñar a los niños con TEA a identificar y reconocer sus emociones, pues a través de ello se favorece su integración a la educación y a la sociedad. Por ello se debe tomar en cuenta las

características, necesidades e intereses de los niños con autismo. De ahí que no solo se debe apoyar el desarrollo de habilidades emocionales en niños con autismo, sino que también es necesario que la sociedad conozca y reconozca que los niños con Trastorno del Espectro Autista pueden ser educados siempre y cuando se les faciliten los medios y herramientas útiles para acceder a una educación integral.

Al ser el procesamiento de información y desarrollo diferente, no logran comprender conceptos y formas de actuar sociales. Los niños con autismo tienen emociones; un golpe, una mordida o un jalón de cabello son las formas que ellos han encontrado para expresar sus sentimientos. El reto que tenemos como sociedad es darles apoyos para que se puedan expresar de una manera que los podamos comprender. Para los niños con autismo su condición no es una barrera de aprendizaje, la barrera es la sociedad; que no les hemos dado las herramientas y apoyos para que se comuniquen de una manera que podamos entenderlos. Es cierto, el autismo es un tema complejo que lleva pocos años de investigación, pero para entenderlo es necesario realizar más investigaciones del tema.

De ahí que como psicólogo educativo tengo la gran responsabilidad de utilizar todos los conocimientos construidos a lo largo de mi formación profesional, para mejorar la enseñanza de los centros educativos. Así como diseñar materiales educativos que le den atención a las distintas necesidades educativas, para que se fortalezca el aprendizaje de los estudiantes en los distintos niveles educativos. Cabe señalar que al contar con los conocimientos en el desarrollo humano cuento con las herramientas necesarias para diseñar materiales educativos de diversas temáticas y contenidos curriculares que sean un apoyo para el docente en su práctica educativa, como es el caso del material educativo “Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo”

Finalmente, comprendo que la actividad profesional de enseñar es compleja cuando se le tiene que enseñar a niños que enfrentan barreras de aprendizaje como es el caso de los niños con autismo. En el aula surgen muchas variables que están fuera del alcance de los docentes, como la atención, la conducta y la poca disposición de los niños con autismo al momento de realizar la tarea que se les ha solicitado. Por este motivo, este material educativo apoyar al docente en su práctica, al trabajar las emociones básicas, al estimular el proceso de aprendizaje en preescolares con autismo, así como en otros niveles educativos.

REFERENCIAS

- Alonso, R. L., Serrano, R. J., Carvajal, M. F., y Loeches, A. A. (2012). Reconocimiento de expresiones faciales de emociones en la enfermedad de Parkinson: una revisión teórica. *Revista de Neurología*, 54(8), 479-489. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/234127321_Reconocimiento_de_expresiones_faciales_de_emociones_en_la_Enfermedad_de_Parkinson_una_revision_teorica
- Artigas, P. J; y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría* [en línea], 32(115), 567-587. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Asociación española contra el cáncer. (2018). *Las emociones comprenderlas para vivirlas*. Recuperado de <https://www.psicok.es/guias/2018/6/10/las-emociones>
- Balbuena, R. F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría* [en línea], 27, (100), 333-353. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v27n2/v27n2a06.pdf>
- Bautista, J. N. (2011). Neuronas espejo y el aprendizaje en anestesia. Opiniones, debates y controversias. *Revista Scielo. Facultad de medicina*. 4(59),339-350. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v59n4/v59n4a06.pdf>
- Bisquerra, A. R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 19(3). 95-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Carballo, V. S. (2006). Educación de la expresión de la sexualidad y la inteligencia emocional en niñas, niños y adolescentes con derechos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760313.pdf>
- Clínica mexicana de autismo (CLIMA). (2019). *Desarrollo de habilidades sociales. Clima*. [en línea]. Disponible en: <https://www.clima.org.mx/servicios>
- Corral, Y. (2013). *Materiales educativos*. España: Facultad de ciencias de la educación. [en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/4837951/MATERIALES_EDUCATIVOS
- Cossini, E. C; Rubinstein, W. Y. & Politis, D. C. (2017). *¿Cuántas son las emociones básicas? Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos*. Anuario de investigaciones Facultad de Psicología [en línea], vol. 24, 253–257. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369155966032.pdf>

- Coto, C. M. (2007). Autismo infantil: el estadio de la cuestión. *Revista de Ciencias sociales*. 2(116). 169-180. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15311612.pdf>
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede “cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia”*. 1ª edición. Santiago de Chile: Andrés Bello. Disponible en:
<https://www.scribd.com/document/536116401/Damasio-Antonio-Sentir-Lo-Que-Sucedee>
- DSM-5. (2017). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*. Asociación Americana de Psiquiatría [en línea] Disponible en:
<file:///C:/Users/ANA/Downloads/DSM%20en%20Espa%C3%B1ol.pdf>
- Escalona, R. L. (2008). Flexibilidad Curricular: clave para mejorar la educación bibliotecológica. 22(44). 143-160. Disponible en:
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n44/v22n44a8.pdf>
- Feldman, B. L. (2017). *La vida secreta del cerebro. Como se construyen las emociones. 1ª edición*. Planeta. España: Paidós.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Le libros.
- Gómez, E.I. (2010). Ciencia cognitiva, Teoría de la mente y autismo. *Revista pensamiento psicológico*. 8(15). 113-124. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648010.pdf>
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit. Revista de psicología*. 16(1). 81-94. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511009.pdf>
- Hobson, R. P. (1991). *El autismo y el desarrollo de la mente*. (pp.3-243). Madrid: Alianza.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *¿Cómo se evalúa en preescolar?* Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019) Recuperado de:
<https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/preguntas-frecuentes/>
- ISEP. (2017). *Sistemas pictográficos de comunicación SPC*. Recuperado de:
<https://www.isep.com/mx/actualidad/los-sistemas-aumentativos-de-comunicacion-saac/>
- Martínez, M. M. & Cuesta, G. J. (2013). *Todo sobre el autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo TEA. Guía completa basada en la ciencia y experiencia*. 1ª edición. España: Alfaomega. pp.23-86.

- Maseda, M. (2013). *El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional*. Proyecto Final de postgrado en Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Universidad de Barcelona [en línea] Recuperado en:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48217/6/EI%20autismo%20y%20las%20emociones.pdf>
- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 169-183. Recuperado de
https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_MONOGRAFICO_COMPLETO.pdf
- Morales, M. P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. EDOMEX. Red de tercer milenio. (pp. 5-134). Recuperado de:
https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Revista de psicobiología*. 12(1). 61-86. Recuperado de:
https://www.um.es/analesps/v12/v12_1/05-12-1.pdf
- Regalado, O. (2006). *Medios y materiales educativos*. Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/69742267/Los-Medios-y-Materiales-Educativos-1229569912144124-2>
- Vaillard, M.J. (2017). *Las emociones en niños con autismo. El ABC del autismo [curso presencial]*. DOMUS, Instituto de Autismo, México.
- Sánchez, Dyzenchaut y Domínguez. (2021). Validez de contenido de la Escala de Autoeficiencia Colectiva Docente. *Revista Argentina de Ciencias del comportamiento*. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/radcc/v13n1/1852-4206-radcc-13-01-00072.pdf>
- SEP. (2000). *La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias. Integración educativa dirigida a personal docente de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria*. (pp. 9-199).
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar*. (pp.7-233).

- SEP. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. Dirección de educación especial. (pp.9-171).
- SEP. (2016). *El Modelo Educativo. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. (pp.3-102). Recuperado de:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf
- SEP. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Plan y programas para la educación básica*. [en línea]. Disponible en:
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2017). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de:
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-para-aprender-digital.pdf>
- Simonit, J. (2009). *Materiales educativos*. Recuperado de <http://coleccion.educ.ar>

ANEXOS

MATERIAL EDUCATIVO

PREESCOLAR

Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo

Material educativo para trabajar las emociones básicas en preescolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA)





Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea

Educación preescolar

Presentación

La enseñanza de las emociones básicas desde etapas tempranas favorece que los niños sean mejores aprendices. En la cognición y en las emociones actúa la misma área cerebral, ayudar a los niños a gestionar mejor sus emociones significa que serán mejores aprendices
(Daniel Goleman, 1995)

Este material educativo tiene una historia muy bella, surge como proyecto a partir de la práctica profesional con un niño con autismo, el cual día a día hacía un gran esfuerzo por expresar lo que sentía; el empujón, el pellizco o un jalón de cabello no era una agresión de su parte, sino una manera de expresarse, bueno, esta es la manera en que se deben ver estas acciones para lograr comprender poco a poco a los niños con autismo.

De ahí que para el diseño de este material se retomen las características, la forma de aprender, que sienten y como expresan las emociones los niños con autismo.

La alegría, el enojo, la tristeza y el miedo son emociones básicas presentes en la vida de cualquier persona tenga o no tenga autismo; lo impresionante de las emociones es que permiten conocer el mundo que nos rodea, nos ayudan a convivir y a ser mejores aprendices (Goleman, 1995).

Cada actividad que se propone, tanto el docente como el padre de familia pueden iniciar la enseñanza de las emociones básicas desde una etapa preescolar.

Este material educativo es un apoyo útil al enseñar las emociones básicas en niños con autismo: de modo que al utilizarlo día a día se contribuirá a que los niños con autismo identifiquen las emociones, puedan expresarlas y así podamos entenderlos.

¡Disfrútalo !

El objetivo de este material educativo está centrado en acompañar al docente en la enseñanza de las emociones básicas a los preescolares con TEA, para así comprender el mundo que les rodea. Este material mira el proceso de enseñanza del niño como algo progresivo, ya que el desarrollo de habilidades socioemocionales implica del docente un profundo conocimiento en la didáctica, del tema de las emociones y una gran sensibilidad para conducir este proceso de aprendizaje.

De ahí que para iniciar la educación socioemocional se debe tomar conciencia de que, para aprender el tema de las emociones, es necesario entender que las emociones están formadas por dos elementos: *el lenguaje corporal y la configuración facial*, ya que cada caso de emoción es un estado de todo el cerebro y del cuerpo (Feldman, 2017).

En este material educativo se define a la “configuración facial” como el “conjunto de movimientos de los músculos faciales”, por ejemplo, fruncir el ceño al sentirse enojado; el “lenguaje corporal” se concibe como “todos los movimientos del cuerpo que acompañan a la configuración facial en un caso de emoción”, por ejemplo, la cara agachada y los brazos caídos son movimientos corporales característicos de un caso de emoción de tristeza (Feldman, 2017).

La enseñanza de las emociones básicas permite el manejo de éstas a partir de construir una emoción propia, para así percibir la emoción de otros, lo cual permite que los niños se relacionen con los demás.

Carballo (2006) plantea que en la etapa preescolar se presenta la oportunidad para que los niños creen casos de emoción ante situaciones presentes en su contexto, ya que en este nivel se están conformando sistemas neuronales que permiten la construcción de la emoción a partir de casos de emoción, para así regular su comportamiento correctamente.

“Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea” está organizado en cuatro apartados didácticos y un apartado para padres; este material es útil para reforzar en casa el aprendizaje de las emociones vistas en clase. Los apartados 1 y 2 están formados por cuatro actividades. Cada una de estas giran en torno a un caso de emoción, el cual sirve de apoyo para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades emocionales señaladas en el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2019).

El apartado 3 propone otros casos de emoción que puede trabajar con sus alumnos de preescolar para seguir favoreciendo el aprendizaje de las emociones básicas en niños con autismo. Finalmente, el apartado 4, contiene un material recortable; que cumple con dos funciones: apoyo en las actividades de los apartados 1 y 2, aunque también pueden utilizarlo como un memorama, con el cual el alumno busque el par de cada configuración facial de un caso de emoción.

Introducción

Las emociones son esenciales para el desarrollo afectivo y emocional de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una etapa preescolar. Esto permite que se les encamine hacia la integración social, la educación y la calidad de vida. Las emociones son reacciones que nos permiten responder ante situaciones inesperadas impulsándonos al actuar.

De ahí que las emociones se construyen a partir de la interacción entre el niño y la información que reciben del medio social (Feldman, 2017).

Propósito general

Apoyar al docente en el trabajo de enseñanza de situaciones didácticas para favorecer la enseñanza de las emociones básicas en preescolares con TEA, a partir de relacionar e identificar la configuración facial y el lenguaje corporal de las emociones, con la finalidad que el alumno logre identificarlas.

Orientaciones didácticas generales

El contenido central

- Las emociones básicas se presentan desde casos de emoción presenten en la vida cotidiana de los niños con Trastorno del Espectro Autista, mismo que se va complejizando al avanzar en las actividades es decir se inicia con la configuración facial, de las emociones, posteriormente se incorpora el lenguaje corporal de las emociones.
- El uso de imágenes sirve de apoyo para favorecer la identificación de las emociones en niños con autismo.

Beneficios del material educativo: Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo

- Estimulador visible al alcance de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de preescolar para favorecer el reconocimiento de las emociones básicas a partir de casos de emoción.
- Portador de mensajes que estimula el área socioemocional de los alumnos con TEA en el nivel preescolar.
- Las ilustraciones apoyan la comprensión de los casos de emoción en alumnos con TEA.
- Las ilustraciones representan casos de emoción vinculados a la vida cotidiana de los alumnos con TEA de preescolar
- Una herramienta alterna que promueve la comunicación e interacción entre el docente y los alumnos con TEA.
- Alternativa para apoyar al docente en el trabajo de alumnos con Trastorno del Espectro Autista(TEA) en la enseñanza de las emociones básicas.
- Las instrucciones son claras, breves y precisas indican que se hará en cada actividad fácil de aplicar por los alumnos con Trastorno del Espectro Autista(TEA) de preescolar.

Índice

Organización de contenidos	9
Criterios de evaluación	16
Instrucciones para trabajar el material educativo apartado 1 y 2	21
Apartado para padres	26
1. Configuración facial de un caso de emoción	29
Ficha "A" caso de emoción de "alegría"	30
Ficha "B" caso de emoción de "enojo"	31
Ficha "C" caso de emoción de "tristeza"	32
Ficha "D" caso de emoción de "miedo"	33
2. Lenguaje corporal de un caso de emoción	34
Ficha "A1" sentir alegría	35
Ficha "B1" sentir enojo	36
Ficha "C1" sentir tristeza	37
Ficha "D1" sentir miedo	38
3. Otros casos de emoción	39
<u>Instrucciones para trabajar apartado 3</u>	40
Ficha "A2" otro caso de alegría	41
Ficha "B2" otro caso de enojo	42
Ficha "C2" otro caso de tristeza	43
Ficha "D2" otro caso de miedo	44
<u>Material recortable</u>	45
Configuración facial	
<u>Recortable 1 Alegría</u>	46
<u>Recortable 2 Enojo</u>	47
<u>Recortable 3 Tristeza</u>	48
<u>Recortable 4 Miedo</u>	49

Lenguaje corporal

<u>Recortable 5 Alegría</u>	50
<u>Recortable 6 Enojo</u>	51
<u>Recortable 7 Tristeza</u>	52
<u>Recortable 8 Miedo</u>	53

Organización de contenidos

El modelo educativo (SEP, 2017, p. 202) describe a los **componentes curriculares** como:

“El conjunto de saberes que agrupa aprendizajes y contenidos que pertenecen a una misma área de conocimiento. Reúne conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para acercarse a los saberes de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, contemplando el desarrollo personal, social, corporal, de salud, artístico, creativo y emocional”

A continuación, se presenta la figura 1.1, donde se muestran los tres componentes curriculares.

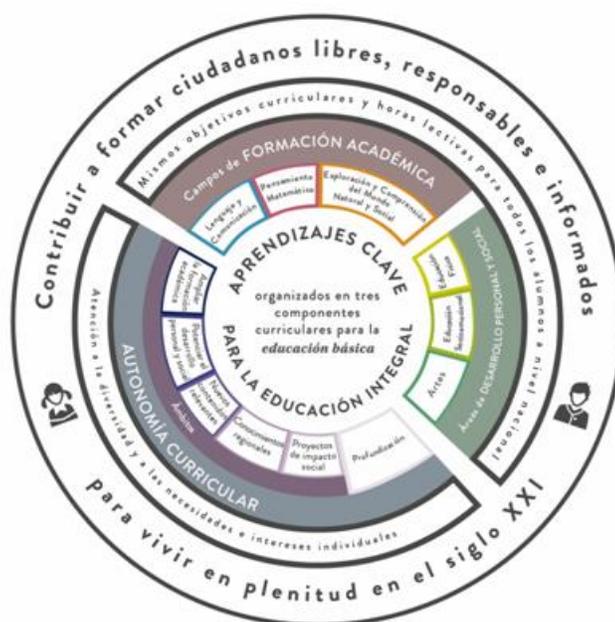


Figura 1.1. Los tres componentes curriculares (2017). Aprendizajes claves para la educación integral.

Currículo obligatorio

El currículo es un instrumento que da sentido, significado y coherencia al conjunto de políticas educativas. Por ello, el currículo obligatorio plantea criterios nacionales e internacionales para que todos los individuos tengan acceso a los bienes culturales, a la preparación para el campo laboral y a recibir la preparación para participar activamente en la sociedad. Los aprendizajes esperados, los conocimientos significativos, relevantes y útiles para vida buscan cumplir con las necesidades de formación de los alumnos exigidos por la sociedad (SEP, 2017).

Currículo flexible

El currículo flexible se describe como lo que es susceptible a cambios o variaciones según las necesidades de los individuos Pedroza 2005(citado en Escalona, 2008).

El currículum flexible busca una educación integral que tome en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos, visualizando el área de desarrollo personal y social, como complemento de los campos de formación académica (SEP, 2016).

Un currículum debe buscar el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por esa razón el currículum debe establecer objetivos y contenidos básicos de acuerdo con el contexto, ya que la flexibilidad favorece que el docente atienda los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Campos de formación académica: Este primer componente es de observancia nacional está organizado en tres campos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Cada campo se organiza en asignaturas su aportación especialmente va encaminada al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del alumno.

Áreas de desarrollo personal y social: Este segundo componente busca que el alumno de educación básica logre una formación integral. Por ello, la formación académica debe complementarse con el desarrollo de otras capacidades humanas, dando oportunidad a los estudiantes para que desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artísticas, ejerciten su cuerpo y lo mantengan saludable, y aprendan a reconocer y manejar sus emociones. Es de observancia nacional y se organiza en tres Áreas de Desarrollo: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Estas áreas, al no visualizarse como asignaturas, requieren enfoques pedagógicos específicos, así como estrategias para evaluar los logros de los alumnos, deben ser distintas a las empleadas para valorar el desempeño de los Campos de Formación Académica. Estas tres áreas aportan al desarrollo integral del educando, especialmente, al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir.

Ámbitos de autonomía curricular: Este tercer componente se rige por los principios de la educación inclusiva, busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando. Es de observancia nacional. Este componente está organizado en cinco ámbitos: “Ampliar la formación académica”, “Potenciar el desarrollo personal y social”, “Nuevos contenidos relevantes”, “Conocimientos regionales” y “Proyectos de impacto social”. Los tres componentes interactúan para formar integralmente al educando.

Aprender a aprender. Es un elemento clave de la educación a lo largo de la vida. Suele identificarse con estrategias metacognitivas, que consisten en la reflexión sobre los modos en que ocurre el propio aprendizaje; y algunas de sus facultades, como la memoria o la atención, para su reajuste y mejora. Es una condición previa para aprender a conocer (SEP, 2017).

Aprender a hacer. Se trata de la articulación de conocimientos y actitudes que guían procedimientos prácticos para la solución de problemas planteados por la vida cotidiana o laboral (Modelo educativo, 2017).

Aprender a ser. Es el desarrollo global de cada persona en cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad y espiritualidad. Se fundamenta en la libertad de cada ser humano para determinar qué hacer en diferentes circunstancias de la vida. La formación en el aprender a ser contribuye al florecimiento de la propia personalidad y permite estar en mejores condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Aprender a convivir. Es el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales que privilegian la coexistencia pacífica. El fundamento de aprender a convivir está en el encuentro con el otro y con la valoración y respeto de la diferencia; y en el reconocimiento de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos. El desarrollo de estas habilidades es necesario para aceptar lo que distingue a cada ser o grupo humano, y encontrar las posibilidades de trabajo común. Presupone las capacidades de aprender a conocer quiénes son los otros, la capacidad de previsión de consecuencias que se deriva de aprender a hacer, y el conocimiento y control personales que vienen de aprender a ser.

Educación emocional

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.

Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales y logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017).

La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en la neurociencia y las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. Por ello, surge la necesidad de dedicar tiempo al aprendizaje y reflexión orientadas a favorecer el autoconocimiento, la autorregulación y el respeto a los demás.

La Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia, comunidad y mejoren su rendimiento académico. Este tipo de educación provee herramientas que previenen conductas de riesgo a largo plazo, asimismo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social. Propicia que los estudiantes consoliden un sentido sano de identidad y dirección, favorece que tomen decisiones libremente y en congruencia con objetivos específicos y valores socioculturales (PEP, 2017).

Las **Habilidades socioemocionales** se define como *las herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente. Entre ellas se encuentran el reconocimiento de emociones, la perseverancia, la empatía y el asertividad (SEP, 2017, p.208).*

Currículo obligatorio: Desarrollo personal y social		
Área de desarrollo personal y social: Educación socioemocional		
Organizador curricular 1: Autoconocimiento y autorregulación		
Organizador curricular 2: Expresión de emociones		
Aprendizaje esperado: Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, enojo, tristeza y miedo		
Parte 1: Identifica las emociones básicas a partir de casos de emoción		
		Preescolar
Sesión No.	Intención educativa	Indicadores de logros
1	El alumno identifica situaciones que le generan alegría	Identifica las emociones básicas: alegría, miedo, enojo, tristeza. Identifica cómo se siente ante situaciones que le generan alegría, enojo, tristeza y miedo. Identifica situaciones que le genera alegría, tristeza, miedo o enojo.
2	El alumno identifica situaciones que le generan enojo	
3	El alumno identifica situaciones que le generan tristeza	
4	El alumno identifica situaciones que le generan miedo	

Parte 2: Nombra emociones básicas a partir de casos de emoción			
		Preescolar	
Sesión No.	Intención educativa	Indicadores de logros	
Nombra emociones básicas a partir de casos de emoción	1	El alumno nombra situaciones que le generan alegría	Nombra las emociones básicas: alegría, miedo, enojo, tristeza. Nombra cómo se siente ante situaciones que le genera alegría, enojo, tristeza y miedo. Nombra situaciones que le genera alegría, tristeza, miedo o enojo.
	2	El alumno nombra situaciones que le generan enojo	
	3	El alumno nombra situaciones que le generan tristeza	
	4	El alumno nombra situaciones que le generan miedo	

Parte 3: Expresa emociones básicas a partir de otros casos de emoción		
		Preescolar
Sesión No.	Intención educativa	Indicadores de logros
Expresa emociones básicas a partir de otros casos de emoción	1	El alumno expresa situaciones que le generan alegría
	2	El alumno expresa situaciones que le generan enojo
	3	El alumno expresa situaciones que le generan tristeza
	4	El alumno expresa situaciones que le generan miedo
		<p>Expresa situaciones que le genera alegría, miedo, enojo, tristeza.</p> <p>Expresa cómo se siente ante situaciones que le generan alegría, enojo, tristeza y miedo.</p>

Criterios de evaluación

“En el caso de la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tiene los niños en sus procesos de aprendizaje. Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de su forma de intervención de manera que se establezca una relación con todos los agentes educativos presentes en el contexto educativo de los alumnos” (SEP, 2017, p. 5).

Para identificar los avances y dificultades de los niños, el PEP 2011 propone una evaluación integral (su entorno, su familia su situación socio-económica, etc.), pero en cuanto a aprendizajes su valoración se centra en:

- Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.
- Los estándares curriculares y las competencias que van logrando los niños.

Se proponen los siguientes criterios de evaluación para este material educativo. Los criterios de evaluación tienen el objetivo guiar al docente en la toma de decisiones y son útiles para valorar los aprendizajes de sus alumnos.

Indicadores de logro para evaluar aprendizajes de las emociones básicas

Indicadores	Adquirida	En proceso	No adquirida
Parte 1			
Identifica la emoción de alegría por su configuración facial			
Identifica la emoción de enojo por su configuración facial			
Identifica la emoción de miedo por su configuración facial			
Identifica la emoción de tristeza por su configuración facial			
Identifica la configuración facial de dos emociones			
Identifica la configuración facial de tres emociones			
Identifica la configuración facial de cuatro emociones			
Identifica la emoción de alegría por su expresión corporal			
Identifica la emoción de enojo por su expresión corporal			
Identifica la emoción de miedo por su expresión corporal			
Identifica la emoción de tristeza por su expresión corporal			
Identifica la expresión corporal de dos emociones			
Identifica la expresión corporal de tres emociones			
Identifica la expresión corporal de las cuatro emociones			

Identifica una situación que le genera alegría			
Identifica una situación que le genera enojo			
Identifica una situación que le genera miedo			
Identifica una situación que le genera tristeza			
Parte 2			
Nombra la emoción básica: alegría a partir de su configuración facial			
Nombra la emoción básica: enojo a partir de su configuración facial			
Nombra la emoción básica: miedo a partir de su configuración facial			
Nombra la emoción básica: tristeza a partir de su configuración facial			
Nombra la emoción: alegría a partir de su lenguaje corporal			
Nombra la emoción: enojo a partir de su lenguaje corporal			
Nombra la emoción: miedo a partir de su lenguaje corporal			
Nombra la emoción: tristeza a partir de su lenguaje corporal			
Nombra una situación que le genera alegría*			
Nombra una situación que le genera enojo*			

Nombra una situación que le genera tristeza*			
Nombra una situación que le genera miedo*			
Parte 3			
Expresa una situación que le genera alegría			
Expresa una situación que le genera enojo			
Expresa una situación que le genera miedo			
Expresa una situación que le genera tristeza			
Expresa como se siente ante situaciones que le genera alegría y enojo			
Expresa como se siente ante situaciones que le genera alegría, enojo y miedo			
Expresa como se siente ante situaciones que le genera alegría, enojo, miedo y tristeza			

*NOTA: en los indicadores donde los alumnos tienen que nombrar una situación que le genera cierta emoción aplica para aquellos niños que tienen lenguaje verbal. En el caso de los niños no tengan lenguaje, se pueden utilizar apoyos verbal y visual, por ejemplo: mediante un apoyo verbal se puede decir; ¿Dónde está la niña o niño alegre? Si el niño señala la tarjeta con la emoción correspondiente, si cumplió con el indicador.

Mi cuadernillo de las emociones

Mi nombre:



Mi profesor:



Mi grupo:



Mi escuela:



Este soy yo:



Instrucciones para trabajar el material educativo: Las emociones básicas me ayudan a comprender el mundo que me rodea

Primero presentamos el material. "Mira (nombre del niño), la niña esta alegre" y reforzamos la afirmación con mímica de estar alegre.

A continuación, se presenta la imagen (tamaño carta) del niño alegre. "Mira, es un Don alegre" y lo colocamos encima del dibujo grande con la niña alegre.

Se coloca sobre la mesa la "ficha A" se presenta la imagen de la niña alegre (imagen A-1) "Mira la niña alegre" Reforzamos la afirmación con mímica de estar alegre.

Se presentan dos tarjetas y se pregunta ¿Dónde está la niña alegre?

El niño colocara encima de la imagen (gris) la tarjeta a color idéntica a la imagen. Reforzamos con la afirmación "Bien hecho lo lograste"

Realizar lo mismo con las cuatro emociones básicas.

Apartado para los padres

La familia es el principal agente socializador de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por ello, los padres cumplen un rol importante en el desarrollo emocional, al reforzar las emociones en casa, se favorecen las habilidades emocionales de los hijos, impactando en la integración social de los niños, de ese modo se relacionarán con otros de manera positiva.

La familia es la primera red de apoyo para que los niños con Trastorno del Espectro Autista. Por esta razón es importante promover un ambiente que contribuya al desarrollo personal y social de los niños (Vaillard, 2017).

Para reforzar en casa las actividades que se trabajaran en clase podrá realizar lo siguiente:

Primero presente la actividad "Mira (nombre del niño), vamos a trabajar ¿Cómo me siento hoy?"

Coloque en el recuadro azul la fotografía del niño.

A continuación, coloque sobre la mesa las tarjetas de las emociones básicas

Apoyo verbal: (nombre del niño) ¿Cómo se siente hoy? (espere a que seleccione una tarjeta)

Refuerce con esta afirmación "(nombre del niño) está triste. Muéstrole imágenes de situaciones que pueden le pueden generar esa emoción. Las imágenes dependen de la tarjeta que ha seleccionado el niño, se recomienda tener las imágenes previamente seleccionadas de cada emoción.

Realice el ejercicio con cada integrante de la familia.



Foto del niño

¿Cómo me siento hoy?

Me siento

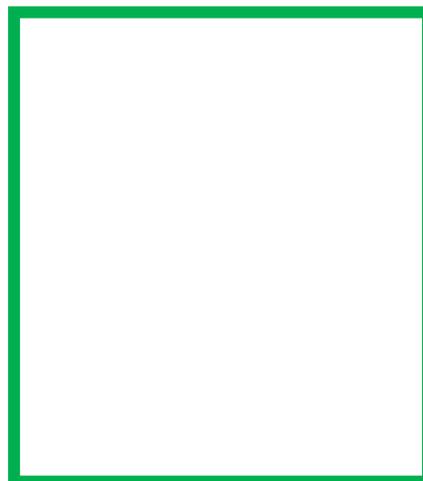


Imagen de la emoción

¿Por qué?



Situación

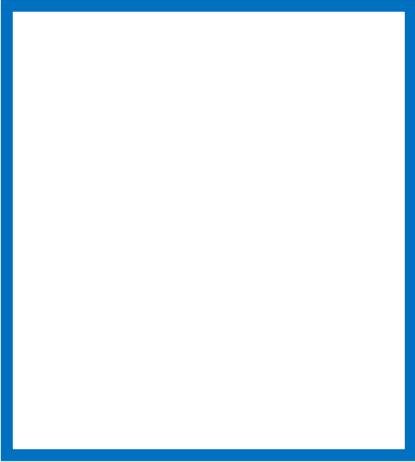


Foto de papá

¿Cómo me siento hoy?

Me siento

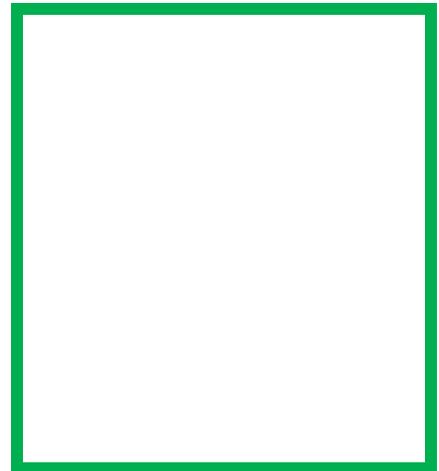


Imagen de la emoción

¿Por qué?



Situación

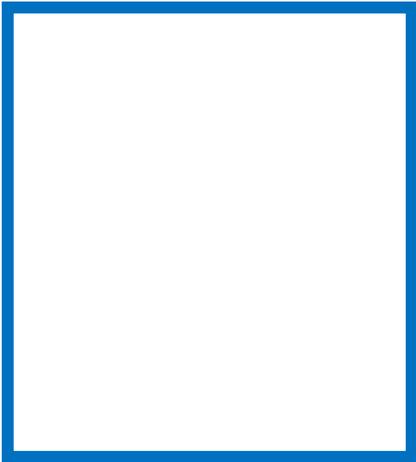


Foto de mamá

¿Cómo me siento hoy?

Me siento

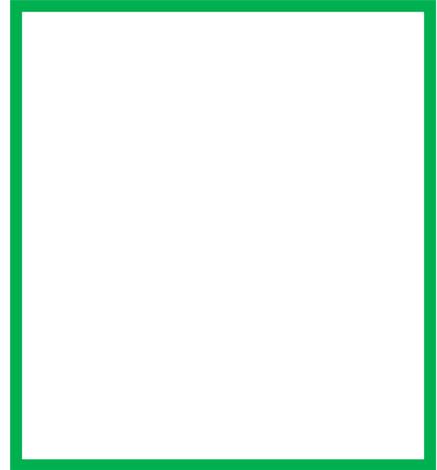


Imagen de la emoción

¿Por qué?



Situación

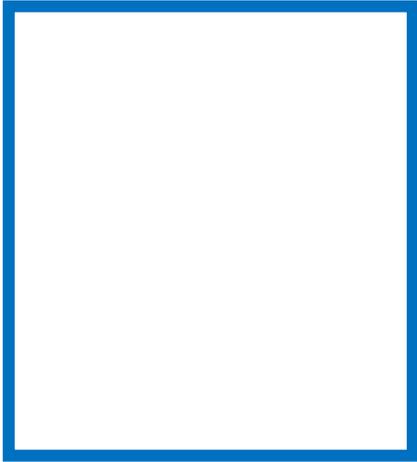


Foto de hermano

¿Cómo me siento hoy?

Me siento

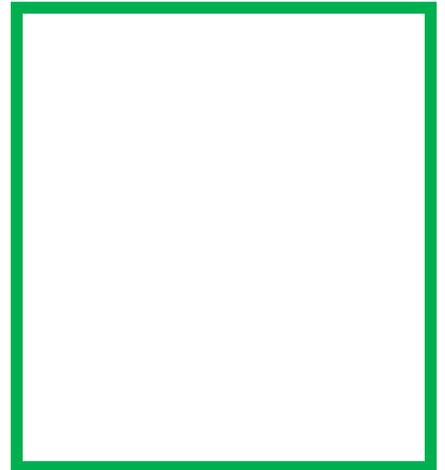


Imagen de la emoción

¿Por qué?



Situación

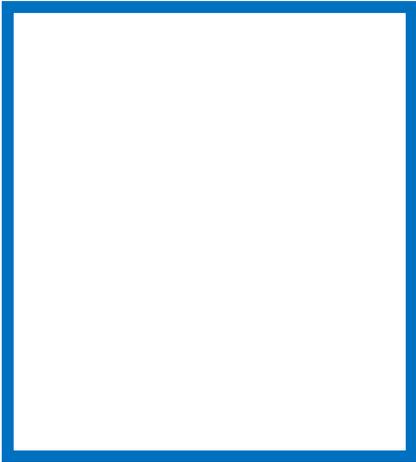


Foto de hermana

¿Cómo me siento hoy?

Me siento

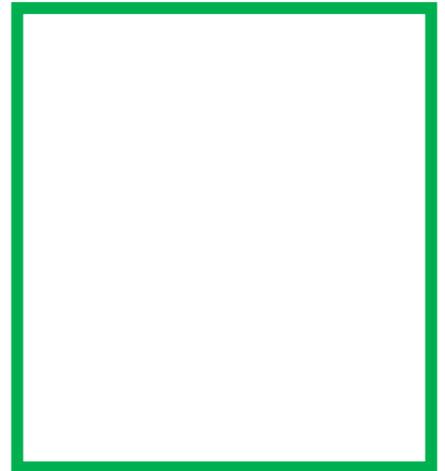


Imagen de la emocion

¿Por qué?



Situación

1. Configuración facial de casos de emoción

Emoción: Alegría

Descripción: Sensación de bienestar y seguridad al conseguir una meta.

Función: Reproducir aquello que te hace sentir bien

Ficha “A” Configuración facial: Alegría

Objetivo de la actividad: El alumno identificara la configuración facial de alegría



Figura A-1. Sentir alegría. Imagen diseñada por la autora



Figura A-2. Niña graciosa, Evgeny Atamanenko,123RF. Recuperado de:
https://es.123rf.com/photo_42852916_cara-feliz-ni%C3%B1a-graciosa-en-un-vestido-azul.html

Emoción: Enojo

Descripción: Sensación que aparece cuando las cosas no salen como se desea o cuando se está ante una amenaza

Función: Adaptarse y resolver un conflicto lo que implica riesgos de inadaptabilidad cuando se expresa de manera incorrecta.

Ficha “B” Configuración facial: Enojo

Objetivo de la actividad: El alumno identificara la configuración facial de enojo



Figura B-1. Sentir enojo. Imagen diseñada por la autora.



Figura B- 2. Niño enojado. Pinterest. Recuperada de:
<https://ar.pinterest.com/andreaschwerdt0329/jardin-de-infantes/>

Emoción: Tristeza

Descripción: Sensación de pena, soledad o pesimismo ante la pérdida de algo importante.

Función: Pedir ayuda, encaminada a una reintegración personal

Ficha “C” Configuración facial: Tristeza

Objetivo de la actividad: El alumno identificara la configuración facial de tristeza.



Imagen C-1. Sentir tristeza. Imagen diseñada por la autora.



Imagen C-2. Nino triste,2000. Guía infantil. Recuperada de:
<https://www.guiainfantil.com/1499/ninos-sensibles-sus-emociones-y-sentimientos.html>

Emoción: Miedo

Descripción: Sensación que anticipa ante una amenaza o peligro real o imaginario.

Función: Adaptarse a una situación de peligro para actuar con precaución.

Ficha “D” Configuración facial: Miedo

Objetivo de la actividad: El alumno identificara la configuración facial de miedo.



Imagen D-1. Un caso que genera miedo. Imagen diseñada por la autora.



Imagen D-2. Niño con miedo. Psicoactiva. Recuperada de <https://www.psycoactiva.com/blog/podemos-ayudar-superar-los-miedos-nino/>

2.Lenguaje corporal de casos de emoción

Ficha “A1” Lenguaje corporal: Alegría

Objetivo de la actividad: El alumno relacionara el lenguaje corporal con su respectiva configuración facial de una situación que le genera alegría

“Sentir alegría”



*Niño enojado



#Niño alegre

*Imagen de niño enojado. Pinterest. Recuperada de:
<https://ar.pinterest.com/andreaschwerdt0329/jardin-de-infantes/>

#Imagen de niño alegre. Freepik. Recuperada de: <https://www.freepik.es/fotos-premium/chico-negro-cerca-retrato-alegre-muchacho-negro-sonriente-panuelo-amarillo-retrato-pequeno-afroamericano-chico-negro-n>

Ficha “B1” Lenguaje corporal: Enojo

Objetivo de la actividad: El alumno relacionara el lenguaje corporal con su respectiva configuración facial de una situación que genera enojo

“Sentir enojo”



*Niño con miedo



#Niño enojado

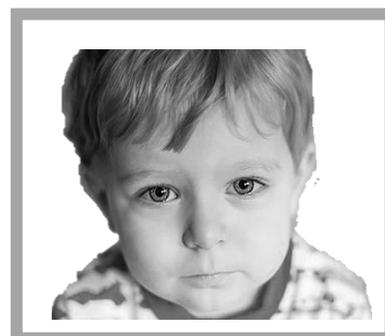
*imagen de niño con miedo. Psicoactiva. recuperado de:
<https://www.psicoactiva.com/blog/podemos-ayudar-superar-los-miedos-nino/>

#Imagen de niño enojado. Pinterest. Recuperada de:
<https://ar.pinterest.com/andreaschwerdt0329/jardin-de-infantes/>

Ficha “C1” Lenguaje corporal: Tristeza

Objetivo de la actividad: El alumno relacionara el lenguaje corporal con su respectiva configuración facial de una situación que genera tristeza

“Sentir tristeza”



* Niño triste



#Niño alegre

*Imagen de niño triste. Guía infantil. Recuperado de:

<https://www.guiainfantil.com/1499/ninos-sensibles-sus-emociones-y-sentimientos.html>

#Imagen de niño alegre. Freepik. Recuperada de: <https://www.freepik.es/fotos-premium/chico-negro-cerca-retrato-alegre-muchacho-negro-sonriente-panuelo-amarillo-retrato-pequeno-afroamericano-chico-negro-n>

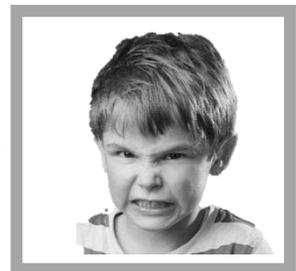
Ficha “D1” Lenguaje corporal: Miedo

Objetivo de la actividad: El alumno relacionara el lenguaje corporal con su respectiva configuración facial de una situación que genera miedo

“Sentir miedo”



* Niño con miedo



#Niño enojado

*imagen de niño con miedo. Psicoactiva. recuperado de:

<https://www.psycoactiva.com/blog/podemos-ayudar-superar-los-miedos-nino/>

#Imagen de niño enojado. Pinterest. Recuperada de:

<https://ar.pinterest.com/andreaschwerdt0329/jardin-de-infantes/>

3. Otros de casos de emoción

Instrucciones para trabajar material educativo

Primero presentamos el material. “Mira (nombre del niño), los niños juegan pelota en el parque”

Se pregunta dónde está “el niño alegre” para reforzar realizamos la mímica de alegría y donde está “la niña con miedo” para reforzar realizamos la mímica de miedo.

Esperar respuesta del niño.

A continuación, se presenta las tarjetas de la configuración facial y las de lenguaje corporal.

Se coloca boca abajo la mesa las tarjetas.

Se voltea una tarjeta, de acuerdo a la emoción reforzar con mímica. Por ejemplo: si sale la niña alegre reforzar con la mímica de alegría, según sea el caso.

Preguntar dónde está la otra niña alegre, según sea el caso.

Esperar a que localice el par. Reforzar con mímica de alegría, según sea el caso.

Ficha “A2” Caso: Alegría

Objetivo de la actividad: El alumno reconoce la emoción a partir de otra situación que le genera alegría

Situación: Los niños juegan pelota en el parque



Imagen A- 2.1. Niños jugando futbol en el parque. Ilustración diseñada por la autora.

Ficha “B2” Caso: Enojo

Objetivo de la actividad: El alumno reconoce emoción a partir de otra situación que genera enojo

Situación: Los niños no comparten sus juguetes



Imagen B-2. Niños no comparten los juguetes. Ilustración diseñada por la autora.

Ficha “C2” Caso: Tristeza

Objetivo de la actividad: El alumno reconoce emoción a partir de otra situación que genera tristeza

Situación: La niña no juega con su compañero de la escuela

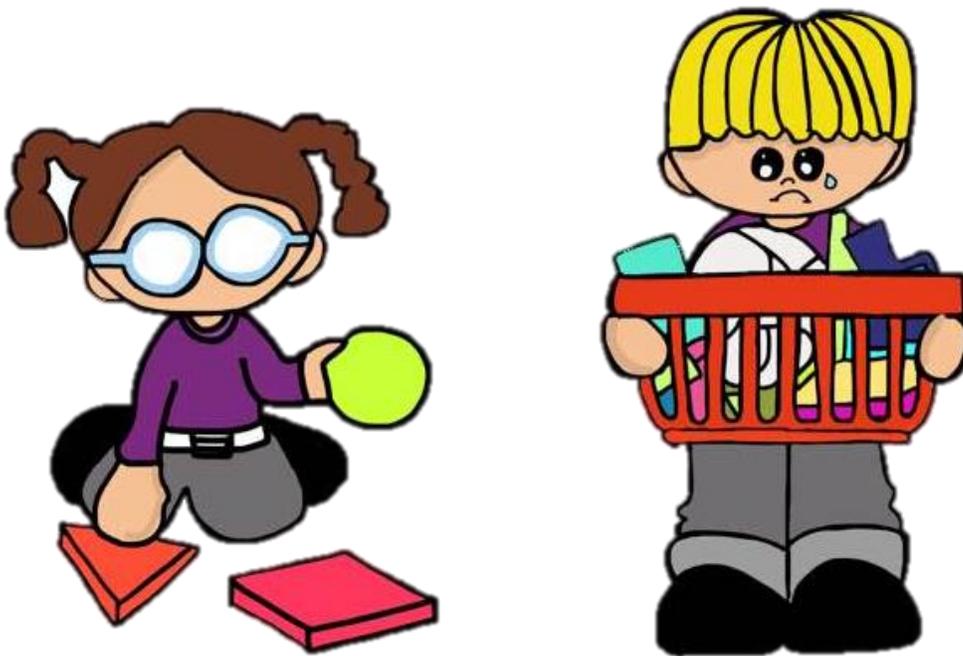


Imagen C-2. La niña jugando sola. Ilustración diseñada por la autora.

Ficha “D2” Caso: Miedo

Objetivo de la actividad: El alumno reconoce emoción a partir de otra situación que genera miedo

Situación: La niña cambia de rutina del baño a lavado de manos

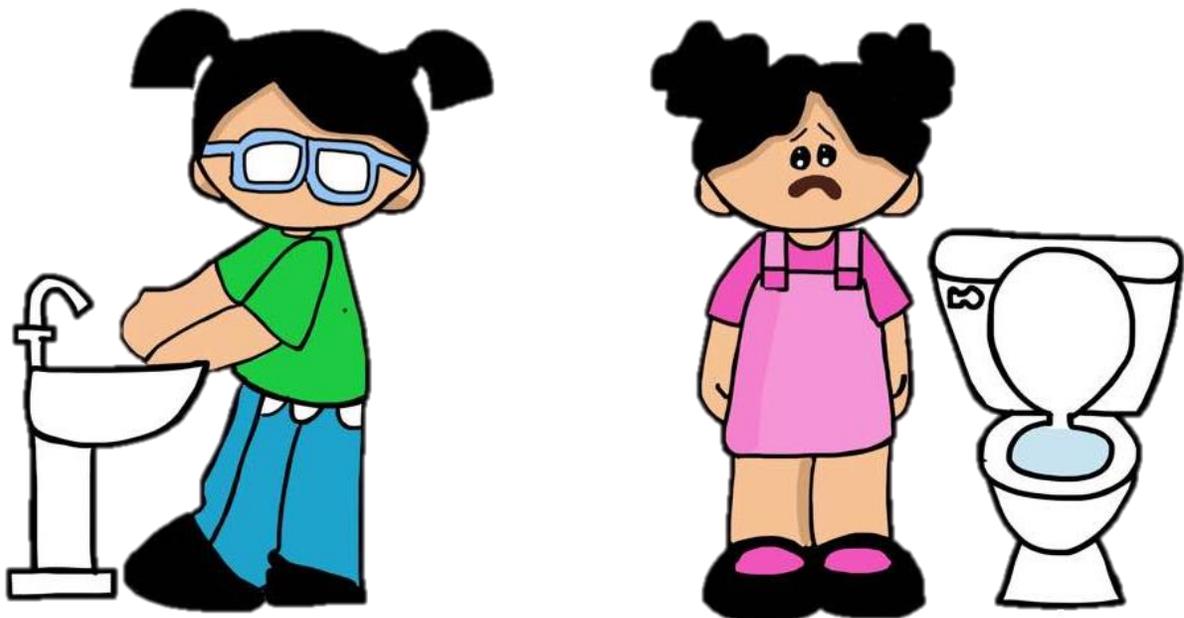


Imagen D- 2.1. Cambios de rutina. Ilustración diseñada por la autora

Material recortable



Material recortable



Configuración facial de alegría

Alegría

El niño está alegre



Alegría

* Retrato niño alegre

La niña está alegre



Alegría

Fotografía niña feliz

*Retrato niño alegre. Freepik. Recuperada de: <https://www.freepik.es/fotos-premium/chico-negro-cerca-retrato-alegre-muchacho-negro-sonriente-panuelo-amarillo-retrato-pequeno-afroamericano-chico-negro-n>

*Fotografía: niña feliz en vestido azul, Evgeny Atamanenko,123RF. Recuperado de: https://es.123rf.com/photo_42852916_cara-feliz-ni%C3%B1a-graciosa-en-un-vestido-azul.html

Configuración facial de enojo

Enojo

El niño está enojado

La niña está enojada



Enojo

*Niño enojado



Enojo

Niña enojada

* Imagen de niño enojado. Pinterest. Recuperada de:
<https://ar.pinterest.com/andreaschwerdt0329/jardin-de-infantes/>

#Foto de niña enojada. McAndy. Depositphotos. <https://sp.depositphotos.com/stock-photos/ni%C3%B1a-enojada.html>

Configuración facial de tristeza

El niño está triste



Tristeza

*Niño triste

La niña está triste



Tristeza

#Niña triste

* Imagen de niño triste. Guía infantil. Recuperada de:

<https://www.guiainfantil.com/1499/ninos-sensibles-sus-emociones-y-sentimientos.html>

#Niña triste, Meraki, inteligencia emocional, desarrollo creativo, gestionar la tristeza.

Recuperada de: <https://merakidesarrollocreativo.wordpress.com/2019/02/10/como-podemos-ayudar-a-los-ninos-a-gestionar-la-tristeza/>

Configuración facial de miedo

El niño miedoso

La niña miedosa



Miedo



Miedo

*Niño con miedo

#Niña con miedo

*Imagen de niño con miedo. Psicoactiva. Recuperada de:
<https://www.p psicoactiva.com/blog/podemos-ayudar-superar-los-miedos-nino/>

#Imagen de niña con miedo. Guía del niño. Recuperada de:
<https://www.guiadelnino.com/planes-para-ninos/cuentos-infantiles/6-cuentos-para-vencer-los-miedos-de-los-ninos>

Lenguaje corporal de alegría



Alegría

Lenguaje corporal de enojo



Enojo

Lenguaje corporal de tristeza



Tristeza

Lenguaje corporal de miedo



Miedo

Anexo 2. Instrumento para validación de material

Ítems	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Valoración del diseño					
1.El contenido central de aprendizaje, de las cuatro emociones básicas es preciso, comprensible y explícito					
2. La enseñanza de las emociones básicas elegida es pertinente y congruente para los alumnos de preescolar con autismo					
3. Las emociones básicas en este material educativo son congruentes a la propuesta de aprendizaje del PEP 2011					
4. La propuesta de enseñanza se inicia con los conocimientos más simples y básicos de las emociones básicas					
5. El diseño secuencial de los contenidos se presenta de una manera gradual y jerárquica con respecto a su complejidad y profundidad					
6. La jerarquización y secuencia de los contenidos propuestos favorece el avance del aprendizaje en niños con autismo					

7. La evaluación propuesta tiene como objetivo valorar el aprendizaje de las cuatro emociones básicas					
Valoración del contenido					
1. La organización del material favorece su uso e implementación					
2. Las instrucciones para el uso del material son explícitas y precisas					
3. El diseño del material es adecuado para que los niños lo manipulen con facilidad					
4. La propuesta de enseñanza favorece al niño con autismo aprender de manera fácil					
5. Las situaciones didácticas propuestas facilita que el niño con autismo se comunique e interactúe con el docente					
6. Las variables didácticas planteadas apoyan al docente para adaptar la situación didáctica de acuerdo a las necesidades del niño con autismo					
7. En conjunto las situaciones didácticas propuestas reflejan un proceso sostenido y estructurado de la enseñanza de las cuatro emociones básicas					

Anexo 3. Datos de valoración del material por educadoras de preescolar y personal de Domus

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	----------	---------------	-------------------

Ítems	D 1	D 2	D 3	P D	D 1	D 2	D 3	P D	D 1	D 2	D 3	P D	D 1	D 2	D 3	P D	D 1	D 2	D 3	P D	Totales por ítems	Evaluación de cada ítems
1. El contenido central de aprendizaje, de las cuatro emociones básicas es preciso, comprensible y explícito	5	5					4	4													18	0.9
2. La enseñanza de las emociones básicas elegida es pertinente y congruente para los alumnos de preescolar con autismo		5					4	4	3												16	0.8
3. Las emociones básicas en este material educativo son congruentes a la propuesta de aprendizaje del PEP 2011						4	4		3			3									14	0.7
4. La propuesta de enseñanza se inicia con los conocimientos más simples y básicos de las emociones básicas	5	5	5	5																	20	1
5. El diseño secuencial de los contenidos se presenta de una manera gradual y jerárquica con respecto a su complejidad y profundidad					4					3	3	3									13	0.65
6. La jerarquización y secuencia de los contenidos propuestos favorece el avance del aprendizaje en niños con autismo					4					3	3	3									13	0.65
7. La evaluación propuesta tiene como objetivo			5	5	4	4															18	0.9

Anexo 4. Sistema pictográfico de comunicación SPC



A VECES ME SIENTO...



ALEGRE



ENFADADO



NERVIOSO



SORPRENDIDO



TRISTE



ABURRIDO



CONTENTO



PREOCUPADO



CANSADO



DISTRAIDO



ENAMORADO



ENFERMO



MAREADO



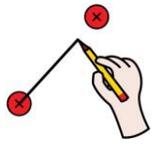
ASUSTADO



AVERGONZADO



ENFADADO



UNE



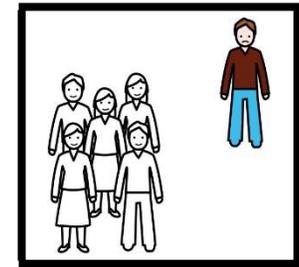
CONTENTO



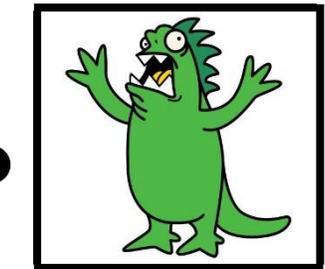
TRISTE



ASUSTADO



ENOJADO

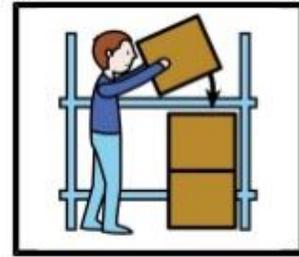


DA

 **UNE**



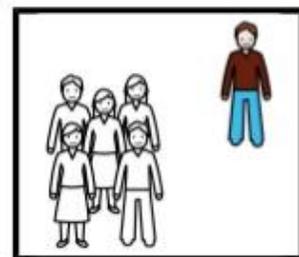
ALEGRE



TRISTE

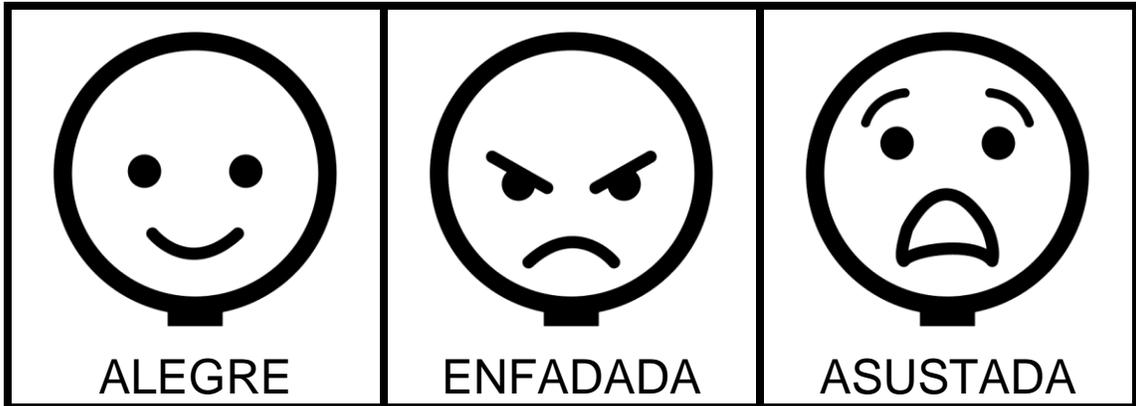


CANSADO





LA ESTÁ



PORQUE

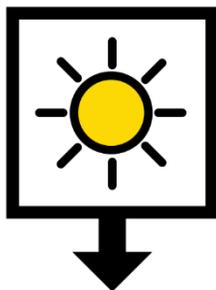




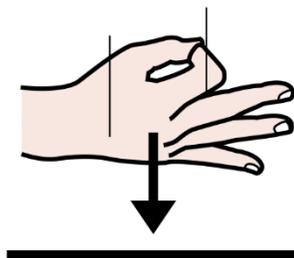
LA ESTÁ



PORQUE



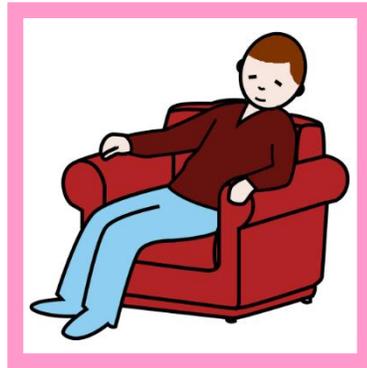
HOY



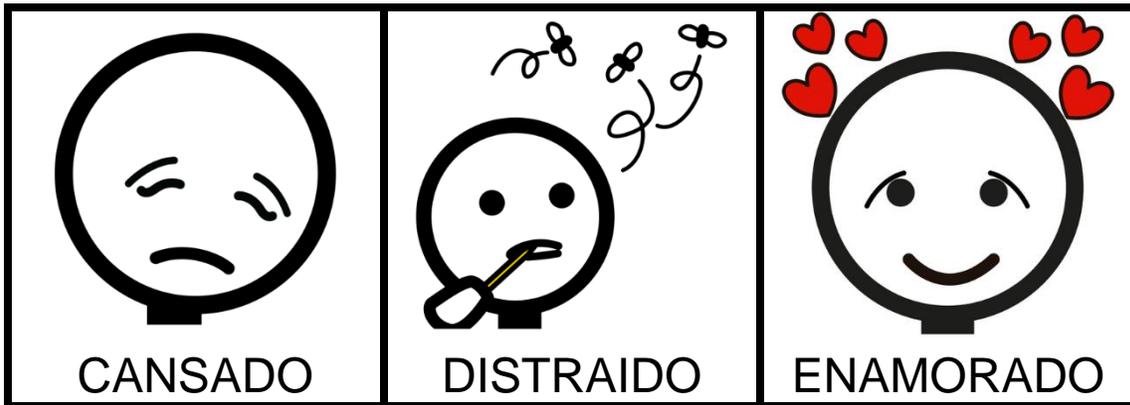
ES



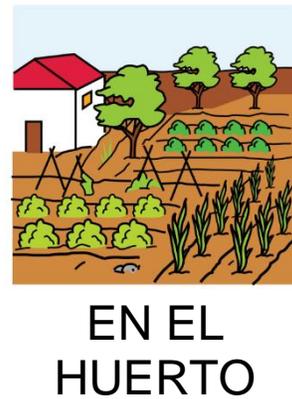
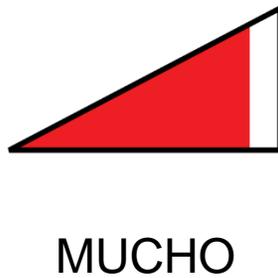
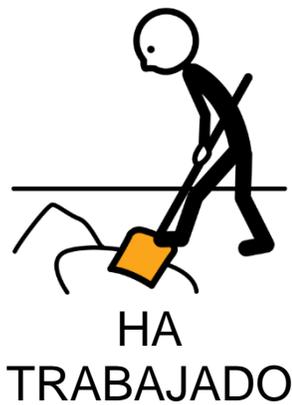
SU
CUMPLEAÑOS



EL ESTÁ



PORQUE

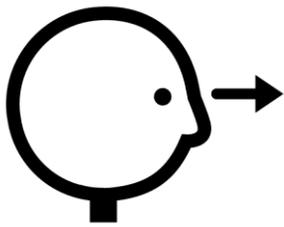




EL ESTÁ



PORQUE



HA VISTO

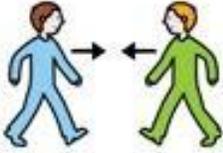
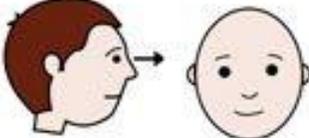


UN MONSTRUO



EN LA TELE

Anexo 5. Comunicación escrita- comunicación con pictogramas

<p>SALUDAR</p>	
<p>ME ACERCO A LA PERSONA... QUE QUIERO SALUDAR</p>	
<p>LE MIRO A LA CARA</p>	
<p>SONRÍO</p>	
<p>DIGO: "HOLA", "BUENOS DÍAS", "BUENAS TARDES", "BUENAS NOCHES"</p>	
<p>Y SI QUIERO, LE PUEDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DAR UN BESO - CHOCAR LAS MANOS - CHOCAR LOS PUÑOS - DAR LA MANO 	