



## Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de  
fin de grao

Mellora das competencias  
emocionais no alumnado  
con NEAE, ECOPHE:

Deseño dunha proposta de  
intervención.

María Díaz Agras

Xuño 2024

Mellora das competencias emocionais no alumnado con NEAE, ECOPHE: Deseño dunha proposta de intervención.

Mejora de las competencias emocionales en el alumnado con NEAE, ECOPHE: Diseño de una propuesta de intervención.

Improvement of emotional competencies in students with NEAE, ECOPHE: Design of an intervention proposal.

# Índice de contidos

Resumo .....	1
Resumen .....	1
Abstract .....	2
<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco Teórico .....</b>	<b>4</b>
2.1.    Diversidade funcional e Inclusión Educativa .....	4
2.1.1.    Modelos de atención á diversidade .....	4
2.1.2.    Modelo Inclusivo de atención á diversidade .....	4
2.1.3.    Revisión lexislativa da atención á diversidade en Galicia .....	5
2.1.4.    Concepto e definición de Diversidade Funcional (Vs. Discapacidade) .....	7
2.1.5.    Aproximación ao concepto de NEAE e NEE .....	7
2.1.6.    Alumnado con condicións persoais ou de historia escolar (ECOPHE) .....	9
2.2.    Educación emocional .....	10
2.2.1.    Definición de Intelixencia Emocional .....	10
2.2.2.    Tipoloxías de Intelixencia emocional e fases de desenvolvemento .....	11
2.2.3.    Educación emocional na etapa de Educación Infantil .....	12
2.2.4.    Programas e proxectos de educación emocional en EI .....	15
2.3.    Enfoques, estratexias e recursos que favorecen a creación de proxectos de intervención dende unha perspectiva inclusiva .....	17
2.3.1.    Enfoque DUA .....	17
2.3.2.    Roda DUA .....	18
2.3.3.    Metodoloxías activas e innovadoras .....	19
2.3.4.    Recursos específicos que apoian o proceso de ensinanza-aprendizaxe do alumnado ECOPHE .....	20
<b>3. Proposta de Intervención .....</b>	<b>21</b>

3.1.	Presentación do enfoque da proposta .....	21
3.2.	Contextualización do caso .....	21
3.3.	Obxectivos .....	22
3.4.	Competencias .....	23
3.5.	Contidos.....	23
3.6.	Metodoloxía .....	24
3.7.	Temporalización.....	24
3.8.	Descrición .....	25
3.9.	Recursos .....	34
3.10.	Avaliación .....	34
<b>4.</b>	<b>Conclusións.....</b>	<b>34</b>
<b>5.</b>	<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>37</b>
	Anexo I. Información complementaria do Marco Teórico.....	41
	Anexo II. Información complementaria da Proposta de Intervención .....	42

# Índice de táboas e figuras

<b>Táboa 1.</b> <i>Alumnado con NEAE e NEE</i> .....	8
<b>Táboa 2.</b> <i>Contidos da proposta de intervención</i> .....	23
<b>Táboa 3.</b> <i>Sesión 1</i> .....	25
<b>Táboa 4.</b> <i>Sesión 2</i> .....	26
<b>Táboa 5.</b> <i>Sesión 3</i> .....	27
<b>Táboa 6.</b> <i>Sesión 4</i> .....	28
<b>Táboa 7.</b> <i>Sesión 5</i> .....	28
<b>Táboa 8.</b> <i>Rutina 1</i> .....	29
<b>Táboa 9.</b> <i>Rutina 2</i> .....	30
<b>Táboa 10.</b> <i>Actividade 1</i> .....	31
<b>Táboa 11.</b> <i>Actividade 2</i> .....	31
<b>Táboa 12.</b> <i>Actividade 3</i> .....	32
<b>Táboa 13.</b> <i>Actividade 4</i> .....	33
<b>Táboa 14.</b> <i>Avaliación do alumnado</i> .....	43
<b>Táboa 15.</b> <i>Avaliación da proposta</i> .....	43
<b>Táboa 16.</b> <i>Avaliación do papel docente</i> .....	44
<b>Figura 1.</b> <i>Roda DUA</i> .....	41
<b>Figura 2.</b> <i>Cronograma do primeiro mes</i> .....	42
<b>Figura 3.</b> <i>Cronograma do segundo mes</i> .....	42

# Resumo

A intelixencia emocional consta dunha serie de competencias fundamentais para o desenvolvemento integral e o benestar persoal. A súa inclusión nas aulas é recollida na lexislación vixente dirixida á etapa de infantil, onde se inclúe o alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo, cuxa intelixencia emocional pode verse afectada en maior medida. O alumnado con condicións persoais e de historia escolar enfróntase non só a limitacións socioculturais que afectan á súa confianza, autoestima, relacións e, por conseguinte, á súa integridade emocional, senón tamén a barreiras de participación e acceso na aula ordinaria que limitan a súa aprendizaxe e desenvolvemento. En busca de que a atención á diversidade sexa o eixe das aulas ordinarias, este traballo presenta unha proposta de intervención dirixida ao segundo ciclo de educación infantil, cuxa finalidade é achegar ao alumnado ao mundo da educación emocional, partindo dos principios DUA, de forma que se promova a participación da totalidade do alumnado en igualdade de condicións.

**Palabras chave:** Necesidades Específicas de Apoio Educativo, atención á diversidade, educación infantil, educación emocional, DUA.

# Resumen

La inteligencia emocional consta de una serie de competencias fundamentales para el desarrollo integral y el bienestar personal. Su inclusión en las aulas es recogida en la legislación vigente dirigida a la etapa de infantil, donde se incluye el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, cuya inteligencia emocional puede verse afectada en mayor medida. El alumnado con condiciones personales y de historia escolar se enfrenta no sólo a limitaciones socioculturales que afectan a su confianza, autoestima, relaciones, y, por consiguiente, a su integridad emocional, sino también a barreras de participación y acceso en el aula ordinaria que limitan su aprendizaje y desarrollo. En busca de que la atención a la diversidad sea el eje de las aulas ordinarias, este trabajo presenta una propuesta de intervención dirigida al segundo ciclo de educación infantil, cuya finalidad es acercar al alumnado al mundo de la educación emocional, partiendo de los principios DUA, de forma que se promueva la participación de la totalidad del alumnado en igualdad de condiciones.

**Palabras clave:** Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, atención a la diversidad, educación infantil, educación emocional, DUA.

## Abstract

Emotional intelligence consists of a range of competencies fundamental to integral development and personal well-being. Its inclusion in classrooms is contained in current legislation aimed at the infant stage, which includes students with Specific Educational Support Needs, whose emotional intelligence may be affected to a greater extent. Students with personal and school history conditions face not only socio-cultural limitations that affect their confidence, self-esteem, relationships and, consequently their emotional integrity, but also barriers to participation and access in the ordinary classroom that limit their learning and development. To ensure that attention to diversity is the axis of ordinary classrooms, this work presents a proposal for intervention aimed at the second cycle of early childhood education, the purpose of which is to bring students closer to the world of emotional education, based on UDL principles, so that the participation of all students is promoted on an equal basis.

**Key words:** Specific Educational Support Needs, attention to diversity, early childhood education, emotional education, UDL.

# 1. Introducción

Unha das dimensións do benestar subxectivo que se ve minguado en maior medida no alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo é a vinculada, entre outras, ao desenvolvemento da empatía, de boas relacións, do autocontrol, dunha autoestima positiva, e en definitiva, de diversos factores relacionados coa intelixencia e competencias emocionais, os cales serán claves para o desenvolvemento positivo e o benestar persoal e social, así favorecendo que o alumnado sexa menos vulnerable (Soler et al., 2016).

Son diversos os factores consecuentes, tales como a discriminación ou a exclusión social, sufridos por este grupo de alumnado por parte da sociedade, tanto de forma xeral coma na contorna escolar en particular. As consecuencias negativas que isto pode chegar a supoñer poden abarcar dende a calidade de vida e desenvolvemento persoal e académico dos ACNEAE, ata a construción de modelos inclusivos de atención á diversidade e xustiza social que dean resposta ás necesidades do alumnado, e que resultan tan necesarias para a sociedade (Soler et al., 2016). Unha persoa con competencias emocionais é menos susceptible de caer en situacións de risco social e de saúde (Salovey e Mayer, 1990).

A idea de contextualizar este traballo na etapa de Educación Infantil ven dada por diversos motivos. O primeiro deles é que se identifica coa primeira etapa de escolarización na que o desenvolvemento integral do alumnado comeza a desenvolverse da man da socialización cos/as iguais. Así mesmo, comeza a construción de valores, crenzas e significacións sobre o mundo que lle rodea, ao mesmo tempo que a percepción das súas emocións e de como se sente na contorna da que forma parte, entran en xogo.

Por iso, decidiuse levar a cabo o deseño dunha proposta de intervención que, baixo os principios de inclusión, equidade e innovación, potencie as competencias emocionais que o alumnado con NEAE pode precisar. Actuando como premisa a aprendizaxe por proxectos, a educación emocional e o enfoque DUA, búscase favorecer o desenvolvemento e acceso á aprendizaxe da totalidade do alumnado, nas aulas ordinarias dos centros educativos.

Desta forma, a proposta pode interpretarse dende unha vertente preventiva e/ou interventiva. Dende a perspectiva preventiva, podería emendar necesidades prospectivas de fronte ás seguintes etapas vitais do alumnado e, dende o carácter interventivo, por se se advirte algunha necesidade activa e inmediata no grupo-clase.

Asemade, podería dicirse que esta proposta está relacionada con diversas competencias do Grao en Mestre/a de Educación Infantil, sintetizadas pola Universidade de Santiago de Compostela (s.d.). Enuméranse a continuación as que se presumen fundamentadas na realización deste traballo de Fin de Grao:

- Facilitar aprendizaxes dende unha perspectiva globalizadora das dimensións cognitiva, emocional, psicomotora e volitiva, que contribúan ao desenvolvemento integral dos nenos e nenas.
- Deseñar e regular espazos de aprendizaxe en contextos de diversidade que atendan á igualdade de xénero, á equidade e ao respecto aos dereitos humanos.
- Promover tanto a aprendizaxe cooperativa como a autonomía e singularidade de cada nena/o, traballando as súas emocións, sentimentos e valores.
- Reflexionar sobre as prácticas de aula para innovar e mellorar a labor docente.

En canto ao contido deste Traballo, este consta do Marco Teórico, do deseño da Proposta de Intervención, das conclusións finais, da bibliografía correspondente e dos Anexos.

O Marco Teórico aporta unha aproximación teórica ao mundo da Inclusión Educativa, da Educación Emocional e dos recursos, enfoques e metodoloxías favorecedoras á creación de proxectos de intervención, información fundamental para o deseño da proposta posterior.

O primeiro apartado, de Inclusión Educativa, expón o modelo inclusivo de atención á diversidade e a lexislación vixente en Galiza en canto á mesma. Recóllense conceptos fundamentais, como son a Diversidade Funcional e as Necesidades Específicas de Apoio Educativo, facendo fincapé na NEAE na cal se centra a proposta, o alumnado con *condicións persoais e de historia escolar* (en adiante ECOPHE).

No segundo apartado, de Educación Emocional, faise unha revisión da aproximación conceptual ao constructo de intelixencia emocional, destacando a proposta de Rafael Bisquerra e as súas competencias emocionais. A continuación, recóllese o relacionado coa educación emocional na lexislación vixente dirixida á etapa de Educación Infantil. Conclúese cunha revisión de diversos proxectos enfocados á educación emocional, dirixidos a esta etapa, recollendo debilidades e fortalezas advertidas.

O terceiro e último apartado é referido ao enfoque DUA e ás metodoloxías activas e innovadoras, ambos relacionados coa súa introdución nas aulas ordinarias de educación

infantil. Inclúense por último unha serie de recursos e ferramentas específicas que favorecen o proceso de aprendizaxe do alumnado ECOPHE.

A Proposta de Intervención inicia cunha presentación da perspectiva na cal se baseará a mesma -o enfoque DUA- e unha contextualización do centro e aula ao que vai dirixida a proposta. Indícanse a continuación os obxectivos; as competencias en termos de aprendizaxe do alumnado; os contidos, distinguindo conceptuais, procedimentais e actitudinais; a metodoloxía empregada e a temporalización da proposta. Expóñense despois as sesións, rutinas e actividades nas que se fundamenta, e os recursos humanos, materiais e estruturais, requiridos. Inclúese por último unha proposta de avaliación.

A Conclusión expón unha serie de reflexións sobre o Marco Teórico e a Proposta, sobre as limitacións e aspectos de mellora da mesma, e sobre as implicacións, perspectivas e futuros proxectos.

Atópanse por último as Referencias Bibliográficas utilizadas e citadas ao longo do Traballo, e os Anexos I e II, de información complementaria.

## **2. Marco Teórico**

### **2.1. Diversidade funcional e Inclusión Educativa**

#### **2.1.1. Modelos de atención á diversidade**

Prestando atención ao recollido na Orde do 8 de setembro de 2021 polo que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de setembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia, esta establece que “a diversidade é unha realidade social e, polo tanto, unha realidade en cada centro docente, en cada comunidade educativa”.

En base ao mesmo, os centros docentes son responsables de elaborar as súas propostas cara ao alumnado en base aos principios pedagóxicos recollidos pola Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio de Educación. Desta forma, as accións dirixidas ao alumnado rexeranse polo principio de inclusión educativa. Por conseguinte, a Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, establece que na etapa de infantil garantírase a inclusión educativa, partindo dunha atención personalizada, da prevención das dificultades de aprendizaxe e do reforzo necesario no momento no que estas sexan detectadas.

Cabe destacar ademais o papel do alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo recollido na propia Lei, cuxa escolarización basearase nos principios de “inclusión e participación, calidade, equidade, non discriminación e igualdade efectiva no acceso e permanencia no sistema educativo e accesibilidade universal para todo o alumnado”.

#### **2.1.2. Modelo Inclusivo de atención á diversidade**

Diversos autores (Escarbajal et al., 2012) apostan pola educación inclusiva por motivos da súa filosofía na que se fai fincapé á construción de políticas non segregadoras, de forma que se evite a exclusión e se aposte pola inclusión de todos e todas.

Os autores fan referencia ás orixes do movemento inclusivo, aludindo a que a inclusión “aspira a facer efectivo o dereito dunha educación equitativa e de calidade para todos os alumnos, ocupándose sobre todo daqueles que se atopan excluídos ou en risco de exclusión” (López-Aznaga, 2011 como se citou en Escarbajal et al., 2012, p.136). Desta forma, a inclusión

busca a igualdade, independentemente das características socio persoais (Escarbajal et al., 2012).

Con isto, é preciso destacar o recollido na Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948), a cal expón que a educación é un dereito de todas as persoas (Balieiro, 2014), así como o sinalado pola UNESCO en canto a que se require unha visión na que a educación sexa universal, na que non existan as discriminacións e na que se garante a igualdade de acceso (UNESCO, 1990 como se citou en Balieiro, 2014). Así, entendendo que este dereito non é garantido a minorías, iniciouse a defensa de que as institucións escolares “inclúan a todo o mundo, celebren as diferenzas, respalden a aprendizaxe e respondan ás necesidades de cada cal” (UNESCO, 1994 como se citou en Balieiro, 2014, p. 263).

De acordo co anterior, en 1994 proclamouse A Declaración de Salamanca de principios, política e práctica, así como o Marco de Acción para as Necesidades Educativas Especiais, poñendo en valor a educación inclusiva nas escolas ordinarias (UNESCO, 1994 como se citou en Balieiro, 2014). Foi fundamental ademais a iniciativa “Educación para todos” (EPT), adoptada no Foro Mundial sobre Educación levada a cabo en Dakar, proclamando unha educación de calidade e sen exclusións, de maneira internacional (UNESCO, 2000 como se citou en Azorín, 2017).

Concluindo, poderíase dicir, de acordo con Vázquez (2016), que a educación inclusiva implica que non hai un único modelo ou maneira de aprender, que a ensinanza debe recoñecer a diversidade do alumnado, cunha planificación adecuada e o desenvolvemento de aprendizaxes significativas. A diversidade é un elemento enriquecedor para o contexto educativo e debe optarse pola participación do alumnado na súa totalidade, en igualdade de oportunidades e condicións, no currículo ordinario, así como unha atención diferencial e eficaz (Dueñas, 2010, como se citou en Azorín, 2017).

### **2.1.3. Revisión lexislativa da atención á diversidade en Galicia**

Atendendo ao recollido no Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, e, continuando co recollido anteriormente, cabe destacar unha serie de aspectos.

O obxectivo do Decreto 229/2011, do 7 de decembro, é buscar que todo o alumnado, independentemente das súas características e singularidades, teña garantida unha “igualdade efectiva de oportunidades” así como se recalca na Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, en canto a que se debe “garantir unha educación de calidade para a totalidade do alumnado, sen ningún tipo de discriminación, e a igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvemento persoal”. É por iso importante mencionar que os principios xerais de actuación deste Decreto baséanse na “normalización e inclusión, equidade, igualdade de oportunidades e non discriminación, flexibilidade e accesibilidade, interculturalidade e promoción da convivencia”, entre outros.

O artigo 3 do Decreto 229/2011, do 7 de decembro, recalca o que a Orde sinala como atención a esta diversidade, entendida coma o “conxunto de medidas e accións deseñadas coa finalidade de adecuar a resposta educativa ás diferentes características, potencialidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións e intereses e situacións sociais e culturais de todo o alumnado”, recalcando ademais que “implican a toda a comunidade educativa”.

Con isto, faise fincapé no alumnado que conte con algunha necesidade específica de apoio educativo, as cales serán detalladas posteriormente, en canto a que os centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia, deberán proporcionar respostas, recursos e oportunidades que atendan e posibiliten o seu desenvolvemento e aprendizaxe, partindo da consideración de que ningunha circunstancia, xa sexa persoal ou social, pode ser motivo de discriminación en termos de atención ao alumnado (Decreto 229/2011, do 7 de decembro).

Así mesmo, a propia Orde recolle o que son as medidas de atención á diversidade, recollidas no Plan Xeral de Atención á Diversidade e definidas como “actuacións, estratexias e/ou programas destinados a proporcionar unha resposta axustada ás necesidades educativas do alumnado” distinguíndose ordinarias e extraordinarias. As ordinarias, recollidas no artigo 8, promoven a adecuación ao propio currículo, sen modificar ou alterar o mesmo, buscando que o alumnado alcance os obxectivos e as competencias establecidas. As extraordinarias, recollidas no artigo 9, pretenden dar resposta ás necesidades educativas do alumnado con necesidade específica de apoio educativo, así podendo requirir modificacións tanto no currículo ordinario coma na organización. Utilízanse cando as ordinarias xa foron utilizadas ou non foron suficientes (Orde do 8 de setembro de 2021).

#### 2.1.4. Concepto e definición de Diversidade Funcional (Vs. Discapacidade)

En base á diversidade propia dunha aula é preciso que, en termos de educación, se utilice unha linguaxe adecuada. Con isto, a Organización Mundial da Saúde (OMS) elaborou a denominada Clasificación Internacional do Funcionamento da Discapacidade e a Saúde (CIF), onde o concepto de “discapacidade” defínese como “un estado ou situación, no que se ten menor grao de habilidade ou execución no desenvolvemento de capacidades, debido a unha interacción de factores individuais e do contexto” (OMS, 2001 como se citou en Luque e Luque, 2015, p. 65). Así mesmo, Rodríguez e Ferreira (2013) sinalan o recollido pola OMS (2001) en canto a que a discapacidade se trata dunha “limitación e restrición para levar a cabo unha vida normal” (p.296), facendo fincapé en que estas definicións non son universais.

Partindo disto, o Foro de Vida Independente (FVI) defende, tal e como sinala Canimas (2015) que a principal causa de discriminación, así como de vulneración dos dereitos das persoas con discapacidade é a consideración de que a deficiencia é una situación “peor e non desexada”(p. 82). Así, buscando eliminar a connotación negativa, o FVI propuxo e impulsou a utilización do termo “homes e mulleres con diversidade funcional”, coa finalidade de substituír o termo “persoas con discapacidade” (Romañach e Lobato, 2005).

Así nace o termo “diversidade funcional”, atendendo a que as persoas teñen diversidade, e non deficiencia (Canimas, 2015), de forma que ao que se enfrontan é a inxustizas e a marxinacións por motivo da súa diversidade. Busca que o termo se perciba como as funcións propias de calquera ser humano, levadas a cabo dunha forma diferente ou diversa, desaparecendo así o carácter negativo e a discriminación (Romañach e Lobato, 2005).

#### 2.1.5. Aproximación ao concepto de NEAE e NEE

Atendendo á diversidade á que se ven facendo referencia e na que se fará alusión neste traballo, é preciso revisar algúns conceptos fundamentais. Deste xeito, A Orde do 8 de setembro de 2021 recolle, conforme o artigo 71.2 da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación define o seguinte:

*Enténdese por alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo ás alumnas e alumnos que requiren unha atención educativa diferente á ordinaria,*

*por presentar necesidades educativas especiais, por retraso madurativo, por trastornos do desenvolvemento da linguaxe e da comunicación, por trastornos de atención ou de aprendizaxe, por descoñecemento grave da lingua de aprendizaxe, por estar en situación de vulnerabilidade socioeducativa, polas súas altas capacidades intelectuais, por haberse incorporado tarde ao sistema educativo ou por condicións persoais ou de historia escolar. (p. 52281)*

É preciso destacar que non se trata dun grupo de alumnado específico cunhas características comúns, senón que son unha serie de necesidades ou situacións coas que cada alumno/a se pode identificar.

Por conseguinte, segundo a Orde do 8 de setembro de 2021, conforme o artigo 73 da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación, enténdese ao alumnado con Necesidades Educativas Especiais (NEE) como:

*Alumnado que afronta barreiras que limiten o seu acceso, a súa presenza, a súa participación ou a súa aprendizaxe, derivadas de discapacidade ou de trastornos graves de conducta, da comunicación e da linguaxe, por un período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, e que require determinados apoios e atencións educativas específicas para a consecución dos obxectivos de aprendizaxe adecuados ao seu desenvolvemento. (p. 52281)*

Así mesmo, forma tamén parte desta categoría o alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaxe (DEA), con altas capacidades intelectuais (ALCAIN), con integración tardía ao sistema educativo (INTARSE) e, por último, con condicións persoais ou de historia escolar (ECOPHE), do cal se fai fincapé no seguinte apartado. Sintetízanse ambos conceptos na Táboa 1.

### **Táboa 1**

*Alumnado con NEAE e NEE*

<b>NEAE</b>	<b>NEE</b>
- Necesidades Educativas Especiais.	- Dificultades Específicas de Aprendizaxe (DEA)
- Retraso madurativo.	- Altas capacidades intelectuais (ALCAIN)
- Trastornos de desenvolvemento da linguaxe e comunicación.	

- 
- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Trastornos de atención ou aprendizaxe.</li><li>- Descoñecemento grave da lingua de aprendizaxe.</li><li>- Situación de vulnerabilidade socioeducativa.</li><li>- Altas capacidades intelectuais.</li><li>- Incorporación tardía ao sistema educativo.</li><li>- Condicións persoais ou de historia escolar.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Integración tardía ao sistema educativo (INTARSE)</li><li>- Condicións persoais ou de historia escolar (ECOPHE)</li></ul> |
|---|---|
- 

### 2.1.6. Alumnado con condicións persoais ou de historia escolar (ECOPHE)

O alumnado con condicións persoais ou de historia escolar (ECOPHE) é aquel que mostra un desaxuste temporal de polo menos dous cursos académicos na adquisición de obxectivos e competencias. Estas dificultades non se deben a unha discapacidade ou trastorno, senón que veñen dados por diversos motivos que poden provocar esta situación. Entre estes se atopa a escolarización desaxustada do alumnado, a súa incorporación tardía ao sistema educativo, diversas condicións persoais de saúde ou funcionais, dificultades na comunicación, na linguaxe ou na fala, e limitacións socioculturais (Velázquez e González, 2020). Estas últimas serán nas que se centre este traballo.

O alumnado que sofre de limitacións socioculturais é aquel que se atopa nun entorno familiar e social que non lle aporta unha estimulación adecuada nin os medios suficientes para a mellora dos seus problemas educativos e de aprendizaxe. A familia e os factores contextuais serán un apoio na adaptación do neno ou nena nos diferentes ambientes e niveis, de forma que, de non ser así, poden presentarse disfuncións a nivel emocional e de conduta. Se o contexto no que os nenos/as se desenvolven, non é adecuado, por motivo de conflitos ou falta de unión ou apoio, é probable que se dean problemas internos e/ou externos derivados de factores ambientais estresantes (Isaza, 2012).

Con isto, Gomà e Brugué (2005) destacan o papel que ten o entorno familiar no desenvolvemento do neno, e fundamentalmente, a nivel emocional, debido a que este pode actuar “como un axente de bloqueo que induza á exclusión social” (p. 119). Esta situación pode darse por motivos de situacións de violencia doméstica, incluíndo todas as súas formas

(maltrato físico, psicológico e/ou sexual) dadas no seo familiar, ou incluso polo feito de que persoas próximas sufriran do mesmo. É preciso recalcar o recollido polo Consello de Europa, en canto a como a violencia no seo da familia pode afectar na integridade tanto física como psicolóxica, na liberdade e desenvolvemento da personalidade, incluso doutro membro da propia familia (Alberdi, 1995 como se citou en Gomà e Brugué, 2005). As relacións familiares nas que o maltrato é un mediador desencadean na devastación da integridade e da autoestima das persoas que o sufriron, afectando así na súa vida diaria en todos os ámbitos e contextos, e polo tanto, nas súas relacións e no contexto social no que se atopan. Faise fincapé ademais nos indicadores relacionados a debilidades das redes familiares, facendo referencia con isto a situacións de separación ou divorcio nunha familia de baixo poder socioeconómico, a núcleos familiares con persoas dependentes, a núcleos unipersoais, ou a persoas que non viven nun núcleo familiar. Estes indicadores poden conducir aos membros á introversión e illamento, en dirección cara a marxinación e exclusión social (Gomà e Brugué, 2005).

Esta diversidade atende ademais ao alumnado cun baixo nivel socioeconómico, cuxas dificultades coas que se atopan para alcanzar os obxectivos, desencadean nun rendemento escolar menor que o alumnado de familias de clase media ou alta (Caro, Mc Donald e Willms, 2009; Van Ewijk ye Slegers, 2010 como se citou en Escarbajal et al., 2015).

Concluíndo, cabe destacar que o artigo 8 da Orde do 8 de setembro de 2021 define ao alumnado en situación de vulnerabilidade socioeducativa e/ou cultural como “aquele que presenta desigualdades derivadas de factores sociais, familiares derivados de violencia de xénero, económicos, culturais, xeográficos, étnicos e de outra índole”. Sinala ademais que os centros docentes lles garantirán acceso, participación e aprendizaxe nunha educación inclusiva de calidade, nas mesmas condicións que ao resto do alumnado, evitando a segregación.

## 2.2. Educación emocional

### 2.2.1. Definición de Intelixencia Emocional

A definición de intelixencia emocional foi evolucionando ao longo das últimas décadas. Diversos autores como Thorndike ou Wechsler, introduciron o termo “intelixencia”, pero non foi ata 1983 cando se lle atribuíu certo recoñecemento (Salovey e Mayer, 1990).

### 2.2.2. Tipoloxías de Intelixencia emocional e fases de desenvolvemento

Howard Gardner publicou o libro “Intelixencias múltiples: a teoría na práctica”, en 1983. Con esta teoría, Gardner pon de manifesto unha nova visión da intelixencia, a cal vai máis alá do cociente intelectual (Armstrong, 2000), entendéndoa como a combinación de intelixencias independentes, distinguindo oito tipos: intelixencia lingüística, lóxico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Partindo das mesmas, Gardner entende a intelixencia emocional como a combinación da intelixencia interpersonal e intrapersonal, e defínea como a habilidade de identificar, comprender, expresar e regular as emocións propias e alleas (Salovey e Mayer, 1990).

Os autores Salovey e Mayer publicaron o que é considerado como o primeiro artigo científico sobre a intelixencia emocional, expoñendo que esta se trata dun tipo de intelixencia social que permite manexar as emocións propias e dos demais, diferenciarlas e utilizar a información para guiar o pensamento e as accións. Sen embargo, este non foi recoñecido ata que no ano 1995 Daniel Goleman publicou o seu libro, “Intelixencia Emocional” (Salovey e Mayer, 1990). Para Goleman, esta intelixencia parte, ao igual que para Gardner, da intelixencia intrapersonal e interpersonal e consiste en coñecer e manexar as propias emocións, recoñecer as dos demais, motivarse a un mesmo, e establecer boas relacións (Salovey e Mayer, 1990).

Un dos máximos expoñentes da intelixencia emocional é Rafael Bisquerra. Segundo Bisquerra, a intelixencia emocional consta dunha serie de competencias emocionais, as cales entende como “competencias básicas para a vida, esenciais para o desenvolvemento integral da personalidade” (Bisquerra e Pérez, 2012, p. 1). Diferencia cinco competencias emocionais:

**Conciencia emocional.** É a capacidade para ser consciente das emocións propias e dos demais, así como de captar o clima emocional nun contexto determinado. Fai referencia a poñer nome ás emocións, a adquirir un vocabulario e expresións emocionais e a ser capaz de percibir e implicarse nas emocións e vivencias dos demais (Bisquerra e Pérez, 2007).

**Regulación emocional.** Consiste na capacidade de manexar emocións de forma adecuada. Implica entender que o comportamento e a emoción poden regularse mediante estratexias de autorregulación, ser capaz de auto xerar emocións positivas, comprender e expresar adecuadamente as emocións propias e alleas, regular a impulsividade, tolerar a frustración e perseverar para lograr obxectivos, entre outros (Bisquerra e Pérez, 2007).

**Autonomía emocional:** Relaciónase coa autoxestión persoal, incluíndo a autoestima, a actitude positiva, a responsabilidade, a autoeficacia emocional, así como ser capaz de analizar as normas sociais e de buscar axuda e recursos (Bisquerra e Pérez, 2007).

**Competencia social.** Baséase na capacidade de manter boas relacións, de dominar as habilidades sociais básicas, ser capaz de comunicarse e compartir os sentimentos e emocións, de forma verbal e non verbal, aceptar e valorar as diferencias e os dereitos dos demais, desenvolver actitudes pro-sociais e de cooperación, saber dicir “non”, facer fronte á presión de grupo, prever e resolver conflitos, entre outros (Bisquerra e Pérez, 2007).

**Competencias para a vida e o benestar.** Consiste na capacidade de adoptar comportamentos adecuados para afrontar as situacións e desafíos diarios, proporcionando experiencias de benestar. Inclúe fixar obxectivos, tomar decisións, saber buscar axuda e recursos, recoñecer os propios dereitos e deberes, desenvolver sentimentos de pertenza, participar de forma activa nun sistema democrático, respectar os valores multiculturais e a diversidade, gozar de benestar e fluír, entre outros (Bisquerra e Pérez, 2007).

Asemade, Bisquerra expón que a educación emocional é “un proceso educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvemento das competencias emocionais como elemento esencial do desenvolvemento humano, co obxecto de capacitalle para a vida e coa finalidade de aumentar o benestar persoal e social” (Bisquerra, 2000 como se citou en Bisquerra e Pérez, 2012, p. 1).

### 2.2.3. Educación emocional na etapa de Educación Infantil

Continuando coa importancia da educación emocional na etapa de Educación Infantil, é fundamental facer unha revisión do recollido na lexislación vixente dirixida a esta etapa. O Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, inclúe unha serie de contidos relacionados coa educación emocional e as súas competencias.

No artigo 4 das disposicións xerais do Decreto, expónse que a finalidade da educación infantil é contribuír ao desenvolvemento integral do alumnado en todas as súas dimensións, identificando entre estas a dimensión emocional. Así mesmo, no artigo 7 recóllense os obxectivos da etapa, entre os cales se distingue “desenvolver as súas capacidades emocionais e afectivas”.

Por outra banda, o Decreto 150/2022, do 8 de setembro, recolle, en base á potenciación da aprendizaxe por competencias, as competencias clave da educación infantil, consideradas fundamentais en termos de adquisición do alumnado. Poderíase dicir que as que fan maior referencia ás competencias emocionais son as seguintes:

**Competencia lingüística (CL).** Fai referencia á expresión de “necesidades, vivencias, emocións e sentimentos propios e dos demais” (p. 48011), identificando a oralidade como o principal instrumento para a comunicación, a expresión e a regulación da conduta.

**Competencia persoal, social e de aprender a aprender (CPSAA).** Incide en que é de suma importancia que o alumnado se inicie no “recoñecemento, na expresión e no control progresivo das súas propias emocións e sentimentos” (p. 48012), así coma na identificación dos mesmos nos demais e en actitudes de comprensión e empatía.

**Competencia cidadá (CC).** Recoñece que nesta etapa se ofrecen “modelos positivos que favorezan a aprendizaxe de actitudes baseadas nos valores de respecto, equidade, igualdade, inclusión e convivencia e que ofrezan pautas para a resolución pacífica e dialogada dos conflitos” (p. 48012).

**Competencia en conciencia e expresión culturais (CCEC).** Recolle que foméntase “a expresión creativa de ideas, sentimentos e emocións a través de diversos linguaxes e distintas formas artísticas” (p. 48013), coa finalidade de que as nenas/os constrúan e enriquezan a súa identidade.

Por último, o mesmo Decreto recolle o currículo das áreas de educación infantil. Facendo fincapé no segundo ciclo (no que se contextualiza o presente traballo), poderíase dicir que a Área de Crecemento en Harmonía é a que ten maior relación co mesmo. Sen embargo tamén hai aspectos importantes da Área de Comunicación e Representación da Realidade.

➤ **Área de Comunicación e Representación da Realidade.** En canto aos obxectivos da área, destaca:

**OBX3.** Producir mensaxes de maneira eficaz, persoal e creativa utilizando diferentes linguaxes, descubriendo os códigos de cada uno deles e explorando as súas posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.

Por outra banda, de entre os contidos desta área, destacan:

### **Bloque 1. Intención e interacción comunicativa.**

- Repertorio comunicativo e elementos da comunicación non verbal.
- Comunicación interpersonal: empatía e asertividade.
- Convencións sociais do intercambio lingüístico en situacións comunicativas que potencien o respecto e a igualdade: atención, escoita activa, quendas de diálogo e alternancia.

### **Bloque 3. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión-diálogo**

- Utilización da linguaxe oral en situacións cotiás e as súas funcións: conversacións, xogos de interacción social e expresión de vivencias.

### **Bloque 8. Linguaxe e expresión corporal**

- Exploración das posibilidades expresivas e comunicativas do propio corpo (cara, postura, ton, xestos...) en actividades individuais e grupais libres de prexuízos e estereotipos sexistas.
- Aproximación aos xogos de expresión corporal e dramática.
- Vivencia do xesto e do movemento como recursos corporais para a expresión, a comunicación e o intercambio afectivo.

➤ **Área de Crecemento en Harmonía.** En canto aos obxectivos da área destacan:

**OBX1.** Progresar no coñecemento e no control do seu corpo e na adquisición de distintas estratexias, adecuando as súas accións á realidade da contorna dunha maneira segura para construír unha auto imaxe axustada e positiva.

**OBX2.** Recoñecer, manifestar e regular progresivamente as súas emocións expresando necesidades e sentimentos para lograr o benestar emocional e a seguridade afectiva.

**OBX4.** Establecer interaccións sociais en condicións de igualdade, valorando a importancia da amizade, do respecto, da diversidade e da empatía para construír a súa propia identidade baseada en valores democráticos e de respecto aos dereitos humanos.

Por outra banda, de entre os contidos desta área, destacan:

### **Bloque 1. O corpo e o control progresivo deste.**

- Exploración e control do corpo, recoñecendo progresivamente as súas características e posibilidades para chegar á toma de conciencia do esquema corporal e das súas posibilidades expresivas.
- Imaxe global e segmentaria do corpo: características individuais e percepción dos cambios físicos. Auto imaxe positiva e axustada ante os demais.

### **Bloque 2. Equilibrio emocional e desenvolvemento da afectividade**

- Identificación, verbalización e expresión de sentimentos, emocións, vivencias, preferencias e intereses propios e das demais persoas.
- Ferramentas para a identificación, expresión, aceptación e control progresivo das propias emocións, sentimentos, vivencias, preferencias e intereses.
- Aceptación e valoración axustada e positiva da súa persoa, confiando nas súas posibilidades e recoñecendo as limitacións propias.
- Estratexias para a resolución de conflitos e para o desenvolvemento da resiliencia.

### **Bloque 4. Interacción socioemocional na contorna. A vida coas demais persoas.**

- Xestión do seu comportamento en función das necesidades das outras persoas e das normas de funcionamento do grupo, dereitos, responsabilidades e comportamentos sociais, camiñando progresivamente cara á autorregulación das súas accións.
- Habilidades socioafectivas e de convivencia: comunicación de sentimentos e emocións e pautas básicas de convivencia que inclúan o respecto á igualdade e o rexeitamento de calquera tipo de discriminación.
- Estratexias de autorregulación da conduta. Empatía e respecto.
- Resolución de conflitos xurdidos nas interaccións sociais.
- Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitude de axuda e cooperación.

#### **2.2.4. Programas e proxectos de educación emocional en EI**

Ademais dunha busca de información, fíxose unha revisión de propostas de intervención e proxectos relacionados co tema presente, cuxos criterios de selección foron estar dirixidos á etapa de educación infantil e que pretenderan a consecución de obxectivos relacionados co mundo da educación emocional. Ao mesmo tempo fíxose fincapé en que foran dirixidos ou tivesen en conta a diversidade que hai nunha aula ordinaria. Isto foi realizado coa finalidade de observar as fortalezas e debilidades que poden ter, con motivo de coñecer que

é necesario nas aulas ordinarias de infantil, en busca da evolución e mellora. Con isto, os proxectos analizados foron os realizados por Pacheco (2022) e Naranjo (2018).

En primeiro lugar, cabe destacar que nos proxectos resulta fundamental fomentar a curiosidade e motivación do alumnado. Por iso, é favorable que o proxecto se introduza por algún medio ou soporte que potencie as mesmas, tales como unha carta, un folleto... Os proxectos revisados inician de forma directa coa primeira actividade e, a pesar de que esta funcione como punto de partida, non se contextualiza nin se lle da un sentido para o alumnado, recalcado por Benítez (2008) como se citou en Sarceda et al. (2016). Non se potencia a curiosidade dos nenos e nenas polo que se está introducindo, xa que son levados directamente ao tema a tratar, sen ningunha contextualización previa. Ademais, nalgún destes comézase directamente por preguntarlles, por exemplo, que lles fai sentir algunha das emocións, sen ter en conta (non se menciona) que pode ser a primeira vez que traten o tema. Con isto, é convinte introducilos por medio da súa realidade e de experiencias reais, permitíndolles así desenvolver competencias chave para a súa vida e favorecendo a actitude cara a aprendizaxe (Sarceda et al., 2016).

Por outra parte, é preciso mencionar os recursos. Nalgún destes proxectos a utilización de recursos non ten en conta a súa adecuación ás características individuais de cada un/a, de forma que é a persoa docente quen debe intervir nalgunha dinámica. Non se atende a que a diversidade do alumnado poida experimentar e desenvolver o seu potencial ao máximo (Sarceda et al., 2016). Están dirixidos a unha idade ou etapa, pero non se lle atribúe a importancia necesaria aos diferentes ritmos, características, necesidades e maneira de aprender que cada un/unha pode ter. Non se proporcionan opcións de representación, acción e expresión ou implicación, que permitan que o alumnado sexa partícipe en igualdade de condicións, ao cal se atende na Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro. Isto dificulta que se potencie a autonomía, crucial nesta metodoloxía, así como que non todo o alumnado poida alcanzar as aprendizaxes, xa que a información e os recursos non atenden á diversidade da aula. Ademais, un dos proxectos é levado a cabo na aula de PT, estando así unicamente dirixido ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (Sarceda et al., 2016). En caso de ser levado a cabo coa totalidade do alumnado, na aula ordinaria, estaríanse potenciando as interaccións entre o mesmo e polo tanto tamén, como indican Sarceda et al. (2016), “un clima relacional, afectivo e ao mesmo tempo emocional” (p. 164).

Outro punto importante é a figura das familias, a cal non é destacable nos proxectos revisados. A colaboración coas mesmas é de suma importancia nesta etapa, de forma que se promova que todos/as participen no proceso de ensinanza e aprendizaxe (Ortega, 2018). Pode ser moi favorable, tanto para o alumnado como para a familia, que esta sexa parte do proceso e coñeza o traballado na aula, implicándose xunto co centro educativo na consecución dos obxectivos propostos. Por isto, podería ser favorable a inclusión dunha actividade final no que se recollen os aspectos propostos ao longo de todo o proxecto (Sarceda et al., 2016).

Por último, é necesario destacar que estes introducen recursos como son os contos, a música, a expresión corporal e plástica, ou as TIC, entre outros, grazas aos cales a motivación do alumnado pode verse reforzada (Ortega, 2018). Tamén inciden na importancia do diálogo cos discentes, de coñecer as súas ideas e darlles pe a que se expresen nun clima de confianza e seguridade, aspectos que se recollen dentro dos principios pedagóxicos nos que se centra esta metodoloxía (Muñoz, 2011 como se citou en Ortega, 2018).

## 2.3. Enfoques, estratexias e recursos que favorecen a creación de proxectos de intervención dende unha perspectiva inclusiva

### 2.3.1. Enfoque DUA

O enfoque DUA (Deseño Universal para a Aprendizaxe) foi desenvolto polo Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnoloxía Especial Aplicada, CAST), poñendo de manifesto que o deseño do currículo escolar non atende ao alumnado na súa totalidade, senón a unha maioría (Alba et al., 2014), o cal explica que haxa alumnado que non alcanza as aprendizaxes previstas. Isto é corroborado grazas a investigacións relacionadas coa neurociencia que chegaron á conclusión de que cada persoa aprende dunha forma única, o cal implica que non é posible ter unha única medida común para todo o alumnado (Alba et al., 2014, como se citou en Vázquez, 2016).

Considérase que o currículo é deseñado sen ter en conta as necesidades dos/as que accederán a el e polo tanto requírense de adaptacións posteriores que poden chegar a provocar sentimentos de desmotivación e desprazamento por parte do alumnado (Alba et al., 2014). A proposta do CAST é proporcionar ao currículo, aos medios e aos materiais dunha maior flexibilidade dende o principio. Así, ofrecendo distintas opcións para que cada alumno/a

escolla os recursos que considera que mellor se adaptan ao seu ritmo e estilo de aprendizaxe, estaranse proporcionando igualdade de oportunidades para todo o alumnado (Vázquez, 2016). Con isto, o enfoque DUA parte de tres principios fundamentais, recollidos polo CAST (2011), como se citou en Alba et al. (2014):

**Principio I:** “Proporcionar múltiples formas de representación da información e dos contidos” (p.19), entendendo que non todo o alumnado percibe e entende a información da mesma forma.

**Principio II:** “Proporcionar múltiples formas de expresión da aprendizaxe” (p.19), xa que non todo o alumnado ten as mesmas habilidades para expresarse.

**Principio III:** “Proporcionar múltiples formas de implicación” (p.19), buscando que todo el alumnado se sinta comprometido e motivado no seu proceso de aprendizaxe.

A aplicación destes principios é sinalada na Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, facendo fincapé en que para alcanzar a inclusión educativa é necesario proporcionar ao alumnado múltiples medios de representación, acción e expresión e implicación.

É preciso destacar que esta proposta vai ligada ás TIC (Tecnoloxías da Información e a Comunicación), cuxas flexibilidade e versatilidade, fan que a súa posta en marcha teña maiores posibilidades. Preséntase con isto a continuación a “Roda DUA” (Alba et al., 2014).

### 2.3.2. Roda DUA

A “Roda DUA”, a cal se pode apreciar na Figura 1, recollida no Anexo I, é un gráfico circular que recompila unha cantidade aproximada de 100 aplicacións, recursos, sitios webs e ferramentas de carácter dixital que ofrecen posibilidades para minimizar as barreiras que se poden dar nas actividades da aula, en base aos criterios de universalidade e de non discriminación. Caracterízanse por ser flexibles e versátiles e van dirixidas tanto a docencia coma a alumnado. Seguindo os principios DUA, busca ofrecer diferentes opcións de representación, creación e expresión (Márquez et al., 2023), dividíndose así en tres grandes grupos de recursos.

O primeiro deles presenta as “Formas de Compromiso”, dirixidas tanto á motivación da docencia como do alumnado. Comprende aplicacións e ferramentas dixitais relacionadas coa percepción da información, a linguaxe e os símbolos e a comprensión. No segundo grupo

atópanse os recursos dirixidos a “Acción e Expresión” e están dirixidos ao alumnado e á forma na que este presenta e expresa as súas aprendizaxes, en función ás súas posibilidades. Inclúe medios físicos de acción, de expresión e comunicación e relacionados coas funcións executivas. O terceiro e último grupo recolle os recursos de “Representación” e están dirixidos especialmente a profesorado, tratando de ofrecer diferentes opcións de deseño. Recolle ferramentas relacionadas con formas de compromiso, incluíndo a interese, a persistencia e a auto-regulación (Márquez et al., 2023).

### 2.3.3. Metodoloxías activas e innovadoras

En termos de alcanzar a escola inclusiva á que se ven facendo alusión, é preciso falar das metodoloxías activas que poden ser utilizadas nas aulas de Educación Infantil. Estas metodoloxías defínense como “métodos, técnicas e estratexias que utiliza o docente para transformar o proceso de aprendizaxe en actividades que fomenten a participación activa do estudante e consiga un pleno aprendizaxe significativo” (Andrés e Piquer, 2008, como se citou en Ferrer, 2021, p. 10). Buscan favorecer a ensinanza en termos de mellora, pretendendo que todo o alumnado desenvolva ao máximo as súas capacidades. Son varias as metodoloxías activas polas que se pode optar, podendo utilizar unha en exclusivo, ou combinando varias de forma simultánea. Entre estas distínguense a aprendizaxe cooperativa, a aprendizaxe baseada en problemas, o traballo por recunchos, ou a metodoloxía de proxectos (Ferrer, 2021).

A aprendizaxe por proxectos será na que se baseará a proposta de intervención presentada neste traballo. O obxectivo desta metodoloxía é centrarse no alumnado e responder ás súas necesidades, permitindo que constrúa os seus propios coñecementos mediante a interacción e o intercambio continuo de contidos e experiencias. A súa planificación e deseño debe facerse dende un enfoque globalizador, tendo en conta os intereses do alumnado, buscando a súa motivación e atendendo ás necesidades, polo que deben seleccionarse os materiais e recursos adecuados (Sarceda et al., 2016). Caracterízase por que “o alumnado se implica no seu propio aprendizaxe, se potencia a colaboración, se respectan os niveis e capacidades de cada un e se atende á diversidade” (Algás, 2010, como se citou en Ortega, 2018, p. 8). Destaca a colaboración entre familia e escola, en busca de que todos/as formen parte e participen no proceso de ensinanza-aprendizaxe (Ortega, 2018).

A pesar das súas diferenzas, como sinala Ferrer (2021), as metodoloxías mostradas teñen puntos comúns, como son favorecer o traballo en equipo para traballar as habilidades sociais e comunicativas, ou que o alumnado é o protagonista do seu proceso de aprendizaxe.

#### 2.3.4. Recursos específicos que apoian o proceso de ensinanza-aprendizaxe do alumnado ECOPHE

En base ao recollido no apartado 1.6 de alumnado ECOPHE, é preciso atender aos recursos que poderían ser favorecedores no proceso de ensinanza-aprendizaxe do alumnado que conta con limitacións socioculturais. Existe a posibilidade de que, por razóns tales como económicas, non teña acceso a recursos que poden resultar fundamentais para o seu desenvolvemento.

En primeiro lugar, as TIC son un recurso que contribúen á construción dun espazo no que se minimicen as barreiras á aprendizaxe, á participación, á comunicación e ao xogo. Así mesmo, a competencia dixital forma parte das competencias básicas que todo alumnado debe ter adquiridas tras a etapa obrigatoria (García e López, 2012). Sen embargo, é unha realidade que certos alumnos/as nos seus fogares non dispoñen de recursos tecnolóxicos, en maior medida debido a condicionantes económicos (Sánchez et al., 2018), pero tamén por falta de competencia dos pais, polo seu descoñecemento ante os mesmos e dificultade de acceso. (Buckingham, 2008; Paredes, Cortina & Andrés, 2017 como se citou en Sánchez et al., 2018).

Isto pode desencadear, tal e como sinalan García e López (2012) nunha “nova forma de exclusión social que a nosa escola non se pode permitir” (p. 279). Recalcan que se precisa de competencia dixital dirixida a todo o alumnado e que, no referido á atención á diversidade, as TIC poden servir de apoio na comunicación. Favorecen a autonomía, as habilidades sociais, a reflexión individual e o pensamento creativo, ademais de que a motivación do alumnado con NEAE vese potenciada. Favorecen a implicación e participación en gran grupo, a aprendizaxe e o desenvolvemento noutras competencias, ao mesmo tempo que o alumnado comprende o valor da diferenza e que esta non é un criterio de exclusión (García e López, 2012).

O mesmo ocorre cos recursos literarios. O achegamento á literatura infantil e aos contos é fundamental para o desenvolvemento dunha actitude positiva e de predisposición cara a lectura (Fernández, 2022). O conto é considerado un recurso dinámico a través do cal se favorecen as interaccións sociais entre o alumnado, o cal xera unha mellora significativa na

aula. Ademais, estes adoitan lerse en asemblea, un espazo no que se fomenta o intercambio entre o alumnado, así como entre alumnado e docente. Con isto, tampouco será todo o alumnado o que teña contos no seu fogar, e polo tanto, non conta con acceso aos mesmos.

### **3. Proposta de Intervención**

#### **3.1. Presentación do enfoque da proposta**

“Atrapaemocións” é o nome da proposta de intervención presentada a continuación. Esta é deseñada partindo da premisa de que todo o alumnado, independentemente das súas necesidades e características individuais, teña acceso ao que esta ofrece, de maneira equitativa. Por conseguinte, o prisma sobre o que se elabora a mesmo, é o enfoque DUA.

Os tres principios DUA conformarán a base do presente proxecto, de tal forma que se proporcionarán diversas formas de representación da información, de acción e expresión e de implicación, aportando así diferentes posibilidades que impliquen a todo o alumnado. Coa fin de acadar este obxectivo, utilizaranse diversos medios e recursos, incluíndo así as ferramentas proporcionadas pola roda DUA, en caso de ser necesario.

#### **3.2. Contextualización do caso**

O deseño da proposta é realizado para ser levada a cabo nun centro educativo, cuxos valores e principios de actuación residan na atención á diversidade, na escola inclusiva e na equidade, como eixes fundamentais. Así mesmo, será dirixida a unha aula característica dunha metodoloxía activa, que busque alcanzar unha aprendizaxe significativa.

De maneira máis concreta, é dirixida a unha aula ordinaria do segundo ciclo de educación infantil, cuxa idade do alumnado é de 4-5 anos, entre os/as que se atopa un/a neno ou nena con condicións persoais consecuentes de limitacións socioculturais. A aula contará cunha mascota, Randa, unha ra que será a protagonista do proxecto. Con esta pretenderase introducir ao alumnado no mundo da educación emocional, partindo de cinco sesións que achegarán aos nenos e nenas a emocións primarias e secundarias coas que se poderán identificar. Tras finalizar as mesmas introduciranse novas rutinas e levaranse a cabo actividades que permitirán que a educación emocional estea presente na vida diaria de aula.

### 3.3. Obxectivos

Os obxectivos establecidos sobre os resultados que se pretenden co propio proxecto de intervención son os seguintes:

- Aproximar ao alumnado a emocións coas que se pode identificar, favorecendo a conciencia, a expresión e a regulación das mesmas, mediante recursos e motivacións que favorezan a participación total do grupo.
- Favorecer a confianza e seguridade no alumnado, mediante a potenciación de relacións, a escoita, a comprensión e o respecto cara os/as demais.
- Desenvolver un autoconcepto e autoestima adaptativos e funcionais no alumnado, mediante a socialización, a afectividade e a adecuada comunicación entre iguais.

Atendendo aos obxectivos de área recollidos no Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, a presente proposta realizouse en base aos seguintes obxectivos:

- Área de Comunicación e Representación da Realidade

**OBX3.** Producir mensaxes de maneira eficaz, persoal e creativa utilizando diferentes linguaxes, descubriendo os códigos de cada un deles e explorando as súas posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.

- Área de Crecemento en Harmonía

**OBX1.** Progresar no coñecemento e no control do seu corpo e na adquisición de distintas estratexias, adecuando as súas accións á realidade da contorna dunha maneira segura para construír unha auto imaxe axustada e positiva.

**OBX2.** Recoñecer, manifestar e regular progresivamente as súas emocións expresando necesidades e sentimentos para lograr o benestar emocional e a seguridade afectiva.

**OBX4.** Establecer interaccións sociais en condicións de igualdade, valorando a importancia da amizade, do respecto, da diversidade e da empatía para construír a súa propia identidade baseada en valores democráticos e de respecto aos dereitos humanos.

### 3.4. Competencias

Reparando na importancia que o Decreto 150/2022, do 8 de setembro, atribúe á consecución das competencias clave en termos de aprendizaxe do alumnado, esta proposta parte da aprendizaxe baseada nas mesmas. Por conseguinte, búscase que o alumnado desenvolva habilidades e destrezas que permitan a adquisición das seguintes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística (CL)
- Competencia dixital (CD)
- Competencia persoal, social e de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia cidadá (CC)
- Competencia en conciencia e expresión culturais (CCEC)

### 3.5. Contidos

Os contidos que inclúe esta proposta de intervención son recollidos na Táboa 2, distinguidos entre as tres tipoloxías: conceptuais, procedimentais e actitudinais.

**Táboa 2**

*Contidos da proposta de intervención*

Conceptuais	Procedimentais	Actitudinais
- Coñecemento dos nomes das emocións.	- Recoñecemento das emocións propias.	- Atención ás explicacións.
- Escritura dos nomes das emocións.	- Recoñecemento das emocións dos/das demais.	- Participación de forma activa nas conversas e actividades.
- Expresións agradables.	- Expresión das emocións.	- Escoita de forma activa aos demais.
- Expresións non agradables.	- Diferenciación das emocións.	- Respecto das quendas de palabra.
	- Relación das emocións con vivencias propias.	- Respecto cara o expresado polos demais.
	- Comunicación do que se sente.	
	- Emprego de estratexias de regulación.	

- 
- Relación das emocións coa música.
  - Fala adecuada cos/as demais.
  - Fala adecuada cun/a mesmo/a.
  - Recoñecemento do propio corpo.
  - Interacción cos medios dixitais.
- 

### 3.6. Metodoloxía

Seguindo unha metodoloxía activa de ensino-aprendizaxe baseada no DUA, esta proposta de intervención adhírese á estratexia pedagóxica baseada en Aprendizaxe por Proxectos. A busca e potenciación da motivación e dos intereses do alumnado serán as premisas fundamentais, así como que este teña un papel activo e sexa o protagonista dunha aprendizaxe significativa. Asemade, fomentárase a cooperación entre iguais e a coordinación coa familia, entendéndoa como un axente fundamental no proceso de ensinanza-aprendizaxe do alumnado.

É ademais preciso sinalar unha serie de orientacións metodolóxicas comúns ao funcionamento do proxecto. O papel docente é de orientador durante o proceso, dando pe a que o alumnado sexa o protagonista. En ningún momento ou actividade se debe obrigar a ningún neno ou nena a facer ou dicir algo se non quere facelo. Deixarase que cada un/a se exprese libremente e todas as emocións e ideas expresadas serán totalmente válidas e respectadas. Por último, utilizarase a Randa para manter e respectar as quendas de palabra, nos momentos nos que se expresen de maneira individual. Irán pasándoas, decidindo e designando a quen lle toca falar.

### 3.7. Temporalización

O proxecto comezaría no segundo trimestre do curso, coa idea de ter tempo para coñecer ben ao alumnado, os seus intereses e necesidades e de poder aplicar o aprendido no resto do curso. As cinco sesións darán inicio ao proxecto, desenvolvéndose ao longo dun mes en días alternos, no momento no que o alumnado volve do recreo á aula; non se farán en días seguidos para deixar tempo entre unha e outra, por se fora preciso. Unha vez introducidas

todas as emocións, poñeranse en marcha as demais rutinas e actividades, introducidas tamén en días diferentes, e finalizarase cunha actividade para sintetizar o aprendido. É preciso destacar que tanto as rutinas coma as actividades 2 e 3 non terán unha data final definida, xa que o obxectivo é que formen parte do día a día do alumnado ao longo do curso escolar. Unha opción de organización é a recollida no Anexo II.

### 3.8. Descrición

A continuación, procédese coa explicación das diferentes sesións, rutinas e actividades que configuran o proxecto deseñado.

- **Sesións:**

O proxecto dará inicio con cinco sesións cuxa finalidade é coñecer as ideas do alumnado e aproximar ao mesmo a diversas emocións coas que se poderán sentir identificados/as. Descríbense seguidamente as mesmas:

#### Táboa 3

##### Sesión 1

Atrápanos a tristeza	
<p><b>Obxectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coñecer a emoción da tristeza.</li> <li>- Diferenciar a tristeza doutras emocións.</li> <li>- Identificar vivencias propias relacionadas con esta emoción.</li> <li>- Compartir as emocións propias.</li> <li>- Respetar as emocións dos/as demais.</li> </ul>	<p><b>Localización:</b> aula, asemblea</p> <hr/> <p><b>Agrupamento:</b> en gran grupo</p> <hr/> <p><b>Temporalización:</b> 1 hora</p> <hr/> <p><b>Recursos materiais:</b> boneco de Randa, lágrimas, letras, atrapasoños, silicona, mensaxe de Randa, PDI, conto: “Lágrimas bajo la cama”, folios.</p>
<p><b>Competencias:</b> CL, CD, CPSAA, CC, CCEC</p>	
<p><b>Desenvolvemento:</b></p> <p>O alumnado entrará na súa aula tras chegar do recreo e atoparase con Randa por primeira vez. Estará no espazo de asemblea, cun aspecto triste, rodeada de lágrimas. Tamén haberá unha serie de letras ao seu arredor, o que parece ser unha carta na PDI e un conto. Colgado da parede haberá un atrapasoños ao que parecerá que lle falta algo.</p> <p>Agardarase a reacción dos nenos e nenas e introduciranse unha serie de preguntas para guiar a sesión, tales como: “Quen é esta?”, “Que credes que lle pasa?”, “Que emoción pode estar sentindo?”, tratando de introducir a tristeza. Tras escoitar as súas hipóteses, escoitarase a mensaxe que deixou Randa, para ver se di que é o que lle pasa: <a href="https://view.genial.ly/6633a10f3bdb1900144800e6/interactive-image-imagen-interactiva-">https://view.genial.ly/6633a10f3bdb1900144800e6/interactive-image-imagen-interactiva-</a></p> <p>Comentarase o escoitado e identificarase a emoción, formando así a palabra “tristeza” coas letras desordenadas que Randa trouxera consigo. Esta poñerase no atrapasoños, tendo así o primeiro atrapaemocións. A este engadiranse as lágrimas que</p>	

Randa tiña ao seu arredor, coa fin de que o alumnado que teña dificultades para ler poida identificar a emoción que corresponde, da mesma forma.

Para finalizar, lerase o conto “Lágrimas baixo la cama”. Comentarase o lido, utilizando preguntas para guiar ao alumnado, e farase fincapé en aspectos importantes, como que todas as persoas choran, que é algo bo e que ás veces se precisa, e que as lágrimas non teñen que ser sempre de tristeza. A continuación cada un/a expresará que é o que lle fai sentirse triste e, de querer facelo, as razóns do mesmo, compartíndoo cos/as demais. Darase a opción de que o expresen de maneira oral ou ben de que debuxen esta situación na PDI ou nun folio. Cada un escollerá a opción que prefira e lle permita expresalo mellor.

## Táboa 4

### Sesión 2

Atrápanos o amor	
<p><b>Obxectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coñecer a emoción do amor.</li> <li>- Diferenciar o amor doutras emocións.</li> <li>- Relacionar esta emoción cunha persoa á que queren.</li> <li>- Compartir as emocións propias.</li> <li>- Respetar as emocións dos/as demais.</li> </ul>	<p><b>Localización:</b> aula, asemblea</p> <hr/> <p><b>Agrupamento:</b> en gran grupo</p> <hr/> <p><b>Temporalización:</b> 1 hora</p> <hr/> <p><b>Recursos materiais:</b> boneco de Randa, corazóns, letras, atrapasoños, silicona, conto: “Un amor tan grande”, debuxo, cartas/vídeos das persoas que queren, folios, PDI.</p>
<p><b>Competencias:</b> CL, CD, CPSAA, CC, CCEC</p>	
<p><b>Desenvolvemento:</b></p> <p>Tras chegar do recreo o alumnado entrará na súa aula e atoparase con Randa. Esta vez estará na ventá mirando cara fóra, rodeada de corazóns e acompañada dunha serie de letras. Verase que ao seu carón hai un debuxo, onde parece haber tres ras diferentes, con algo escrito sobre cada unha delas. Haberá un novo atrapasoños e outro conto.</p> <p>Agardarase á reacción dos nenos e nenas, e introduciranse unha serie de preguntas para guialos/as, tales como: “Que lle ocorre a Randa?”, “Que significará ese debuxo?”, “Que emoción pode estar sentindo?”, tratando de introducir o amor. Tras deixar que expresen as súas ideas, explicarase, de ser preciso, que o debuxo que ten Randa é da súa familia. Aparece ela coa súa familia, a súa nai e a súa irmá, o cal saberase polos nomes que hai sobre elas. Será importante permitir que o alumnado elabore hipóteses sobre a emoción que pode sentir. Coa fin de axudalos, lerase o conto “Un amor tan grande”, en relación coa emoción a presentar. Falarase despois sobre o seu contido, facendo fincapé en aspectos importantes, como que o amor pode darse de moitas formas, como é o da familia neste caso.</p> <p>Concluirase que a emoción que Randa sente cara estas persoas é o amor, palabra que se escribirá coas letras e poñerase no segundo atrapaemocións. Engadiranse ao mesmo os corazóns que acompañaban a Randa, para facilitar a representación e comprensión da emoción por todos/as. A continuación cada un/a expresará quen é a persoa ou persoas ás que máis queren. Darase a opción de que o comuniquen de maneira oral, ou ben de que fagan un debuxo na PDI ou nun folio coma o de Randa, deles/as xunto esta/s persoa/s.</p> <p>Ó día seguinte cada neno/a terá un vídeo ou unha carta para el/ela, de parte destas persoas, expresándolles o que lle queren. Cada familia escollerá o que considere adecuado.</p>	

## Táboa 5

### Sesión 3

Atrápanos o medo	
<p><b>Obxectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coñecer a emoción do medo.</li> <li>- Diferenciar o medo doutras emocións.</li> <li>- Identificar vivencias propias relacionadas con esta emoción.</li> <li>- Compartir as emocións propias.</li> <li>- Respectar as emocións dos/as demais.</li> <li>- Potenciar a confianza no alumnado.</li> </ul>	<p><b>Localización:</b> aula, asemblea</p> <hr/> <p><b>Agrupamento:</b> en gran grupo</p> <hr/> <p><b>Temporalización:</b> 1 hora</p> <hr/> <p><b>Recursos materiais:</b> boneco de Randa, letras, atrapasoños, silicona, mensaxe de Randa, PDI, folios, conto: “Bolsitas raras”, bolsas de organza, pompóns de cores, cesta.</p>
<p><b>Competencias:</b> CL, CD, CPSAA, CC, CCEC</p>	
<p><b>Desenvolvemento:</b></p> <p>O alumnado entrará na súa aula tras chegar do recreo, pero esta vez no se atoparán con Randa. Sen embargo, haberá unha mensaxe na PDI, outro atrapasoños baleiro e un conto novo. Agardarase a reacción dos nenos e nenas e introduciranse preguntas como: “Onde estará Randa?”, “Que lle pasará?”, “Que emoción pode estar sentindo?”, tratando de introducila. Tras facer as hipóteses pertinentes, escoitarase a mensaxe de Randa para entender que lle pode ocorrer: <a href="https://view.genial.ly/6633a0293bdb1900144767bc/interactive-image-imagen-interactiva-esencial">https://view.genial.ly/6633a0293bdb1900144767bc/interactive-image-imagen-interactiva-esencial</a></p> <p>Segundo a pista que dá Randa, irase na súa busca, vendo que estaba agochada e rodeada de letras. Comentarase entón que o que Randa sente é medo, palabra que se formará coas letras e poñerase no terceiro atrapaemocións. Despois cada un/a responderá á pregunta de Randa, expresando se ten medo algunha vez, así como que é aquilo que lle fai sentir así e que fai ao respecto. Isto poderán expresalo de maneira oral, facendo un debuxo da situación na PDI ou nun folio, ou ben facendo os xestos correspondentes para expresar o que fan cando teñen medo.</p> <p>Para afondar no que é o medo, lerase o conto “Bolsitas raras”, un conto que fala sobre os diferentes medos que se poden sentir e sobre como estes poden gardarse en distintas bolsas. Farase fincapé en que todas as persoas poden ter medo, que cada un/a pode ter medos diferentes, e que para que non acudan a nós, poden gardarse nestas bolsiñas. Levando isto a cabo, darase a cada neno/a un pompón da cor elixida por eles/as, que representará o medo do que faloron. Tendo diferentes bolsas de organza, cada un/a collerá o seu medo, meterano na bolsa da cor que considera e unha vez cheas, colgaranse do atrapaemocións para que non poidan saír. Estas servirán ademais para que o alumnado identifique a emoción no atrapasoños.</p> <p>A partir deste momento utilizaranse as bolsas para que, cando o alumnado o precise, garde os seus medos e non lles freen no seu día a día. Haberá unha pequena cesta con pompóns preto dos atrapaemocións. Se se da o caso de que algún neno/a sinta medo, inseguridade, pense que “non é capaz” de facer algo... animarase a que garde ese medo nunha bolsa, tratando de que vaia collendo máis confianza e seguridade en si mesmo/a.</p>	

## Táboa 6

### Sesión 4

Atrápanos a alegría	
<p><b>Obxectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coñecer a emoción da alegría.</li> <li>- Diferenciar a alegría doutras emocións.</li> <li>- Identificar vivencias propias relacionadas con esta emoción.</li> <li>- Compartir as emocións propias cos demais.</li> <li>- Respetar as emocións dos/as demais.</li> </ul>	<p><b>Localización:</b> aula, asemblea</p> <hr/> <p><b>Agrupamento:</b> en gran grupo</p> <hr/> <p><b>Temporalización:</b> 1 hora</p> <hr/> <p><b>Recursos materiais:</b> boneco de Randa, sorrisos, letras, silicona, agasallo, atrapasoños, conto: “Esto no es una fábrica de sonrisas”, quebracabezas, imaxes do alumnado, PDI, folios.</p>
<p><b>Competencias:</b> CL, CD, CPSAA, CC, CCEC</p>	
<p><b>Desenvolvemento:</b></p> <p>O alumnado entrará na súa aula tras chegar do recreo e atoparase con Randa. Veráselle a cara, cun sorriso, e estará debaixo de onde están apuntados os aniversarios. Terá posta unha coroa co seu nome e estará acompañada do que parece ser un agasallo, dun novo atrapasoños e doutro conto. Haberá letras ao seu arredor e con estas, diversos sorrisos que ao alumnado lles resultarán familiares, os seus.</p> <p>Agardarase a reacción dos nenos e nenas e faranse preguntas como: “Que ten Randa ao seu arredor?”, “Que emoción pode estar sentindo?” “Que haberá nese regalo?”, tratando de introducir a emoción da alegría. Abrirase o regalo para coñecer se hai algo relacionado, atopando un quebracabezas que terán que facer. Este estará formado por imaxes do alumnado cun aspecto alegre, as cales serán proporcionadas con anterioridade polas familias. Deixando que compartan as súas hipóteses, concluirase que Randa sente alegría porque é o seu aniversario. Formarase a palabra “alegría”, completando o cuarto atrapaemocións. Engadiránselle algúns dos sorrisos para facilitar a identificación e comprensión da emoción por todo o alumnado.</p> <p>Para finalizar, lerase o conto “Esto no es una fábrica de sonrisas”, no que unha nena axuda ao seu amigo a sentir o que é a alegría. Comentarase o mesmo resaltando aspectos importantes, como que a alegría é algo que a todos/as lles gusta sentir, pero que non sempre hai que estar alegres, o cal se pode comunicar aos demais. Por último, preguntarase ao alumnado que lles fai sentir alegres, de forma que cada un/a o expresará, xa sexa de maneira oral ou ben debuxando, se así o prefiren.</p>	

## Táboa 7

### Sesión 5

Atrápanos a ira	
<p><b>Obxectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coñecer a emoción da ira.</li> <li>- Diferenciar a ira doutras emocións.</li> </ul>	<p><b>Localización:</b> aula, asemblea</p> <hr/> <p><b>Agrupamento:</b> en gran grupo</p> <hr/> <p><b>Temporalización:</b> 1 hora</p>

- 
- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar vivencias propias relacionadas con esta emoción.</li><li>- Expresar as emocións propias.</li><li>- Respetar as emocións dos/as demais.</li><li>- Coñecer estratexias para xestionar os conflitos.</li></ul> | <b>Recursos materiais:</b> boneco de Randa, globos, letras, atrapasoños, silicona, mensaxe de Randa, PDI, conto: “Unha mancha de bicos”, caixa de bicos, bicos para colorear, rotuladores. |
|---|--|
- 

**Competencias:** CL, CD, CPSAA, CC, CCEC

---

**Desenvolvemento:**

O alumnado entrará na súa aula tras chegar do recreo e atoparase con Randa. Estará sentada nunha esquina xirada cara a parede, acompañada de globos, dunha mensaxe nova na PDI, dun novo atrapasoños e dun conto descoñecido. Agardarase á súa reacción e introduciranse preguntas como: “Que credes que lle pasa a Randa?”, “Que emoción pode estar sentindo?”, pretendendo introducir a emoción. escoitaranse as súas hipóteses e despois, a mensaxe de Randa: <https://view.genial.ly/66337b0b3bdb1900142db3d9/interactive-image-imagen-interactiva-esencial>

Concluindo que sente ira, formarase esta palabra coas letras e poñerase no atrapasoños, completando o último atrapaemocións. Pode que o alumnado non coñeza esta palabra, co cal explicárase que é o nome que se lle designa á emoción que se sente cando un/a se enfada. Os globos que acompañan a Randa serán engadidos ao atrapasoños, coa fin de que todos/as comprendan de que emoción se trata.

Para responder ao que Randa pregunta, utilizarase o conto “Unha mancha de bicos”, no cal se presentan diversas situacións e conflitos que lles suceden á protagonista e os seus compañeiros/as. Tras ler o conto, recordarase as situacións vistas e preguntárase se estas, nomeadas unha a unha, fanlles sentir enfadados/as, ou ben outra emoción distinta. Para expresalo, animárase a que representen coa súa expresión facial a emoción que lles fai sentir cada unha das situacións que se irán nomeando. Así mesmo, preguntárase se se lles ocorre outra situación que lles faga sentir esta mesma emoción, podendo relatala e compartila cos/as demais, ou debuxala, se así o prefiren.

Para rematar, en busca de estratexias para a xestión dos conflitos, recordarase o que fai a protagonista. Farase fincapé en que é normal ter conflitos, pero tamén na importancia de xestionar a ira para non “explotar” cos/as demais. Farase entón, nos próximos días, unha “caixa de bicos” para a aula. Cada un/a pintará o seu bico en función do sabor que elixise. Utilizaranse cando se dea algún conflito, ou ben cando se considere que algún compañeiro/a precisa dun bico para sentirse mellor; irase á caixa e collerase un para darllo.

---

• **Rutinas:**

Unha vez finalizadas as sesións, introduciranse dúas rutinas que permitirán afianzar os coñecementos adquiridos nas sesións previas, así como que a educación emocional estea presente no día a día da aula. Descríbense a continuación as mesmas:

**Táboa 8**

## Rutina 1

Que emoción sinto?	
<b>Obxectivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar as emocións.</li> <li>- Identificar a emoción que se sente.</li> <li>- Nomear as emocións adecuadamente.</li> <li>- Compartir as emocións propias cos/as demais.</li> <li>- Respectar as emocións dos/as demais.</li> <li>- Recoñecer que se poden ter emocións diferentes.</li> </ul>	<b>Localización:</b> aula, asemblea <b>Agrupamento:</b> individual <b>Temporalización:</b> 5-20 minutos. <b>Recursos materiais:</b> atrapaemocións
<b>Competencias:</b> CL, CPSAA, CC, CCEC	
<b>Desenvolvemento:</b> <p>Cada día preguntaráselle ao encargado/a como se sente, coa fin de compartilo co resto de compañeiros/as, en caso de que queira facelo. Para expresalo, poderá facelo de maneira oral ou ben sinalando a emoción que sente nos atrapaemocións. Poderá engadir o que desexe, como o motivo polo que se sente así. Farase fincapé en que nomeen a emoción, en lugar de que digan que se senten “ben” ou “mal”. Despois animarase a que os/as demais fagan o mesmo e expresen como se senten, preguntando se alguén máis quere compartilo.</p>	

## Táboa 9

### Rutina 2

Falarnos ben	
<b>Obxectivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender a importancia de falar ben aos/ás demais.</li> <li>- Comprender a importancia de falarse ben a un mesmo/a.</li> <li>- Desenvolver un autoconcepto san.</li> <li>- Potenciar a autoestima do alumnado.</li> <li>- Favorecer a cohesión de grupo.</li> <li>- Promover un clima san na aula.</li> </ul>	<b>Localización:</b> aula, asemblea <b>Agrupamento:</b> en gran grupo <b>Temporalización:</b> 15-20 minutos <b>Recursos materiais:</b> conto audiovisual “Orelas de bolboreta”.
<b>Competencias:</b> CL, CD, CPSAA, CC, CCEC	
<b>Desenvolvemento:</b> <p>Recordando o motivo polo que Randa se sentía triste o primeiro día, reproducirase na PDI a lectura do conto “Orelas de bolboreta” (<a href="https://youtu.be/2CmLNSrO3g4?si=mIH6pnQosEhxlalD">https://youtu.be/2CmLNSrO3g4?si=mIH6pnQosEhxlalD</a>) comentando a continuación o mesmo. Utilizando o exemplo de Mara, a protagonista do conto, terase unha conversa co alumnado sobre aquilo que se lle pode dicir aos demais e o que non, sobre expresións agradables e non agradables, sobre as burlas e sobre o dano que podes facer aos/ás demais.</p> <p>Comezaremos entón unha rutina que se fará diariamente. Cada día faráselle á persoa encargada unha pregunta, tal como “Que é o que máis che gusta do teu corpo?”, “Hai algo que che guste moito de ti?”, “Que palabra bonita te queres dicir?”. Esta poderá responder</p>	

dicíndoo de maneira oral, mirándose no espello e sinalando unha parte do seu corpo ou ben dándolle diferentes opcións de palabras e que ela elixa cal se quere regalar. Despois preguntaráse ao resto dos/as seus compañeiros/as e serán eles/as os que teñan que responder á pregunta, da forma que escollan, pensando na persoa encargada.

• **Actividades:**

Ademais das rutinas sinaladas introducíranse catro actividades cuxa pretensión é o maior afianzamento dos contidos sinalados, así como a achega ao alumnado de recursos e estratexias que melloren as súas competencias emocionais. Son descritas a continuación:

**Táboa 10**

*Actividade 1*

<b>A música como recurso</b>	
<b>Obxectivos:</b>	<b>Localización:</b> aula, asemblea
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar a música co que se sente.</li> <li>- Identificar o estado de calma no propio corpo.</li> <li>- Coñecer estratexias para adoptar un estado de calma.</li> <li>- Compartir o que se sente cos/as demais.</li> <li>- Respetar o que senten os/as demais.</li> </ul>	<b>Agrupamento:</b> en gran grupo
	<b>Temporalización:</b> 20-30 min
	<b>Recursos materiais:</b> música relaxante
<b>Competencias:</b> CL, CPSAA, CC, CCEC	
<b>Desenvolvemento:</b>	
<p>Coa idea de coñecer se o alumnado relaciona a música co que sente, reproducirase música relaxante na aula. Presentarase que se fará unha actividade coa que poderán relaxarse, para o que se tomarán ou sentarán no chan, a gusto de cada un/a. Tamén se poden baixar as luces, para crear un mellor ambiente.</p> <p>Escoitarase a música atentamente, cos ollos pechados. Tras uns minutos, pasarase a facer un exercicio de respiración. Indicarase que en primeiro lugar deben respirar coma se fosen un gran león, collendo moito aire e expulsándoo. Despois indicarase que deben respirar como o faría unha formiga, collendo pouco aire lentamente e expulsándoo. Isto último repetirase un par de veces coa fin de que adopten a respiración.</p> <p>Ao rematar, iranse levantando pouco a pouco, e deixando aínda soar a música preguntárase ao alumnado como se foron sentido. Farase fincapé en que cando se desexa estar en calma, algo que pode axudar é respirar como o fan as formigas, así como que a música é un recurso que pode axudar ao mesmo. A partir deste momento, levaranse a cabo sesións coma esta cando se considere necesario, no día a día da aula.</p>	

**Táboa 11**

*Actividade 2*

<b>Boneco da axuda</b>
------------------------

<p><b>Obxectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os momentos nos que se precisa axuda.</li> <li>- Saber pedir axuda.</li> <li>- Comunicar aos/ás demais o que se sente.</li> <li>- Potenciar a confianza cara os/as demais.</li> <li>- Atender ás necesidades dos/as demais.</li> <li>- Afianzar a confianza nun/nunha mesmo/a.</li> </ul>	<p><b>Localización:</b> aula</p> <p><b>Agrupamento:</b> individual</p> <p><b>Temporalización:</b> Indefinida</p> <p><b>Recursos materiais:</b> boneco da axuda</p>
<p><b>Competencias:</b> CL, CPSAA, CC, CCEC</p>	
<p><b>Desenvolvemento:</b></p> <p>Pode darse o caso de que o alumnado con maiores dificultades comunicativas e menor confianza en si mesmo e cara os/as demais, non teña a capacidade de expresarse con facilidade e de comunicarse. Por conseguinte, pedir axuda cando non se sente ben, cando ten algún problema ou precisa de atención por parte dun igual, docente ou persoa adulta, pode non ser doado ou non ser capaz de facelo. Ter un “Boneco da Axuda” na aula pode facilitar este proceso e promover que o alumnado vaia collendo máis confianza pouco a pouco. Este boneco colocárase nunha parte visible da aula, de fácil e adecuado acceso para os/as alumnos/as, coa fin de que o utilicen como medio de expresión.</p> <p>Farase unha presentación do mesmo ao alumnado, no espazo de asemblea. Explicaráselles para que será utilizado e como deben facelo. Desta forma, cando non se sintan ben, ou polo motivo que sexa, precisen de expresarse, falar con alguén, ou que lle axuden, poderán coller o boneco e dirixirse á persoa pola que queiran ser axudados/as. Non terán que usar as palabras, debido a que a outra persoa coñecerá o que significa ese boneco. Así, se se dirixe a un compañeiro/a, este/a poderá tratar de falar con ela/ela e, de ser necesario, comentarallo á persoa docente responsable. Pouco a pouco irán collendo máis confianza cara os/as demais e saberán identificar adecuadamente os momentos nos que senten que non poden xestionar algo por eles/as mesmos/as.</p>	

## Táboa 12

### Actividade 3

Emocións familiares	
<p><b>Obxectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar emocións sentidas ao longo da semana.</li> <li>- Relacionar experiencias propias coas emocións.</li> <li>- Recoller experiencias de maneira visual.</li> <li>- Afianzar a relación entre familia e alumnado.</li> <li>- Colaborar coa familia.</li> </ul>	<p><b>Localización:</b> fóra do centro</p> <p><b>Agrupamento:</b> individual-coa familia</p> <p><b>Temporalización:</b> unha semana</p> <p><b>Recursos materiais:</b> caderno, material que a familia desexe utilizar (imaxes, debuxos, lapis, rotuladores, pintura, palabras...).</p>
<p><b>Competencias:</b> CL, CPSAA, CC, CCEC</p>	
<p><b>Desenvolvemento:</b></p> <p>O luns de cada semana, un alumno ou alumna levará consigo para casa un caderno que compartirá coa súa familia. O obxectivo é que este/a, xunto cos/as seus/súas familiares,</p>	

recolla experiencias que foron vivindo ao longo da semana e lles fixeron sentir algunha emoción. Por exemplo, se foron á casa da avoa e se sentiron alegres, introduciran no caderno. Na primeira páxina haberá unhas instrucións sobre o que se busca con esta actividade, acompañadas dos atrapaemocións, para que teñan en conta as dadas na aula.

A elaboración do caderno será totalmente libre. Poderá facerse mediante a introdución de imaxes, escribindo o acontecido, facendo un debuxo... todas as representacións serán totalmente válidas, así como toda emoción e experiencia que se queira introducir. Tampouco haberá un número requirido, poderá ser unha, dúas, tres... e as que cada familia considere oportuno. Por conseguinte, tampouco será obrigatorio facelo, pero animarase a todas as familias e a todo o alumnado daráselle a oportunidade.

O luns seguinte, o alumno ou alumna levará de volta o caderno á aula. Entre todos/as verase o recollido e este/a explicará aos demais a súa experiencia e aquilo que sentiu, se quere facelo. Tras isto, designarase a seguinte persoa que levará o caderno.

### Táboa 13

#### Actividade 4

<b>Emocionámonos na radio</b>	
<b>Obxectivos:</b>	<b>Localización:</b> sala de radio
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprobar o aprendido polo alumnado.</li> <li>- Achegar ás familias o realizado na aula.</li> <li>- Aproximar ao alumnado ás TIC.</li> <li>- Respectar as quendas de palabra.</li> <li>- Favorecer a comunicación entre o alumnado.</li> <li>- Potenciar a cohesión de grupo.</li> </ul>	<b>Agrupamento:</b> en gran grupo
	<b>Temporalización:</b> 30 minutos
	<b>Recursos materiais:</b> equipo de son, micrófonos e guiión de preguntas.
<b>Competencias:</b> CL, CD, CPSAA, CC, CCEC	
<b>Desenvolvemento:</b>	
<p>Coa fin de falar do acontecido con Randa na aula, farase un programa de radio. Colocarase ao alumnado e á persoa docente que fará o programa con eles/as da maneira axeitada. Farase unha proba previa se é necesario, para que os nenos e nenas se habitúen e entendan como se debe falar e actuar estando alí.</p> <p>O programa consistirá en ir facendo preguntas ao alumnado, guiándoos para que vaian contando todo o que aconteceu na aula dende que apareceu Randa. Será preciso un guiión de preguntas para seguir unha orde, introducir temas de interese e evitar os silencios durante a gravación. O alumnado irá contando a súa experiencia.</p> <p>Este programa será subido a IVoox, unha plataforma que permite a escoita dos programas a toda persoa que o desexe. Ademais da gravación de voz, farase tamén en formato de vídeo, que será entregado ao alumnado para que poida telo e compartilo coa súa familia. Desta maneira faráselles partícipes e estarán ao tanto do que o alumnado foi vivindo e aprendendo. Tamén será de utilidade para poder escoitalo cos nenos e nenas, así como para avaliar os coñecementos adquiridos e facer unha contraste coas conversas iniciais do proxecto.</p>	

### 3.9. Recursos

A continuación, ofrécese unha relación dos recursos que son precisos para a posta en práctica da intervención deseñada. Cabe mencionar que, igualmente, estes foron especificándose na explicación de cada sesión, rutina e actividade.

- **Recursos materiais:** foron indicados en cada unha das sesións, rutinas e actividades. “Genially” será o programa utilizado para elaborar as mensaxes, as cales serán presentadas no PDI.
- **Recursos vinculados ás estruturas ou infraestruturas:** aula específica, espazo de asemblea e sala de radio.
- **Recursos humanos:** titor ou titora da aula, outros docentes implicados e familias.

### 3.10. Avaliación

En termos de avaliar esta proposta de intervención, partírase do recollido polo Decreto 150/2022, de forma que o sistema fundamental será a observación e a recollida de información ao longo de todo o proceso de forma rigorosa e sistemática, dende o inicio ata o final do mesmo. Será preciso avaliar tanto ao alumnado (heteroavaliación), coma a propia proposta (autoavaliación) e o papel docente (autoavaliación). Consecuentemente, para a utilización destas estratexias de avaliación empregaranse como instrumento as rúbricas de avaliación (ver as Táboas 14, 15 e 16, recollidas no Anexo II). No sistema de heteroavaliación dispóñense os criterios de avaliación establecidos en función dos obxectivos específicos da proposta, as competencias clave a desenvolver, e os resultados esperados da aprendizaxe. Asemade os procesos autoevaluativos baséanse no análise da calidade da proposta deseñada, do potencial de transferencia e da súa posta en práctica, así como da calidade da implementación da mesma por parte da docente e da pericia profesional da mestra.

## 4. Conclusións

O presente traballo foi levado a cabo coa fin de recalcar a significación da educación emocional na etapa de educación infantil, facendo fincapé no alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo (concretamente o alumnado ECOPHE) e na súa atención educativa equitativa e participación igualitaria dentro das aulas ordinarias. Para constatar o mesmo foi realizada unha revisión documental bibliográfica para afondar nos coñecementos

sobre a atención á diversidade nas aulas de infantil e nas limitacións e barreiras sociais ás que o alumnado ten que enfrontarse por motivos da súa necesidade. Aténdese a como se pode ver afectado o desenvolvemento da súa intelixencia emocional e, consecuentemente, o seu desenvolvemento integral e aprendizaxe. Completouse esta información coa revisión da lexislación dirixida á etapa, en relación á educación emocional, inclusión, equidade e non discriminación, principios que deberan funcionar como fundamentais, recollidos na Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro. Así mesmo, levouse a cabo unha revisión dos enfoques, metodoloxías e recursos que apoian o proceso de ensinanza-aprendizaxe deste alumnado concreto, así como doutras propostas de intervención para ter en conta as súas limitacións de cara ao deseño da proposta.

A proposta de intervención presente neste traballo foi deseñada coa fin de promover a introdución da educación emocional dende as primeiras idades, mediante un proxecto que atenda ás competencias emocionais do alumnado con NEAE, sen facer unha segregación do mesmo nas aulas ordinarias, no cal se fai fincapé na Orde do 8 de setembro de 2021. Por iso, os principios DUA constatan a base desta proposta, proporcionando opcións de representación, acción, expresión e motivación, que ofrezan posibilidades de participación e acceso á totalidade do alumnado (Vázquez, 2016). Optouse por deseñar un proxecto de aprendizaxe baseado na motivación e na atención aos seus intereses e necesidades, que proporcione unha aprendizaxe significativa dos aspectos emocionais en concordancia cos obxectivos a alcanzar (Sarceda et al., 2016). Atendendo á necesidade específica, tivéronse en conta as limitacións curriculares e persoais ás que esta se enfronta, así como aos recursos que serían de interese incluír para o desenvolvemento óptimo das súas competencias. Así, a confianza, a seguridade e o respecto conforman o eixe fundamental do deseño do proxecto.

En canto ás limitacións que tiveron parte neste traballo, é preciso recalcar que a pesar da información que hai sobre a educación emocional, non se atopan demasiados casos e propostas específicas para traballar a atención á diversidade de alumnado NEAE por motivos de limitacións socioculturais. A pesar de que o enfoque DUA se recolla na lexislación, non son moitos os proxectos de intervención ou propostas deseñadas que o teñen en conta para a súa realización. Así mesmo, a información sobre necesidades máis específicas e sobre as competencias emocionais precisas de traballar, non é demasiada.

En canto ás limitacións da proposta, esta debe levarse a cabo en base a uns principios que, de non ser os promovidos pola metodoloxía ou docente da aula, non tería o sentido que merece. O proxecto proposto afonda en aspectos realmente importantes para o alumnado e o seu desenvolvemento persoal, polo que a actuación da persoa docente debe estar en concordancia co que se quere transmitir e os obxectivos a acadar. Outro aspecto importante é a colaboración da familia e do persoal implicado, cuxo papel é fundamental para levar a cabo a proposta da forma deseñada. Sen embargo, é preciso destacar o carácter flexible característico do proxecto, que proporciona diversas formas de participación, adecuadas ás diferentes posibilidades persoais. Por isto, e respectando o que pretende a proposta, sempre debe haber cabida a outras formas de aceso e participación.

Facendo unha reflexión final, considérase que esta proposta pode axudar en gran medida á realización doutras futuras. Atende a aspectos clave que deberan ser os primeiros a ter en conta á hora de elaborar un traballo destas dimensións, e máis, relacionado con esta temática. A atención á diversidade debería ser o pilar das aulas de infantil, de forma que os obxectivos de toda proposta ou dinámica a introducir na aula, deberan partir desta. O mesmo ocorre coa educación emocional, e mais se estamos a falar de alumnado con NEAE que se enfrenta a barreiras e xuízos que lle impiden o desenvolvemento óptimo destas competencias clave para a súa vida e benestar. Con este traballo queda resaltado que non todo o alumnado aprende, se expresa, actúa, se motiva nin ten os mesmos intereses e necesidades, o cal deba ser tido en conta, non só para realizar proxectos ou actividades de maior calidade e potencialidade de aprendizaxe, senón na vida diaria de aula. Así mesmo, tamén o é que toda persoa docente implicada sexa consciente do mesmo.

Por último, considérase que sería de gran interese que a proposta deseñada puidera ser levada a cabo nun contexto real no futuro profesional. Atende aos aspectos fundamentais anteriormente recollidos e podería ser realmente útil para achegar ao alumnado, na súa totalidade, ao mundo da educación emocional, e complementariamente, como recurso de apoio co alumnado con NEAE por condicións persoais e de historia escolar. Como docentes, o noso papel non é unicamente deseñar actividades, seremos determinantes na construción da súa personalidade e responsables de que esta se vai formando dunha maneira sa e adecuada, así como da promoción de valores que apoiem a construción dun mundo mellor, do que formarán parte.

## 5. Referencias Bibliográficas

- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.*  
[https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Armstrong, T. (2000). *Las inteligencias múltiples en el aula.* Paidós Educación.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4),1043-1060.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Balieiro, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261-294.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional?. *Siglo Cero*, 46(2), 79-97.  
<http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Decreto 229/2011, do 7 de setembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na LOE. Boletín Oficial do Estado. Galicia, 21 de decembro de 2011, num. 242, pp. 37487-37515.
- Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Galicia, 9 de setembro de 2022, num. 172, pp. 47984-48056.
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J. J., Izquierdo T., López, J. I., Orcajada, N., & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.

- Escarbajal, A., Sánchez, M., & Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (9), 31-46. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>
- Fernández, G. (2022). *La inclusión del alumnado con NEE en el aula ordinaria a través de los cuentos* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/29166>
- Ferrer, J. M. (2021). *Metodologías activas en el aula de Educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB. <http://hdl.handle.net/11201/155950>
- García, M., & López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1), 277-293.
- Gomà, R., & Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA.
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiésis. Revista Electrónica de Psicología Social*, 12(23).
- Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica la Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. Boletín Oficial do Estado, 340, do 30 de decembro de 2020.
- Luque, D. J., & Luque, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333>
- Márquez A. A., García, J. B., Fernández, A., & Coca, M. (2023). *Guía Rueda DUA: herramientas para el diseño universal para el aprendizaje*. Down España.
- Naranjo, N. (2018). *La importancia de la educación emocional en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. idUS. <https://hdl.handle.net/11441/80771>
- Orde do 8 de setembro de 2021, polo que se desenvolve o Decreto 229/2011, 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado nos centros docentes da

Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. Diario Oficial de Galicia, 206, do 26 de outubro de 2021.

Ortega, M. (2018). *Aprendizaje por proyectos: una experiencia en Educación Infantil* [Trabajo académico, Universidad de Cantabria]. UCREA. <http://hdl.handle.net/10902/14417>

Pacheco, S. N. (2022). *Propuesta de intervención de educación emocional para el segundo ciclo de Educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28598>

Rodríguez S., & Ferreira, M. A. (2013). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>

Romañach, J., & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. <https://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional*. [https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798551\\_Inteligencia%20Emocional.pdf](https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798551_Inteligencia%20Emocional.pdf)

Sánchez, P., Andrés, C., & Paredes, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital education review*, (34), 44-58.

Sarceda M. C., Seijas, S. M., Fernández, V., & Fouce, D. (2016). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELADEI. Revista latinoamericana de educación infantil*, 4(3), 159-176.

Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Universidad San Jorge.

Universidade de Santiago de Compostela (s.d.). Resultados del proceso de formación y de aprendizaje. *Grao en Mestre de Educación Infantil*.

<https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-maestro-educacion-infantil>

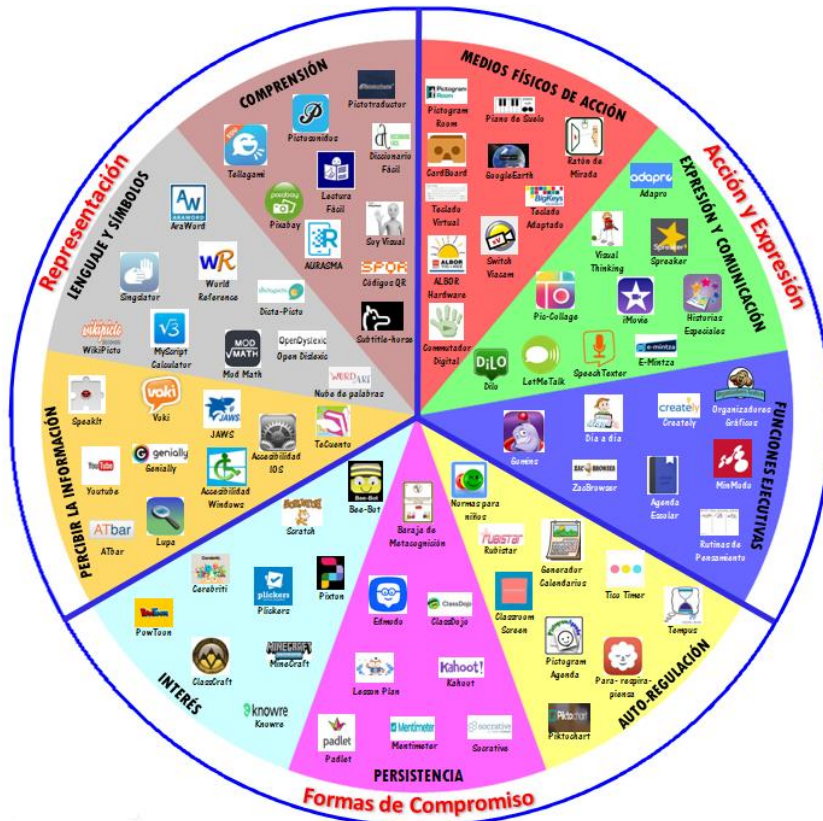
Vázquez, A. P. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Una oportunidad de aprendizaje para todos.* <https://www.lenguajevirtual.com/wp-content/uploads/2020/04/FOLLETO-DUA.pdf>

Velázquez, M.A. & Gonzalez, T.B. (2020). *Inclusión del alumnado con NEAE en el aula* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19974>

# Anexo I. Información complementaria do Marco Teórico

Figura 1

Roda DUA



# Anexo II. Información complementaria da Proposta de Intervención

Figura 2

Cronograma do primeiro mes

FEBRERO DE 2025						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
26	27	28	29	30	31	1
2	3 SESIÓN 1. Tristeza	4	5	6 SESIÓN 2. Amor	7	8
9	10 SESIÓN 3. Medo	11	12	13 SESIÓN 4. Alegría	14	15
16	17 SESIÓN 5. Ira	18	19	20 Actividade: "A música como recurso"	21	22
23	24	25	26	27	28	1
Días non lectivos						

Figura 3

Cronograma do segundo mes

MARZO DE 2025						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
23	24	25	26	27	28	1
2	3	4	5	6 Inicio rutina "Que emoción sinto?"	7	8
9	10 Inicio rutina: "Falarnos ben"	11	12 Presentación "Boneco da axuda"	13	14	15
16	17 Inicio Actividade: "Emociones Familiares"	18	19	20 Actividade Radio	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	1	2	3	4	5

## Táboa 14

### Avaliación do alumnado

ÍTEMS	Si	En proceso	Non
Nomea as diferentes emocións.			
Diferencia unhas emocións doutras.			
Identifica as emocións propias.			
Identifica as emocións dos/as demais.			
Relaciona as emocións con vivencias propias.			
Expressa o que sente de maneira verbal.			
Expressa o que sente de maneira non verbal.			
Respecta o que senten os/as demais.			
Utiliza estratexias de regulación.			
Fala aos demais de maneira axeitada.			
Fálase a si mesmo/a de maneira axeitada.			
Diferencia falar ben e falar mal aos/ás demais.			
Diferencia falarse ben e falarse mal a si mesmo/a.			
Identifica o seu corpo adecuadamente.			
Confía en si mesmo/a.			
Confía nos/as demais.			
Sabe pedir axuda.			
Relaciona a música coas emocións.			
Respecta as quendas de palabra.			

## Táboa 15

### Avaliación da proposta

ÍTEMS	Si	En certa medida	Non
Potencia o desenvolvemento de competencias emocionais.			
Adecúase á consecución dos obxectivos planificados.			
Relaciónase cos contidos curriculares.			
Adecúase ás idades dirixidas.			
Adecúase ás necesidades específicas.			
Potencia as boas relacións entre iguais.			
Favorece un bo clima de aula.			
Adecúase aos tempos planificados.			
Favorece a participación de todo o alumnado.			
Fomenta a colaboración coas familias.			
Téñense en conta os intereses do alumnado.			
Favorece a motivación do alumnado.			
Favorece a autonomía do alumnado.			
É flexible a posibles modificacións.			

## Táboa 16

### *Avaliación do papel docente*

ÍTEMS	Si	En certa medida	Non
Aporto confianza e seguridade ao alumnado.			
Atendo á totalidade do alumnado en igualdade.			
Ofrezco diversas opcións para todo o alumnado.			
Diríxome ao alumnado de forma adecuada.			
Colaboro coas familias.			
Escoito as aportacións do alumnado.			
Rexistro os datos necesarios ao longo do proxecto.			
Respecto as opinións e ideas do alumnado.			
Axudo ao alumnado cando o precisa.			
Aporto a información necesaria.			
Teño en conta as ideas do resto de profesorado.			
Animo ao alumnado cando é necesario.			
Busco solucións axeitadas.			