



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y
Trabajo Social

Grado en Educación Primaria
Mención en Audición y Lenguaje

Trabajo de Fin de Grado

**Educación emocional en trastornos del
lenguaje oral.**

Propuesta de intervención en disfemia

Autor: María Fraile Escudero
Tutor académico: Dña. Valle Flores Lucas
Año 2016

RESUMEN

Considerando la importancia de educar las emociones desde edades tempranas, este Trabajo de Fin de Grado se destina a elaborar una propuesta de intervención de Educación Primaria en el ámbito emocional en casos de trastornos del lenguaje oral, y más concretamente en la disfemia; comenzando por una revisión de los conceptos implicados, su evolución a lo largo de los años y la relación que existe entre dos temas de amplias características; Inteligencia Emocional y trastornos del lenguaje oral.

Una vez conocidos los conceptos que han llevado a la elaboración de este proyecto, se presenta la propuesta de intervención, así como sus objetivos, los contenidos que se trabajan, sistema y criterios de evaluación y un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Educación Primaria, emociones, disfemia.

ABSTRACT

Thinking about the importance of teaching in emotional intelligence since kindergarden, this Final Project Degree develops a proposal of intervention in Primary School, not only about Emotional Intelligence but also associated with language disorders and stuttering. This article begins with a literature review of different concepts, their development in years and the relation between two important topics: emotional intelligence and language disorders.

Having been introduced the topic of this Final Project Degree, the second part shows the proposal of intervention and also the goals, working contents, system and assessment criteria and, to conclude, a review about the findings.

Keywords: Emotional Intelligence, Primary School, emotions, stuttering.

ÍNDICE

Resumen	2
Índice	3
Agradecimientos	9
Introducción.....	10
Justificación.....	11
Marco teórico.....	12
1. Introducción al concepto de inteligencia emocional (IE)	12
1.1. Orígenes de la inteligencia emocional (IE)	12
1.2. Antecedentes de la inteligencia emocional	13
1.2.1. Inteligencia académica	13
1.2.2. Inteligencia práctica.....	13
1.2.3. Inteligencia social	14
2. Teoría de las inteligencias múltiples.....	14
3. Inteligencia emocional.....	15
3.1. Concepto de emoción	16
3.2. Clasificación de las emociones	17
3.3. Concepto de inteligencia emocional (IE).....	18
3.4. Modelos de la inteligencia emocional.....	19
3.4.1. Modelos mixtos	19
3.4.2. Modelos de habilidad.....	20
4. Trastornos del lenguaje: Disfemia	21
4.1. Breve acercamiento al concepto de lenguaje	21
4.2. Concepto de trastornos del lenguaje.....	21
4.3. Trastornos de la fluidez del habla: Disfemia.....	22
4.3.1. Tartamudez neurogénica.....	23
4.3.2. Tartamudez psicógena	23

4.3.3. Taquifemia.....	23
4.3.4. Tartamudez encubierta	23
4.3.5. Disfemia o tartamudez evolutiva.....	23
4.4. La disfemia en la etapa de educación infantil: Características.....	24
4.5. Criterios diagnósticos de la disfemia	24
5. Inteligencia emocional y trastornos del lenguaje oral.....	25
Método.....	26
1. Participantes.....	26
1.1. Anamnesis	27
1.2. Historia escolar.....	27
1.3. Evaluación del lenguaje	27
1.4. Diagnóstico.....	28
2. Contextualización	28
3. Procedimiento	28
4. Evaluación	29
4.1. Evaluación inicial.....	30
4.1.1. Evaluación a través de observadores externos	30
4.1.2. Tareas de habilidad emocional que el alumno debe resolver	31
4.2. Evaluación continua	32
5. Programa de intervención	32
5.1. Justificación.....	33
5.2. Objetivos de la intervención.....	33
5.2.1. Objetivo general	33
5.2.2. Objetivos específicos.....	33
5.3. Sesiones y actividades.....	34
5.3.1. Sesión 1: evaluación inicial	34
5.3.2. Sesión 2: intervención	36

5.3.3. Sesión 3: intervención	37
5.3.4. Sesión 4: intervención	38
5.3.5. Evaluación intermedia	40
5.3.6. Sesión 6: intervención	40
5.3.7. Sesión 7: intervención	42
5.3.8. Evaluación regulación emocional.....	43
5.4. Sistema de evaluación de las actividades	43
5.5. Evaluación final de los padres	45
6. Resultados	45
6.1. Resultados de la evaluación inicial	45
6.1.1. Resultados de la evaluación inicial a los padres.....	45
6.1.2. Resultados de la evaluación inicial a la alumna	46
6.2. Resultados de las actividades de percepción emocional	47
6.3. Resultados de las actividades de comprensión emocional	47
6.4. Resultados de la evaluación intermedia	48
6.5. Resultados de las actividades de regulación emocional.....	48
6.6. Resultados de la evaluación final a los padres	49
Discusión y conclusiones	50
1. Valoración de la intervención aplicada.....	50
2. Valoración del nivel emocional de la alumna en relación a la disfemia.....	50
3. Valoración de los resultados obtenidos	51
Referencias bibliográficas	52
Anexos	55
Anexo 1. Tabla resumen de las sesiones prácticas	55
Anexo 2. Cuestionario evaluación inicial	57
Anexo 3. Tabla de registro anecdótico	58
Anexo 4. Actividad <i>percepción de emociones</i> : tarjetas de emociones básicas.....	59

Anexo 5. Actividad <i>comprendo las emociones de los demás</i> : secuencias emocionales	60
Anexo 6. Actividad <i>jugamos con las emociones</i> : dibujos de los monstruos de colores y nombres de las emociones	61
Anexo 7. Actividad <i>bote de las emociones</i> : tabla de registro emocional	63
Anexo 8. Actividad <i>¿dónde está cada uno?</i> : tarjetones de colores	64
Anexo 9. Actividad <i>el libro de las emociones</i> : fotos del libro elaborado	66
Anexo 10. Actividad <i>el laberinto del monstruo</i> : juego del laberinto de emociones ..	68
Anexo 11. Actividad <i>¿quién siente?</i> : tarjetas de respuesta	69
Anexo 12. Actividad <i>cuento la tortuga</i> : cuento e imágenes de los personajes	70
Anexo 13. Actividad <i>me gusta, no me gusta</i> : tarjetas de experiencias positivas y negativas	73
Anexo 14. Actividad <i>¡bienvenidos a nuestro restaurante!</i> : fotos de la niña jugando	74
Anexo 15. Actividad <i>tú escribes el final</i> : historias cotidianas incompletas	75
Anexo 16. Actividad <i>amigos en apuros</i> : imágenes de los personajes	76
Anexo 17. Tabla-registro de la consecución de objetivos específicos.....	77
Anexo 18. Criterios estandarizados de corrección del test tmms-24	78
Anexo 19. Cuestionario de evaluación final para los padres	79

A Daniela

Es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo opuesto a la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza, es la intersección de ambas.

(David Caruso)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a Valle la oportunidad de realizar este Trabajo de Fin de Grado bajo su tutela, así como al departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid por brindar la oportunidad de poder escribir sobre un tema tan especial.

A mi familia, y en especial a mis padres, quienes siempre me han apoyado y me han ofrecido una educación íntegra y continuada.

A mi abuela, por educarme desde pequeña, creer siempre en mí, valorarme y ayudarme a buscar siempre mi felicidad.

A Araceli y Daniela, porque sin su ayuda no habría sido posible desarrollar este Trabajo de Fin de Grado.

A Javi, por ayudarme desde tan lejos, pero demostrando estar muy cerca.

Y, por último, gracias a todas las personas que me han acompañado desde pequeña, hasta hoy; sin ellas no sería ni una parte de lo que soy ahora. Mis amigas del colegio, desde infantil hasta hoy y mis chicas universitarias, por hacer de la carrera una experiencia inolvidable.

INTRODUCCIÓN

He comprobado con frecuencia, y con profunda pena, que existe una prevención frecuente contra la educabilidad de la inteligencia. El proverbio de familia que dice que “cuando uno es bestia lo es para mucho tiempo” parece tomarse al pie de la letra por maestros sin crítica; éstos se desinteresan de los alumnos a quienes falta inteligencia; no tienen para ellos ni simpatía ni siquiera respeto, porque su intemperancia de lenguaje les hace decir delante de tales niños cosas como ésta: “Es un muchacho que nunca servirá para nada...está mal dotado, no tiene inteligencia”. Yo he oído muchas veces estas palabras imprudentes. Cotidianamente se repiten en las escuelas primarias y también en las secundarias. (Binet, 1909) (cit. en Fernández-Berrocal, 2008, p. 424)

Palabras de Simon Binet citadas por Fernández-Berrocal (2008) reflejan cómo, a pesar de ser el impulsor del término Cociente Intelectual (CI), la necesidad de educar la inteligencia va más allá de lo cuantitativo y empírico, y abarca hasta términos como el respeto y la empatía. Emociones como estas –y otras muchas más- son las que engloban el conocido término Inteligencia Emocional que, poco a poco, y en los últimos años, está presente en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria.

La Inteligencia Emocional se ha convertido en una habilidad necesaria para lograr el desarrollo integral de las personas, desde los más pequeños hasta hombres y mujeres de edad adulta; y que, además, está estrechamente ligada con la calidad de vida de los países. El centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF cita en uno de sus documentos:

La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido. (UNICEF, 2007 p. 1)

Es por ello, que desde el ámbito educativo y, más concretamente, de Educación Primaria, se debe trabajar con el alumnado para educar sus emociones y sentimientos con el fin de proporcionar una educación plena y de calidad.

Por otra parte, se debe considerar la escuela como un agente que cambia y, por ello, se destaca la siguiente cita propia de González y Escudero (1986) que reza: “No existe cambio por decreto, la escuela no está constituida únicamente por estructuras,

roles y relaciones funcionales y formales en el seno de las cuales una propuesta de cambio será, consensuadamente, llevada a la práctica”. (p. 12)

Además de los términos expuestos en relación a la Inteligencia Emocional, el presente Trabajo de Fin de Grado se centra en otro término específico; los Trastornos del Lenguaje Oral. Desde el ámbito de Audición y Lenguaje se ha elaborado una propuesta de intervención en Inteligencia Emocional para un trastorno del lenguaje oral que, hoy en día, no tiene claras sus raíces: la disfemia o tartamudez.

El objetivo general de este trabajo es diseñar y aplicar una propuesta de intervención en el ámbito de la Inteligencia Emocional (IE) para un caso concreto de trastorno de lenguaje oral, en base a las aportaciones teóricas de diferentes autores durante los últimos años.

JUSTIFICACIÓN

El tema de la Inteligencia Emocional (IE) ocupa un pequeño espacio en desarrollo curricular actual en nuestro país; es por ello, que el presente Trabajo de Fin de Grado destina su temática principal a habla sobre la educación emocional y, en concreto, su relación con los trastornos del lenguaje oral.

La elección de este tema se fundamenta en base a las competencias generales y específicas del Grado en Educación Primaria con mención en Audición y Lenguaje de la Universidad de Valladolid.

En primer lugar, este Trabajo de Fin de Grado se justifica a partir de una de las competencias generales del grado, aquella referente a la adquisición y evolución continua de los conocimientos adquiridos, así como el uso correcto de una terminología especializada, en este caso, sobre los trastornos del desarrollo del lenguaje y su intervención específica.

En segundo lugar, la relación directa que existe con una de las competencias básicas radica en la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos al trabajo práctico y, en especial, a saber evaluar planes de trabajo individualizado en el campo de audición y lenguaje, introduciendo los ajustes necesarios en los objetivos de la intervención, recursos o línea de trabajo.

Por último, y dejando atrás las competencias académicas y curriculares, el presente Trabajo de Fin de Grado está directamente relacionado con el compromiso ético e igualitario que deben desarrollar todos los estudiantes durante el grado.

Por una parte, debe ser un compromiso que potencie la idea de educación integral y se refiera a ella desde todos los ámbitos propios de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y, por otra, el compromiso establecido debe seguir los valores humanitarios y sociales propios de una cultura de la paz, dando igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad o, concretamente, trastornos del desarrollo del lenguaje.

MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)

El concepto de inteligencia está íntima y necesariamente ligado a la cultura, siendo ésta un factor que cambia continuamente. Aunque en occidente tradicionalmente se ha asociado la inteligencia con competencias cognitivas y metacognitivas, durante el siglo XX, el número de teorías sobre ésta ha crecido considerablemente y numerosos autores han hecho sus aportaciones abarcando dimensiones afectivas, sociales, motivacionales, etcétera.

Como resultado a estas aportaciones, surge una nueva teoría; la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) (Gardner, 1983), renovando el concepto de inteligencia basada únicamente en el Cociente Intelectual (CI), hasta llegar a crear una definición más global y completa.

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra únicamente en una de las ocho inteligencias que Gardner apunta; la Inteligencia Emocional (IE), por ello, a continuación, se ofrece al lector un breve recorrido por sus orígenes, se comentan los aspectos principales de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y, por último, el concepto de Inteligencia Emocional enmarcado en el contexto anterior.

1.1. Orígenes de la Inteligencia Emocional (IE)

Dejando atrás la primera mitad del siglo XX y haciendo especial hincapié en las últimas décadas, la evolución del concepto de inteligencia es visible; autores como Mayer, Gardner, Mayer, Salovey y Goleman han relacionado el concepto de inteligencia con capacidades humanas más allá de las cognitivas.

De acuerdo con Mayer (1983), la elaboración de una definición adecuada del concepto debe hacer referencia a las características cognitivas internas, refiriéndose con esto a la dotación cognitiva biológica; al rendimiento, es decir, la capacidad para resolver

problemas y, por último, debe prestar atención a las diferencias individuales del individuo.

Como respuesta a este conjunto de competencias, Mayer (1983) elaboró una definición de inteligencia en la que hacía referencia a las características cognitivas de cada individuo que determinaban las respuestas dadas frente a los problemas que se planteasen.

Gardner (1983), siguiendo la misma línea que el autor anterior, afirma que la inteligencia es una capacidad del ser humano para resolver problemas en una o varias culturas. Aunque una década después, aporta su definición sobre lo que se comenzó a conocer como IE afirmando que es un potencial psicobiológico que ayuda a las personas a procesar información en un contexto cultural determinado con el fin de resolver problemas.

Además, este autor elaboró la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) e insiste en la necesidad de considerar y valorar todas aquellas aptitudes de los individuos que permiten el desarrollo pleno.

Los autores Mayer y Salovey (1990) siguen el guion de trabajo de Gardner (1983) y proporcionan una amplia definición de la IE, considerando dos aspectos básicos: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

Por último, antes de finalizar con este apartado, es necesario mencionar a Goleman (1996) con el que aparece el concepto de Cociente Emocional (*EQ: Emotional quotient*) y quien elabora una de las definiciones de Inteligencia Emocional más aceptadas socialmente.

1.2. Antecedentes de la inteligencia emocional

Los antecedentes de la inteligencia emocional tienen que buscarse en las obras que se ocupan de la inteligencia y la emoción. Por lo que respecta a las referencias centradas en la inteligencia, se habla sobre la inteligencia académica, práctica, social y la teoría de las inteligencias múltiples, que se expuso con anterioridad.

1.2.1. Inteligencia académica

Se entiende por ésta lo que tradicionalmente se ha entendido por inteligencia, es decir, aquellos aspectos y aptitudes que conforman el CI de los individuos. (Sternberg, 1997) (cit. en Fernández, 2013)

1.2.2. Inteligencia práctica

Se puede definir la inteligencia práctica como la habilidad para resolver problemas cotidianos que facilitan la mejor adaptación al contexto. Ésta ha sido denominada de

diversas formas (inteligencia pragmática, inteligencia cotidiana, etcétera.), aunque siempre presentando unas fases comunes a la hora de actuar (Fernández, 2013):

- Reconocimiento del problema.
- Definición.
- Búsqueda de recursos para la resolución.
- Representación mental del problema.
- Formulación de estrategias para la resolución.
- Gestión de la solución.
- Evaluación de resultados.

1.2.3. Inteligencia social

Las raíces de este modelo de inteligencia están en Kelly, Rogers, Rotter y algunos representantes más de la psicología cognitiva. Esta inteligencia se refiere al comportamiento y conocimiento que tiene cada individuo de sí mismo y el contexto en el que se desenvuelve; e integra elementos tanto de la psicología de la personalidad como de la social. (Fernández, 2013)

Como aspectos derivados de esta inteligencia, se encuentran las competencias y habilidades sociales, que permiten la cohesión entre pensamientos, sentimientos y comportamientos para conseguir resultados valorados positivamente en el contexto social. Este es el factor que se puede tener en cuenta a la hora de tomar la inteligencia social como antecedente de la IE.

Tanto la inteligencia académica como la práctica y la social, forman parte de los antecedentes que suscitaron la necesidad de reformular el concepto de inteligencia, creando, como se nombró anteriormente, una teoría amplia y descentrada del concepto de CI: la Teoría de las Inteligencias Múltiples, que se expone a continuación.

2. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) fue elaborada por Gardner en 1983 y ha contribuido, junto con algunas más, a cambiar el punto de vista tradicional que existía sobre la inteligencia humana, basada, principalmente, en la medición del CI.

De acuerdo con Pérez y Beltrán (2006), esta teoría ha abierto nuevos espacios de intervención en el ámbito socioeducativo que promueven y mejoran el desarrollo social del alumnado y, por ende, el cognitivo.

Desbancándose de las teorías sobre la inteligencia elaboradas hasta ese momento, Gardner muestra su desacuerdo a la elaboración de test para determinar el grado de

inteligencia de cada individuo y lanza, además, su enunciado más importante cuando afirma que es más sencillo definir a los individuos si se atiende a una serie de inteligencias relativamente independientes que a través de su CI.

Estas inteligencias “*relativamente independientes*” como las define Gardner (1983) son las siguientes:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico-matemática
- Inteligencia espacial
- Inteligencia corporal-kinestésica
- Inteligencia musical
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia natural

Aunque se considera que disciernen en algunos aspectos unas con otras, el funcionamiento conjunto de todas ellas favorece el desarrollo pleno del individuo. (Gardner, 1983) (cit. en Pérez y Beltrán, 2006)

De las variedades de inteligencia que presenta el modelo de Gardner (1983), el presente Trabajo de Fin de Grado atiende a dos de ellas; inteligencia interpersonal e intrapersonal, que se explican a continuación.

Por una parte, la inteligencia interpersonal es definida como la capacidad para entender a otras personas: sus motivaciones, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa, etcétera.; mientras que la inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de formarse y desarrollarse interiormente, es decir, uno mismo. (Gardner, 1983)

Gardner y Hatch (1989) ampliaron años después estas definiciones señalando que la inteligencia interpersonal supone reconocer y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones o deseos de los otros y que, por el contrario, la inteligencia intrapersonal es la encargada de formar el autoconocimiento, el acceso a los sentimientos propios, su regulación, etcétera.

El motivo por el que se resaltan estos dos tipos de inteligencia es porque ambas han contribuido a la formación de un nuevo concepto dentro del ámbito de la inteligencia, el ya mencionado término IE, denominado por los autores Mayer y Salovey en 1990 y que se explica en el próximo apartado.

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de IE se encuentra estrechamente ligado al de emoción, siendo ésta una de las principales manifestaciones de cómo las personas actúan en base a lo que sienten. Por ello, justificando la necesidad de introducir el término de emoción, este apartado comienza con una breve introducción sobre él para, posteriormente, poder contextualizarlo dentro de la IE.

3.1. Concepto de emoción

La palabra emoción descende del término latín “movere”, que significa “mover hacia”. Las emociones son las encargadas de impulsar a las personas hacia un comportamiento determinado basado en la acción, ya sea de enfrentamiento (*fight*) o huida (*fly*) de la situación. (Bisquerra, 2009) (cit. en Gelpi, 2011)

Son muchos los autores que han definido el concepto de emoción a lo largo del siglo XX, aunque siempre íntimamente relacionado con el concepto de IE.

Las teorías de Watson y Skinner (Bisquerra, 2000) definen la emoción como una predisposición a actuar de una manera concreta, mientras que Goleman (1996) completa el término y afirma que la emoción hace referencia a sentimientos, pensamientos, estados biológicos, psicológicos y forma de actuar de cada individuo.

Es a comienzos del siglo XXI cuando Bisquerra (2000) aporta su definición de emoción, más completa e integrada:

Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. (...) Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión). (p. 63)

En otras palabras, se puede afirmar que las emociones son las respuestas que el individuo produce a los estímulos que recibe. Éstos pueden ser tanto internos como externos; presentes, pasados o futuros; y reales o imaginarios. Además, la percepción del estímulo no tiene que ser necesariamente consciente, si no que puede ser inconsciente. (Gelpi, 2011)

A pesar de las múltiples definiciones que se han elaborado y perfeccionado con el paso del tiempo, investigadores como Palmero, Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Chóliz (2002) (cit. en Vivas, Gallego y González, 2007), afirman que la investigación sobre las emociones nos proporciona una base estable donde sustentar muchos de los resultados parciales que se obtienen y que, a día de hoy aún no se ha elaborado una definición del término ampliamente aceptada por todos.

3.2. Clasificación de las emociones

Son varios los criterios de clasificación de las emociones que se pueden encontrar actualmente; en este apartado se hace una breve revisión de la Clasificación Psicopedagógica de las Emociones de Goleman (1996) y Bisquerra (2009), resumida en la siguiente tabla:

<i>EMOCIONES NEGATIVAS</i>	
PRIMARIAS	
Miedo	Temor, horror, pánico,
Ira	Enfado, rabia, furia, cólera, rencor, odio, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	Melancolía, pena, nostalgia, aflicción, depresión, frustración, decepción, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	Repugnancia, aversión, rechazo, desprecio
Ansiedad	Nerviosismo, angustia, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, desesperación
SOCIALES	
Vergüenza	Timidez, sonrojo, inhibición, culpabilidad, bochorno, pudor, recato, rubor, verecundia, vergüenza ajena
<i>EMOCIONES POSITIVAS</i>	
Alegría	Euforia, placer, deleite, entusiasmo, excitación, contento, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	Aceptación, cariño, ternura, amabilidad, empatía, interés, cordialidad, afecto, confianza, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión

Felicidad	Dicha, bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, serenidad
<i>EMOCIONES AMBIGUAS</i>	
Sorpresa	Sobresalto, asombro, susto, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.
<i>EMOCIONES ESTÉTICAS</i>	
Producidas por las manifestaciones artísticas (danza, pintura, música...)	

Tabla 1. Clasificación psicopedagógica de las emociones (Goleman, 1996) (Bisquerra, 2009) (cit. en Gelpi, 2011)

3.3. Concepto de Inteligencia Emocional (IE)

Existen diversas definiciones sobre el término y como se expuso en el apartado anterior, Mayer y Salovey (1990) son considerados los “padres” de una de las acepciones más completa e integradora. A continuación, se ponen de manifiesto algunas de las aportaciones de finales del siglo XX y comienzos del XXI sobre la IE.

En primer lugar, Mayer y Salovey elaboraron su concepto de inteligencia emocional en 1990, pero no fue hasta el año 1997 cuando crearon el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, por lo que, durante ese periodo de tiempo, fueron muchos los autores que hicieron sus contribuciones al término.

Gardner (1993) definió la IE diez años después de haber dado su primera definición sobre inteligencia y, además fue el impulsor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, como se mencionó con anterioridad.

De acuerdo con Mayer y Cobb (2000) (cit. en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010) la IE se concibe como una habilidad para procesar información emocional que pasa por cuatro estadios: percepción, asimilación, comprensión y dirección de las emociones.

Uno de los principales autores de este concepto, Goleman (1996, p. 89) se refiere a la IE como “*el conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales*”. Aunque, tras más de una reformulación, Goleman (1996, p. 89) aporta la siguiente definición de IE: “*Capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales.*”

El autor Bar-On (1997), en contraposición con la definición de Goleman, afirma que la IE son todas aquellas aptitudes y habilidades no cognitivas que influyen en la posibilidad de éxito del individuo dentro de un contexto determinado.

A partir de las definiciones expuestas, los autores García-Fernández y Giménez-Mas (2010, p. 45) han elaborado la siguiente definición de IE: “*capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones*”.

3.4. Modelos de la Inteligencia Emocional

Actualmente, la categorización del concepto más aceptada distingue entre dos modelos basados en el procesamiento de la información: modelos mixtos y modelos de habilidad. (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)

3.4.1. Modelos mixtos

Estos modelos ofrecen una amplia visión que concibe la IE como una síntesis de rasgos estables de personalidad y habilidades socio-emocionales, motivacionales y cognitivas. Entre sus principales representantes, destacan los autores Bar-On y Goleman.

Modelo de Goleman

Con Goleman (1995) se habla por primera vez del término Cociente Emocional (*EQ*), que se complementa con el CI, es decir, un individuo puede poseer un alto CI y muy poca capacidad de relación o *EQ*, o viceversa; no obstante, en ambos casos puede conseguir los mismos objetivos, ya que uno y otro trabajan conjuntamente. (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)

Los componentes constituyentes de la IE según este autor son los siguientes:

- Conciencia de uno mismo (*Self-awareness*)
- Autorregulación (*Self-management*)
- Motivación (*Motivation*)
- Empatía (*Social-awareness*)
- Habilidades sociales (*Relationship management*)

La aplicación principal de este modelo reside en el ámbito organizacional y laboral.

Modelo de Bar-On

Este autor reformuló varias veces su teoría sobre la IE y los componentes que la constituyen, hasta llegar al modelo conocido en la actualidad: Modelo de Bar-On (1997) (cit. en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Este modelo está formado por un componente intrapersonal, interpersonal, componentes de adaptabilidad, del manejo del estrés y componente del estado de ánimo en general.

A continuación, se numeran los puntos constituyentes de cada uno de los componentes de acuerdo a la elaboración de García-Fernández y Giménez-Mas (2010):

- Componente intrapersonal: auto-comprensión de las emociones, asertividad, autoconcepto, etcétera.
- Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.
- Componentes de manejo del estrés: tolerancia al estrés y control impulsivo.
- Componente del estado de ánimo en general: felicidad y optimismo.

3.4.2. Modelos de habilidad

Estos modelos no fundamentan las bases de la IE en habilidades para procesar la información emocional, si no que justifican la existencia de una serie de capacidades cognitivas y destrezas para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de forma inteligente y con el fin de lograr el bienestar sin atentar contra las normas sociales y valores éticos.

Entre estos modelos, destaca el Modelo de Salovey y Mayer (1997) (cit. en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), considerado el más relevante. Su modelo, ha sido reformulado en varias ocasiones y en todas ellas se han añadido nuevas premisas y conceptos que lo hacen más integrador y concreto.

En su modelo, se incluyen las siguientes habilidades:

- Percepción emocional: Es la habilidad para identificar emociones propias o ajenas a través de gestos o expresiones corporales.
- Facilitación emocional del pensamiento: Es la capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones.
- Comprensión emocional: Es la aptitud para resolver problemas e identificar emociones semejantes.
- Dirección emocional: Es la comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones.
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal: Es la habilidad para aceptar, tanto sentimientos negativos como positivos.

Además de los modelos expuestos anteriormente, existen otros modelos de IE que pretenden ampliar y ofrecer puntos de vista diferenciales, aunque siempre compartiendo aspectos comunes.

Tras haber acercado al lector al concepto de IE, junto con sus características, evolución y modelos; a continuación, se pasa a hablar sobre un tema de relevancia para este Trabajo de Fin de Grado: los Trastornos del Lenguaje y, en concreto, la disfemia. El principal objetivo de esta revisión bibliográfica es conocer las características, tanto fisiológicas como socioemocionales que implica este trastorno.

4. TRASTORNOS DEL LENGUAJE: DISFEMIA

En este epígrafe se hace un recorrido que parte del concepto de lenguaje hasta llegar a las características que determinan la disfemia, pasando por los trastornos del lenguaje y una breve referencia sobre ellos.

4.1. Breve acercamiento al concepto de lenguaje

El ser humano es un ser social por naturaleza, y utiliza como principal vehículo de comunicación el lenguaje. Son múltiples las aportaciones que se han hecho sobre el concepto del lenguaje a lo largo del siglo XX, a continuación, se expone una de las más completas.

Los autores Lecours, Lhermitte y L'aphasie (1980) (cit. en Mulas, Etchepareborda, Díaz-Lucero y Ruíz-Andrés, 2006) definieron el lenguaje como:

El resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística. (p. 103)

En otras palabras, el lenguaje es una capacidad biológica del ser humano que se pone de manifiesto a través de procesos de codificación y decodificación con el fin de establecer una comunicación entre el emisor y el receptor; y que, además, está formado por componentes fonético, fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico y pragmático propios de la cultura o “comunidad lingüística” en la que se desarrolle. (Mulas et. al, 2006).

Cuando existen anomalías o dificultades articulatorias, el lenguaje puede verse afectado, tratándose así de un trastorno del lenguaje, como se explica en el siguiente apartado.

4.2. Concepto de Trastornos del lenguaje

En uno de los artículos de Hurtado (2009) se recoge que el ser humano posee estructuras orgánicas innatas que posibilitan la adquisición del lenguaje, pero es a través

de las interacciones con el entorno socio-familiar y cultural cuando éste lo adquiere íntegramente.

Por otra parte, hay que añadir que el desarrollo del lenguaje está íntimamente relacionado con el desarrollo cognitivo y, entre ambos, se establece una relación de enriquecimiento mutuo. Ésta se puede romper o verse afectada cuando aparecen los denominados trastornos del lenguaje; alteraciones de orígenes diversos y que afectan de diferentes maneras a unos individuos u otros.

La definición que recoge el DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) sobre los trastornos del lenguaje hace referencia directa a déficits en el lenguaje, discurso y comunicación.

Por lenguaje se entiende la forma, función y uso que cada individuo hace del sistema de símbolos (palabras escritas, orales, dibujos, etcétera); el discurso es la expresión oral de sonidos que incluye la articulación, fluidez, tono y resonancia; por último, la comunicación incluye tanto la expresión oral como gestual que se adapta al contexto y determina el comportamiento e ideas del sujeto.

De acuerdo con el DSM-5, dentro de los trastornos del lenguaje o *Communication Disorders* se incluyen las siguientes patologías:

- Trastornos del lenguaje expresivo (*language disorder*)
- Trastorno fonológico (*Speech sound disorder*)
- Trastornos de la fluidez del habla o tartamudeo (*Stuttering*)
- Trastorno del componente pragmático de la comunicación (*Social (pragmatic) communication disorder*)
- Trastorno de la comunicación no especificado (*Unspecified communication disorder*)

Ya que el tema principal de este Trabajo de Fin de Grado incluye uno de los trastornos de fluidez del habla, se va a exponer a continuación con sus características, sin necesidad de explicar detalladamente cada una de las categorizaciones del DSM-5.

4.3. Trastornos de la fluidez del habla: disfemia

Son diversas las circunstancias patológicas en el sistema nervioso las que pueden provocar alteraciones en la fluidez del habla o disfluencias, tanto en la población infantil como adulta; enfermedades y lesiones cerebrales, parálisis cerebral, traumatismos, anoxia neonatal o disfunciones cerebrales. (Sangorrín, 2005)

El término comúnmente utilizado para designar estos trastornos de la fluidez del habla es disfemia o tartamudez y se puede presentar con diferentes características,

dependiendo de su etiología y aparición. Dentro de la tartamudez se encuentra: tartamudez neurogénica o adquirida, tartamudez psicógena, disfemia o tartamudez evolutiva, taquifemia y tartamudez encubierta. (Sangorrín, 2005)

4.3.1. Tartamudez neurogénica

La disfluencia del habla tiene su origen en una lesión o enfermedad cerebral de un sujeto que, inicialmente, poseía condiciones normales para el habla fluida. La característica principal de este estado es la continuidad del trastorno a lo largo del tiempo, independientemente del contexto, ritmo o ansiedad (al contrario que en la disfemia).

4.3.2. Tartamudez psicógena

Al contrario que el caso anterior, la tartamudez psicógena no presenta lesión o daño cerebral, sino que es causa de episodios de estrés del adulto. Es un trastorno muy poco frecuente y con escasa repercusión emocional.

4.3.3. Taquifemia

Trastorno evolutivo similar a la disfemia, caracterizado por un habla poco inteligible y excesivamente rápida. Afecta en menor medida que la disfemia y puede ser más controlada.

4.3.4. Tartamudez encubierta

Trastorno de la fluidez apenas apreciable característico de individuos que han presentado disfemia en el pasado. Además, esta patología puede afectar a sujetos con fobia social, donde las dificultades se ponen de manifiesto en la fluidez del discurso por causas de carácter subjetivo.

4.3.5. Disfemia o tartamudez evolutiva

La disfemia es un trastorno iniciado en la infancia -entre los 2 y 4 años-, normalmente en consonancia con la aparición del lenguaje conectado, es decir, cuando el niño comienza a conectar sus palabras y forma oraciones.

De acuerdo con Sangorrín (2005, p. 44) la disfemia se define como “*un síndrome clínico caracterizado por disfluencias anormales y persistentes del habla, acompañadas por peculiares patrones conductuales, cognitivos y afectivos*”. En este caso, el individuo tiene intencionalidad comunicativa, pero está limitado a la hora de expresarse con fluidez por causas involuntarias de repeticiones, prolongaciones o interrupciones.

En los últimos años, las pruebas realizadas de neuroimagen funcional cerebral han descrito ciertas alteraciones cerebrales funcionales de base biológica. No obstante, desde hace tiempo se considera la disfemia o tartamudez como un trastorno de origen fisiológico y sin necesidad de ser causado por otra psicopatología.

Observando los datos que proporciona Sangorrín (2005), la prevalencia del trastorno en la población es del 0,75%, incrementándose hasta el 5% cuando nos acercamos a la etapa infantil.

4.4. La disfemia en la etapa de Educación infantil: Características

Como ya se expuso en el anterior apartado, la tartamudez evolutiva es una característica común dentro de los individuos entre 2 y 4 años, como consecuencia del desarrollo de su lenguaje y el inicio del discurso cohesionado.

Antes de comenzar con la explicación del apartado, es importante recordar que durante este periodo evolutivo y en los casos de disfemia evolutiva, no se aplica una intervención directa sobre el paciente, sino que se trabaja para estimular el lenguaje, la calma y, por consiguiente, la mejora de la fluidez verbal. No obstante, el diagnóstico precoz es un elemento clave para conseguir el éxito ya que puede prevenir al alumnado de desarrollar una disfemia complicada. (Sangorrín, 2005)

La disfemia se puede poner de manifiesto en el individuo atendiendo a tres categorías: manifestaciones lingüísticas, conductuales y corporales y respiratorias (Catalina, 2015):

- Manifestaciones lingüísticas: Uso de muletillas verbales, lenguaje redundante, frases incompletas, repetición continuada de sinónimos y desorganización de pensamiento y lenguaje.
- Manifestaciones conductuales: Mutismo e inhibición, retraimiento, logofobia, angustia y ansiedad en los momentos de comunicación, evitación de situaciones comunicativas e inmadurez afectiva.
- Manifestaciones corporales y respiratorias: Movimientos asociados en cabeza, tronco y brazos, *tics*, espasmos y rigidez facial y respuestas psicogalvánicas como sudoración o enrojecimiento del rostro.

4.5. Criterios diagnósticos de la disfemia

Como se hablaba anteriormente, la detección precoz del trastorno es un elemento clave para lograr el éxito en el tratamiento de la disfemia; por ello, se van a comentar a continuación aquellos criterios a tener en cuenta para elaborar un diagnóstico adecuado.

De acuerdo con el DSM-5, los aspectos a evaluar son cuatro:

- Alteraciones de la fluidez inapropiadas de la edad cronológica del paciente, como: repetición de sílabas, prolongación de sonidos, fragmentación de palabras, bloqueos, circunloquios, palabras producidas con exceso de tensión corporal y repetición de palabras monosilábicas.

- Ansiedad o limitaciones en la comunicación provocadas por la falta de fluidez.
- El inicio de los síntomas se produce al inicio del desarrollo del lenguaje.
- La alteración no está ligada a discapacidad motora, daños cerebrales o discapacidad intelectual.

Atendiendo al segundo criterio diagnóstico de los trastornos de la fluidez verbal, aquel relacionado con la ansiedad y las limitaciones comunicativas del individuo; se puede observar la relación, tanto directa como indirecta, que existe con el componente emocional de la inteligencia. Por ello, el siguiente apartado al que se va a hacer mención está muy ligado a la implicación de la IE en los trastornos del lenguaje oral y, en concreto, con la disfemia.

5. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TRASTORNOS DEL LENGUAJE ORAL

Durante los últimos años, son varios los investigadores que han centrado sus estudios en la necesidad de encontrar una relación entre la IE y los trastornos del lenguaje oral, y viceversa. No obstante, a día de hoy las hipótesis que se han elaborado no dejan del todo claras las relaciones existentes entre ellos.

Una revisión realizada por Extremera y Fernández-Berrocal (2005), ha concluido afirmando que aquellas personas que prestan una alta atención a sus emociones y mayor reparación emocional, a su vez, poseen mayor procesamiento emocional de la información. Mientras que, en el caso contrario, aquellas personas que no mantenían un nivel equilibrio entre atención y reparación emocional, presentaban pensamientos rumiativos y emociones negativas relacionadas con la depresión.

A partir de aquí, se puede pasar a comentar las posibles relaciones entre la IE y la disfemia, trastorno principal en este Trabajo de Fin de Grado.

En este caso, parte de las investigaciones que se han encontrado corresponden al ámbito clínico y sanitario, mientras que un mínimo porcentaje, se centran en el ámbito educativo. No obstante, a partir de ellas, se puede hacer una breve reseña sobre los resultados más recientes.

En primer lugar, de acuerdo con Alm (2004) la influencia de factores emocionales en la disfemia es un tema delicado y que ha generado mucho debate en la sociedad. En algunos casos, afirma que la influencia es ambigua y ciertamente observable, mientras que, en otros, autores como Weber y Smith (1990) (cit. en Alm, 2004) no han obtenido

éxito en demostrar las diferencias emocionales entre grupos con disfemia y grupos con un habla fluida.

Por el contrario, autores como Menzies, Onslow y Packman (1999) (cit. en Alm, 2004) afirman que, si existe una conexión entre disfemia e IE, la naturaleza de ésta aún está por determinar.

Por último, una revisión a Jones (2014) acerca al lector a una posible asociación entre temperamento, emociones y disfemia en infantes, considerando en primer lugar que el temperamento puede estar relacionado con el desarrollo general del lenguaje. Este autor afirma la existencia de dos vías que relacionan, directa o indirectamente, el temperamento y las emociones con el desarrollo del lenguaje. Primeramente, sugiere que los infantes expuestos a situaciones y experiencias emocionalmente neutrales, presentan un lenguaje más precoz y avanzado que aquellos que pasan más tiempo frente a situaciones y experiencias negativas.

Por ello, a pesar de que los resultados de las investigaciones son contradictorios en algunos casos o incompletos en otros, se puede concluir afirmando que, de una forma u otra, las emociones tienen su impacto sobre el desarrollo de las personas y, por supuesto, sobre su lenguaje -en mayor o menor medida.

MÉTODO

Una vez concluido el primer gran bloque de este Trabajo de Fin de Grado, a continuación, se presenta una propuesta de intervención de IE aplicada a los trastornos del lenguaje oral y, en concreto, en el caso de una disfemia.

El grueso de este epígrafe está constituido por apartados que acercan al lector al caso concreto con el que se ha llevado a cabo esta intervención, así como las técnicas y herramientas necesarias que han hecho posible su aplicación. En primer lugar, se comentará aspectos relacionados con la alumna intervenida, para después continuar con los objetivos, actividades, evaluación y análisis de los resultados obtenidos.

1. PARTICIPANTES

La presente propuesta de intervención ha sido elaborada para una niña de 4 años de edad, cumplidos a inicios del año 2016. Hace un año, comenzó a desarrollar una disfemia no asociada a otras patologías. Su nivel de desarrollo cognitivo y motor es el propio de una niña de su edad.

1.1. Anamnesis

La alumna vive con sus padres y su hermana de dos años en una zona rural de la ciudad de Valladolid.

Como se mencionó, a los 3 años de edad la niña comenzó a presentar disfluencias en el lenguaje y, teniendo en cuenta los antecedentes familiares de disfemia por la rama materna, fue evaluada por un logopeda particular.

Además, paralelo a la aparición de las disfluencias, se observaron en la alumna conductas de evitación o nerviosismo al comunicarse en determinadas situaciones, así como movimientos asociados; sugiriendo que, debido a su edad, tomaba conciencia del problema que se estaba iniciando.

En cuanto al ámbito social y familiar, se ha descrito una situación familiar delicada para la niña durante los últimos meses.

1.2. Historia escolar

El desarrollo escolar de esta niña comienza en enero de 2013, a los 10 meses de edad en la guardería de la zona rural en la que vive, por motivos laborales de los padres. Inicialmente, acude una media de cinco horas diarias, aunque se reduce a dos horas cuando las demandas laborales de los padres cambian.

Durante el verano de 2015, el horario de asistencia a la guardería vuelve a ampliarse, aunque comienza a ir con su hermana pequeña.

En septiembre de 2016 comienza la etapa de Educación Infantil en un centro escolar rural, situado cerca del domicilio familiar. Durante el mes de septiembre, se lleva a cabo un periodo de adaptación en el que se va ampliando el horario del alumnado progresivamente.

1.3. Evaluación del lenguaje

Su lenguaje fue evaluado por un logopeda particular a partir de una muestra de 300 palabras, entre las que aparecieron un 16% de disfluencias; refiriéndose en el 96% de los casos a repeticiones y el 4% restante, prolongaciones. Estas repeticiones, de acuerdo a los datos proporcionados por el evaluador, se producen en un 87% cuando aparecen tres o más elementos, siendo el porcentaje restante referido a repeticiones de dos elementos.

Además de la evaluación del lenguaje oral, el logopeda evaluador observó movimientos asociados como parpadeo o gestos de aproximación.

1.4. Diagnóstico

Una vez concluida la evaluación del lenguaje, el logopeda diagnostica en la niña una disfemia no establecida con disfluencias de tipo tartamudez, por lo que no realiza una intervención directa sobre ella, sino que ofrece a los padres pautas y recomendaciones para favorecer su entorno comunicativo. Asimismo, la niña acude un día por semana a consulta para llevar a cabo un tratamiento logopédico basado en el modelado indirecto.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente propuesta de intervención se desarrolla durante el mes de mayo de 2016, distribuida en 7 sesiones con una duración de entre 30 y 40 minutos -incluyendo la evaluación inicial e intermedia-.

El periodo de desarrollo de la intervención se caracteriza por ser constante y continuado, ya que no se han dejado grandes espacios de tiempo entre las sesiones.

El contexto educativo en el que se trabaja no está directamente relacionado con la escuela o con la intervención educativa realizada durante el periodo de Practicum II, sino que tiene lugar en el domicilio familiar de la niña, en concreto, en una mesa de trabajo situada en el salón de la vivienda.

En relación a los recursos y materiales utilizados, han sido, en todo momento, trasladados al lugar de trabajo, estimando con anterioridad a cada sesión, cuáles serían necesarios para cada actividad.

3. PROCEDIMIENTO

En cuanto al desarrollo y aplicación de la propuesta, hay que comentar que ha sido posible llevarla a cabo en su totalidad gracias a la disponibilidad y predisposición de los padres de la alumna.

En el apartado anterior, se comentó que una de las características de esta propuesta había sido la continuidad de las sesiones; información a la que hay que añadir que entre la evaluación inicial y la primera sesión transcurrieron cuatro días, tiempo más que suficiente para analizar los resultados obtenidos y reestructurar y adaptar algunas de las actividades propuestas inicialmente.

Referido a las rutinas de trabajo que se han seguido, todas las sesiones tienen en común la presencia de, al menos, dos actividades; por lo que el control del tiempo, así como la adecuación de las actividades a éste, han sido tomados en cuenta y revisados de forma continuada. Otra de las rutinas presente en cada sesión, ha sido la presentación de

las actividades de acuerdo a su complejidad, es decir, se ha seguido un orden creciente de la dificultad para así asegurar -o intentar- la comprensión por parte de la alumna.

Por último, una breve referencia a la estructura de las sesiones, ya que al trabajarse tres contenidos -percepción emocional, comprensión emocional y regulación de las emociones- las sesiones ha estado organizadas en ese orden; dedicando la primera sesión de la intervención a la percepción de emociones, las dos siguientes sesiones planteadas en relación directa con la comprensión emocional y, por último, tras realizar la evaluación intermedia, se dedican dos sesiones a trabajar aspectos de regulación de las emociones. (Ver anexo 1)

4. EVALUACIÓN

La evaluación, de acuerdo con Pérez Juste (2000), se puede definir como:

(...) La valoración, a partir de criterios y referencias preespecíficas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora. (p. 269)

Por ello, en su completa definición del término, especifica cuatro componentes básicos de la evaluación: los contenidos que se van a evaluar; la información a recoger, siendo ésta esencial para la correcta evaluación e interpretación de resultados; la valoración de resultados, donde se tienen en cuenta los criterios establecidos al inicio de la propuesta; y, en cuarto lugar, la finalidad o, como define Pérez Juste (2000, p. 269) “*facilitar la toma de decisiones de mejora*”.

El método evaluativo que se va a seguir durante esta propuesta atiende a tres estados: evaluación inicial, realizada a los padres y a la alumna; evaluación intermedia, aplicada durante la intervención y anterior a iniciar las actividades de regulación emocional; y evaluación final, mediante un cuestionario abierto para los padres.

No obstante, es importante añadir dos pesquisas; por una parte, la evaluación intermedia será de carácter informal y se elaborarán actividades siguiendo la misma línea de trabajo que durante toda la intervención. Y, por otra, no se ha planteado una evaluación final formal para la alumna, sino que se escoge, en este caso, la evaluación continua basada en la observación sistemática como método para comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados.

Además, no se plantea una evaluación final del programa de intervención al haber sido aplicado únicamente en una sola persona.

A continuación, se exponen los rasgos básicos de cada una de las evaluaciones empleadas en esta intervención, atendiendo a las aportaciones de diferentes autores.

4.1. Evaluación inicial

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2003) existen tres enfoques para evaluar la IE en el ámbito educativo: cuestionarios y auto-informes completados por el alumno, evaluación a través de observadores externos y tareas de habilidad emocional que el alumno debe resolver.

La cumplimentación de estos tres enfoques ofrece al evaluador una visión coherente y global del desarrollo emocional del alumno (Salovey y Mayer, 1995).

En el caso concreto de la alumna a la que se va a aplicar esta intervención sobre IE, se van a utilizar únicamente dos enfoques –evaluación a través de observadores externos y realización de tareas de habilidad emocional–, con el objetivo de conocer su nivel de IE antes de comenzar con la intervención.

4.1.1. Evaluación a través de observadores externos

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2003) la elección de los sujetos que van a realizar la evaluación externa puede ser, tanto aleatoria como preestablecida; por ello, en este caso, se ha elegido a los padres de la alumna.

Para su aplicación, se va a utilizar el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) un instrumento de evaluación elaborado por Salovey y Mayer en 1995. Éste consta, en su versión extensa, de 48 ítems, diferenciados en tres subescalas: atención a los sentimientos, claridad en los sentimientos y regulación emocional. No obstante, existen versiones adaptadas de 30 y 24 ítems.

Aunque su uso inicial es como prueba de auto-evaluación, se van a adaptar sus ítems para que el cuestionario pueda ser cumplimentado por los padres. Esta adaptación tiene su base en una prueba que se realizó a través de una tesis doctoral desde el departamento de Psicología en la E.U. Magisterio de Toledo de la Universidad de Castilla la Mancha. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003)

Por tanto, inspirado en el modelo adaptado al castellano y reducido a 24 ítems por Extremera y Fernández-Berrocal (2003) (TMMS-24) de la escala original de Salovey y Mayer (1995), se ha elaborado un cuestionario de acuerdo a los aspectos que se quieren evaluar en la alumna con la que se va a trabajar. (Ver anexo 2)

Es importante mencionar que el TMMS-24 agrupa los ítems en tres subgrupos: percepción, comprensión y regulación de emociones. Por ello, siguiendo este guion se

han incluido los ítems 1-7 en la percepción de las emociones; 8-16 en la comprensión de emociones ajenas y empatía; y 17-24 en la regulación emocional.

Para su corrección, se tendrán en cuenta los criterios estandarizados de corrección del TMMS-24, así como la percepción global del evaluador, ya que solo es uno el cuestionario a realizar.

4.1.2. Tareas de habilidad emocional que el alumno debe resolver

Este tercer enfoque evaluativo surge por la necesidad de contrastar y fiabilizar los resultados de los dos anteriores. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) plantean dos objetivos principales; por una parte, evitar la falsación del propio sujeto al intentar alcanzar la imagen deseable y, por otra, disminuir la subjetividad con la que evalúan los observadores externos.

Para ello, se va a seguir el MSCEIT (Caruso, Mayer y Salovey, 2003), el cual abarca cuatro áreas de IE: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación afectiva.

No obstante, al igual que en el caso anterior, se van a adaptar los ítems debido a la edad de la alumna. A continuación, se presenta la línea de trabajo que se va a seguir:

1. Percepción emocional: En este caso, se evalúa la capacidad de la alumna de identificación de emociones básicas (enfado, tristeza, alegría y miedo) a través de imágenes. Los datos se registran en una tabla como la siguiente:

Nada de enfado	1	2	3	4	5	Enfado extremo
Nada de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
Nada de felicidad	1	2	3	4	5	Felicidad extrema
Nada de miedo	1	2	3	4	5	Miedo extremo

Figura 1. Registro del nivel de percepción emocional. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003)

2. Asimilación emocional: En esta área, se plantean situaciones cotidianas que deben ser respondidas con la emoción o emociones que sean útiles para resolverlas. Considerando que la dificultad de este apartado es amplia, se va a pasar directamente al tercero.

3. Comprensión emocional: Se deben responder preguntas acerca del modo en que otras personas se sienten. En este caso, se van a plantear dos ítems sobre comprensión de las emociones propias y otros dos sobre comprensión de los demás.
4. Regulación afectiva: Teniendo en cuenta la inmadurez cognitiva de la alumna para abstraerse y regular las emociones, este ítem va a ser mínimamente valorado, pasando a formar parte del objetivo general de la intervención que se va a llevar a cabo.

El registro de la información obtenida, se hará a través de un diario de campo en el que se anotarán las respuestas textuales de la alumna, para después analizarlas con detenimiento. Asimismo, se completará la información con los resultados obtenidos a partir del cuestionario de evaluación inicial del TMMS-24 de los padres. (Ver apartado *Resultados*)

4.2. Evaluación continua

Las funciones del tutor deben orientarse y prestar la máxima atención al conocimiento del alumnado, ya que no se puede intervenir adecuadamente sobre una realidad que se ignora (Cano, 2013). Es por esto, que se presenta la observación sistemática como un método o técnica de conocimiento de las personas, más completo y profundo y que, además, analiza las realidades que aparecen susceptibles de evaluación.

De acuerdo con este autor, y completando la información anterior, se define la observación sistemática como:

Un método de conocimiento o técnica de recogida de datos a través de la cual el tutor trata de penetrar en los fenómenos humanos sin modificarlos, intentando captar los aspectos de la conducta del alumno en su devenir natural. (Cano, 2013, p. 188)

Esta observación se realiza de acuerdo a unos criterios previos que dotan al proceso de mayor fiabilidad y formalidad; contar con unos objetivos claros y limitados, tener en cuenta el qué, cuándo y dónde se observa y ha de ser comprobada y contrastada, en lo posible, por otros observadores competentes. (Cano, 2013)

En la actual propuesta de intervención se aplica el método de observación sistemática para hacer un seguimiento continuo de la evolución de la alumna, registrando, a su vez, los datos en una tabla de registro anecdótico. (Ver anexo 3)

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1. Justificación

El presente programa de intervención en educación emocional en un caso de disfemia surge por la necesidad de elaborar un material didáctico adaptado a las necesidades específicas de los destinatarios de esta propuesta.

La finalidad general de esta propuesta engloba dos ámbitos de actuación; por una parte, la mejora de las habilidades de percepción y comprensión emocional y, por otra, la adquisición e interiorización de estrategias de autorregulación emocional. Con motivo de querer alcanzar estos fines, se han elaborado materiales y recursos pedagógicos que faciliten la comprensión y adquisición de conceptos.

Por otra parte, como se especificó en la justificación general de este Trabajo de Fin de Grado, la intervención aquí propuesta, surge en base a una de las competencias generales del grado, que cree en la importancia de desarrollar una educación integral y que atienda a la diversidad. Es por esto, que la realización de las actividades aquí propuestas, está relacionada, transversalmente, con el crecimiento personal de los destinatarios, tanto en quien lleva a cabo la intervención, como su participante -uno, en este caso-.

A continuación, tras conocer los motivos que han impulsado la elaboración de esta propuesta, se presentan los aspectos concretos de la intervención; objetivos, sesiones y actividades y evaluación de la intervención.

5.2. Objetivos de la intervención

5.2.1. Objetivo general

- Mejorar, a nivel global, la percepción y comprensión emocional en un caso de disfemia no establecida, así como la autorregulación de sus emociones a través de estrategias basadas en el modelado directo, permitiendo a la alumna desarrollar su crecimiento socioemocional y personal.

5.2.2. Objetivos específicos

- Evaluar la habilidad para percibir las emociones básicas en un caso de disfemia.
- Evaluar el grado de comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas, en un caso de disfemia.
- Mejorar su conocimiento sobre las emociones y su habilidad para comprender las emociones básicas a través de la lectura.
- Mejorar su comprensión sobre las emociones básicas: tipos y características de cada una de ellas.

- Mejorar su reconocimiento de las emociones básicas atendiendo a códigos de color.
- Fomentar la identificación, comprensión y expresión de emociones en situaciones de la vida cotidiana.
- Reforzar el conocimiento y comprensión de sus propias emociones.
- Optimizar su capacidad de identificación y clasificación de emociones a través de expresiones faciales.
- Aplicar los conocimientos adquiridos por la alumna sobre las emociones en el juego colectivo.
- Mejorar su capacidad de regulación emocional a través de técnicas respiratorias y relajación.
- Evaluar su nivel de discriminación de expresiones faciales que representan diferentes emociones.
- Evaluar su grado de reconocimiento y comprensión de emociones ajenas a través de secuencias de películas infantiles.
- Mejorar su capacidad de resolver de conflictos de la vida cotidiana mediante el juego simbólico.
- Optimizar su capacidad de resolver conflictos en situaciones cotidianas.
- Desarrollar en la alumna técnicas de regulación emocional para aplicarlas en conflictos sucedidos a terceras personas.
- Mejorar su habilidad para distinguir entre experiencias positivas y negativas, a través imágenes que representen situaciones cotidianas.
- Evaluar su nivel de comprensión de estrategias de regulación física a través de vídeos de dibujos animados.

5.3. Sesiones y actividades

El desarrollo de esta propuesta de intervención comienza con una evaluación inicial realizada a la alumna con disfemia; ésta consta de tres actividades relacionadas con los contenidos explicados anteriormente.

5.3.1. Sesión 1: Evaluación inicial

Actividad 1. Percepción de emociones

Duración: 5 minutos

Objetivo: Evaluar la habilidad para percibir las emociones básicas en un caso de disfemia.

Materiales: Tarjetas de 7x6 cm representando alegría, miedo, tristeza y enfado. (Ver anexo 4)

Desarrollo de la actividad: Se le presentarán imágenes expresando las emociones básicas (enfado, tristeza, alegría y miedo) para comprobar si es capaz de reconocerlas.

Actividad 2. Comprendo mis emociones

Duración: 10 minutos

Objetivo: Evaluar el grado de comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas, en un caso de disfemia.

Materiales: Ninguno.

Desarrollo de la actividad: Se presentarán dos situaciones cotidianas para la alumna, una que implique una emoción positiva como alegría o calma y otra negativa como miedo o enfado. A continuación, se le plantean preguntas sencillas y se registrará en un cuaderno de campo sus respuestas.

- Situación 1: *“Vuelves del colegio y te encuentras una caja de regalo enorme en la puerta de tu habitación, ¿qué harías? ¿a quién se lo contarías? ¿cómo te sentirías? ¿es un sentimiento bueno o malo?”*
- Situación 2: *“Te has puesto enferma el domingo por la noche y estás dos días sin ir al colegio, por ello tus padres te llevan al médico y tiene que ponerte dos inyecciones, ¿cómo te sentirías? ¿qué harías? ¿qué les dirías a tus padres? ¿y al médico?”*

Actividad 3. Comprendo las emociones de los demás

Duración: 10 minutos

Objetivo: Evaluar el grado de comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas, en un caso de disfemia.

Materiales: 2 secuencias de imágenes: *La historia de Laura y el ratoncito Pérez y Martín y la abeja*. (Ver anexo 5)

Desarrollo de la actividad: Se le expondrán a la alumna las dos imágenes con la secuencia temporal y, al igual que en el caso anterior, una representa una experiencia positiva y otra, negativa. Después, la alumna deberá responder cuestiones sencillas en relación a lo que ha observado.

- Imagen 1: La historia de Laura y el ratoncito Pérez
“¿Cómo crees que se siente la niña al principio de la historia? ¿Y al final? ¿Le sucede algo bueno o malo? ¿Qué hará ahora?”
- Imagen 2: Martín y la abeja

“¿Crees que está contento al principio de la historia? ¿Y al final? ¿Qué crees que siente cuando ve la abeja? ¿Crees que le duele el picotazo? ¿Qué hará ahora?”

Dependiendo de la capacidad de comprensión del destinatario, las preguntas se pueden adaptar a sus necesidades y conocimientos.

A continuación, da comienzo la exposición de las actividades llevadas a cabo durante la intervención; agrupadas por sesiones y especificando su duración, objetivo específico, materiales necesarios y la explicación de las mismas.

5.3.2. Sesión 2: Intervención

La primera sesión de trabajo con la alumna, tras haber sido evaluada, se va a basar en la lectura y explicación del cuento *El monstruo de colores* con el fin de ofrecerle una visión general de las emociones básicas, cómo las podemos representar y dónde las podemos encontrar.

Además, al finalizar la sesión se les explicará a los padres y a la alumna la actividad que van a realizar en casa, para que puedan empezar a llevarla a cabo.

Actividad 1. El monstruo de colores

Duración: 10 minutos

Objetivo: Mejorar su conocimiento sobre las emociones y su habilidad para comprender las emociones básicas a través de la lectura.

Materiales: Libro *El monstruo de colores* (Ana Llenas).

Desarrollo de la actividad: A través de la versión en papel del cuento ya mencionado, se le leerá a la alumna cada una de sus páginas, deteniéndose en cada uno de los monstruos y las emociones que representan.

Actividad 2. ¿Qué son las emociones?

Duración: 15 minutos

Objetivo: Mejorar su comprensión sobre las emociones básicas: tipos y características de cada una de ellas.

Materiales: Cuento *El monstruo de colores*.

Desarrollo de la actividad: Una vez finalizada la lectura del cuento, la alumna debe comentar lo que ha entendido y lo que le ha parecido el cuento. Después, se le expondrá brevemente qué son las emociones, qué emociones sentía el monstruo de colores y cuáles pueden sentir las personas, dependiendo de las situaciones que les rodeen.

Actividad 3. Jugamos con las emociones

Duración: 15 minutos.

Objetivo: Mejorar su reconocimiento de las emociones básicas atendiendo a códigos de color.

Materiales: Dibujos de los monstruos de colores en tamaño 10x6 cm, aproximadamente (Ver anexo 6), pinturas y tijeras.

Desarrollo de la actividad: Se le presentarán cinco imágenes de monstruos sin colorear, para que los pinte de acuerdo al código de color que se utiliza en el libro y, a continuación, se les pondrá nombre a cada una de las emociones que representan (alegría, tristeza, calma, rabia y miedo).

La finalidad principal de esta última actividad es la elaboración de tarjetas con los monstruos de color y su emoción correspondiente, para después utilizarlos en la actividad para casa –explicada a continuación-.

Actividad 4. Botes de las emociones (tarea para realizar con la familia)

Duración: Desde el inicio hasta el fin de la intervención.

Objetivo: Fomentar la identificación, comprensión y expresión de emociones en situaciones de la vida cotidiana.

Materiales: Cinco botes de plástico duro o cartón, una bandeja de plástico, imágenes de los monstruos de colores y trozos de lana de 9 centímetros de color verde, rojo, amarillo, azul y negro.

Desarrollo de la actividad: Se pegará en cada uno de los botes de plástico un monstruo con el nombre de su emoción colocado en la parte inferior. En la bandeja de plástico se dejarán colocados los trozos de lana.

Se explicará, tanto a los padres como a la niña que en el momento en el que alguno de ellos sienta una de estas emociones, tendrá que meter un trozo de lana en su bote correspondiente y contar porqué lo ha hecho.

Además de la información que obtengan los padres, que será registrada en una tabla (Ver anexo 7), se dedicarán los cinco primeros minutos de las dos primeras sesiones a hablar sobre las emociones que se han sentido.

5.3.3. Sesión 3: Intervención

Tras haber tomado contacto con las emociones y haber comenzado la tarea con los padres, las siguientes sesiones contarán con una actividad inicial de revisión de los botes y dos o tres actividades y juegos, combinando más de un bloque de contenido en cada sesión.

Actividad 1. ¿Qué hemos sentido?

Duración: 5 minutos.

Objetivo: Reforzar el reconocimiento y comprensión de sus propias emociones.

Materiales: Botes de plástico y lanas de colores.

Desarrollo de la actividad: Se cogerán cada uno de los botes de plástico y se hará a la alumna que explique porqué algunos tienen lanas de colores, porqué otros no, en qué momentos las metió o, si se da el caso y no hay lanas en ninguno de los botes, hablar sobre determinados momentos y emociones que se pueden sentir, aunque no las haya identificado.

Actividad 2. ¿Dónde está cada uno?

Duración: 15 minutos

Objetivo: Optimizar su capacidad de identificación y clasificación de emociones a través de expresiones faciales.

Materiales: Recortes de revistas (previamente clasificados) representando emociones de alegría, tristeza, rabia, miedo, calma, cansancio y sorpresa; tarjetones de 20x15 cm con los colores: amarillo, azul, rojo, negro, verde, naranja y rosa, respectivamente (Ver anexo 8); rotulador negro, pegamento y tijeras

Desarrollo de la actividad: En primer lugar, se distribuirán sobre la mesa de trabajo los tarjetones con el nombre de cada emoción escrito en el color correspondiente y todas las imágenes y recortes de revistas. A continuación, se pedirá a la alumna que clasifique cada fotografía en su color correspondiente, explicando la emoción que expresa.

Actividad 3. El libro de las emociones

Duración: 15 minutos

Objetivo: Optimizar su capacidad de identificación y clasificación de emociones a través de expresiones faciales.

Materiales: Una cartulina blanca tamaño A4, tarjetones de colores de la actividad anterior, rotuladores, pegamento y dos anillas metálicas

Desarrollo de la actividad: Una vez clasificadas todas las imágenes anteriores, se irán pegando en cada tarjetón correspondiente para, después, unirlos a la cartulina blanca (doblada por la mitad) y formar un libro.

La secuencia de colocación de las emociones que se seguirá es: alegría, calma, sorpresa, tristeza, miedo, rabia y cansancio.

Por último, la alumna seguirá una pauta de lápiz para escribir el título en la portada del libro y su nombre en la parte inferior. (Ver anexo 9)

5.3.4. Sesión 4: Intervención

Actividad 1. ¿Qué hemos sentido?

Duración: 5 minutos.

Objetivo: Reforzar el conocimiento y comprensión de sus propias emociones.

Materiales: Botes de plástico y lanas de colores.

Desarrollo de la actividad: Se cogerán cada uno de los botes de plástico y se hará a la alumna que explique porqué algunos tienen lanas de colores, porqué otros no, en qué momentos las metió o, si se da el caso y no hay lanas en ninguno de los botes, hablar sobre determinados momentos y emociones que se pueden sentir, aunque no las haya identificado.

Actividad 2. Laberinto del monstruo (Adaptado de:

<http://www.clubpequeslectores.com/2016/04/juego-diy-educar-emociones.html>)

Duración: 20 minutos.

Objetivo: Aplicar los conocimientos adquiridos por la alumna sobre las emociones en el juego colectivo.

Materiales: Tablero de cartón, dado normal, dado de las opciones, una ficha para cada jugador, doce imágenes del monstruo de colores, folios, pinturas y tarjetas “?” con diferentes emociones (alegría, tristeza, rabia, calma, cansancio, sorpresa y miedo). (Ver anexo 10)

Desarrollo de la actividad: Cada uno de los jugadores irá lanzando el dado por turnos, teniendo en cuenta las siguientes casillas con tarea especial:

1. Si se cae en una casilla con monstruo:
 - Monstruo alegre: avanzar una casilla.
 - Monstruo triste: retroceder dos casillas.
 - Monstruo durmiendo: un turno sin tirar.
2. Si se cae en una casilla con “?” se cogerá una de las tarjetas con este mismo símbolo, pero antes habrá que tirar el dado de las opciones para conocer la acción que hay que realizar.

Actividad 3. ¡A relajarse!

Duración: 10 minutos

Objetivo: Mejorar su capacidad de regulación emocional a través de técnicas respiratorias y de relajación.

Materiales: Ordenador, reproductor de música o teléfono móvil, música relajante y toalla.

Desarrollo de la actividad: En primer lugar, se tumbará a la alumna sobre la toalla y se comenzará a reproducir una música suave y tranquila; se trabajarán los movimientos de

inspiración y espiración, induciendo a la alumna a que observe como se hincha y deshinchas su barriga.

En segundo lugar, se utilizarán técnicas de relajación a través de breves historias agradables para que la niña se calme y se sienta a gusto.

5.3.5. Evaluación intermedia

Hasta el momento, se han trabajado contenidos en relación a la percepción y comprensión emocional. Por ello, en este punto de la intervención, se plantean dos actividades de evaluación para reforzar y conocer el grado de adquisición de la alumna.

Actividad 1. ¿Quién siente...?

Duración: 10 minutos

Objetivo: Evaluar su nivel de discriminación de expresiones faciales que representan diferentes emociones.

Materiales: Tarjetas de 9x7 cm con emociones diversas y lápiz (Ver anexo 11)

Desarrollo de la actividad: En cada una de las tarjetas está escrito el nombre de una emoción y el color que la representa, además tiene entre 2 y 4 imágenes de personas gesticulando. La alumna deberá rodear con el lápiz aquella fotografía que represente la emoción demandada.

Actividad 2: ¿Qué les pasa?

Duración: 10 minutos

Objetivo: Evaluar su grado de reconocimiento y comprensión de emociones ajenas a través de secuencias de películas infantiles.

Materiales: Ordenador, reproductor de música o teléfono móvil, vídeo *Las emociones en situaciones*. (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vsFERoAz448>)

Desarrollo de la actividad: Utilizando un soporte visual, se reproducirá un vídeo desde la plataforma *Youtube* en el que, a través de secuencias de películas *Disney*, se presentan diferentes emociones. La alumna tiene que identificar las emociones al finalizar cada tramo.

5.3.6. Sesión 6: Intervención

Durante las próximas dos sesiones se va a trabajar el concepto de regulación emocional, debido a que su consecución, forma parte del objetivo general de esta intervención. Aunque ya ha sido introducido con anterioridad a través de una actividad de relajación y control respiratorio, en las actividades que se plantean a continuación se

va a trabajar, además, la regulación cognitiva como herramienta que permita a la alumna desarrollar estrategias de auto regulación de sus emociones y resolución de conflictos.

Actividad 1: Cuento La tortuga (Extraído de www.orientacionandujar.es)

Duración: 15 minutos

Objetivo: Desarrollar en la alumna técnicas de regulación emocional para aplicarlas en conflictos sucedidos a terceras personas.

Materiales: Cuento *La tortuga*, una tarjeta de 10x7 cm con el dibujo de una tortuga, 5 tarjetas de 6x4 cm con el dibujo de una tortuga anciana, un caracol, un cangrejo, un pulpo y una estrella de mar, (Ver anexo 12), depresores de madera, pegamento y tijeras.

Desarrollo de la actividad: Se inicia la actividad construyendo pequeñas marionetas al pegar un depresor de madera en la parte trasera de cada una de las tarjetas que se han impreso. La de mayor tamaño, será la tortuga protagonista de la historia, mientras que el resto serán los personajes secundarios de la historia.

Una vez contruidos los materiales, se comienza a leer el cuento *La Tortuga*, utilizando como apoyo visual las marionetas. Durante la lectura, se harán las pausas indicadas en el cuento para trabajar técnicas de relajación.

Actividad 2: Me gusta, no me gusta

Duración: 10 minutos

Objetivo: Mejorar su habilidad para distinguir entre experiencias positivas y negativas a través de imágenes que representen situaciones cotidianas.

Materiales: 3 tarjetas representando experiencias negativas y 2 con experiencias positivas. (Ver anexo 13)

Desarrollo de la actividad: Se expondrán sobre la mesa las 5 tarjetas mezcladas y la alumna tendrá que coger una por una y decir si se trata de una experiencia negativa (o mala) o de una positiva (o buena). Una vez clasificadas, se utilizará la técnica de reestructuración cognitiva para explicarle como cambiar el punto de vista de las situaciones negativas por uno más objetivo.

Actividad 3: ¡Bienvenidos a nuestro restaurante!

Duración: 15 minutos

Objetivo: Mejorar su capacidad de resolver conflictos de la vida cotidiana mediante el juego simbólico.

Materiales: Cocinita de juguete y complementos (platos, vasos, cubiertos, etcétera.), un gorro de chef y delantal.

Desarrollo de la actividad: Se recreará la hora de la comida en un restaurante, donde la alumna será el chef y la docente, el comensal. Se le plantearán situaciones desagradables como: “*No me gusta nada esta comida*”, “*¡Qué asco!*” o “*Este plato está caducado*” y, a su vez, se le irán proporcionando técnicas de regulación cognitiva que le ayuden a resolver los problemas con los que se encuentra. (Ver anexo 14)

5.3.7. Sesión 7: Intervención

Actividad 1: Tú escribes el final

Duración: 10 minutos

Objetivo: Optimizar su capacidad de resolver conflictos en situaciones cotidianas.

Materiales: En este caso son orientativos; pequeñas historias que reflejen problemáticas de la vida cotidiana incompletas. (Ver anexo 15)

Desarrollo de la actividad: Se le leerán a la alumna, con ritmo y entonación adecuados, tres historias breves e inacabadas y, a continuación, debe de ser ella quien proporcione un final a cada una de ellas, intentando resolver el conflicto que se presenta.

Actividad 2: Amigos en apuros

Duración: 15 minutos

Objetivo: Optimizar su capacidad de resolver conflictos en situaciones cotidianas.

Materiales: 2 tarjetas de 7x5 cm aproximadamente con el dibujo de un niño y una niña, dos depresores de madera, tijeras y pegamento. (Ver anexo 16)

Desarrollo de la actividad: Al igual que en la actividad *Cuento La tortuga* se van a construir dos marionetas para facilitar la narración de una historia.

En este caso, se va a narrar una situación relacionada con una experiencia conflictiva cercana a la niña sobre las relaciones entre iguales en Educación Infantil, para que sea ella quién busque soluciones al problema que se plantea.

En el caso de las actividades 1 y 2, se guiará a la alumna y se le ofrecerán pautas y estrategias de regulación cognitiva para ayudarle a resolver los conflictos planteados.

Actividad 3: Jugamos a los médicos

Duración: 15 minutos

Objetivo: Mejorar su capacidad de resolver conflictos de la vida cotidiana mediante el juego simbólico.

Materiales: Mascarilla facial, bata o delantal blanco, instrumentos de juguete relacionados con la medicina (fonendoscopio, termómetro, vendas, etcétera) y una superficie donde tumbarse, en este caso, un sofá.

Desarrollo de la actividad: Se recreará la consulta de un médico (docente), a la que acude un paciente (alumna) con el fin de realizarse un chequeo médico. Tras realizar varias pruebas, se obtienen los resultados y se comentan con el paciente dos aspectos que resaltan; por una parte, se ha observado algo malo en el organismo del paciente, pero por otra, se ve que está embarazada.

A través de estrategias de regulación cognitiva (elicitación de emociones para la noticia negativa) y física (relajación para la noticia positiva), se enseñará a la alumna como guiar sus emociones y estados de ánimo en ambas situaciones.

5.3.8. Evaluación regulación emocional

Antes de concluir con las actividades propias de la intervención, se plantea una última actividad de evaluación de las sesiones sobre regulación emocional. A pesar de que ésta no abarque todos los contenidos que se han trabajado durante las últimas sesiones, sí ayuda a completar la información obtenida a través de la observación sistemática.

Esta actividad será realizada al finalizar la sesión 7 y tendrá una duración de 12 minutos, aproximadamente.

Actividad 4: Cuenta hasta 10...y respira

Duración: 12 minutos

Objetivo: Evaluar su nivel de comprensión de estrategias de regulación física a través de videos de dibujos animados.

Materiales: Ordenador, reproductor de música o teléfono móvil, vídeo *Donald "Autocontrol"*. (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2pTKB0xdYgI>)

Desarrollo de la actividad: A partir de un video de la plataforma *Youtube* sobre estrategias de regulación física (respiración consciente y relajación), se le pedirá a la alumna que imite y, al finalizar, que sea ella quien represente la situación expuesta en el video.

5.4. Sistema de evaluación de las actividades

Previo a comenzar con la explicación del sistema de evaluación utilizado, es importante mencionar que debido a la falta de tiempo y a la poca duración de la intervención, es un hecho que la adquisición e interiorización de los conceptos no es todo lo profunda que debería.

Además, también hay que comentar que, a diferencia de la primera y quinta sesión, no se ha destinado una octava a realizar una evaluación final, ya que, se considera que los aspectos sobre percepción y comprensión emocional han sido correctamente evaluados

durante la evaluación continua y, en concreto, en la intermedia; y aquellos trabajados en las sesiones de regulación emocional necesitan más tiempo para ser correctamente evaluados *a posteriori*.

Por ello, como se mencionó anteriormente, se ha ido anotando en un diario de campo -utilizando el registro anecdótico como técnica principal- todas y cada una de las actividades realizadas, así como las respuestas de la alumna.

La evaluación de las actividades propuestas, se realiza atendiendo a unos estándares de aprendizaje evaluables elaborados a partir de los objetivos específicos de la intervención, y son los siguientes:

- Percibe las emociones básicas.
- Comprende las emociones, tanto propias como ajenas.
- Conoce y comprende las emociones básicas trabajadas a través de la lectura.
- Utiliza códigos de color preestablecidos para reconocer las emociones básicas.
- Identifica, comprende y expresa sus emociones durante el transcurso del día.
- Identifica lo que siente y comprende sus propias emociones.
- Identifica y clasifica imágenes con expresiones faciales según la emoción que representen.
- Aplica sus conocimientos sobre emociones en el juego colectivo.
- Regula sus emociones y estados de ánimo utilizando técnicas de respiración y relajación.
- Sabe diferenciar entre expresiones faciales que representen una emoción.
- Reconoce y comprende emociones ajenas a partir de secuencias de películas infantiles.
- Aplica técnicas de regulación emocional en conflictos a terceras personas.
- Diferencia entre experiencias positivas y negativas representadas a partir de imágenes.
- Resuelve situaciones conflictivas de la vida cotidiana a través del juego simbólico.
- Es capaz de resolver conflictos en situaciones cotidianas.
- Comprende estrategias de regulación física viéndolas en secuencias de dibujos animados.

Y, a continuación, se registran los resultados en una tabla de registro de consecución de los objetivos específicos, indicando en cada una de las casillas “sí” o “no”,

dependiendo de si los datos obtenidos del registro anecdótico, cumplen con los estándares de aprendizaje elaborados. (Ver anexo 17)

5.5. Evaluación final de los padres

Con objeto de completar la información obtenida a través de la evaluación de las actividades, se elabora un cuestionario abierto para los padres, tras haber concluido todas las sesiones de intervención. (Ver anexo 18)

Al igual que se apuntó con anterioridad, se estima que los resultados obtenidos en el presente cuestionario no denoten cambios significativos en la conducta emocional de la alumna, ya que la duración de la intervención ha sido corta y la evaluación de la misma se ha aplicado cuatro días después de finalizar.

No obstante, se considera importante conocer y valorar los posibles cambios (positivos o negativos) que la alumna haya experimentado tras realizar cada una de las actividades propuestas, así como, aquellas aptitudes que puedan comenzar a desarrollarse progresivamente.

6. RESULTADOS

Una vez finalizada la puesta en práctica de la intervención y sus evaluaciones, tanto inicial como intermedia y final; el siguiente apartado se destina a comentar los resultados obtenidos en cada una de las partes y actividades realizadas, con objeto de ofrecer al lector una información más íntegra y detallada.

6.1. Resultados de la evaluación inicial

Antes de comenzar con la aplicación de las actividades prácticas, se llevó a cabo una evaluación inicial a padres y alumna sujeto de la intervención; los resultados obtenidos a partir de esta, no muestran grandes sesgos entre los dos grupos evaluados, sino que ambos coinciden en el nivel emocional en el que se encuentra la niña.

6.1.1. Resultados de la evaluación inicial a los padres

En el caso concreto de los padres, se les evaluó para conocer el nivel emocional de su hija atendiendo al TMMS-24 adaptado del modelo original de Mayer y Salovey (1995) y se obtuvieron los siguientes resultados (de acuerdo a los criterios estandarizados de corrección) (Ver anexo 19):

Dimensión	Número de ítems	Puntuación obtenida (mujeres)	Resultado
-----------	-----------------	-------------------------------	-----------

Percepción emocional	7	16	Debe mejorar: presta poca atención
Comprensión emocional	9	38	Excelente comprensión
Regulación emocional	8	24	Adecuada regulación

Tabla 2. Resultados del TMMS-24 adaptado.

Es un hecho que la aplicación de un único test de evaluación inicial no proporciona los resultados todo lo objetivamente que debiera. No obstante, al no mostrarse grandes diferencias con la evaluación llevada a cabo a la alumna, se toman en consideración y se aceptan como válidos los resultados obtenidos en el test.

6.1.2. Resultados de la evaluación inicial a la alumna

En cuanto a la evaluación inicial que se practicó con la alumna, no se utilizó ninguna técnica estandarizada de evaluación, si no que se elaboraron actividades para evaluar su nivel de percepción y comprensión emocional.

En primer lugar, en la actividad destinada a percepción emocional, donde tenía que nombrar las emociones que se le presentaban en pequeñas imágenes, se registraron resultados diferenciados; por una parte, no mostró duda al nombrar la alegría y el enfado, pero sí al discriminar entre miedo y tristeza; dudando unos instantes y cambiando su respuesta varias veces.

En el caso de la comprensión emocional, se redactaron dos actividades: una para la comprensión de emociones propias y otra, para las ajenas.

En la actividad sobre las propias emociones, se planteaban dos situaciones (positiva y negativa), así como preguntas de resolución de conflictos. En preguntas como “¿qué harías?” se obtuvo, en uno de los casos la respuesta “*muchas cosas*” y, en el otro, ninguna. Por el contrario, la pregunta referida a cómo se sentiría, fue respondida correctamente en ambos casos; “*contenta*” en uno de ellos y “*no me gusta que me pongan inyecciones*”, en el otro.

Por el contrario, en las situaciones referentes a las emociones de los demás, la alumna siguió mostrando dificultad para diferenciar entre el miedo y la tristeza y, a su vez, falta de respuestas autónomas, es decir, responder a las preguntas sobre estados

emocionales sin necesidad de plantearle posibilidades. Algunos de los ejemplos los encontramos en preguntas como “¿cómo crees que se siente la niña al principio?” o “¿qué crees que siente cuando la ve (a la abeja)?”, en las que no se obtuvieron respuestas hasta que se le ofrecieron alternativas (miedo, contento, triste, etcétera).

6.2. Resultados de las actividades de percepción emocional

A partir de este pequeño apartado, la evaluación de las actividades se presenta de forma continuada y registrada en una tabla de registro anecdótico, como se explicó en epígrafes anteriores. Como consecuencia, no se va a adjuntar la tabla de adquisición de los objetivos específicos con los resultados obtenidos, sino que se va a ofrecer al lector una vista general de los resultados de cada una de las dimensiones de IE que han sido trabajadas.

Primeramente, se realizaron las actividades relacionadas con la percepción emocional, tres concretamente, en las que la alumna mostró mucho interés, sobre todo, durante la lectura del cuento; donde ella misma añadió frases como “estoy muy contenta cuando veo las estrellas con mamá” o “al monstruo de colores le dan miedo los fantasmas y a mí los grillos”.

Tras la lectura, se explicaron cada una de las emociones básicas y el color con el que se iban a identificar a partir de ese momento y, al preguntarle sobre qué era cada una de esas emociones, se volvió a observar la dificultad existente para definir el miedo y la tristeza con respuestas como “de los monstruos” y “siempre estamos tristes cuando llueve”, respectivamente.

En referencia a las actividades de colorear, recortar y pegar, su actitud es positiva y se muestra implicada con las tareas.

Para concluir, se puede afirmar que la alumna sí que ha alcanzado los objetivos específicos planteados para esta dimensión.

6.3. Resultados de las actividades de comprensión emocional

Las sesiones de comprensión emocional se iniciaban con una actividad referente a la tarea que se realizó en casa, con el objetivo de reforzar el auto conocimiento de las emociones; ésta se realizó únicamente durante las dos sesiones siguientes, ya que se observó que la alumna no recordaba qué había sentido y porqué.

En el resto de actividades, los resultados obtenidos son los esperados, cumpliendo, en todos los casos, los estándares de aprendizaje evaluables propuestos. Desde el inicio se observó como la alumna asociaba perfectamente cada color con la emoción

correspondiente del libro *El monstruo de colores*, así como dos más que se introdujeron novedosamente (cansancio y sorpresa).

En concreto, en la actividad *¿Dónde está cada uno?*, inicialmente presentó dificultad para clasificar las fotografías que representaban cansancio y calma.

Otra de las actividades a destacar es *El laberinto del monstruo* donde la alumna expresó su entusiasmo al enseñársela. Al comenzar, les costó comprender correctamente todas las normas del juego, pero enseguida lo entendió.

Por tanto, en este caso también se puede afirmar que los objetivos se cumplieron en las actividades propuestas, a excepción de la denominada *¿Qué hemos sentido?*, como se explicó al inicio del apartado.

6.4. Resultados de la evaluación intermedia

La evaluación intermedia realizada tras las actividades de percepción y comprensión emocional, tenía como objetivo evaluar el nivel en el que se encontraba la alumna hasta ese momento. Al rellenar la tabla de registro anecdótico y posteriormente cumplimentar la tabla con los objetivos específicos, se observó cómo el nivel en el que se encontraba la alumna era el estimado inicialmente.

En concreto en la actividad *¿Quién siente...?* la identificación de emociones a través de un punto de color situado en la parte superior izquierda, fue rápidamente captada por la alumna, quién nombraba y señalaba la emoción correcta en cada caso. En esta actividad no se presentaron fallos.

En la segunda, *¿Qué les pasa?*, además de reconocer los estados emocionales de cada personaje, ella misma comenzó a levantar las tarjetas utilizadas anteriormente con el color de cada una de ellas.

6.5. Resultados de las actividades de regulación emocional

En este apartado, se va a hacer referencia directa a las actividades en las que la alumna presentó rasgos más específicos. Además, también hay que mencionar que los objetivos alcanzados son los referentes a diferenciar entre situaciones positivas y negativas y a resolver problemas presentes en la vida diaria. En cambio, se considera que la evaluación adecuada de las herramientas y técnicas de regulación emocional no sería posible en un tiempo tan cercano. Por lo que se ha observado en ambas sesiones, la alumna ha comprendido las técnicas utilizadas en cada caso, pero no ha sido capaz de ponerlas en funcionamiento.

En la actividad *Tú escribes el final* utilizó respuestas como “*le mandaría un WhatsApp para ver cómo está*”, “*que me dé el juguete que me ha quitado*” o “*tenemos que tranquilizarnos con papá y mamá con mimos y así dejo de llorar*” (cada respuesta referente a una de las tres historietas que se narraban).

En las actividades de juego simbólico *Jugamos a los médicos* y *¡Bienvenidos a nuestro restaurante!* fue capaz de resolver algunos conflictos planteados, como traer la comida demasiado fría o excesivamente caliente.

En tercer lugar, una breve referencia a la actividad *El problema de los amigos* donde se narraba la historia de dos niños que habían sido separados de clase al comenzar el curso y estaban siempre tristes. A la pregunta “*¿qué tendrán que hacer?*”, la niña respondió en primer lugar “*tienen que portarse bien y estar contentos con la profe*”, pero al reformular la cuestión a “*¿qué crees que pueden hacer para volver a estar contentos?*”, su respuesta fue la siguiente: “*tienen que estar juntos y tienen que hablar con la profe, pero no les va a hacer caso*”.

Por último, concluir con la actividad de evaluación de educación emocional, en la que se observó como la alumna identificaba las emociones del personaje y las técnicas que empleaba para relajarse, pero a la hora de extrapolarlo a la vida diaria, era capaz de expresar situaciones dónde se pudiera aplicar, por ejemplo, afirmaba: “*cuando estoy muy muy muy enfadada*”, pero no lo imitó en ninguno de los casos.

6.6. Resultados de la evaluación final a los padres

Como último elemento susceptible de evaluación referente a la actividad práctica desarrollada, se encuentra el cuestionario abierto de evaluación que se pasó a los padres tras concluir con las sesiones de regulación emocional. Entre el fin de las actividades y la cumplimentación del test pasaron cuatro días, como se mencionó en apartados anteriores.

Los resultados del test no denotaron cambios significativos en ninguno de los ámbitos de intervención, siendo justificado, en una de las preguntas, que la intervención había sido demasiado corta. No obstante, en los casos en los que la actitud de la niña ha cambiado, son positivos y no negativos.

Una vez finalizado el análisis de los resultados que se han obtenido en cada una de las premisas, se va a pasar a redactar las conclusiones subjetivas que se han sacado tras la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, la práctica de la intervención, la evaluación y los resultados obtenidos. Asimismo, se comentarán algunos de los aspectos relacionados con la experiencia, dificultades y aprendizajes adquiridos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN APLICADA

A nivel global, y desde bajo mi punto de vista, la propuesta de intervención planteada en este Trabajo de Fin de Grado es completa en los ámbitos de percepción y comprensión emocional, pero escasa en el contenido de la regulación emocional.

Esto es, consecuencia de la falta de tiempo para aplicar una intervención más extensa a la alumna y más centrada en las técnicas de regulación emocional, por lo que considero que el objetivo general de esta intervención no ha sido alcanzado completamente. Además, otro de los factores que considero importante tratar es el escaso espacio de tiempo que ha habido entre el fin de las sesiones prácticas y la elaboración de la evaluación final de los padres. Es posible que, al realizar la evaluación final con un espacio más amplio de tiempo, algunos aspectos hayan sido interiorizados y aplicados en el día a día.

Por otra parte, respecto a los recursos y técnicas utilizados, creo que han sido los adecuados, siempre intentando proporcionar materiales dinámicos y que capten la atención de una alumna de esa edad.

En resumen, considero que la intervención se ha ajustado a las necesidades de la alumna y a los contenidos estipulados y, aunque no se hayan obtenidos los resultados inicialmente planteados, se han observado aptitudes positivas para desarrollar una buena IE en la niña.

2. VALORACIÓN DEL NIVEL EMOCIONAL DE LA ALUMNA EN RELACIÓN A LA DISFEMIA

No hay que olvidar que a pesar de trabajar la IE, este Trabajo de Fin de Grado también trata el tema de los trastornos del lenguaje y, en concreto, la disfemia. Es por ello que, aunque se ha tratado la disfemia como tema transversal y, en ninguno de los casos, se ha intervenido directamente sobre ella, he utilizado técnicas y estrategias para comunicarme con la alumna cuando presentaba bloqueos o tartamudeo.

Desde mi opinión, y de acuerdo a algunos de los autores mencionados en el marco teórico, la disfemia está, en mayor o menor medida, influenciada por aspectos socioemocionales, por lo que creo que una intervención -temporalmente adecuada- en auto regulación emocional, puede mejorar la fluidez verbal de esta niña.

Por otra parte, y no tan relacionado con la disfemia, sino con el desarrollo personal de la alumna, me gustaría comentar que recibí un informe de la tutora del centro escolar, en el que detallaba cómo el comportamiento de la niña en el aula era el correcto en muchas ocasiones, pero inadecuado en otras. Ésta, consideraba que una de las causas de su comportamiento inestable pertenecía al ámbito emocional y estaba relacionado con alguna situación familiar delicada que haya podido ocurrir.

La maestra también mencionaba que el nivel de desarrollo del lenguaje en el que se encontraba la alumna estaba un poco por encima del nivel estandarizado y que, por ello, en algunas situaciones, se aburría en clase o no prestaba atención a cosas que ya conocía.

Bajo mi punto de vista, y tras haber conocido algunas de las opiniones de la maestra del aula ordinaria, me gustaría concluir este apartado, destacando que la aparición de disfluencias, tartamudez o bloqueos en la alumna no ha influido negativamente en el desarrollo de las actividades, tampoco ha dejado de establecer comunicación conmigo ni se ha mostrado tímida o asustada frente a los posibles errores.

3. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Como ya he mencionado con anterioridad, en este apartado no se va a volver a hablar sobre la consecución de los objetivos planteados inicialmente, sino que voy a exponer, a nivel general, mi percepción sobre los resultados que he ido registrando en el diario de campo durante la intervención.

Para comenzar, la primera sesión obtuvo resultados más positivos de lo esperado, ya que consideraba que el nivel emocional en el que se encontraba la alumna era más bajo de lo que realmente era. Por ello, a partir de aquí se tuvieron que reformular algunas actividades y aumentar su grado de dificultad.

Durante el resto de sesiones se ha observado que la mayoría de los resultados obtenidos han sido los que se esperaban, hecho que favoreció el desarrollo adecuado del resto de la propuesta, a excepción de los casos de regulación emocional.

En relación a estos resultados y a los resultados que se han obtenido sin haber sido esperados, me gustaría concluir el apartado con una anécdota que escribió la madre de la alumna en la última pregunta del cuestionario final de evaluación.

En ella, comenta como la niña ve a un chico con discapacidad intelectual y muestra su desconcierto al no saber si está triste, contento o enfadado. Además, apunta que es una

persona que se encuentran por la calle habitualmente, pero que era la primera vez que la niña reparaba en su estado emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alm, A. (2004). Suttering, emotions, and heart rate during anticipatory anxiety: a critical review, *Journal of Fluency Disorders*, 29 (2), pp. 123-133.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition)*. Washington, DC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Caruso, D.R., Mayer, J.D. y Salovey, P. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0, *Emotion*, 3 (1), pp. 97-105. Recuperado de: http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2003MSCSMSCEITEmotion.pdf
- Catalina, J. (2015). *Disfemias*. Manuscrito no publicado, Universidad de Valladolid.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula, *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, pp. 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe, *Boletín de Psicología*, 80, pp. 59-77.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 63-93.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional, *Revista de Claseshistoria*, 337, pp. 1-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación, *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (2), pp. 421- 436. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.A. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador, *Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olula*, 5 (6), pp. 43-52. Recuperado de:

[http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL VOL 3 N 6 ART 4 .pdf](http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf)

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gelpi, P. (2011). *La inteligencia emocional: programas de educación emocional en primaria*. C.P.R. Ejea de los caballeros. Zaragoza. Recuperado de: <http://expertoenpsicomotricidad.unizar.es/blog/wp-content/uploads/2014/01/LA-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-GELPI.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M.T. (1986). La innovación educativa: algunas apreciaciones iniciales. En M.T. González (ed.), *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo* (pp. 1-16). Barcelona: Humanitas.
- Hurtado, M.J. (2009). Trastornos del lenguaje, *Revista de innovación y experiencias educativas*, 16, pp. 1-11.
- Jones, R. (2014). Temperament, emotion and childhood stuttering, *Semin Speech Lang*, 35 (2), pp. 114-131.
Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4317269/>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mulas, F., Etchepareborda, M.C., Díaz-Lucero, A. y Ruiz-Andrés, R. (2006). El lenguaje y los trastornos del neurodesarrollo. Revisión de las características clínicas, *Revista de neurología*, 42, pp. 103-109.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 261-287.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de “inteligencias múltiples”: implicaciones para la psicología de la educación, *Papeles del psicólogo*, 27 (3), pp. 147-164.
Recuperado de: http://brd.unid.edu.mx/recursos/CIED/Dos_decadas.pdf
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 25. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Sangorrín, J. (2005). Disfemia o tartamudez, *Revista de Neurología*, 41, pp. 43-46.
Recuperado de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/disfemia_tartamudez.pdf

UNICEF. (2007). Pobreza infantil en perspectiva: un panorama del bienestar infantil en los países ricos, *Innocenti Report Card*, 7, pp.1-52. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_spa.pdf

Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida: Producciones Editorias C.A.

ANEXOS

ANEXO 1. TABLA RESUMEN DE LAS SESIONES PRÁCTICAS

	<i>ACTIVIDADES</i>	<i>OBJETIVOS</i>
Evaluación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de emociones • Comprendo mis emociones • Comprendo las emociones de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la habilidad para percibir las emociones básicas en un caso de disfemia. • Evaluar el grado de comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas, en un caso de disfemia. • Evaluar el grado de comprensión de las emociones, tanto propias como ajenas, en un caso de disfemia.
Percepción emocional	<ul style="list-style-type: none"> • El monstruo de colores • ¿Qué son las emociones? • Jugamos con las emociones • Bote de las emociones (Realizar con la familia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar su conocimiento sobre las emociones y su habilidad para comprender las emociones básicas a través de la lectura. • Mejorar su comprensión sobre las emociones básicas: tipos y características de cada una de ellas. • Mejorar su reconocimiento de las emociones básicas atendiendo a códigos de color. • Fomentar la identificación, comprensión y expresión de emociones en situaciones de la vida cotidiana.
Comprensión emocional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hemos sentido? • ¿Dónde está cada uno? • El libro de las emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el conocimiento y comprensión de sus propias emociones. • Optimizar su capacidad de identificación y clasificación de emociones a través de expresiones faciales. • Optimizar su capacidad de identificación y clasificación de emociones a través de expresiones faciales.

	<ul style="list-style-type: none"> • Laberinto del monstruo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los conocimientos adquiridos por la alumna sobre las emociones en el juego colectivo.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¡A relajarse! (Inicio a la regulación emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar su capacidad de regulación emocional a través de técnicas respiratorias y de relajación.
Evaluación intermedia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién siente...? 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar su nivel de discriminación de expresiones faciales que representan diferentes emociones.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué les pasa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar su grado de reconocimiento y comprensión de emociones ajenas a través de secuencias de películas infantiles.
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento <i>La tortuga</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en la alumna técnicas de regulación emocional para aplicarlas en conflictos sucedidos a terceras personas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta, no me gusta 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar su habilidad para distinguir entre experiencias positivas y negativas a través de imágenes que representen situaciones cotidianas.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Bienvenidos a nuestro restaurante! 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar su capacidad de resolver conflictos de la vida cotidiana mediante el juego simbólico.
	<ul style="list-style-type: none"> • Tú escribes el final 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar su capacidad de resolver conflictos en situaciones cotidianas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Amigos en apuros 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar su capacidad de resolver conflictos en situaciones cotidianas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Jugamos a los médicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar su capacidad de resolver conflictos de la vida cotidiana mediante el juego simbólico.
Evaluación regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta hasta 10...y respira 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar su nivel de comprensión de estrategias de regulación física a través de videos de dibujos animados.

ANEXO 2. CUESTIONARIO EVALUACIÓN INICIAL

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presta mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente se preocupa mucho por lo que siente.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedica tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5
4.	Piensa que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Expresa su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
6.	Expresa sus sentimientos con asiduidad.	1	2	3	4	5
7.	Tiene claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Puede llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
9.	Es capaz de definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Casi siempre sabe lo que siente.	1	2	3	4	5
11.	Es capaz de decir cómo se siente.	1	2	3	4	5
12.	A menudo se da cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
13.	A veces puede decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
14.	Normalmente conoce sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
15.	En ocasiones, comprende los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
16.	Es capaz de definir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
17.	Deja que sus sentimientos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
18.	Aunque se sienta triste, es capaz de buscar una visión optimista y positiva.	1	2	3	4	5
19.	Cuando se siente enfadada intenta cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5
20.	Intenta pensar positivamente aunque se sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Tiene mucha energía cuando se siente feliz.	1	2	3	4	5
22.	Se preocupa por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Utiliza estrategias para evitar situaciones desagradables.	1	2	3	4	5
24.	Es capaz de calmarse/relajarse en situaciones de enfado sin ayuda de nadie.	1	2	3	4	5

ANEXO 3. TABLA DE REGISTRO ANECDÓTICO

Sesión:	Fecha:	Hora:
Nombre de la actividad		
Duración		
Objetivo		
Respuesta de la alumna		

**ANEXO 4. ACTIVIDAD *PERCEPCIÓN DE EMOCIONES*:
TARJETAS DE EMOCIONES BÁSICAS**



ANEXO 5. ACTIVIDAD *COMPRENDO LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS*: SECUENCIAS EMOCIONALES



**ANEXO 6. ACTIVIDAD JUGAMOS CON LAS EMOCIONES:
DIBUJOS DE LOS MONSTRUOS DE COLORES Y NOMBRES
DE LAS EMOCIONES**



TRISTEZA



RABIA



MIEDO



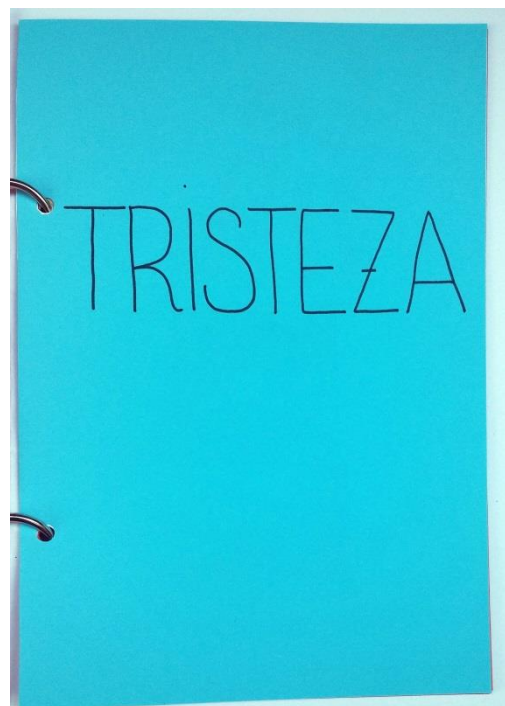
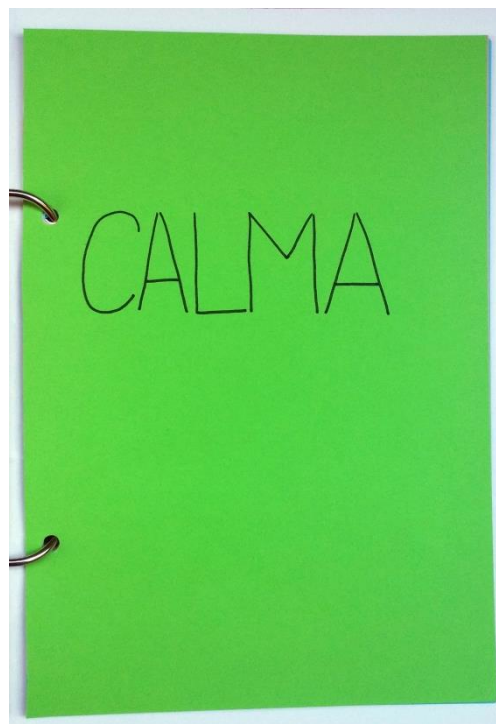
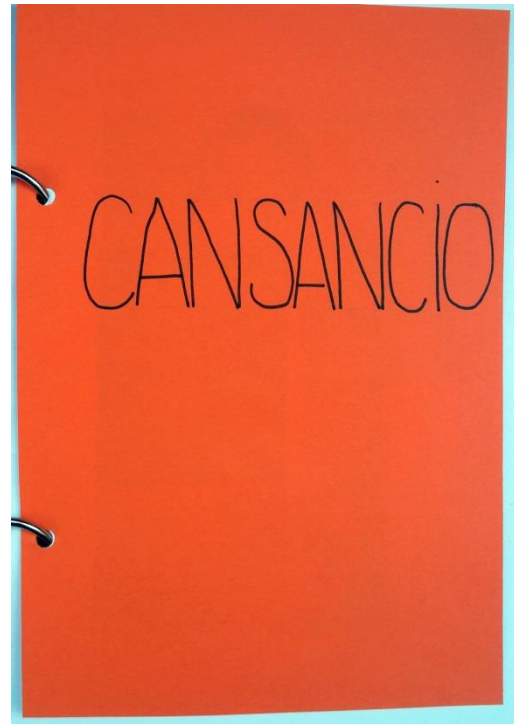
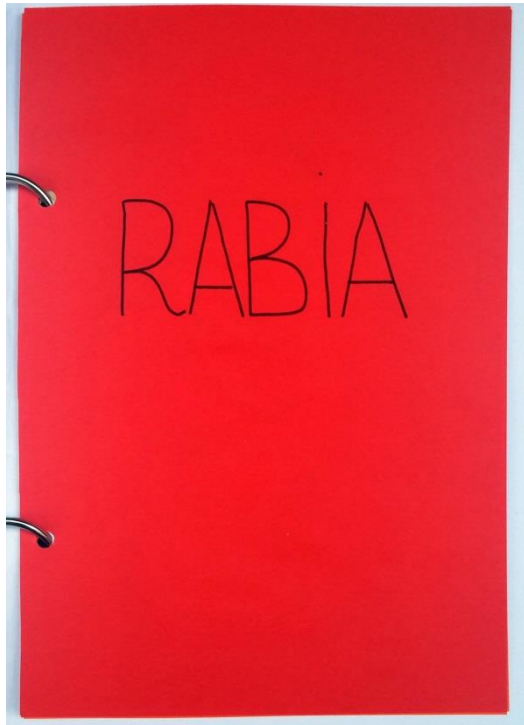
CALMA

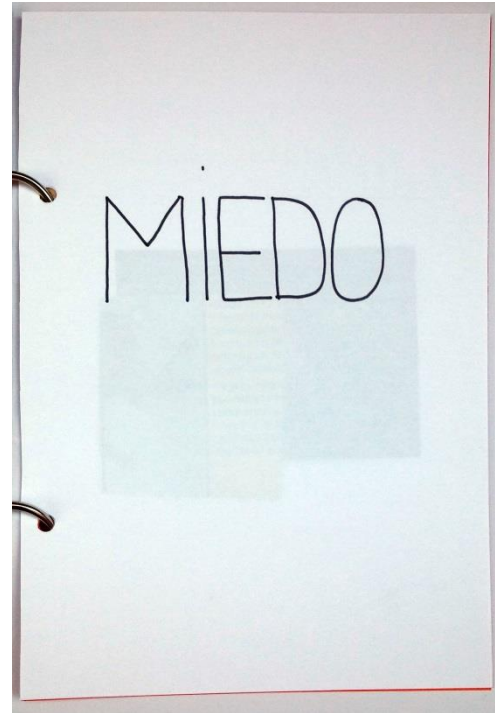
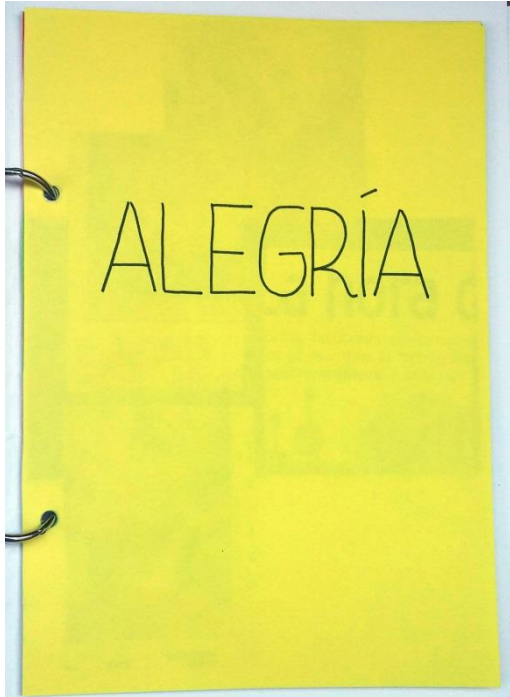


ALEGRÍA

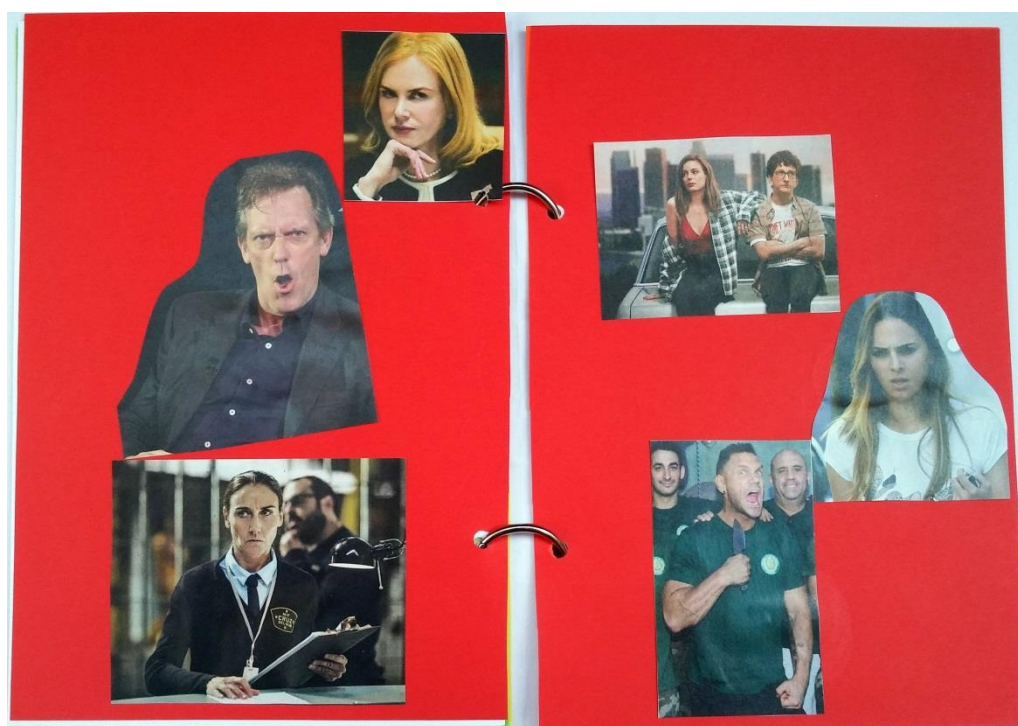
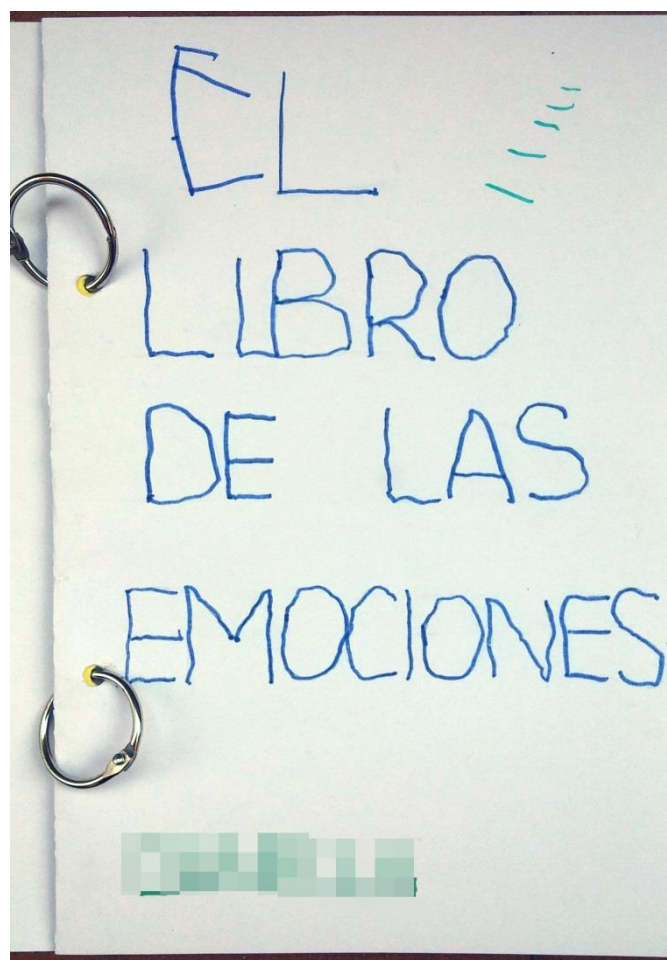


**ANEXO 8. ACTIVIDAD ¿DÓNDE ESTÁ CADA UNO?:
TARJETONES DE COLORES**



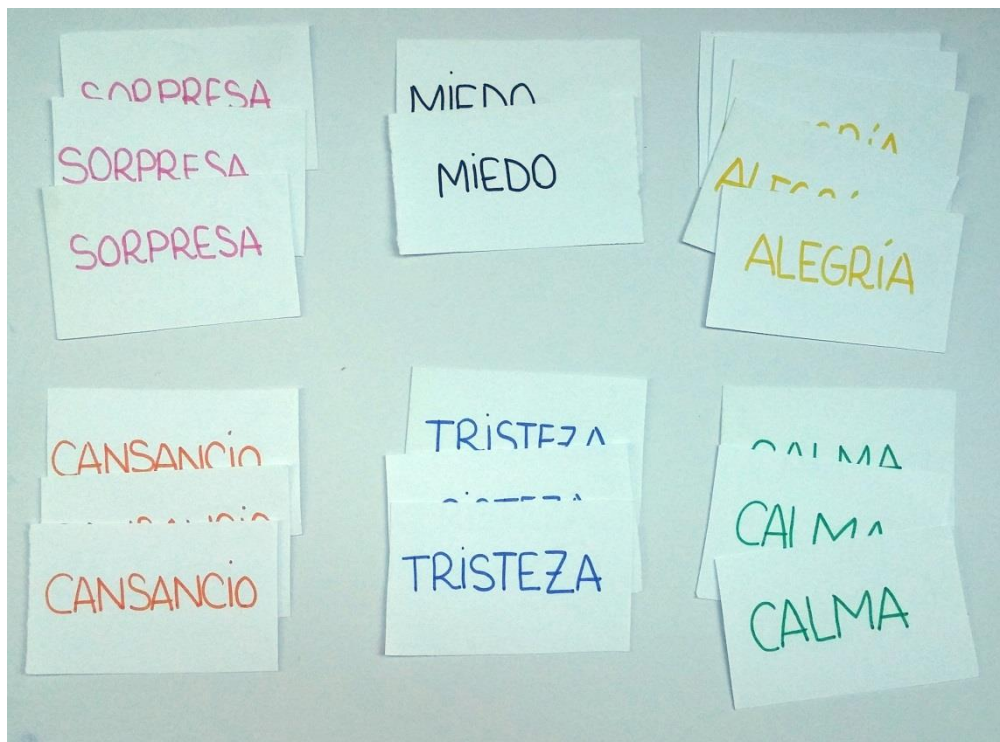
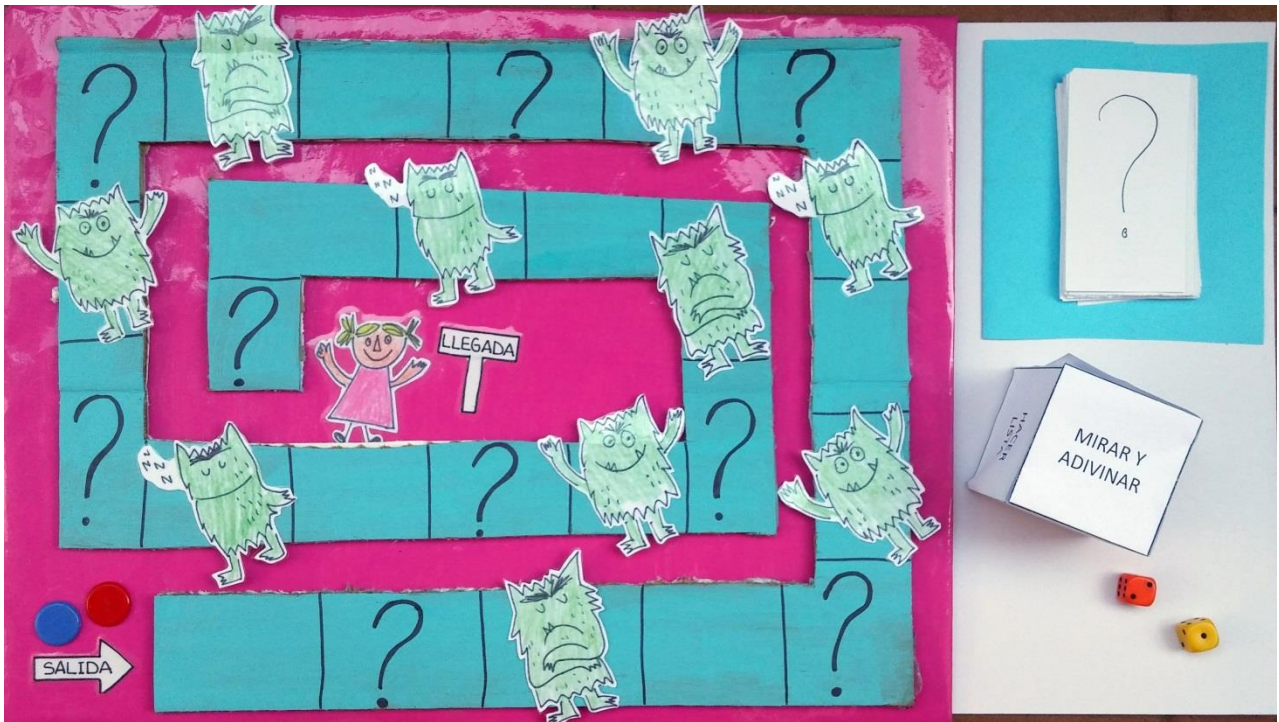


**ANEXO 9. ACTIVIDAD *EL LIBRO DE LAS EMOCIONES*:
FOTOS DEL LIBRO ELABORADO**

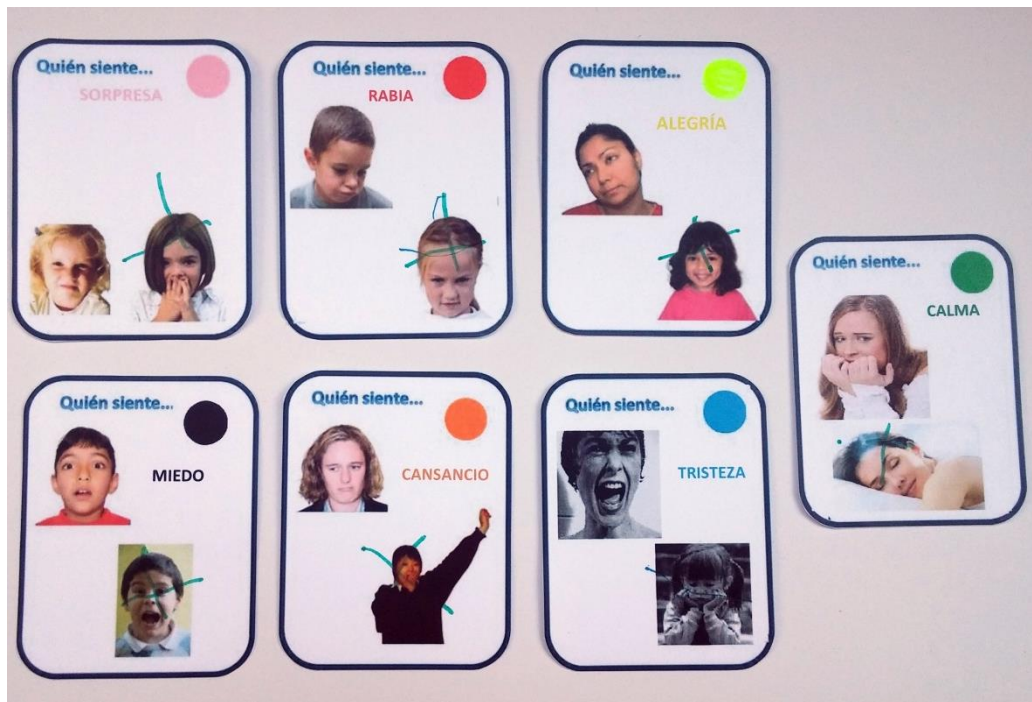




**ANEXO 10. ACTIVIDAD EL LABERINTO DEL MONSTRUO:
JUEGO DEL LABERINTO DE EMOCIONES**



ANEXO 11. ACTIVIDAD ¿QUIÉN SIENTE?: TARJETAS DE RESPUESTA



ANEXO 12. ACTIVIDAD CUENTO LA TORTUGA: CUENTO E IMÁGENES DE LOS PERSONAJES



Esta es la historia de una pequeña tortuga a la que le gustaba jugar a solas y con sus amigos. También le gustaba mucho ver la televisión y jugar en la calle, pero no parecía pasárselo muy bien en la escuela.

A esa tortuga le resultaba muy difícil permanecer sentada escuchando a su maestro. Cuando sus compañeros y compañeras de clase le quitaban el lápiz o la empujaban, nuestra tortuguita se enfadaba tanto que no tardaba en pelearse o en insultarles hasta el punto de que luego la excluían de sus juegos.

La tortuguita estaba muy molesta. Estaba furiosa, confundida y triste porque no podía controlarse y no sabía cómo resolver el problema. Cierta día se encontró con una vieja tortuga sabia que tenía trescientos años y vivía al otro lado del pueblo. Entonces le preguntó:

-¿Qué es lo que puedo hacer? La escuela no me gusta. No puedo portarme bien y, por más que lo intento, nunca lo consigo.

Entonces la anciana tortuga le respondió:

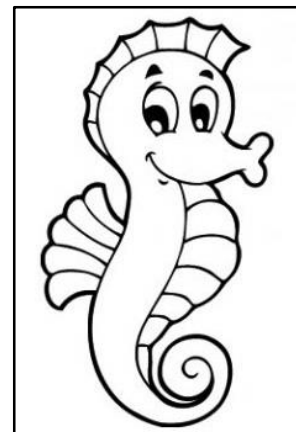
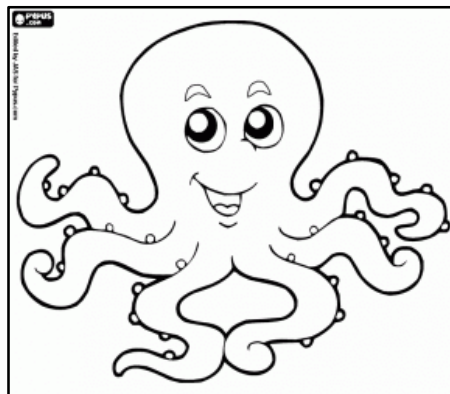
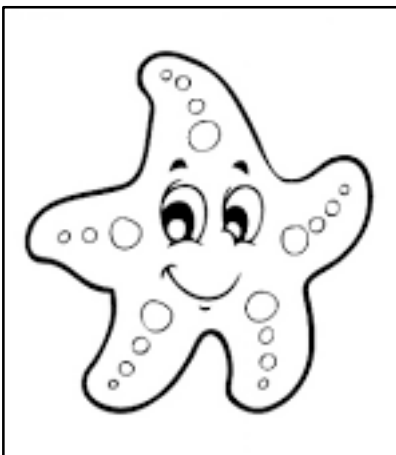
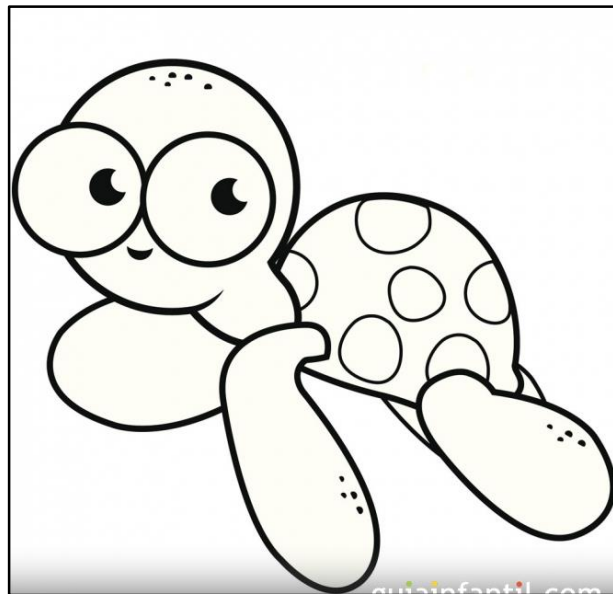
-La solución a este problema está en ti misma. Cuando te sientas muy contrariada o enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón (encerrar una mano en el puño de la otra y ocultando el pulgar como si fuera la cabeza de una tortuga replegándose en su concha). Ahí dentro podrás calmarte.

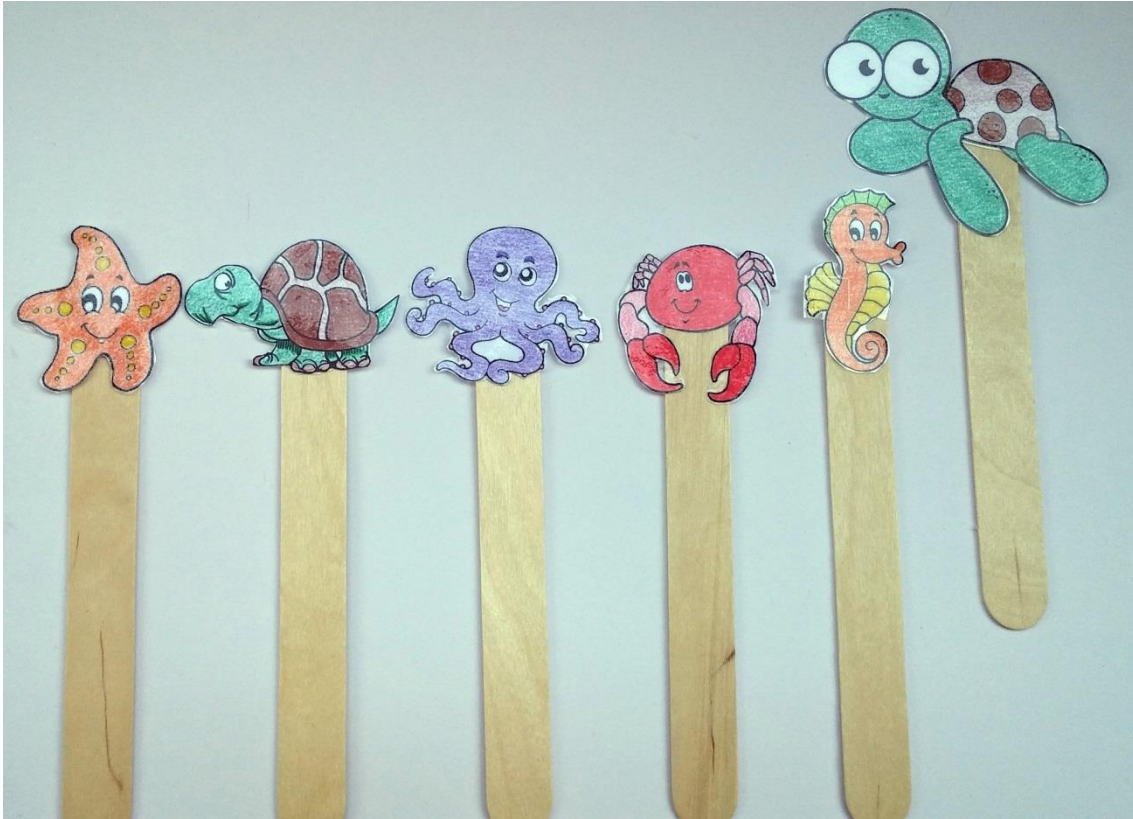
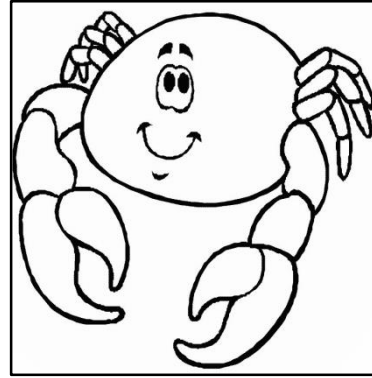
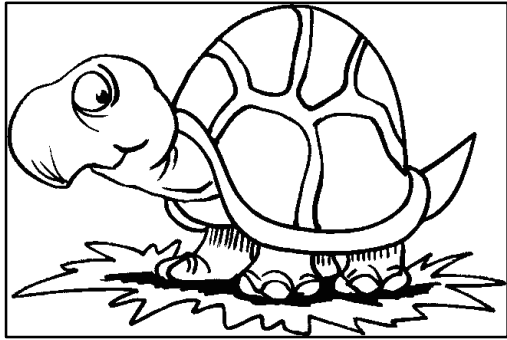
Cuando yo me escondo en mi caparazón hago tres cosas. En primer lugar, me digo – Alto - luego respiro profundamente una o más veces si así lo necesito y, por último, me digo a mi misma cuál es el problema.

A continuación las dos practicaron juntas varias veces hasta que nuestra tortuga dijo que estaba deseando que llegara el momento de volver a clase para probar su eficacia.

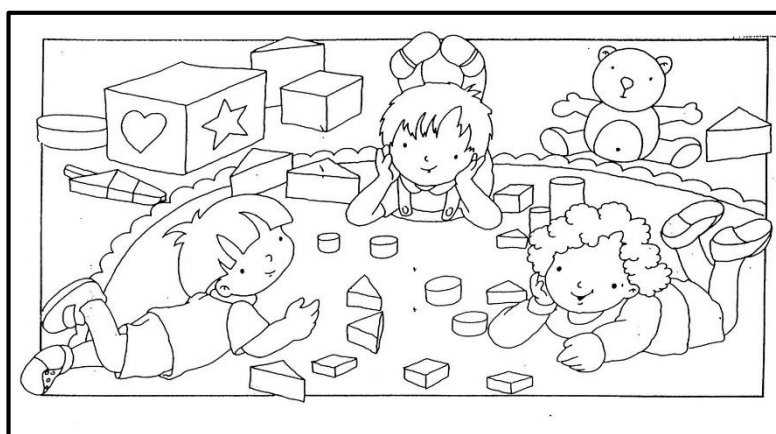
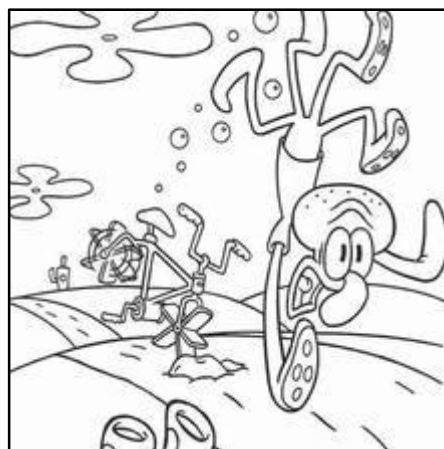
Al día siguiente, la tortuguita estaba en clase cuando otro niño empezó a molestarla y, apenas comenzó a sentir el surgimiento de la ira en su interior, que sus manos empezaban a calentarse y que se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había dicho su vieja amiga, se replegó en su interior, donde podía estar tranquila sin que nadie la molestase y pensó en lo que tenía que hacer. Después de respirar profundamente varias veces, salió nuevamente de su caparazón y vio que su maestro estaba sonriéndole.

Nuestra tortuga practicó una y otra vez. A veces lo conseguía y otras no, pero, poco a poco, el hecho de replegarse dentro de su concha fue ayudándole a controlarse. Ahora que ya ha aprendido tiene más amigos y amigas y disfruta mucho yendo a la escuela.





**ANEXO 13. ACTIVIDAD ME GUSTA, NO ME GUSTA:
TARJETAS DE EXPERIENCIAS POSITIVAS Y NEGATIVAS**



ANEXO 14. ACTIVIDAD *¡BIENVENIDOS A NUESTRO RESTAURANTE!*: FOTOS DE LA NIÑA JUGANDO



**ANEXO 15. ACTIVIDAD TÚ ESCRIBES EL FINAL:
HISTORIAS COTIDIANAS INCOMPLETAS**

Mañana vienen los Reyes Magos y estás tan contenta y nerviosa que no has recogido la habitación, has dejado los juguetes desordenados, no escuchas lo que te dicen tus padres y, al final, te han reñido y te has puesto a llorar.

Has llegado del colegio muy triste porque tu mejor amigo se ha caído en el parque y se ha hecho una herida enorme. Además, ha venido la ambulancia a buscarle y te has asustado mucho.

Esta mañana, tu hermana estaba jugando contigo y te ha quitado tu juguete preferido y, sin querer lo ha tirado al suelo y se ha roto. Te has enfadado mucho con ella y le has empujado.

ANEXO 16. ACTIVIDAD AMIGOS EN APUROS: IMÁGENES DE LOS PERSONAJES



ANEXO 17. TABLA-REGISTRO DE LA CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS

<i>ACTIVIDAD</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
Percepción emocional			
El monstruo de colores	Mejorar su conocimiento sobre las emociones y su habilidad para comprender las emociones básicas a través de la lectura.		
¿Qué son las emociones?	Mejorar su comprensión sobre las emociones básicas: tipos y características de cada una de ellas.		
Jugamos con las emociones	Mejorar su reconocimiento de las emociones básicas atendiendo a códigos de color.		
Bote de las emociones	Fomentar la identificación, comprensión y expresión de emociones en situaciones de la vida cotidiana.		
Comprensión emocional			
¿Qué hemos sentido?	Reforzar el conocimiento y comprensión de sus propias emociones.		
¿Dónde está cada uno?	Optimizar su capacidad de identificación y clasificación de emociones a través de expresiones faciales.		
El libro de las emociones	Desarrollar su capacidad manipulativa elaborando recursos didácticos y de clasificación de emociones.		
Laberinto del monstruo	Aplicar los conocimientos adquiridos por la alumna sobre las emociones en el juego colectivo.		
¡A relajarse!	Mejorar su capacidad de regulación emocional a través de técnicas respiratorias y de relajación.		
Regulación emocional			
Cuento <i>La tortuga</i>	Desarrollar en la alumna técnicas de regulación emocional para aplicarlas en conflictos sucedidos a terceras personas.		
Me gusta, no me gusta	Mejorar su habilidad para distinguir entre experiencias positivas y negativas a través de imágenes que representen situaciones cotidianas.		
¡Bienvenidos a nuestro restaurante!	Mejorar su capacidad de resolver conflictos de la vida cotidiana mediante el juego simbólico.		

ANEXO 18. CRITERIOS ESTANDARIZADOS DE CORRECCIÓN DEL TEST TMMS-24

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Comprensión	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Regulación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

ANEXO 19. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL PARA LOS PADRES

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL PARA LOS PADRES

A continuación, se plantean algunas cuestiones finales sobre la evolución de su hija tras el programa de intervención. Lea atentamente cada ítem y marque una "X" en la respuesta que considere más adecuada.

Por favor, responda de la manera más sincera posible.

Marque únicamente una respuesta por pregunta.

1. Respecto a la atención que su hija presta a sus emociones, ¿ha notado algún cambio?
 - a. Ha mejorado significativamente
 - b. Ha mejorado levemente
 - c. Ni ha mejorado ni ha empeorado
 - d. Ha empeorado levemente
 - e. Ha empeorado significativamente

2. Tras la intervención llevada a cabo, ¿su hija reconoce y nombra las emociones que siente?
 - a. Sí.
 - b. No

En el caso de haber respondido "sí", por favor especifique cuáles:

3. ¿Cree que ha mejorado la autocomprensión de las emociones de su hija?
 - a. Ha mejorado significativamente
 - b. Ha mejorado levemente
 - c. Ni ha mejorado ni ha empeorado
 - d. Ha empeorado levemente
 - e. Ha empeorado significativamente

4. Tras la intervención, ¿su hija comprende y expresa las emociones que siente con mayor frecuencia?

- a. Sí
 - b. No
5. ¿En qué grado cree que ha mejorado su hija la comprensión de las emociones de otros?
- a. Ha mejorado significativamente
 - b. Ha mejorado levemente
 - c. Ni ha mejorado ni ha empeorado
 - d. Ha empeorado levemente
 - e. Ha empeorado significativamente

6. ¿Ha notado cambios en su hija a la hora de enfrentarse a situaciones emocionalmente negativas (rabia, miedo, etc)?
- a. Sí
 - b. No
- En el caso de haber respondido “sí”, por favor especifique cuáles:

7. ¿Considera que su hija ha mejorado la capacidad de calmarse en situaciones de enfado y tensión sin ayuda de nadie?
- a. Ha mejorado significativamente
 - b. Ha mejorado levemente
 - c. Ni ha mejorado ni ha empeorado
 - d. Ha empeorado levemente
 - e. Ha empeorado significativamente

8. Tras haber respondido todas las cuestiones y a nivel global, ¿cómo considera que es la actitud emocional de su hija tras la intervención llevada a cabo?
