

**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
EXPRESIÓN EMOCIONAL EN POBLACIÓN INFANTIL CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA - TEA - DEL GIMNASIO CAMPESTRE DE GILFORD**



**YERALDINE GUTIÉRREZ BELTRÁN
LAURA PATARROYO SÁNCHEZ**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
BOGOTÁ, D.C
JUNIO 28 DEL 2019**

**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
EXPRESIÓN EMOCIONAL EN POBLACIÓN INFANTIL CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA –TEA - DEL GIMNASIO CAMPESTRE DE GILFORD**



**YERALDINE GUTIÉRREZ BELTRÁN
LAURA PATARROYO SÁNCHEZ**

**DOCENTE ASESOR METODOLÓGICO
MARÍA DE JESÚS BLANCO VEGA
DOCENTE ASESOR TEMÁTICO
SANDRA MILENA RINCÓN INFANTE**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
BOGOTÁ D.C
JUNIO 28 DEL 2019**

Tabla de contenido

Introducción	5
Capítulo 1. Descripción General del Proyecto	6
1.1 Problema de Investigación.....	6
1.2 Objetivos.....	7
1.3 Justificación.....	8
Capítulo 2. Marco de Referencia.....	9
Capítulo 3. Marco Metodológico	17
3.1 Tipo de estudio.....	17
3.2 Población.....	18
3.3 Procedimientos	18
3.4 Técnicas de recolección de la Información.....	19
3.5 Técnicas para el análisis de la información	20
3.6 Consideraciones éticas	20
Capítulo 4. Análisis de Resultados	20
Discusión y Conclusiones	24
Referencias	25
Anexos.....	32

Índice Anexos

Anexo 1. Instrumento de Caracterización de habilidades de Expresión Emocional en niños con TEA del Gimnasio Campestre de Guilford	32
Anexo 2. Guión de entrevista Semiestructurada a docente del grado Transición y Primero B del Gimnasio Campestre de Guilford	41
Anexo 3. Matriz síntesis resultados caracterización de habilidades de Expresión Emocional	42
Anexo 4. Matriz síntesis resultados entrevista semiestructurada a docentes	44
Anexo 5. Orientaciones Pedagógicas	45
Anexo 6. Técnicas para el análisis de la información.....	62
Anexo 7. Carta consentimiento informado	64

Introducción

El propósito de esta investigación fue diseñar unas orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades de expresión emocional en población infantil con Trastorno del Espectro Autista del Gimnasio Campestre de Guilford, y así fortalecer procesos de inclusión educativa. Las orientaciones entendidas como pautas pedagógicas que apoyan el quehacer del Pedagogo Infantil en el campo disciplinar de la dimensión socioafectiva que favorezca la expresión emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista – TEA - de la institución y de esta forma asegurar el desarrollo integral de la población infantil.

La educación siempre ha estado inmersa en un marco académico, de hecho el énfasis en su gran mayoría ha sido el enseñar a escribir, leer y a tener buenos procesos a nivel lógico-matemático para obtener así un buen desempeño a nivel escolar, llevando al estudiante a preocuparse más por calificaciones, es decir por una apreciación cuantitativa más no cualitativa, dejando atrás la perspectiva humana desde el campo emocional, espacio esencial en el individuo y que determinan su personalidad, dado que inciden en su motivación para aprender, como lo señala (Zubiría, 2013) “La educación y el afecto deben ir de la mano”.

A partir de esta perspectiva es importante señalar que a partir de un ejercicio de práctica pedagógica realizada en el Gimnasio de Guildford se identifica la necesidad de fortalecer la expresión emocional de los niños con TEA en el marco de una educación inclusiva y por lo tanto, se plantea desarrollar unas orientaciones pedagógicas, que sean guía y apoyo a las pedagogas y pedagogos infantiles que atienden esta población infantil en procesos de inclusión.

La idea es que estas pautas sean una herramienta de ayuda a los profesores para el fortalecimiento de la expresión emocional de niños de Transición y Primero B, grupos en los cuales se atiende población infantil con TEA en la institución y así favorecer sus procesos de interacción social con sus pares y adultos, dado que este grupo social fue el que motivó esta idea de investigación y pretende impactarlos a ellos y a sus docentes.

En este documento se presenta en su orden la descripción general del proyecto, el marco de referencia, el marco metodológico del estudio, el análisis de los resultados, una discusión y conclusiones de la investigación que permiten dar cuenta del proceso investigativo desarrollado.

Capítulo 1. Descripción General del Proyecto

1.1. Problema de Investigación

Esta idea de investigación surge a partir de una necesidad observada en el marco de un ejercicio de práctica pedagógica realizada en el Gimnasio Campestre de Guilford como Pedagoga Infantil en el aula. En este espacio formativo para fortalecer el perfil profesional, se realizaron varios espacios de reflexión pedagógica en torno a las diferentes situaciones que presentaban los niños al relacionarse con otros y con los docentes a nivel social, dado que se presentaba como una oportunidad de mejora. Este hecho permitió preguntarse ¿Cómo podrían las pedagogas infantiles que atienden niños con TEA favorecer su expresión emocional y mejorar sus interacciones sociales con sus pares y con los adultos? y asimismo plantear el interrogante ¿Quiénes podrían llevar a cabo este proceso? En esta reflexión, el rol de pedagogas infantiles se cuestionó, dado que en la actualidad en las aulas se atiende población infantil en condiciones diversas y era necesario responder a esta necesidad desde el perfil del educador infantil.

A partir de esta necesidad, se plantea este estudio direccionado a proponer unas orientaciones pedagógicas que ayuden al docente infantil al fortalecimiento de la expresión emocional en los niños con TEA apoyando su interacción social en el aula.

El Gimnasio campestre de Guilford tiene como misión ofrecer un ambiente académico emocional y social, una formación integral, potencializar su desarrollo cognitivo, físico y socio afectivo, respetando ritmos de aprendizaje y los estudiantes se forman en valores frente a las diferencias individuales y el desarrollo de la autonomía.

Escenario educativo propicio para desarrollar este proyecto investigativo, ya que ofrece una educación inclusiva con la visión de ser una institución educativa reconocida nacional e internacionalmente, regida por la Secretaría de Educación, que propone un diseño curricular flexible a partir de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (Gimnasio Campestre de Guildford, 2015)

Desde este panorama, se llevó a cabo este estudio teniendo en cuenta el desarrollo de la dimensión socioafectiva en el marco legal que direcciona la atención integral de la infancia, con el fin de favorecer las habilidades de expresión emocional de los niños con TEA de la institución, a partir del quehacer del docente en el aula, que redunde en términos educativos, en cuanto al fortalecimiento de la confianza, motive al aprendizaje colaborativo y la participación social, mejorar la adaptación escolar y minimizar las situaciones de conflicto en al aula. (Powers, 1997)

A partir de lo expuesto previamente, esta propuesta de investigación plantea el siguiente interrogante:

¿Qué elementos podría incorporar unas orientaciones pedagógicas para fortalecer las habilidades emocionales en población infantil con TEA en proceso de inclusión del Gimnasio Campestre del Guilford?

1.2. Objetivos

Objetivo General

Diseñar orientaciones pedagógicas que fortalezcan las habilidades de expresión emocional de la población infantil autista del Gimnasio Campestre de Guilford.

Objetivos Específicos

*Caracterizar las habilidades de expresión emocional de la población infantil con TEA de la institución.

*Determinar los elementos fundamentales que conforman unas orientaciones pedagógicas para la expresión emocional en la población infantil con TEA.

*Proponer orientaciones pedagógicas que incorpore la expresión emocional.

1.3. Justificación

Esta investigación es relevante ya que permite enriquecer el perfil profesional del pedagogo infantil y contar con herramientas pedagógicas como apoyo a su quehacer docente para el desarrollo integral de los niños con TEA en procesos de inclusión, del Gimnasio Campestre de Guilford y ser un referente a tener en cuenta para el fortalecimiento de la expresión emocional en esta población infantil, ya que se atiende en el aula regular en la actualidad. Proponer unas orientaciones pedagógicas para favorecer desde la dimensión socioafectiva el ámbito social de los niños con TEA redundará en procesos formativos que den cuenta de trabajos de participación y relación social con sus pares y con los adultos.

Por consiguiente, este estudio beneficia las prácticas educativas del docente a partir de las orientaciones pedagógicas asumidas como una pauta que apoya al maestro que atiende la población infantil con TEA en inclusión de la institución, a partir de enriquecer estrategias y metodologías en el marco de una educación inclusiva y de respeto a la diversidad direccionadas a favorecer la motivación y la interacción social y afectiva para realizar actividades y desarrollar habilidades de comunicación asertivas.

Apoyar el desarrollo de la expresión emocional en los estudiantes a nivel de reconocimiento y manejo adecuado de sus emociones a través de la conciencia y el autocontrol propio de forma asertiva con sus pares, redundará en la personalidad y un buen manejo de la inteligencia emocional en términos de la capacidad para identificar, entender y manejar las emociones correctamente, de un modo que facilite las relaciones con los demás. De esta forma, se beneficia el ambiente de aprendizaje en el aula, se reduce la frustración y dificultades en la conducta, contribuye a dar solución y afrontar de una manera asertiva los problemas externos, familiares o del entorno educativo (Arcos Parra, Jimenez Rojas, & Ruiz Moncada, 2015)

En así que se hace relevante gestar escenarios pedagógicos que impulsen el desarrollo de las habilidades de expresión emocional de los estudiantes, en este caso los niños con TEA, dado que el ámbito de la formación integral y la educación para todos en igualdad y equidad, promulga el desarrollo de competencias socioemocionales, como

aspecto básico del desarrollo humano y el acceso a la formación. (Moncada & Gomez , 2016).

En este sentido, el rol del docente en el aula juega un papel esencial, dado que su quehacer y saber se ponen en escena al beneficiar la expresión emocional que incide en los aprendizajes de los niños con TEA en las instituciones educativas, especialmente, en el Gimnasio Campestre de Guilford. (Navarrete & Buitrón, 2008) Luego, la dimensión socioafectiva es el marco de referencia que se contempla para desarrollar las habilidades de expresión emocional que abordan autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación para la construcción de un ser pleno, y su relación con el entorno social de forma asertiva. Para llevar a cabo este propósito, se hacen necesarias unas orientaciones pedagógicas que fortalezcan y orienten al maestro en esta labor con la población infantil con TEA. (Navarrete & Buitrón, 2008)

Capítulo 2. Marco de Referencia

A nivel del marco teórico conceptual se ha tomado desde temas como expresión emocional, trastorno del espectro autista (TEA), educación inclusiva, orientaciones pedagógicas, dimensión socioafectiva (autoimagen, autonomía, autoconcepto), emociones (tristeza, alegría, miedo, ira).

Expresión Emocional

La expresión emocional se concibe como el elemento comunicativo a nivel social y afectivo mediado por la motivación, la confianza, la adaptación escolar, el desarrollo participativo y la interacción con los otros. Elementos que se articulan en la interrelación social del individuo, así como (Sánchez Aragón & Díaz) lo señala desde la postura de Feldman, (2001) al conceptualizarla “(..) Como un ícono de identificación, al facilitar la discriminación de los estados emocionales y juega un papel central en la interacción social” (p.794) (Sánchez Aragón & Díaz, 2009) .

Asimismo, Feldman señala que la expresión emocional se entiende “Como una señal para que los demás comprendan lo que otro experimenta, anunciar un comportamiento o conducta y provocar relaciones interpersonales adecuadas” (p.794) , es decir que estas manifestaciones permiten comprender lo que otro experimenta, anunciar un comportamiento o conducta y provocar relaciones interpersonales adecuadas y se convierten en una posibilidad de construcción en el niño, teniendo en cuenta que las características de expresión emocional de los niños con TEA tienden a ser deficientes en el campo comunicativo y de interacción social. Por consiguiente, es importante fortalecer su expresión emocional y así favorecer su dimensión socio afectiva en concordancia a su desarrollo integral infantil.

También se entiende la expresión emocional, desde Feldman (2001) “Como una señal para que los demás comprendan lo que otro experimenta, anunciar un comportamiento o conducta y provocar relaciones interpersonales adecuadas” (Sánchez Aragón & Díaz, 2009). Permitiendo comprender lo que otro experimenta, anunciar un comportamiento o conducta y provocar relaciones interpersonales adecuadas y así, es relevante abordar este tema dado que las habilidades de expresión emocional son una posibilidad en el niño para controlar y construir sus emociones a través de un proceso consciente para la vida.

Las habilidades de expresión emocional o afectiva se encuentran relacionadas con el proceso en el cual el niño se cimienta como persona, así como lo menciona (Haeussler, 2000). Cuando afirma que éstas:

Están referidas al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede construir sus emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes. (p.55) (Haeussler, 2000)

En este sentido, las habilidades de expresión emocional permiten visualizar cómo el niño construye sus emociones y puede controlarlas, a partir de un proceso consciente. De esta manera, el infante aprende a identificar sus emociones y requiera de apoyos y

acompañamientos para fortalecer su desarrollo emocional para interactuar con los otros y los adultos. En este ámbito se manifiesta la comunicación y en esta línea los niños con TEA presentan deficiencias en la comunicación y en la interacción social, dado que muestran alteraciones en dos focos: a) la dificultad en el lenguaje expresivo y comprensivo, que altera el desempeño social y b) la presencia de intereses o actividades muy restringidas que afectan su comportamiento. (Bonilla & Chaskel, 2016)

Trastorno del Espectro Autista

De acuerdo al Ministerio de Educación el Trastorno del Espectro Autista – TEA -, se entiende desde Borreguero (2004), Wing, (1998), Wing y Gould, (1979) y Rivière, (1997) como “un conjunto de trastornos del neurodesarrollo, de aparición temprana o durante los primeros años de vida, que afectan tres dominios de habilidades específicas a saber: reconocimiento y comprensión social, comunicación y comprensión pragmática y flexibilidad mental y comportamental” (Ministerio de Educacion Nacional, 2017) . Es importante resaltar que una de las características más notoria en los niños con diagnostico TEA es la dificultad para establecer una adecuada interacción social con sus pares, por este motivo, se requiere de apoyo, ya que este aspecto se conoce como “trastorno cualitativo de la relación” (p de acuerdo a lo referenciado por Rivière 1997 a y b, en el (Ministerio de Educacion Nacional, 2017). De ahí la importancia que los niños con diagnostico TEA requieran una red de apoyo profesional y social que ayude a los padres y cuidadores desde el campo educativo, psicológico y de fonoaudiología, entre otros, que permita entender el trastorno y garantizar una atención y acompañamiento a nivel social y afectivo en escenarios de educación inclusiva.

De otra parte, el TEA se comprende “como un síndrome del comportamiento a nivel neurológico, caracterizado por una alteración de las interacciones sociales recíprocas, anomalías de la comunicación verbal y no verbal, actividad imaginativa empobrecida y un repertorio de actividades e intereses característicamente restringidos” (J.O. Cornelio-Nieto , 2009). Esta definición se encuentra en concordancia con la de (Bonilla & Chaskel, 2016) al referir que TEA es un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida,

teniendo incidencia en la comunicación, interacción social y los comportamientos, los intereses y las actividades que se desarrollan.

Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva, se entiende a partir del (Ministerio de Educación Nacional , 2014) como:

Una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que trasciende la dicotomía de o tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida. Con esta apuesta se propone avanzar en el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una paz estable y duradera. p.(001) (Ministerio de Educación Nacional , 2014)

De esta forma, el MEN señala una perspectiva que se encuentra en similitud con la (UNESCO, 2008) cuando afirma que la inclusión es un proceso que aporta a reconocer la diversidad del ser humano y por consiguiente del estudiante, en el marco de una educación para todos. Esto visualiza un sistema educativo que reconoce las condiciones particulares y la diversidad como valor del sujeto desde la diferencia sopesando capacidades y habilidades para generar escenarios de formación colaborativo en igualdad y equidad. (San Martín, Villalobos, Muñoz, & Wyman, 2017)

Una educación inclusiva que se sustenta en la declaración de los Derechos Humanos de las (Naciones Unidas, 1948), articulada al pensamiento y políticas de acción e inclusión como derecho del ser humano (Parrilla, 2002) y los lineamientos estatales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) es esta perspectiva, la inclusión se entiende como “una estrategia direccionada a eliminar la exclusión social y valorar la identidad de cada individuo desde sus capacidades y dimensiones” (Ministerio de Educacion Nacional , 2010-2014). Esta mirada se encuentra con el enfoque, expuesto que la educación inclusiva “se alinea abiertamente con los propósitos y políticas educativas locales, nacionales y trasnacionales para reconocer y valorar la pluralidad entre individuos y grupos” (p.21) (Ayala & Arias, 2018),

Orientaciones Pedagógicas

Las Orientaciones Pedagógicas entendidas como pautas guía de construcción permanente y actualización a partir de la práctica, los contextos y las particularidades de la población estudiantil, que contempla la pertinencia del desarrollo de la expresión emocional en los niños con TEA y el rol del docente de pedagogía infantil en el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva. Así como lo señala El ministerio de Educación Nacional, como entidad encargada de formular las políticas educativas, que las define como “Referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria” (Ministerio de Educación Nacional , 2018) . Luego, las orientaciones pedagógicas se comprenden como una herramienta de continua reflexión y adaptación a partir de las experiencias, vivencias y proceso formativo, permeado por las acciones tendientes a fortalecer la interacción social del niño en el aula a través del fortalecimiento de la expresión emocional y por lo tanto, en el ámbito académico o escolar, contempla el campo de la pedagogía como campo disciplinar de la educación que propicia el encuentro entre docente y estudiante, que reconoce las condiciones particulares del niño y orienta el quehacer del profesor. (Mora, 2010)

Las orientaciones pedagógicas se convierten en un apoyo al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como lo menciona (p.10) (Francisco Tortosa) cuando señala a Rivière (2001) en donde, pueden incidir en el aprendizaje del niño contemplando los contextos naturales, los objetivos de los procesos formativos, el ámbito social en que el estudiante se desarrolla y las competencias comunicativas. De ahí, la importancia del rol del docente y del adulto quienes son los que acompañan de forma significativa el desarrollo integral del niño. (Rangel , 2017)

Por consiguiente, es relevante que el docente esté en permanente actualización a partir de la práctica, los contextos y las particularidades de la población estudiantil, que contempla la pertinencia del desarrollo de la expresión emocional en los estudiantes con TEA y el rol del docente de pedagogía infantil en el aula. Estas herramientas se deben analizar continuamente a partir de las experiencias, vivencias y procesos, con el fin de realizar un trabajo óptimo. Según (Mora, 2010) las orientaciones pedagógicas básicas para el desarrollo académico o escolar deben contemplar aspectos como las estrategias

de enseñanza centradas en el afecto, la actitud, la planeación, el diálogo docente estudiante, los conocimientos específicos abordados en los contenidos, en síntesis la metodología.

Dimensión Socioafectiva

La dimensión socioafectiva según él (Ministerio de Educación Nacional , 2012) está directamente relacionada con aspectos de socialización y afectividad en el desarrollo armónico e integral del niño en su etapa inicial de vida. Este desarrollo es esencial, dado que incide en el afianzamiento de la personalidad, autoconcepto, autoimagen y autonomía para establecer relaciones con sus pares, padres, adultos y así “expresar sentimientos y emociones frente a objetos, animales y personas del mundo” (p.17) (Ministerio de Educación Nacional , 2012). Actuaciones que inciden en la toma de decisiones y acciones. Asimismo, la emocionalidad del niño es esencial y cambia constantemente, dado que “de estados de retraimiento y tristeza, puede pasar a la alegría y el bullicio”(p.17) (Ministerio de Educación Nacional , 2012), estados emocionales que se transforman rápidamente, olvidando las causas. La interacción con los otros y con el entorno permite el desarrollo afectivo del niño reflejados en su conducta, por lo tanto, el desarrollo socio afectivo del niño está permeado por las emociones básicas (ira, rabia, temor, llanto, alegría) que le brindan seguridad, aceptación, cooperación, libertad de expresión, apropiar valores y crear esquemas de relación consigo mismo y con el otro.

La dimensión socioafectiva no se puede entender desligada de lo social; por eso se entiende desde el campo social y afectivo, para hacer énfasis en el hecho de que la interacción social determina la vida psíquica del niño desde antes de que éste nazca. El ser humano es ante todo un ser social, que se desenvuelve en un mundo en el cual cohabita con otros, quienes a su vez generan espacios en los cuales el niño puede expresarse, comunicarse, sentir, pensar y hacer. Sin embargo, de la misma manera necesita, llegar a un conocimiento sobre ¿quién es él? Por tal motivo, el afianzamiento de su personalidad, la autoimagen, el autoconcepto y autonomía le permiten consolidar su subjetividad, como también establecer relaciones con sus padres, hermanos,

docentes, niños y adultos cercanos a él. (Fundación Promigas -Universidad del Norte, pág. 3)

Por esta razón, el (Ministerio de Educación Nacional , 2012), plantea la dimensión socioafectiva desde los siguientes componentes: a) Autoimagen, según (López, 2017) “hace referencia a la propia imagen, a lo que uno mismo ve de sí mismo” (p.262), b) Autonomía, comprendida a partir de Zambrano, (2011) como “la capacidad de decisión que poseemos en nuestra vida, lo que determinemos hacer tiene que ser bajo nuestro criterio [...]” (p.89) (García Restrepo & Giraldo Zuluaga, 2015) y c) Autoconcepto, señalado por (Celda, 2013) “es la suma de creencias de un individuo sobre sus cualidades personales. Lo que la persona sabe de sí misma y lo que cree que sabe” (p.3).

Emociones

Las emociones son “tendencias de respuesta con un gran valor adaptativo, que tienen evidente manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc.” (p.10) (Vecina Jiménez, 2006). Sus características están basadas en ser intensas pero breves dado que surgen de algún acontecimiento previo, siendo negativas como el miedo, la ira, la tristeza, entre otras, y positivas como la alegría y la satisfacción.

Para este estudio se han considerado las emociones básicas del (Ministerio de Educación Nacional , 2012) desarrolladas desde la dimensión socioafectiva: a) Tristeza, como aquella que “abarca los sentimientos de soledad, apatía, autocompasión, desconsuelo, melancolía, pesimismo y desánimo, entre otros”(p.36) (Cuervo Martínez & Izzedin Bouquet, 2007). Felicidad, entendida como “un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente un individuo en posesión de un bien deseado” (Alarcón, Reynaldo, 2009). Miedo, expuesto a partir de “es una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa” (p.250) (Pulido Acosta & Herrera Clavero , 2015). Ira, referida como “la experiencia temporal de sentimientos subjetivos de tensión, enfado, irritación o furia en respuesta a una serie de eventos; suele

ir acompañada de aumentos en la activación fisiológica”. (p.108) (Mendoza, Jesus, & Hernandez, 2010)

De otra parte, las emociones “están relacionadas con las funciones biológicas del sistema nervioso del ser humano. Esas emociones entendidas como imágenes esquemáticas de situaciones [...]”(p.173) (Miguel Migue & Ana María, 2006) en términos de la mente, las emociones definen cómo somos en este campo y se traducen a nivel educativo en la expresión y la conducta emocional del individuo, dado que conllevan a la formación del niño e incide en el espacio familiar. Las emociones de los niños están relacionadas con sus experiencias vividas en su entorno, sus intereses y deseos que se van haciendo propias o se reconocen en el otro a partir de los 5 años de edad.

En cuanto a los antecedentes de este estudio es relevante señalar que a nivel local no se encuentran investigaciones realizadas en el tema de esta investigación. Sin embargo, a nivel nacional se ubica el proyecto “Percepción de la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas” (Cuartas, 2015), estudio de enfoque cualitativo, apoyado en el análisis crítico del discurso con un orden descriptivo e interpretativo que a través de la entrevista semiestructurada, rastreó la percepción de la Inclusión y las Políticas educativas en atención a la disertación de los docentes y sus apreciaciones desde las reclamaciones sugeridas en el aula y en la institución educativa.

A nivel internacional se presenta el estudio desarrollado por (Mesa, 2016), titulado “Desarrollo socio emocional en niños autistas: Una propuesta de intervención Psicoeducativa con las TAC.” cuyo objetivo fue diseñar una propuesta de intervención psicoeducativa basada en las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, cuya metodología está basada en una participación activa, globalizada e interdisciplinar. Asimismo, está el estudio desarrollado por (Sánchez, 2016-2017) denominado “Educación emocional en alumnos con Trastorno del Espectro Autista” siendo su objetivo fomentar habilidades sociales y emocionales tanto de manera grupal, como a nivel intrapersonal, manejando como metodología, uso de diferentes estrategias y recursos que favorezcan la atención y la estimulación del niño a partir de sus intereses. Otra investigación es la de (Peña Gonzalez, 2005) referida a “Propuestas Pedagógicas para

la educación del autista”, teniendo como objetivo desarrollar al máximo las potencialidades para así beneficiarse de su propio potencial, a partir de metodologías pedagógicas.

En el marco legal este estudio se sustenta a partir del ámbito local en los lineamientos de la (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014), entidad que se ha propuesto garantizar una atención pertinente, diferencial y de calidad a la población infantil con condiciones particulares que se encuentran en colegios oficiales en la ciudad de Bogotá, a través de la Dirección de Inclusión e Integración de poblaciones, al disponer un grupo de profesionales expertos en educación inclusiva e investigación.

La Política Pública Nacional de Primera Infancia en el marco de la Ley General de 1994 (Congreso de la República de Colombia), la cual plantea la necesidad de retomar y dar un nuevo significado y oportunidades efectivas de desarrollo integral a la Primera Infancia en Colombia desde una perspectiva de equidad e inclusión social, así como los lineamientos de la Convención Internacional de la (Organización de las Naciones, 1995). en los derechos del niño. En cuanto a el ámbito nacional, la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (Conpes Social 166, 2013), normativa basada en asegurar las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, en concordancia con lo establecido en la Convención sobre los derechos de estas personas de las Naciones Unidas y los Lineamientos Curriculares de (Ministerio de Educación Nacional , 2012)

Capítulo 3. Marco Metodológico

3.1 Tipo de estudio

En términos metodológicos esta propuesta investigativa se propone a partir del enfoque cualitativo. (Cesar A. Bernal , 2010) “Señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y como sucede sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.” Para este caso se plantea para la población infantil con TEA en procesos de inclusión del Gimnasio Campestre de Guilford. Estudio de caso como estrategia metodológica, dado que “es comprendido como un

sistema integrado que interactúa en un contexto específico con características propias”. (p.166) (Cesar A. Bernal , 2010)

3.2 Población

Los participantes fueron dieciocho niños de grados Transición (Siete estudiantes) y Primero B (Once estudiantes) de quienes ocho son niños con TEA (Siete niños y una niña). Así como Siete docentes del Gimnasio Campestre de Guilford, entidad educativa inclusiva regida por la Secretaría de Educación, que plantea un diseño curricular flexible a partir de estilos y necesidades de aprendizaje (Gimnasio Campestre de Guildfor, 2015)

3.3 Procedimiento

En términos del procedimiento de esta investigación se realiza inicialmente la contextualización y desarrollo del marco teórico conceptual y referencial como soporte epistémico y legal para llevar a cabo este estudio. A partir de la revisión conceptual y de lineamientos estatales que direccionan el quehacer del pedagogo infantil se procede a diseñar los instrumentos de investigación: planeaciones para la recolección de datos insumo de la caracterización de habilidades de expresión emocional de los niños de grado Transición y Primero B del Gimnasio Campestre de Guildford. Así como la elaboración del guión de entrevista semiestructurada a docentes de la institución. Estos instrumentos fueron validados por pares y ajustados según sus recomendaciones.

El instrumento de caracterización elaborado contempló 3 categorías con sus respectivos aspectos así: Categoría 1. Información del estudiante, aspectos: nombre, edad, sexo y nivel de escolarización, Categoría 2. Reconocimiento como individuo, aspectos: Autoimagen, Auto concepto y Autonomía, y Categoría 3. Expresión de emociones en relación con el contexto, aspectos: tristeza, miedo, ira y felicidad. Para las categorías dos y tres se tuvo en cuenta una escala evaluativa con los ítems: Algunas veces, Algunas veces (Con acompañamiento), Siempre, Nunca y Observaciones. (Ver Anexo. 1).

El guión de entrevista contempló tres preguntas a saber: 1. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted en la intervención con niños con TEA en el aula?, 2. ¿Identifica en los niños con TEA cómo manifiestan sus expresiones emocionales? y 3. ¿Usted considera que es pertinente contar con unas orientaciones pedagógicas para fortalecer la expresión emocional en los niños con TEA? (Ver Anexo. 2).

En este sentido, estos instrumentos fueron evaluados por siete pares expertos quienes evaluaron la pertinencia, suficiencia, lenguaje y redacción de los ítems abordados en los dos documentos, teniendo en cuenta una escala evaluativa de 1 a 5. A partir de las observaciones hechas por los jueces se ajustaron los dos instrumentos y posteriormente, se aplicaron a la población infantil y a los docentes.

Realizada la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos se llevó a cabo la sistematización y análisis de la información a través de matrices para definir qué habilidades de expresión emocional presentaban los niños en la interacción con sus pares y adultos (Anexo 3) y las opiniones de los docentes frente a sus estrategias pedagógicas para identificar las expresiones emocionales en los niños con TEA en el aula y la pertinencia de unas orientaciones pedagógicas como apoyo en el aula. (Ver Anexo. 4)

A partir de los resultados se proponen las orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional de los niños con TEA de los grados Transición y Primero B del Gimnasio Campestre de Guilford. (Ver Anexo 5)

3.4 Técnicas para la recolección de información

Las técnicas e instrumentos de investigación fueron la observación participante con un registro de observación a partir de planeaciones pedagógicas, construido teniendo en cuenta aspectos de la dimensión socio afectiva tomada del documento de Lineamientos Curriculares del (Ministerio de Educación Nacional , 2012). Esta directriz se utilizó para el instrumento de caracterización de habilidades de expresión emocional. También se lleva a cabo entrevista semiestructurada a docentes con un guion de preguntas validado por pares con el fin de identificar su conocimiento de educación inclusiva y estrategias

pedagógicas utilizadas en el aula para favorecer el desarrollo de la expresión emocional de los niños.

3.5 Técnicas para el análisis de la información

Inicialmente se hizo un análisis de documento PEI de la institución para determinar los datos institucionales y caracterizar el Gimnasio Campestre de Guilford. Luego se elaboraron dos matrices de sistematización y análisis de los datos recolectados por medio de la caracterización de habilidades de expresión emocional de los niños de Transición y Primero B, así como de los datos arrojados en la entrevista semiestructuradas realizada a los seis docentes participantes del Gimnasio Campestre de Guilford. Se determinó a partir de las categorías y aspectos de la caracterización cuántos niños requerían afianzar en la categoría del reconocimiento como individuo y la expresión de emociones en relación con el contexto. De otra parte, se concretaron las respuestas dadas por los docentes para tenerlas en cuenta en las orientaciones pedagógicas.

3.6. Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas se elaboró un consentimiento informado para que la institución autorizara la realización de actividades pedagógicas para la caracterización prevista en la investigación. Este documento se le presentó a la institución educativa, la cual avaló para su aplicación. (Ver Anexo. 6)

Capítulo 4. Análisis de Resultados

En concordancia con el objetivo de caracterizar las habilidades de expresión emocional de la población infantil de grado Transición y Primero B en proceso de inclusión de la Institución, se obtuvieron los siguientes resultados, según la escala evaluativa para la Categoría Reconocimiento como individuo:

Aspecto Autoimagen, se observó en los niños el desarrollo de acciones en torno:
a. Reconoce las partes de su cuerpo, b. Ubica las partes de su cuerpo, c. Realiza un autorretrato, d. Reconoce su propia fotografía, e. Al realizar un dibujo, gráfica de manera coherente las partes de su cuerpo y f. Responde al llamado de su nombre. Para este

aspecto se obtienen los siguientes datos: Un estudiante algunas veces logra con el objetivo, dos estudiantes con TEA requieren de acompañamiento, trece estudiantes entre ellos cuatro con TEA siempre realizan las actividades de autoimagen y dos estudiantes con TEA nunca cumplen con el objetivo.

Aspecto Autonomía, se observa: a. Realiza acciones de cuidado personal de forma independiente: lavado de manos, dientes e ir al baño (Higiene), b. Ubica y se coloca las prendas del uniforme (Vestido), c. Come solo utilizando los elementos adecuados para la alimentación (Alimentación), d. Cuida sus objetos personales en la institución (vida social escolar), e. Realiza acciones como: saludar a las personas, se desplaza de manera independiente a los diferentes lugares de la institución de acuerdo a la actividad académica. Para este aspecto se recopilan los siguientes resultados: Un estudiante con TEA algunas veces cumple con el objetivo de Autonomía, doce estudiantes entre ellos tres con TEA, siempre cumplen con la actividad y cinco estudiantes entre ellos tres con TEA no cumplen con la actividad.

Aspecto Autoimagen, se observan las siguientes acciones: a. En su fotografía, reconoce sus características personales, b. Responde a quién es, indicando su nombre y edad, c. Expresa sus gustos e intereses, d. Expresa de forma autónoma sus habilidades y capacidades, e. Realiza juego de roles como: doctor, policía, profesor, bombero, entre otros y f. Se reconoce como niño o niña. Para este aspecto se recogen la siguiente información: Dos estudiantes entre ellos uno con TEA, requieren del acompañamiento para cumplir con la actividad, dos estudiantes entre ellos uno con TEA siempre cumple con el objetivo de auto concepto y cinco estudiantes entre ellos cuatro con TEA, no cumplen con la actividad.

En cuanto a la Categoría Expresión de emociones en relación con el contexto para las emociones de:

Tristeza, se observan acciones como: a. El niño refleja y/o manifiesta tristeza en momentos difíciles o es indiferente a tal situación, b. El niño manifiesta llanto ante situaciones particulares, c. La música o sonido específico le produce tristeza o llanto, d. El niño reconoce en una imagen la expresión de tristeza, e. El niño reconoce en otros la expresión de tristeza, f. El niño manifiesta tristeza frente a un objeto específico y g. El niño muestra y/o expresa ira o incomodidad por una textura específica. Para esta

emoción se recogen los siguientes datos: Cuatro estudiantes con TEA algunas veces cumplen con la actividad del ítem tristeza y catorce estudiantes entre ellos cuatro con TEA siempre cumplen con el objetivo.

Felicidad, se observan las siguientes acciones: a. El niño refleja y/o manifiesta felicidad en momentos de alegría o es indiferente a tal situación, b. El niño manifiesta felicidad ante situaciones particulares, c. La música o sonido específico le produce felicidad o entusiasmo, d. El niño reconoce en una imagen la expresión de felicidad, e. El niño reconoce en otros la expresión de felicidad, f. El niño manifiesta felicidad frente a un objeto específico y g. El niño muestra y/o expresa felicidad por una textura específica. Para esta emoción se recogen los siguientes datos: Tres estudiantes con TEA algunas veces cumplen con la actividad del ítem felicidad, doce estudiantes entre ellos 2 con TEA, siempre cumplen con el objetivo y tres estudiantes con TEA no cumplen con la actividad.

Miedo, se observan las siguientes acciones: a. El niño refleja y/o manifiesta miedo en momentos que requiere o es indiferente a tal situación, b. El niño manifiesta miedo ante situaciones particulares, c. La música o sonido específico le produce miedo, d. El niño reconoce en una imagen la expresión de miedo, f. El niño reconoce en otros la expresión de miedo, g. El niño manifiesta miedo frente a un objeto específico y h. El niño muestra y/o expresa miedo por una textura específica. Para esta emoción se recoge la siguiente información: Un Estudiante con TEA algunas veces cumple con la actividad del aspecto, dieciséis estudiantes entre ellos seis con TEA siempre cumple con el objetivo y un estudiante con TEA no cumple.

Ira, se observan las siguientes acciones: a. El niño refleja y/o manifiesta ira en momentos difíciles o es indiferente a tal situación, b. El niño manifiesta ira ante situaciones particulares, c. La música o sonido específico le produce ira, d. El niño reconoce en una imagen la expresión de ira, e. El niño reconoce en otros la expresión de ira y f. El niño manifiesta ira frente a un objeto específico. Para esta emoción se obtienen los datos: Quince estudiantes entre ellos cinco con TEA siempre cumplen con el objetivo del ítem Ira y tres estudiantes con TEA no cumplen con la actividad.

El análisis de estos resultados permiten deducir que en términos de la caracterización de las habilidades de expresión emocional de los niños con TEA de los grados Transición y Primero B de la institución, desde la dimensión socioafectiva en cuanto al reconocimiento del individuo y expresión de emociones se infiere que es necesario abordar las orientaciones pedagógicas en torno a Autonomía, Autoconcepto y Autoimagen, dado que en los tres aspectos se encuentran niños con oportunidad de fortalecimiento. De igual forma en la expresión de emociones tales como la tristeza, felicidad y miedo, ya que la ira es la que más se manifiesta.

En cuanto a los resultados obtenidos en la entrevista semiestructurada a docentes se tienen los siguientes datos a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted en la intervención con niños con TEA en el aula?, Las estrategias utilizadas están centradas en instrucciones sencillas y dirigidas directamente a los niños, modelamiento en las actividades que debe realizar dentro del aula, la utilización de material visual y tecnológico, la creación de empatía con el estudiante y el apoyo interdisciplinario de la Institución.
2. ¿Identifica en los niños con TEA cómo manifiestan sus expresiones emocionales? Algunos de los docentes reconocen la manifestación de la ira como la expresión emocional recurrente en los niños con TEA a través de la expresión facial de los estudiantes, rechazando las actividades pedagógicas y por medio de los movimientos estereotipados (movimientos repetitivos). Más del 50% de los docentes entrevistados no logran identificar las expresiones emocionales.
3. ¿Usted considera que es pertinente contar con unas orientaciones pedagógicas para fortalecer la expresión emocional en los niños con TEA?. Todos los docentes entrevistados señalan que si dado que facilitaría los procesos de enseñanza aprendizaje, enriquecería la labor docente con

estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta las expresiones emocionales desde la particularidad del estudiante en el marco de una educación inclusiva.

A partir de estos datos se puede analizar que existen estrategias pedagógicas centradas en instrucciones claras y recursos de apoyo, que la mayoría de los docentes entrevistados señalaron que las orientaciones pedagógicas son esenciales para fortalecer su perfil docente.

Discusión y Conclusiones

La pertinencia de proponer unas orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional está direccionada a generar una reflexión en torno al rol del profesor desde el saber, la práctica educativa y la construcción de un ambiente de aprendizaje afectivo que favorezca la interacción social de los estudiantes.

Para desarrollar habilidades de expresión emocional en la población infantil con TEA, en procesos de inclusión, es esencial identificarlas a través de una caracterización pedagógica, fortalecerlas desde la dimensión socioafectiva en términos de: a) Reconocimiento como individuo en el marco de aspectos como: autoimagen (reconocimiento partes del cuerpo en sí mismo y en el otro y el nombre), autonomía (cuidado personal, de objetos y hábitos de la vida diaria) y autoconcepto (reconocimiento del nombre, edad, gustos e intereses) y b) Relación con el contexto referido a la expresión de las emociones de tristeza, felicidad y miedo.

Asimismo, propiciar espacios formativos en torno al manejo de emociones, conductas, expresiones y comportamientos que benefician la interacción social del niño con sus pares y adultos; y aprovechar todas las áreas disciplinares de desarrollo integral que se llevan a cabo en las instituciones educativas para fomentar la comunicación, exteriorizar el sentir, deseos y el pensamiento a través del afecto, el encuentro con el otro, el diálogo y la escucha.

En síntesis, el rol del profesor, es esencial, para generar y desarrollar estrategias de estimulación sensorial por medio de diversos materiales, actividades lúdicas, tecnológicas y didácticas en escenarios educativos en los cuales los niños identifiquen y

expresen sus emociones (verbal o no verbal), que inviten a la comunicación y la interacción social. En este sentido, las orientaciones pedagógicas como pauta guía se convierten en una herramienta necesaria para apoyar la labor docente con la población infantil en el proceso de fortalecimiento de las habilidades de expresión emocional.

Referencias

- Bonilla, M. F., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP* , 19-29. Obtenido de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Mendoza, O., Jesus, F., & Hernandez, P. (2010). VALIDACIÓN DE LA VERSIÓN MEXICANA DEL INVENTARIO. *MARÍA DEL ROCÍO HERNÁNDEZ POZO*, 107-116. doi:0123-9155
- Rangel , A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusion de niños con autismo en el aula regular. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 81-94. doi:Vol. 19, No. 1 (2017). 81-102.
- Sánchez Aragón, R., & Díaz, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión. *Chimalcoyotl 14 Casa 4 Col. Toriello Guerra, Del Tlalpan*, 793-805. doi:1657-9267
- Alarcón, Reynaldo. (2009). Psicología de la felicidad, introducción a la psicología positiva. *Revista de Psicología, Vol. 28 (2)*, 411-414. doi:ISBN 9789972236990
- Arcos Parra, N. C., Jimenez Rojas, L. M., & Ruiz Moncada, A. T. (2015). *La Educación del a Inteligencia Emocional en la Escuela: Referentes Conceptuales, Lineamientos y Experiencias Pedagógicas*. Bogotá, D.C: Universidad Pedagógica Nacional (APNC).
Obtenido de

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2598/TE-18211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ayala, J., & Arias, C. (2018). *Diversidad en la educación infantil programas de formadores para la infancia en Colombia*. Bogotá, D.C: Iberam . doi:94042

Cesar A. Bernal . (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá : Pearson Educación de Colombia Ltda. Obtenido de <https://tecnologicosucreinvestigacion.files.wordpress.com/2016/03/metodologia-de-la-investigacion-3edi-bernal.pdf>

Conpes Social 166. (9 de Diciembre de 2013). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión. Bogotá, D.C, Colombia. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>

Cuartas, E. G. (2015). *Percepción de la Inclusión de niños con Trastorno del Espectro*. Manizales. Obtenido de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2647/tesis%20inclusi%C3%B3n%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Cuervo Martínez, A., & Izzedin Bouquet, R. (noviembre de 2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. *Tesis Psicológica, núm. 2*, 35-47. doi:1909-8391

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (8 de Febrero de 1994). la ley general de educación. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá, D.C, Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Bogotá, D.C, Colombia : Ministerio de Educación Nacional (MEN). Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Francisco Tortosa , N. (s.f.). *Intervención Educativa en el Alumnado con trastornos*. Obtenido de *Intervención Educativa en el Alumnado con trastornos*
<http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>

Fundación Promigas -Universidad del Norte. (s.f.). El desarrollo infantil y las dimensiones socio afectiva y cognitiva en la educación preescolar. En E. d. preescolar, *Gestión de la Educación Preescolar* (págs. 1-6). Obtenido de
<http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/EI%20desarrollo%20infantil%20y%20las%20dimensiones%20socio%20afectiva%20y%20cognitiva%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar.pdf>

Gimnasio Campestre de Guildford. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá. Obtenido de
<https://gimnasiodeguildford.edu.co/>

Haeussler. (2000). *Desarrollo emocional del niño*. Madrid: médica Panamericana.

J.O. Cornelio-Nieto . (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de Neurología*, 27-29. doi:S27-S29

Mesa, S. (2016). *Desarrollo socio emocional en niños autistas: Una propuesta de intervención Psicoeducativa con las TAC*. Obtenido de
http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5033/TFGUEX_2016_Mesa_Dominguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Miguel Migue, & Ana María. (2006). El mundo de la emociones en los autista. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. 2,, 169-183. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296011.pdf>
- Ministerio de Educacion Nacional (MEN). (2010-2014). Educación de calidad el camino para la prosperidad. Atención y Apoyo a Población con Necesidades Educativas. *Educación de calidad el camino para la prosperidad. Atención y Apoyo a Población con Necesidades Educativas*. Colombia. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). serie lineamientos curriculares-preescolar. *serie lineamientos curriculares-preescolar*. Bogota,D.C, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Obtenido de http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_11.pdf?binary_rand=7968
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Agosto de 2014). Educación Inclusiva e Intercultural. *Educación Inclusiva e Intercultural*. Bogota, D.C, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>
- Ministerio de Educacion Nacional (MEN). (Febrero de 2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogota, D.C, Colombia: Ministerio

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

de Educación Nacional (MEN). Obtenido de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (22 de Agosto de 2018). Orientaciones pedagógicas.

Orientaciones pedagógicas. Bogotá, D.C, Colombia. Obtenido de

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340033.html>

Moncada , J., & Gomez , B. (2016). Formación de competencias socioemocionales. *Revista*

educación y desarrollo socia, 112-133. Obtenido de

file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-

FormacionDeCompetenciasSocioemocionalesParaLaResol-5386127.pdf

Mora, R. J. (2010). Orientaciones Básicas para el diseño de estrategias. *Tendencias Pedagógicas*

Nº 16, 221-236. Obtenido de file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-

OrientacionesBasicasParaElDisenoDeEstrategiasDidac-3342741.pdf

NACIONES UNIDAS. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. *La*

Declaración Universal de Derechos Humanos. Obtenido de

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Navarrete, P., & Buitrón, S. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional:

reflexiones y. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1- 8. Obtenido

de file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-

ElDocenteEnElDesarrolloDeLaInteligenciaEmocional-4775388.pdf

Organización de las Naciones. (1995). La Convención sobre los derechos del niño. *La*

Convención sobre los derechos del niño. Obtenido de

http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educacion*, 11-32. Obtenido de

[http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)

Peña Gonzalez, D. (2005). *Propuestas Pedagógicas para la educación del autista*. Mexico, D.F.

Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/22989.pdf>

Powers, M. D. (1997). *Niños autistas. Guía para padres, terapeutas y educadores*. Trillas.

doi:N° de ref. de la librería 170

Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto.

Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology, vol. 45, n° 2, 249-263 .

doi:<https://www.google.com/search?q=Miedo+es+una+emoci%C3%B3n+de+marcado+car%C3%A1cter+negativo%2C+que+se+inicia+en+el+procesamiento+de+est%C3%ADmulos&oq=Miedo+es+una+emoci%C3%B3n+de+marcado+car%C3%A1cter+negativo%2C+que+se+inicia+en+el+procesamiento+de+est%C>

Sánchez, V. (2016-2017). *Educación Emocional en alumnos con trastorno del espectro autista*.

Obtenido de

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67647/1/EDUCACION_EMOCIONAL_EN_ALUMNOS_CON_TRASTORNO_D_TEROL_SANCHEZ_MARIA_VICTORIA.pdf

UNESCO. (25-28 de noviembre de 2008). La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. La

Educación Inclusiva: *El camino hacia el futuro*. Obtenido de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Vecina Jiménez, M. L. (enero-abril de 2006). Emociones Positivas. *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 1, 9-17. doi:0214-7823

Zubiría, M. d. (20 de Agosto de 2013). La educación y el afecto deben ir de la mano. pág. 1.

Obtenido de <https://www.lapatria.com/colegios/miguel-de-zubiria-la-educacion-y-el-afecto-deben-ir-de-la-mano-41439>

Anexos

Anexo 1.

Instrumento de Caracterización de habilidades de expresión emocional en niños con TEA del Colegio Gimnasio de Guilford

1. INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

NOMBRE:	
EDAD:	
SEXO:	
NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN	

2. RECONOCIMIENTO COMO INDIVIDUO

Ítems		Escala Evaluativa				Observaciones
		Algunas veces	Algunas veces (con acompañamiento)	Siempre	Nunca	
Autoimagen “hace referencia a la propia imagen, a lo que uno mismo ve de sí mismo” (López, 2017: 262)						
Reconoce las partes de su cuerpo						
Ubica las partes de su cuerpo						

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

Realiza un autorretrato					
Reconoce su propia fotografía					
Al realizar un dibujo, gráfica de manera coherente las partes de su cuerpo					
Responde al llamado de su nombre					
<p style="text-align: center;">Autonomía</p> <p>“es la capacidad de decisión que poseemos en nuestra vida, lo que determinemos hacer tiene que ser bajo nuestro criterio [...]” (Zambrano, 2011:89</p>	Algunas veces	Algunas veces (con acompañamiento)	Siempre	Nunca	Observaciones
Realiza acciones de cuidado personal de forma independiente: lavado de manos, dientes e ir al baño. (Higiene)					
Ubica y se coloca las prendas del uniforme. (Vestido)					

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

<p>Come solo utilizando los elementos adecuados para la alimentación. (Alimentación?)</p>					
<p>Cuida sus objetos personales en la institución. (vida social escolar)</p>					
<p>Realiza acciones como: saludar a las personas, se desplaza de manera independiente a los diferentes lugares de la institución de acuerdo a la actividad académica</p>					
<p>Autoconcepto “Es la suma de creencias de un individuo sobre sus cualidades personales. Lo que la persona sabe de sí misma y lo que cree que sabe” (Celada, 2013:1)</p>	<p>Algunas veces</p>	<p>Algunas veces (con acompañamiento)</p>	<p>Siempre</p>	<p>Nunca</p>	<p>Observaciones</p>
<p>En su fotografía, reconoce sus características personales.</p>					
<p>Responde a quién es, indicando su nombre y edad.</p>					

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

Expresa sus gustos e intereses.					
Expresa de forma autónoma sus habilidades y capacidades.					
Realiza juego de roles como: doctor, policía, profesor, bombero, entre otros.					
Se reconoce como niño o niña.					

3. EXPRESIÓN DE EMOCIONES, EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO

Ítems	Escala Evaluativa				Observaciones
	Algunas veces	Algunas veces (con acompañamiento)	Siempre	Nunca	
<p>Tristeza “abarca los sentimientos de soledad, apatía, autocompasión, desconsuelo, melancolía, pesimismo y desánimo, entre</p>					

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

otros” (Cuervo & Izzedin, 2007: 36)					
El niño refleja y/o manifiesta tristeza en momentos difíciles o es indiferente a tal situación.					
El niño manifiesta llanto ante situaciones particulares.					
La música o sonido específico le produce tristeza o llanto.					
El niño reconoce en una imagen la expresión de tristeza.					
El niño reconoce en otros la expresión de tristeza.					
El niño manifiesta tristeza frente a un objeto específico.					
El niño muestra y/o expresa ira o incomodidad por una textura específica.					

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

<p>Felicidad</p> <p>“es un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente un individuo en posesión de un bien deseado” (Alarcón, 2014: 64)</p>	<p>Algunas veces</p>	<p>Algunas veces (con acompañamiento)</p>	<p>Siempre</p>	<p>Nunca</p>	<p>Observaciones</p>
<p>El niño refleja y/o manifiesta felicidad en momentos de alegría o es indiferente a tal situación.</p>					
<p>El niño manifiesta felicidad ante situaciones particulares.</p>					
<p>La música o sonido específico le produce felicidad o entusiasmo.</p>					
<p>El niño reconoce en una imagen la expresión de felicidad.</p>					
<p>El niño reconoce en otros la expresión de felicidad.</p>					
<p>El niño manifiesta felicidad frente a un objeto específico.</p>					

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

<p>El niño muestra y/o expresa felicidad por una textura específica.</p>					
<p>Miedo “es una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa” (Pulido & Herrera, 2011: 250)</p>	<p>Algunas veces</p>	<p>Algunas veces (con acompañamiento)</p>	<p>Siempre</p>	<p>Nunca</p>	<p>Observaciones</p>
<p>El niño refleja y/o manifiesta miedo en momentos que requiere o es indiferente a tal situación.</p>					
<p>El niño manifiesta miedo ante situaciones particulares.</p> <p>La música o sonido específico le produce miedo.</p>					

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

El niño reconoce en una imagen la expresión de miedo.					
El niño reconoce en otros la expresión de miedo.					
El niño manifiesta miedo frente a un objeto específico.					
El niño muestra y/o expresa miedo por una textura específica.					
<p>Ira</p> <p>“la experiencia temporal de sentimientos subjetivos de tensión, enfado, irritación o furia en respuesta a una serie de eventos; suele ir acompañada de aumentos en la activación fisiológica” (Oliva & Hernández, 2010:108)</p>	Algunas veces	Algunas veces (con acompañamiento)	Siempre	Nunca	Observaciones
El niño refleja y/o manifiesta ira en momentos difíciles o es indiferente a tal situación.					

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

El niño manifiesta ira ante situaciones particulares.					
La música o sonido específico le produce ira.					
El niño reconoce en una imagen la expresión de ira					
El niño reconoce en otros la expresión de ira.					
El niño manifiesta ira frente a un objeto específico.					

Anexo.2

Guión de Entrevista Semiestructurada a docentes de grado Transición y Primero B del Gimnasio Campestre de Guilford

GIMNASIO CAMPESTRE DE GILDFORD 2019 - I

En el marco del proyecto de trabajo de grado particular titulado “ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN POBLACIÓN INFANTIL CON TEA EN PROCESOS DE INCLUSIÓN DEL COLEGIO GIMNASIO CAMPESTRE DE GUILFORD”, cuyo objetivo general es diseñar orientaciones pedagógicas que fortalezcan las habilidades de expresión emocional de la población infantil de la institución, desde el rol del Pedagogo Infantil. A continuación se presenta el instrumento 2. Guión de entrevista semiestructurada para aplicarles a docentes que atienden niños del grado Transición y Primero B, del Gimnasio Campestre de Guilford.

Preguntas:

1. Profesor (a) ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza usted en la intervención con niños con TEA en el aula?
2. ¿Usted identifica en los niños con TEA cómo manifiestan sus expresiones emocionales?, ¿De qué forma?, ¿En qué contextos? Ha evidenciado en qué situaciones? Y usted qué hace frente a esa situación?
3. ¿Usted considera que es pertinente contar con unas orientaciones pedagógicas para fortalecer la expresión emocional en los niños con TEA?

Anexo. 3

Matriz Síntesis resultados caracterización de habilidades de expresión emocional

	Algunas veces	Algunas veces con acompañamiento	Siempre	Nunca
Reconocimiento como individuo				
Autoimagen	1	2	13	2
Auto concepto		2	11	5
Autonomía	1		12	5
Expresión de emociones en relación con el contexto				
Tristeza	4		14	
Felicidad	3		12	3
Miedo	1		16	1
Ira			15	3
Total estudiantes:	18 Estudiantes del grado Transición y Primero-B			

Reconocimiento como individuo	
Autoimagen	1 Estudiante algunas veces logra con el objetivo, 2 Estudiantes con TEA requieren de acompañamiento, 13 Estudiantes entre ellos 4 con TEA siempre realizan las actividades de autoimagen y 2 Estudiantes con TEA nunca cumplen con el objetivo.
Auto concepto	2 Estudiantes entre ellos 1 con TEA, requieren del acompañamiento para cumplir con la actividad, 2 Estudiantes entre ellos 1 con TEA siempre cumple con el objetivo de auto concepto y 5 Estudiantes entre ellos 4 con TEA, no cumplen con la actividad.
Autonomía	1 Estudiante con TEA algunas veces cumple con el objetivo de Autonomía, 12 Estudiantes entre ellos 3 con TEA, siempre cumplen con la actividad y 5 Estudiantes entre ellos 3 con TEA no cumplen con la actividad.
Expresión de emociones en relación con el contexto	
Tristeza	4 estudiantes con TEA algunas veces cumplen con la actividad del ítem tristeza y 14 Estudiantes entre ellos 4 con TEA siempre cumplen con el objetivo.
Felicidad	3 Estudiantes con TEA algunas veces cumplen con la actividad del ítem felicidad, 12 Estudiantes entre ellos 2 con TEA, siempre cumplen con el objetivo y 3 Estudiantes con TEA no cumplen con la actividad.
Miedo	1 Estudiante con TEA algunas veces cumple con la actividad del ítem Miedo, 16 Estudiantes entre ellos 6 con TEA siempre cumple con el objetivo y 1 Estudiante con TEA no cumple.
Ira	15 Estudiantes entre ellos 5 con TEA siempre cumplen con el objetivo del ítem Ira y 3 Estudiante con TEA no cumplen con la actividad.

Anexo. 4

Matriz Síntesis Entrevista Semiestructurada a docentes

PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3
<p>1. Instrucciones sencillas y dirigidas directamente a los niños.</p> <p>2 .Modelamiento en las actividades</p> <p>3. Material visual y tecnológico.</p> <p>4. Crear una empatía con el estudiante.</p> <p>5. Apoyo Interdisciplinario de la Institución.</p>	<p>1. Instrucciones sencillas y dirigidas directamente a los niños.</p> <p>2.Modelamiento en las actividades</p> <p>3. Material visual y tecnológico.</p> <p>4. Crear una empatía con el estudiante.</p> <p>5. Apoyo Interdisciplinario de la Institución.</p>	<p>1. Facilita los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>2. Enriquecería la labor docente con estrategias pedagógicas.</p> <p>3. Abordaría las expresiones emocionales desde la particularidad del estudiante en el marco de una educación inclusiva.</p>

Anexo 5.

Documento Propuesta Orientaciones Pedagógicas

Objetivo

Presentar a los docentes de Pedagogía Infantil que atienden niños con TEA de los grados Transición y Primero B del Gimnasio Campestre de Guilford orientaciones pedagógicas relacionadas con el fortalecimiento de la expresión emocional en la población infantil y como apoyo al quehacer del maestro favoreciendo la interacción social de los estudiantes en el aula.

INTRODUCCIÓN

Las presentes Orientaciones Pedagógicas han sido elaboradas con el fin de ser una guía para el docente en aula desde el perfil del pedagogo infantil y así contribuir al fortalecimiento de la expresión emocional de los niños con TEA de los grados Transición y Primero B del Gimnasio Campestre de Guilford. De esta forma se propone enriquecer el perfil del docente que atiende esta población a partir de la dimensión socio afectiva, planteada en los Lineamientos Curriculares del (Ministerio de Educación Nacional , 2012)

En términos del marco metodológico llevado a cabo en la investigación que da origen a estas orientaciones pedagógicas, es relevante señalar que éstas están centradas en favorecer procesos de interacción social. En este sentido, se realizó inicialmente una caracterización de habilidades de expresión emocional en los niños con TEA de los grados mencionados desde 2 aspectos a saber: 1. Reconocimiento del individuo en cuanto a la autonomía, el autoconcepto y la autoimagen y 2. Expresión emocional en relación con el contexto en torno a emociones como tristeza, felicidad, ira y miedo. Estos ítems permitieron postular las orientaciones pedagógicas teniendo en cuenta un constructo epistemológico como base para fortalecer la expresión emocional con los niños con TEA en la institución.

CONTENIDO

En el marco de la construcción de estas Orientaciones Pedagógicas, se abordaron conceptos base que se desglosan a continuación:

Trastorno del Espectro Autista

De acuerdo a el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el Trastorno del Espectro Autista (TEA) entendido desde Borreguero (2004), Wing, (1998), Wing y Gould, (1979) y Rivière, (1997) es “un conjunto de trastornos del neurodesarrollo, de aparición temprana o durante los primeros años de vida, que afectan tres dominios de habilidades específicas a saber: reconocimiento y comprensión social, comunicación y comprensión pragmática y flexibilidad mental y comportamental”. (Ministerio de Educacion Nacional, 2017, pág. 76)

Orientaciones Pedagógicas

Las Orientaciones Pedagógicas entendidas como pautas guía de construcción permanente y actualización a partir de la práctica, los contextos y las particularidades de la población estudiantil, que contempla la pertinencia del desarrollo de la expresión emocional en los niños con TEA y el rol del docente de pedagogía infantil en el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva. Así como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “como entidad encargada de formular las políticas educativas, que las define como “Referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria” (Ministerio de Educación Nacional , 2018).

Luego, las orientaciones pedagógicas se comprenden como una herramienta de continua reflexión y adaptación a partir de las experiencias, vivencias y proceso formativo, permeado por la acciones tendientes a fortalecer la interacción social del niño en el aula a través del fortalecimiento de la expresión emocional y por lo tanto, en el ámbito académico o escolar, contempla el campo de la pedagogía como campo disciplinar de la educación que propicia el encuentro entre docente y estudiante, que

reconoce las condiciones particulares del niño y orienta el quehacer del profesor (Mora, 2010).

Expresión emocional

La expresión emocional se concibe como el elemento comunicativo a nivel social y afectivo mediado por la motivación, la confianza, la adaptación escolar, el desarrollo participativo y la interacción con los otros. Elementos que se articulan en la interrelación social del individuo, así como lo señala (Sánchez Aragón & Díaz, 2009) desde la postura de Feldman (2001) al conceptualizarla “(..) Como un ícono de identificación, al facilitar la discriminación de los estados emocionales y juega un papel central en la interacción social”(794) (Sánchez Aragón & Díaz, 2009) Esto permite comprender lo que otro experimenta, anunciar un comportamiento o conducta y provocar relaciones interpersonales adecuadas.

Las características de expresión emocional de los niños con TEA se evidencian en el campo comunicativo y de interacción social. Por consiguiente, es relevante abordar este tema dado que las habilidades de expresión son una posibilidad en el niño para construir sus emociones y controlarlas a través de un proceso consciente que lo prepara para la vida.

Educación Inclusiva

En primera instancia, el (Ministerio de Educación Nacional-MinEducación, 2010-2014), señala que la educación inclusiva es una estrategia básica de inclusión social, desde una mirada amplia y holística que atiende la diversidad como un distintivo del ser humano y de la vida, con el fin de fortalecer la equidad en un marco de respeto a los derechos y oportunidades, en concordancia con las políticas públicas estatales. En este sentido, Ministerio de Educación Nacional (MEN) expone una perspectiva que se encuentra en concordancia con la (UNESCO, 2008) cuando afirma que la inclusión es un proceso que aporta a reconocer la diversidad del ser humano y por consiguiente del estudiante, en el marco de una educación para todos. Esto visualiza un sistema

educativo que reconoce las condiciones particulares y la diversidad como valor del sujeto desde la diferencia sopesando capacidades y habilidades para generar escenarios de formación colaborativo en igualdad y equidad (San Martín, Villalobos, Muñoz, & Wyman, 2017)

Una educación inclusiva que se sustenta en la declaración de los Derechos Humanos de la (Naciones Unidas, 1948), articulada al pensamiento y políticas de acción e inclusión como derecho del ser humano (Parrilla, 2002) y los lineamientos estatales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) es esta perspectiva, la inclusión se entiende como “una estrategia direccionada a eliminar la exclusión social y valorar la identidad de cada individuo desde sus capacidades y dimensiones” (Ministerio de Educación Nacional-MinEducación, 2010-2014). Esta mirada se encuentra con el enfoque, expuesto que la educación inclusiva “se alinea abiertamente con los propósitos y políticas educativas locales, nacionales y transnacionales para reconocer y valorar la pluralidad entre individuos y grupos.”. (Ayala & Arias, 2018, pág. 21)

Marco Legal

Las orientaciones pedagógicas se plantean a partir de términos legales en el ámbito local desde la Secretaría del (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014) , lineamiento en el cual se propone una atención pertinente, diferencial y de calidad a la población infantil con condiciones particulares de los colegios de Bogotá. A nivel Nacional a partir de La Política Pública Nacional de Primera Infancia, Conpes 109 de 2007, en el marco de la Ley General del (Congreso de la República de Colombia , 1994), con el fin de consolidar las oportunidades efectivas de desarrollo integral a la Primera Infancia en Colombia con perspectiva de equidad e inclusión social, en concordancia con las directrices internacionales de la UNICEF, (1987). También se contempla la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social –(Conpes Social 166, 2013) basada en asegurar las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, en concordancia con lo establecido en la Convención sobre los derechos de estas personas de las Naciones Unidas y los Lineamientos curriculares del (Ministerio de Educación Nacional , 2012)

Propuesta de Orientaciones Pedagógicas

La pertinencia de las orientaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional está enfocada a favorecer la interacción social de los niños con TEA de los grados Transición y Primero B y ser una pauta para el docente del Gimnasio Campestre de Guilford que atiende la población infantil. Por lo tanto, esta propuesta se basa en la sistematización de los resultados de la aplicación de una caracterización de habilidades de expresión emocional realizada a los niños de los dos grados mencionados. En la cual se tuvo en cuenta las siguientes categorías basadas en el desarrollo de la dimensión socio afectiva:

1. **Reconocimiento como Individuo** expuesta desde los aspectos de autoimagen, autonomía y autoconcepto, entendidos como:

***Autoimagen**, según (López, 2017) “hace referencia a la propia imagen, a lo que uno mismo ve de sí mismo” (p.262)., y que para la caracterización se abordó desde el reconocimiento y la ubicación de las partes del cuerpo.

***Autonomía**, comprendida a partir de [Zambrano](#), (2011) como “la capacidad de decisión que poseemos en nuestra vida, lo que determinemos hacer tiene que ser bajo nuestro criterio [...]” (p.89)., tomada para la caracterización desde la realización de acciones cotidianas y el cuidado de su cuerpo.

***Autoconcepto**, señalado por (Celda, 2013) “es la suma de creencias de un individuo sobre sus cualidades personales. Lo que la persona sabe de sí misma y lo que cree que sabe” (p.3). Referido para la caracterización como el reconocimiento de características personales.

2. **Expresión emocional en relación con el contexto** tomada en las orientaciones pedagógicas como expresión de emociones en relación con el contexto, considerando situaciones cotidianas enmarcadas en emociones como:

***Tristeza**, definida como aquella que “abarca los sentimientos de soledad, apatía, autocompasión, desconsuelo, melancolía, pesimismo y desánimo, entre otros”. (p.36) (Cuervo Martínez & Izzedin Bouquet, 2007)

***Felicidad**, entendida como “un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente un individuo en posesión de un bien deseado”. (Alarcón, Reynaldo, 2009)

***Miedo**, a partir de “una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa”. (Pulido Acosta & Herrera Clavero , 2015)

A partir de los resultados de la caracterización y la entrevista a los docentes que atienden los niños en la institución, se plantean las siguientes orientaciones pedagógicas a través de tres preguntas:

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

¿Cómo identifica el docente la expresión emocional en los niños con TEA?

1. Es importante que el docente realice una caracterización de los niños en el marco de la dimensión socio afectiva (Ministerio de Educación Nacional , 2012) para identificar las habilidades de expresión emocional, a través de la técnica de la observación participante y el registro de diarios y notas de campo.
2. En el espacio formativo “Plan lector” el docente puede incentivar la lectura de cuentos que aborden temáticas relacionadas con las emociones y realizar al final de la sesión una retroalimentación que le permita identificar qué emociones reconocen los niños en el texto. Se sugiere libros como: “El monstruo de colores

(Llenas, 2012), “Las emociones de nacho” (Slegers, 2012) y “Las emociones del Inspector Drilo”. (Isern & Carretero, 2016)

3. El docente puede identificar conductas, comportamientos y expresiones de los niños con TEA en todos los momentos de interacción del aula, utilizando registros de campo y aplicando una observación participante.
4. En clases como Educación Física, Artes, Danzas, Vaulting o en el descanso donde se puedan evidenciar ejercicios y actividades de competencias, se sugiere que el docente observe la reacción de cada estudiante en el momento de no ocupar el primer lugar.
5. Al finalizar la jornada escolar, se sugiere que el docente genere un espacio de diálogo, (puede ser denominado “Escucho y me Escuchan”), en el cual el estudiante expresará cómo se sintió, qué le gusto o no y por qué, en las actividades académicas y lúdicas realizadas durante el día. El docente guiará a los estudiantes a partir de los interrogantes con el fin de que todos compartan sus impresiones, emociones y sentires.
6. Se propone que el docente realice una actividad lúdica a través de un recurso didáctico denominado “Cubo de emociones”, el cual está compuesto por las emociones de: tristeza, felicidad y miedo; el niño deberá lanzar el cubo al aire y según la emoción que caiga, la representará gestualmente. Este ejercicio se puede generar en una pausa activa.
7. El docente toma o solicita una fotografía de los niños con autorización de padres o acudiente, en la cual se expresen diferentes emociones: felicidad, miedo, tristeza e ira, con el fin de ubicarlas en un lugar visible en el aula para reconocer y relacionar la expresión gestual de la emoción.

8. Proponer una actividad lúdica de relación imagen-color por medio de fichas de personas con expresión de emociones, para que los niños asocien la expresión gestual de la emoción con un color y en el momento que el niño quiera expresarse pueda tomar una de las fichas. Ejemplo: felicidad amarilla, tristeza azul, miedo morado e ira rojo.

9. En una de las clases se sugiere darle la posibilidad a los niños de representar con un dibujo o un escrito sus emociones frente a actividades particulares desarrolladas en el colegio.

¿Cómo fortalecer el reconocimiento como individuo en los niños con TEA en los aspectos de Autoimagen, Autonomía y Autoconcepto?

Autoimagen

1. Es importante que el docente evidencie en los estudiantes sí reconocen y ubican las partes de su cuerpo. Para esto el docente realiza el modelamiento de la actividad frente a un espejo, esto quiere decir indicar las características de su cara, su cabello y sus características personales. Luego, los niños llevarán a cabo el mismo ejercicio frente al espejo y de forma oral se describirán.

2. Reforzar el reconocimiento de la ubicación de las partes del cuerpo en sí mismo. En este sentido, el docente puede realizar rondas infantiles que en su texto inviten al movimiento corporal y desde ahí, a la segmentación para identificarse.

3. Teniendo en cuenta la actividad del espejo, realizada previamente, el docente, también, pedirá a los niños que dibujen su autorretrato en una hoja en blanco.

4. El docente organiza los carnets de sus estudiantes aleatoriamente frente a ellos, para que cada niño ubique y reconozca su fotografía indicando cuál es su carnet y mencionando su nombre.

5. Para fortalecer en el estudiante una respuesta al llamado de su nombre, el docente puede crear el hábito de llamar a lista en cada clase, realizar una actividad donde cada niño mencione su nombre y lo relacione con alguna comida, animal o diversión favorita y/o actividad realizada el fin de semana y tener asignado con el nombre de cada niño un lugar para dejar sus maletas y puesto trabajo.

Autonomía

1. Para fortalecer las acciones de cuidado personal de forma independiente, el docente puede desarrollar una rutina de aseo personal, como cepillarse los dientes, lavarse las manos, la cara y peinarse.
2. Se propone que el docente fortalezca en el niño el hábito de ubicar sus prendas del uniforme de forma adecuada con apoyo de algunas actividades como: a. Vestir un muñeco (representación del niño) con dos mudas de ropa, (una puede ser del uniforme de diario y otra la deportiva) incluyendo ropa interior, medias y zapatos y b. En una tabla de la altura del estudiante poner cremalleras, cordones, botones y otros accesorios de ropa, para que el niño relacione estos elementos con el cuidado personal y aprenda su uso.
3. Para favorecer el cuidado de los objetos personales en el niño, se le sugiere al docente que: a. Retome la actividad del ítem de autoimagen sobre la cual el niño reconoce su fotografía en el carnet con el fin de observar si los niños cuidan de él, b. Identifique si los estudiantes al llegar al salón ubican su maleta en el lugar correcto y c. En la clase de Vaulting, observe si los niños realizan cambio de pantalón y zapatos de forma autónoma.

Autoconcepto

1. Propiciar actividades con apoyo de materiales didácticos en las cuales el estudiante interiorice su nombre y edad. Para esto el docente puede utilizar rompecabezas, rondas, videos, juegos interactivos y digitales.
2. Para la identificación de los gustos e intereses de los estudiantes, el docente puede generar espacio de diálogo, juego simbólico, juego de roles, dramatizaciones o pequeñas obras de teatro.

¿Cómo fortalecer la categoría de Expresión de Emociones en relación con el contexto comprendiendo los aspectos de Tristeza, Felicidad, Miedo?

1. Colocar frente al niño imágenes (fotos, símbolos o íconos) donde se encuentren personas y dibujos, donde expresan la emoción de tristeza, felicidad y/o miedo, el niño deberá identificar la emoción que ve y realizar la expresión facial.
2. Desarrollar actividades de estimulación sensorial a partir de discriminación de sonidos, texturas, colores, imágenes y olores, con el propósito de observar cómo el estudiante reacciona frente a éstos y direccionarlo a la expresión verbal o gestual de lo que siente.
3. A través de juegos de mesa adaptados (lotería de emociones de los niños) fortalecer la identificación simbólica y gestual de los diferentes estados emocionales (tristeza, alegría, miedo).
4. Disponer y adaptar un espacio del salón en donde el niño pueda ir a expresar sus emociones. Este lugar puede tener fotografías, íconos, símbolos y/o palabras de las diferentes emociones. Asimismo, objetos simbólicos (juegos y/o libros) del gusto e interés de los niños.

5. Ubicar letreros de las emociones en el tablero, cada una identificada por un color, asimismo, disponer de las fotos de las emociones de los niños con el propósito de que relacionen imagen emoción en situaciones particulares.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Bonilla, M. F., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP* , 19-29. Obtenido de <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Isern , S., & Carretero, M. (2016). *El Emocionómetro del Inspector Drilo*. NubeOcho. doi:978-8494444692
- Llenas, A. (2012). *El Monstruo de Colores*. Madrid: Flamboyant. Obtenido de <http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/el-monstruo-de-colores.html#.XQmxUhZKjIU>
- Mendoza, O., Jesus, F., & Hernandez, P. (2010). Validación de la versión mexicana del inventario. *maría del rocío hernández pozo*, 107-116. doi:0123-9155
- Rangel , A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusion de niños con autismo en el aula regular. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 81-94. doi:Vol. 19, No. 1 (2017). 81-102.
- Sánchez Aragón, R., & Díaz, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión. *Chimalcoyotl 14 Casa 4 Col. Toriello Guerra, Del Tlalpan*, 793-805. doi:1657-9267
- Alarcón, Reynaldo. (2009). Psicología de la felicidad, introducción a la psicología positiva. *Revista de Psicología, Vol. 28 (2)*, 411-414. doi:ISBN 9789972236990

Ayala, J., & Arias, C. (2018). *Diversidad en la educación infantil programas de formadores para la infancia en Colombia*. Bogotá, D.C: Iberam . doi:94042

Conpes Social 166. (9 de Diciembre de 2013). Política pública nacional de discapacidad e inclusión. *política pública nacional de discapacidad e inclusión*. Bogotá, D.C, Colombia. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>

Cuervo Martínez, A., & Izzedin Bouquet, R. (noviembre de 2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. *Tesis Psicológica, núm. 2*, 35-47. doi:1909-8391

el congreso de la república de Colombia. (8 de Febrero de 1994). la ley general de educación. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá, D.C, Colombia. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Francisco Tortosa , N. (s.f.). *intervención educativa en el alumnado con trastornos*. obtenido de intervención educativa en el alumnado con trastornos: <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>

Fundación Promigas -Universidad del Norte. (s.f.). El desarrollo infantil y las dimensiones socio afectiva y cognitiva en la educación preescolar. En E. d. preescolar, *Gestión de la Educación Preescolar* (págs. 1-6). Obtenido de <http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/El%20desarrollo%20infantil%20y%20las%20dimensiones%20socio%20afectiva%20y%20cognitiva%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar.pdf>

Gimnasio Campestre de Guildford. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá. Obtenido de <https://gimnasiodeguildford.edu.co/>

Haeussler. (2000). *Desarrollo emocional del niño*. Madrid: médica Panamericana.

J.O. Cornelio-Nieto . (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *REVISTA DE NEUROLOGÍA*, 27-29. doi:S27-S29

Mesa, S. (2016). *Desarrollo socio emocional en niños autistas: Una propuesta de intervención Psicoeducativa con las TAC*. Obtenido de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5033/TFGUEx_2016_Mesa_Dominguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Miguel Migue, & Ana María. (2006). el mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. 2,, 169-183. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296011.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). serie lineamientos curriculares-preescolar. *serie lineamientos curriculares-preescolar*. Bogota,D.C, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Obtenido de http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_11.pdf?binary_rand=7968

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Agosto de 2014). Educación inclusiva e intercultural. *educación inclusiva e intercultural*. Bogota, D.C, Colombia: Ministerio de Educación Nacional (MEN). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>

Ministerio de Educacion Nacional (MEN). (Febrero de 2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. *Documento de orientaciones*

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogota, D.C, Colombia: Ministerio

de Educación Nacional (MEN). Obtenido de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (22 de Agosto de 2018). Orientaciones pedagógicas.

Orientaciones pedagógicas. Bogota, D.C, Colombia. Obtenido de

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340033.html>

Ministerio de Educación Nacional-MinEducación. (2010-2014). Educación de calidad el

camino para la prosperidad. Atención y Apoyo a Población con Necesidades Educativas.

Educación de calidad el camino para la prosperidad. Atención y Apoyo a Población con Necesidades Educativas. Colombia. Obtenido de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Moncada , J., & Gomez , B. (2016). Formación de competencias socioemocionales. *Revista*

educación y desarrollo social, 112-133. Obtenido de

<file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet->

<FormacionDeCompetenciasSocioemocionalesParaLaResol-5386127.pdf>

Mora, R. J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias. *tendencias pedagógicas*

Nº 16, 221-236. Obtenido de <file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet->

<OrientacionesBasicasParaElDisenoDeEstrategiasDidac-3342741.pdf>

NACIONES UNIDAS. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. *La*

Declaración Universal de Derechos Humanos. Obtenido de

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- Navarrete, P., & Buitrón, S. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1- 8. Obtenido de file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-ElDocenteEnElDesarrolloDeLaInteligenciaEmocional-4775388.pdf
- Organización de las Naciones. (1995). la convención sobre los derechos del niño. *la convención sobre los derechos del niño*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf
- Parrilla, A. (2002). acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educacion*, 11-32. Obtenido de [http://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Peña Gonzalez, D. (2005). *Propuestas Pedagógicas para la educación del autista*. Mexico, D.F. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/22989.pdf>
- Pérez Turpín, J., & Blasco Mira , J. (2007). *metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Powers, M. D. (1997). *Niños autistas. Guía para padres, terapeutas y educadores*. Trillas. doi:N° de ref. de la librería 170
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero , F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, vol. 45, n° 2, 249-263 . doi:<https://www.google.com/search?q=Miedo+es+una+emoci%C3%B3n+de+marcado+car%C3%A1cter+negativo%2C+que+se+inicia+en+el+procesamiento+de+est%C3%ADm>

ulos&oq=Miedo+es+una+emoci%C3%B3n+de+marcado+car%C3%A1cter+negativo%2
C+que+se+inicia+en+el+procesamiento+de+est%C

Sánchez, V. (2016-2017). *educación emocional en alumnos con trastorno del espectro autista*.

Obtenido de

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67647/1/EDUCACION_EMOCIONAL_EN_ALUMNOS_CON_TRASTORNO_D_TEROL_SANCHEZ_MARIA_VICTORIA.pdf

Slegers, L. (2012). *Las emociones de Nacho*. Obtenido de

<https://www.edelvives.com/es/Catalogo/p/las-emociones-de-nacho>

UNESCO. (25-28 de noviembre de 2008). *la educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. *la educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Obtenido de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Vecina Jiménez, M. L. (enero-abril de 2006). *emociones positivas*. *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 1, 9-17. doi:0214-7823

Zubiría, M. d. (20 de Agosto de 2013). *La educación y el afecto deben ir de la mano*. pág. 1.

Obtenido de <https://www.lapatria.com/colegios/miguel-de-zubiria-la-educacion-y-el-afecto-deben-ir-de-la-mano-41439>

Anexo 6.

Carta consentimiento informado

Proyecto “ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN POBLACIÓN INFANTIL CON TEA EN PROCESOS DE INCLUSIÓN DEL COLEGIO GIMNASIO CAMPESTRE DE GUILFORD”

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

En términos de los objetivos y procedimientos del estudio identificados como: Objetivo General: diseñar orientaciones pedagógicas que fortalezcan las habilidades de expresión emocional de la población infantil con TEA de la institución y los objetivos específicos: 1. Caracterizar las habilidades de expresión emocional de la población infantil autista del Gimnasio Campestre de Guilford y 2. Determinar los elementos fundamentales que conforman unas orientaciones pedagógicas para la expresión emocional en la población infantil autista. En este sentido, se aplicarán instrumentos de caracterización a los niños de 1er y 2do. Grado de la institución, con el fin de identificar las habilidades de expresión emocional y una entrevista semiestructurada a docentes. Las autoras del proyecto me informan sobre el proyecto y entiendo que estoy invitada a responder preguntas y suministrar datos a propósito de mi práctica pedagógica con niños de educación infantil y solicitan hacer registro fílmico del grupo de niños. Estoy enterada que este proyecto está siendo supervisado por el Comité Focal de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana (tel. 348 9292 ext. 147 - 149), y cualquier pregunta que tenga sobre mis derechos como participante en esta investigación será resuelta. Estas actividades inscritas al proyecto, no representan un riesgo para la salud física o mental de las docentes en formación, ni para los niños y niñas a su cargo. Estas acciones se desarrollarán en forma integrada a las actividades cotidianas establecidas en la institución, y no generará ningún obstáculo a las acciones normales de la institución; los resultados de la caracterización y entrevista semiestructurada son estrictamente confidenciales para uso exclusivo de la investigación. La participación en este ejercicio investigativo, no tendrá ninguna remuneración y cualquier inquietud que se genere al respecto, será resuelta de inmediato.

Fecha:

FIRMA DOCENTE COLEGIO CAMPESTRE DE GILFORD

Orientaciones Pedagógicas para el fortalecimiento de la expresión emocional

Calle 67 N 5 -27 Tel. 3489292

Bogotá, Colombia

www.iberamericana.edu.co

Corporación Universitaria Iberoamericana

P.J. No. 0428 del 28 de enero 1982 – MEN / VIGILADA MIN EDUCACIÓN