



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Audición y Lenguaje

EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA TARTAMUDEZ: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Autora: Laura Lucas Abadía

Tutora académica: Sonia Olivares Moral

RESUMEN

La tartamudez es un trastorno que afecta a casi medio millón de personas en España, y que tiene como característica principal la presencia de disfluencias en el habla. Es una dificultad con gran impacto en la vida de la persona, afectando a su socialización y repercutiendo en el plano emocional, siendo esencial intervenir con esta población.

El presente Trabajo de Fin de Grado da comienzo con la construcción de una base teórica de la tartamudez y de la Inteligencia Emocional, para posteriormente determinar la relación que existe entre ambos conceptos. Establecer esta relación entre tartamudez e Inteligencia Emocional es uno de los objetivos principales de este trabajo, para después proponer una intervención destinada al alumnado de los dos primeros cursos de educación primaria que aúna los dos conceptos desarrollados. El programa de intervención elaborado busca alcanzar la remisión de la tartamudez a partir del trabajo directo sobre el habla y el desarrollo de un mayor grado de Inteligencia Emocional, basándose para ello en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.

PALABRAS CLAVE

Tartamudez, Inteligencia Emocional, emoción, educación primaria, programa de intervención.

ABSTRACT

Stuttering is a disorder that affects almost half a million people in Spain, and whose main characteristic is the presence of speech disorders. It is a difficulty with great impact on the person's life, affecting their socialization and having an emotional impact, being essential to intervene with this population.

This Final Degree Project begins with the construction of a theoretical basis for stuttering and Emotional Intelligence, to later determine the relationship between the two concepts. Establishing this relationship between stuttering and Emotional Intelligence is one of the main objectives of this work, and then propose an intervention for students in the first two primary education courses that combines the two concepts developed. The elaborated intervention program seeks to achieve remission of stuttering from direct work on speech and the development of a higher degree of Emotional Intelligence, based on the Emotional Intelligence model of Mayer and Salovey.

KEYWORDS

Stuttering, Emotional Intelligence, emotion, primary education, intervention program.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS	2
3.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	2
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
4.1	LA TARTAMUDEZ.....	4
4.1.1	¿Qué es la tartamudez?	4
4.1.2	Criterios diagnósticos y características.	5
4.1.3	Evolución del trastorno	7
4.1.4	Tipos de tartamudez.....	8
4.1.5	Causas	9
4.1.6	Prevalencia.....	11
4.2	LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)	12
4.2.1	Las emociones.....	12
4.2.2	Teoría de las inteligencias múltiples.....	15
4.2.3	Inteligencia emocional (IE).....	16
4.3	LA RELACIÓN ENTRE TARTAMUDEZ E INTELIGENCIA EMOCIONAL	20
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	23
5.1	JUSTIFICACIÓN	23
5.2	DESTINATARIOS DE LA INTERVENCIÓN	23
5.3	OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	24
5.4	CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	25
5.5	COMPETENCIAS TRABAJADAS EN EL PROGRAMA.....	25
5.6	METODOLOGÍA.....	26
5.7	TEMPORALIZACIÓN.....	28
5.8	ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	29
5.8.1	Actividades de relajación.....	30
5.8.2	Actividades de trabajo sobre el habla.....	30
5.8.3	Actividades para trabajar la percepción y expresión emocional	33
5.8.4	Actividades para trabajar la facilitación emocional	34
5.8.5	Actividades para trabajar la comprensión de emociones.....	35
5.8.6	Actividades para trabajar la regulación emocional.....	36
5.8.7	Actividades de autoconocimiento.....	37
5.9	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	39

6.	CONCLUSIONES	40
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
8.	ANEXOS	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El hexágono de la tartamudez. (Harrison, 2011).....	11
Figura 2: Componentes de una emoción. (Bisquerra, 2009)	13
Figura 3: Modelo de Bar-On (Adaptado de Bar-On, 1997).....	19
Figura 4: Pirámide de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey. (Adaptado de Bisquerra et al., 2015)	20
Figura 5: Dado del habla.....	46
Figura 6: Ficha lectura estirada. (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008b)	47
Figura 7: Ficha lectura estirada. (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008b)	47
Figura 8: Trabalenguas. (Imágenes educativas, 2016)	48
Figura 9: Descubriendo los errores. (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008b)	49
Figura 10: Señal de STOP	50
Figura 11: Dibujos el Monstruo de Colores (Llenas, 2013)	51
Figura 12: Termómetro de las emociones.....	52
Figura 13: Dado de las emociones	53
Figura 14: Caras emociones.....	54
Figura 15: Sopas de letras	55
Figura 16: Relacionando	56
Figura 17: Señales.....	57
Figura 18: Dominó de emociones. (Segura y Arcos, 2003).....	58
Figura 19: Cara expresiones	59
Figura 20: Pieza expresiones faciales	59
Figura 21: Semáforo	60
Figura 22: Actividad "Tarta de la felicidad"	61
Figura 23: Tarjetas con rasgos	62
Figura 24: Protocolo de evaluación en disfemias (Grupo LEA, 2015).....	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Familias de emociones. (Adaptado de Bisquerra,2009).	15
Tabla 2 : Modelo de Goleman. (Goleman, 2001)	18
Tabla 3 : Objetivos del programa de intervención.....	25
Tabla 4: Contenidos del programa de intervención	25
Tabla 5: Organización del programa de intervención a lo largo del curso escolar....	29

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG), se centra en el estudio acerca del papel que la Inteligencia Emocional (IE) tiene en el trastorno de la tartamudez. A lo largo de su desarrollo se ha buscado establecer la relación existente entre ambos conceptos y diseñar así una propuesta de intervención que persiga, en la medida de lo posible, la desaparición de las disfluencias del lenguaje tan características de la tartamudez, a partir del desarrollo de un mayor grado de IE en el alumnado objeto de la intervención.

Este trabajo se estructura en dos partes claramente diferenciadas que son la fundamentación teórica y el planteamiento del programa de intervención.

La fundamentación teórica centra el trabajo de revisión bibliográfica que ha sido llevado a cabo a lo largo de estos meses. En este apartado, se realiza una investigación sobre el concepto de tartamudez, recogiendo las definiciones más relevantes, sus características, tipología, la evolución que va siguiendo el trastorno, así como las posibles causas que lo originan. Tras abordar el concepto de tartamudez, se ahonda en el otro constructo que protagoniza este trabajo, que es la IE. Para ello se va a hablar necesariamente de las emociones, ya que son la base para la construcción del concepto de IE. La relevancia de las emociones radica en que todos a lo largo de nuestra vida vamos a experimentarlas, pero muchas personas carecen de la habilidad para controlarlas, dándose la posibilidad de verse dominados por esos sentimientos. Esto recalca la importancia de desarrollar la IE desde la infancia en cualquier persona, y más aun en personas con tartamudez que se enfrentan a dificultades diarias. Tras haber abordado la idea de emoción, fundamental para comprender la importancia de este trabajo, haremos alusión a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995). Como veremos más adelante, sus llamadas “inteligencias personales” fueron el punto de partida del desarrollo del concepto de IE, del que vamos a conocer la variedad de modelos existentes en los que va a basarse la propuesta de intervención, así como los motivos de su relevancia en la actualidad.

Tras profundizar en estos conceptos, se desarrolla un aspecto esencial de este trabajo, que es establecer la relación que existe entre los dos campos, es decir, conocer en qué medida se da un vínculo entre la tartamudez y la IE y profundizar en su relación.

Esta relación entre tartamudez e IE va necesariamente ligada a la siguiente parte del trabajo, que es la elaboración de una propuesta de intervención. Se desarrolla un programa de intervención en tartamudez para alumnado de los dos primeros cursos de Educación Primaria a partir del avance hacía un mayor grado de IE, en el que a través del trabajo directo sobre el habla y el

desarrollo de las habilidades que componen el modelo de IE propuesto por Mayer y Salovey, se pretende alcanzar una remisión completa de la tartamudez.

2. OBJETIVOS

La realización de este TFG pretende dar a conocer la relación que existe entre la IE y la tartamudez. En concreto, se busca profundizar cómo abordar el tratamiento de este trastorno del lenguaje trabajando no solo el habla, sino también incidiendo en el desarrollo de un mayor grado de dominio y control de las emociones en el niño afectado.

De manera más concreta, los objetivos que se van a abordar con la realización de este trabajo son los siguientes:

- a) Revisar las características de la tartamudez.
- b) Profundizar sobre el concepto de IE.
- c) Comprender la relación existente entre la IE y la tartamudez.
- d) Elaborar una propuesta de intervención basada en el desarrollo de la IE en la población escolar con tartamudez.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La elección de este tema se debe a la importancia que tiene para el maestro de Audición y Lenguaje el tratar la tartamudez desde etapas tempranas. ¿Y por qué esa importancia? Consideramos que es fundamental prestar una atención adecuada a estos alumnos debido a que la tartamudez es un trastorno del lenguaje que no solo va a afectar al plano comunicativo de dicho alumno, si no que va más allá, ya que tiene una repercusión de enormes dimensiones en su vida diaria. La tartamudez, si se cronifica, va a afectar a la vida social, llevando a dificultades para relacionarse como comprobaron Hugh-Jones y Smith (1999), quienes detectaron que el 84% de las personas con tartamudez tienen problemas para crear amistades en el colegio, y casi la mitad de ellos creen que la única causa era la tartamudez. Por esto, es necesario no solo que los maestros de Audición y Lenguaje proporcionen una atención correcta, sino que hemos de crear conciencia en toda la comunidad escolar de la importancia del trastorno y de las grandes repercusiones que este tiene en la vida de la persona en lo general, y en el desarrollo educativo en lo particular.

Otro de los principales motivos por los que hemos elegido trabajar la tartamudez en relación con la IE es porque consideramos que, para estos niños, es fundamental tener un buen control y

gestión de emociones. Es decir, es necesario que, como maestros de Audición y Lenguaje, dediquemos tiempo no solo a intervenir sobre las alteraciones propias del lenguaje, sino que también busquemos dotar a estos alumnos de las estrategias y herramientas suficientes para que sepan enfrentarse y superar de manera exitosa las situaciones en las que se producen sensaciones negativas como consecuencia de la tartamudez. Consiguiendo con todo esto no solo mejorar su estado anímico, sino su capacidad de sobreponerse y de enfrentarse por si mismos a las dificultades del lenguaje.

Es por esta relación existente entre la IE y la tartamudez por la que hemos decidido centrar este TFG en confeccionar un programa de intervención destinado a niños con tartamudez con edades comprendidas entre los cinco y los siete años y que pretende ayudar a corregir estas alteraciones del lenguaje partiendo de la adquisición de una mayor competencia en IE.

Durante la elaboración de este trabajo van a desarrollarse las siguientes competencias generales relativas al grado de Educación Primaria:

- a) Conocer y comprender las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado del primer y segundo curso de Educación Primaria.
- b) Reconocer, planificar y llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula de Audición y Lenguaje.
- c) Integrar la información y los conocimientos para resolver problemas educativos relativos a la tartamudez apoyándonos en el desarrollo de la IE.
- d) Utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información en artículos científicos y en bibliografía especializada.
- e) Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- f) Desarrollar actividades de investigación en el campo de la tartamudez y la IE.

A su vez, también van a ser desarrolladas las siguientes competencias específicas de la mención en Audición y Lenguaje:

- a) Conocer aspectos principales de la terminología relacionada con la tartamudez, en el ámbito de Audición y Lenguaje.
- b) Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la fluidez.
- c) Saber planificar la evaluación-intervención de un niño con tartamudez y aplicar los instrumentos y técnicas necesarios.

- d) Participar en procesos de mejora dirigidos a introducir innovaciones para dar una mejor respuesta educativa, a través de la elaboración de una propuesta de intervención.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 LA TARTAMUDEZ

4.1.1 ¿Qué es la tartamudez?

Para poder abordar el desarrollo de este TFG es necesario comprender el concepto de tartamudez. En primer lugar, es importante resaltar que se trata de un trastorno de la comunicación que afecta a la fluidez del habla. En la bibliografía encontramos numerosas definiciones que tratan la tartamudez, no existiendo un consenso a la hora de determinar todas sus características, aunque sí vamos a observar coincidencias en los aspectos fundamentales.

Algunas de las definiciones más significativas de la tartamudez son las siguientes:

Según la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10), la tartamudez se define como una forma de hablar que presenta de forma habitual repeticiones o prolongaciones de los sonidos, y/o momentos de pausa que hacen que el ritmo del habla se vea interrumpido. Para que estas alteraciones sean consideradas como un trastorno han de afectar gravemente a la fluidez de las emisiones orales de la persona afectada. La CIE-10 además añade unas aclaraciones, indicando la necesidad de no confundir la tartamudez con otros trastornos con unas características similares, como el farfullero, donde también se da una afectación de la fluidez. (CIE-10, 1992)

La definición de tartamudez propuesta por Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo (2008a), es la siguiente:

“El término tartamudez hace referencia a una forma de hablar interrumpida por una serie de alteraciones como repeticiones de sonidos, palabras o frases, prolongación de sonidos, bloqueos o pausas inadecuadas en el discurso. Estas dificultades aparecen en el habla de una manera involuntaria y con una frecuencia inusual. Asimismo, pueden observarse signos de esfuerzo o movimientos en alguna parte del cuerpo, asociados a las dificultades del habla” (p.3).

A esta definición podemos añadir lo afirmado por Groesman (2014), quien coincide en su definición en la presencia de interrupciones en el habla de las personas, pero añade que estas van acompañadas de miedo y ansiedad, siendo esto una manifestación visible del factor psicológico de la tartamudez.

Otra definición relevante es la establecida por Álvarez (2017) en su colaboración con la Fundación española de la tartamudez (Fundación TTM). Para la autora, la tartamudez es una afectación de la fluencia del habla de las personas, que se manifiesta en unos comportamientos visibles, como son las repeticiones y bloqueos, así como otros comportamientos que no son perceptibles para las demás personas.

Sangorrín (2005), quien usa el término disfemia en vez de tartamudez, coincide con el resto de los autores citados en la existencia de disfluencias, pero añade el hecho de que la persona que sufre el trastorno sabe lo que quiere decir de forma exacta, pero que por causas que no son voluntarias a la hora de articularlo, no lo emite tal y como él desea.

Como podemos ver en las diferentes definiciones, todos los autores coinciden en caracterizar la tartamudez por la presencia de alteraciones en la fluidez del habla, consistentes en repeticiones y prolongaciones, etc. La existencia de una serie de comportamientos asociados a las interrupciones del habla también es una característica en la que hay consenso en las diferentes definiciones que hemos ido revisando, siendo estos comportamientos una manifestación del componente psicológico del trastorno.

4.1.2 Criterios diagnósticos y características

Es transcendental y necesario que se realice un correcto diagnóstico de la tartamudez y, que este sea realizado de manera temprana buscando con ello intervenir lo más pronto posible, evitando que el trastorno derive en una afectación de la socialización.

A la hora de realizar un diagnóstico sobre la presencia o no de tartamudez en un niño es importante acudir a lo recogido por el DSM – 5, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales; manual de ineludible referencia, ya que recoge con claridad los aspectos principales que se dan en la tartamudez.

El DSM – 5 (APA, 2014) incluye la tartamudez dentro del grupo de trastornos de la comunicación y se refiere a ella como un trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo). Se establecen cuatro criterios principales:

- a) Alteraciones de la fluidez y de la organización temporal normales del habla que son inadecuadas para la edad del individuo y las habilidades de lenguaje, persisten con el tiempo y se caracterizan por la aparición frecuente y notable de uno (o más) de los siguientes factores:

1. Repetición de sonidos y sílabas.

2. Prolongación de sonido de consonantes y de vocales.
 3. Palabras fragmentadas.
 4. Bloqueo audible o silencioso.
 5. Circunloquios.
 6. Palabras producidas con un exceso de tensión física.
 7. Repetición de palabras completas monosilábicas.
- b) La alteración causa ansiedad al hablar o limitaciones en la comunicación eficaz, la participación social, el rendimiento académico o laboral de forma individual o en cualquier combinación.
- c) El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.
- d) La alteración no se puede atribuir a un déficit motor o sensitivo del habla, disfluencia asociada a un daño neurológico o a otra afección médica y no se explica mejor por otro trastorno mental.

A la hora de establecer un diagnóstico de la tartamudez en base a los criterios que establece el DSM - 5, es preciso ser cauteloso, ya que como recogen Santacreu y Froján (1993) y Fernández-Zúñiga (2008a), es posible confundir errores propios de la adquisición del lenguaje que se dan en las primeras etapas de su desarrollo de manera puntual con el inicio de una tartamudez. Para facilitar la diferenciación de estos dos aspectos hay que tener en cuenta algunos signos de las faltas de fluidez como es la frecuencia de las disfluencias ya que, según Van Riper (1982), para hablar de tartamudez, han de darse más de tres repeticiones silábicas cada cien palabras.

Como hemos podido extraer a partir de las definiciones revisadas, la tartamudez no solo se caracteriza por la falta de fluidez y las alteraciones del habla, sino que lleva asociadas una serie de conductas de diferentes ámbitos. Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo (2008a) recogen un amplio listado y aquí destacamos las siguientes:

- a) Ansiedad: surge como resultado del temor de la persona con tartamudez a no poder hablar de forma correcta y se acompaña de alteraciones somáticas.
- b) Pensamientos y sentimientos negativos: el niño va a comenzar a generar unos pensamientos negativos ante las situaciones que supongan hablar, así como pensamientos anticipatorios ya que prevé que, ante errores en el habla vaya a poder sufrir situaciones de rechazo por sus iguales. Todo esto conduce a que genere sentimientos negativos que acaban provocando una baja autoestima.
- c) Conductas evitativas: las personas que padecen tartamudez suelen tener experiencias negativas ante las situaciones de habla, por lo que en muchas ocasiones toman la decisión

de evitar cualquier contexto que exija comunicación. Esta evitación es más frecuente en edades avanzadas, ya que hay más consciencia del problema.

- d) Relaciones sociales alteradas: los pensamientos negativos y el evitar hablar, llevan a unas relaciones sociales no satisfactorias, ya que tienden a no entablar comunicación con el resto de los compañeros repercutiendo esto de manera directa en su competencia social.

Las características de la tartamudez no se dan en todas las situaciones comunicativas a las que se enfrenta la persona. Es un problema que varía en función de la situación que el niño está experimentado, por lo que es habitual que en contextos en los que la persona se siente cómoda no observemos ninguna manifestación del trastorno (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008a).

Otro aspecto característico de la tartamudez es la posibilidad de una remisión espontánea. La alteración puede desaparecer un año después de su aparición sin que haya sido necesaria la intervención de profesionales (Starkweather, Gottwald y Halfond, 1990). A pesar de esta posibilidad, es totalmente necesario atender los casos de tartamudez cuanto antes, ya que este trastorno va evolucionando en el tiempo llegando a afectar de forma grave a la socialización. Si el avance de la tartamudez no es interrumpido en fases tempranas, puede desencadenar en una pérdida de calidad de vida en las personas con tartamudez.

4.1.3 Evolución del trastorno

Se ha demostrado que este trastorno del lenguaje no es estable a lo largo del tiempo ya que, a medida que la persona que lo sufre va creciendo, las dificultades asociadas a la tartamudez van agravándose hacia una mayor afectación de la vida de las personas que la sufren.

Partiendo de la base de esta evolución del problema, Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo (2008a), se plantean las siguientes fases en el trastorno:

- a) Fase inicial: es la primera fase de la tartamudez, se da en el período de adquisición del lenguaje. Las características que podemos observar son la presencia de repeticiones y rectificaciones, especialmente en el comienzo de las oraciones, pero todavía no se han desarrollado los movimientos asociados.

En esta etapa también vemos que la presencia de las difluencias no es continua, podemos encontrar muchos periodos de habla normal, y el niño todavía no muestra excesiva preocupación por el problema, aunque ya comienza a percibir sus errores.

- b) Tartamudez límite: se produce en el mismo periodo de edad que la fase anterior. Sin embargo, se diferencia en que se producen un mayor número de errores y se presenta por primera vez la partición de palabras.
- c) Tartamudez inicial: destaca la aparición de los primeros signos de tensión muscular, y el comienzo de la frustración en el niño ante las alteraciones, ya que comienza a ser totalmente consciente de su dificultad y de sus consecuencias. En este momento los periodos de habla fluida comienzan a verse reducidos.
- d) Tartamudez intermedia: esta fase se suele dar a principios de la adolescencia, coincidiendo con el cambio de etapa de escolarización. Las alteraciones se agravan con la presencia de bloqueos y movimientos asociados, se dan situaciones de miedo a hablar, y se usan por primera vez circunloquios, es decir, expresiones largas para evitar pronunciar una palabra.
- e) Tartamudez avanzada: el problema se hace crónico. La persona presenta bloqueos de larga duración, y evita hablar en abundantes situaciones, llegando a presentar ansiedad y vergüenza ante las alteraciones de la fluidez. Toda la problemática acumulada a lo largo de la infancia y la adolescencia va a hacer que en esta fase sea habitual la baja autoestima.

La tartamudez como podemos ver presenta diferentes estadios evolutivos entre los que podemos diferenciar, pero también se pueden establecer diferencias en función de la tipología de tartamudez que este presente en cada persona que la padece.

4.1.4 Tipos de tartamudez

A la hora de hablar de tartamudez no encontramos una única clase, sino que existe una tipología variada que se organiza fundamentándose en diferentes factores según el autor consultado. Basándonos en el grado de afectación de la fluidez, que es la característica principal de la tartamudez, vamos a poder diferenciar los siguientes tipos de trastornos, tal y como recoge Sangorrín (2005).

- a) Tartamudez neurogénica: cursa con disfluencias, que se dan debido a la aparición de una lesión cerebral en una persona que de forma previa había tenido un habla normal. Las alteraciones de la fluidez son estables y se dan de manera continuada. La persona que las sufre no presenta ansiedad cuando se producen.
- b) Tartamudez psicógena: se da en personas adultas a causa de una situación que haya causado estrés. No hay un padecimiento emocional al tartamudear.
- c) Disfemia o tartamudez evolutiva: comienza en la infancia sin que haya ninguna situación que la desate. La característica principal es la presencia de disfluencias, tensión muscular, etc. Suele cursar con ansiedad en el niño.

- d) Taquifemia: presenta tanto falta de fluidez como un habla rápida y difícil de entender.
- e) Tartamudez encubierta: la persona que la padece nota que su articulación no se da de la manera habitual, pero esto no es percibido por las personas que están escuchando. Es habitual que se de en gente que ha tenido una tartamudez evolutiva en la infancia.

Otra clasificación relevante, es la que hace distinción en función de las alteraciones que se observen, y que es recogida por numerosos autores, entre los que encontramos a Santacreu y Froján (1993) o a Álvarez (2017), distinguiendo entre:

- a) Tartamudeo tónico: se caracteriza por una elevada presencia de tensión muscular, también se dan numerosos bloqueos en el habla.
- b) Tartamudeo clónico: se caracteriza por los espasmos que conducen a repeticiones bruscas a la hora de hablar. Puede darse tensión muscular, pero no es algo que ocurra siempre.
- c) Tartamudeo tónico-clónico: presenta características de ambos tipos.

Una vez hemos conocido las tipologías de tartamudez más relevantes, es necesario hablar de las diferentes causas que dan origen a las dificultades. Para poder comprender todo lo que abarca el trastorno es necesario que conozcamos cuál es su posible origen.

4.1.5 Causas

Actualmente no hay un consenso total entre los expertos sobre cuál es el origen de la tartamudez. Pero sí que encontramos una serie de causas que son las más defendidas por la mayor parte de la comunidad científica, destacando las siguientes:

- a) Causa genética: se relaciona el sufrir tartamudez con factores genéticos, ya que hay una tendencia tres veces mayor de padecer el trastorno si algún familiar lo ha tenido. Esta posibilidad aumenta si el familiar que lo ha sufrido es una mujer, pese a que las disfluencias son más habituales entre los hombres.

El factor genético se ha defendido también a través de los hermanos, ya que se ha comprobado que los gemelos monocigóticos en casi la totalidad de los casos si uno es tartamudo, el otro también lo va a ser. Esto no sucede en el caso de los gemelos dicigóticos, donde el problema de la tartamudez puede presentarse solo en uno de los hermanos sin que el otro este afectado (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008a).

- b) Causa psicológica: dentro de las explicaciones de la tartamudez como un problema psicológico encontramos varias teorías. Santacreu y Froján (1993) recogen las siguientes.
 - a. Tartamudez como respuesta aprendida: en el inicio del lenguaje los niños sufren en ocasiones falta de fluidez a la hora de hablar, y cuando los padres prestan

- excesiva atención a este problema e intentan corregir la conducta con insistencia, el efecto que pueden conseguir es el de reforzarla.
- b. Tartamudez como respuesta a la ansiedad: está generalizada la teoría de que la tartamudez se relaciona de forma directa con el nerviosismo que puede causar el tener que hablar en determinadas situaciones. En estos contextos, en los que se genera ansiedad ante el habla, aumenta la tensión muscular y eso a su vez eleva la probabilidad de que se produzcan bloqueos. Estas situaciones se van a seguir incrementando a medida que la persona es consciente del problema, ya que va a asociar determinadas situaciones con la posibilidad de tartamudear, lo que le va a provocar miedo, tensión muscular y el consiguiente tartamudeo, iniciando un círculo vicioso que con el tiempo acaba derivando en conductas evitativas del habla.
 - c. Tartamudez como un trastorno de la personalidad: se considera que las personas que sufren tartamudez tienen un carácter más introvertido y son menos hábiles socialmente.
- c) Causa orgánica: hay varias teorías que relacionan la tartamudez con causas orgánicas, y en estas existe bastante consenso entre autores (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008a; Santacreu y Froján, 1993), destacan las siguientes:
- a. Teorías basadas en disfunciones orgánico-cerebrales: defienden que la tartamudez está originada por una mala lateralización hemisférica, ya que no hay ningún hemisferio que se haya establecido como dominante.
 - b. Tartamudez como defecto de percepción: las personas tartamudean a causa de problemas en la percepción de sus propias emisiones de voz. Cuando la persona habla la información le llega de manera tardía, por lo que esta demora causaría problemas como repeticiones de sílabas o prolongaciones, ya que el hablante no ha percibido lo que ya ha pronunciado.
 - c. Tartamudez como falta de coordinación entre los sistemas respiratorio, fonatorio y articulatorio: para que las personas hablemos de manera correcta es necesario que estos tres sistemas realicen acciones de manera coordinada. Desde la emisión de aire por parte de los pulmones a la vibración de las cuerdas vocales, todo ha de realizarse de manera coordinada, por lo que si hay una inadecuada realización y secuenciación de los movimientos necesarios para el habla se producirá el tartamudeo.

Tras identificar la gran variedad de teorías que existen sobre el origen de la tartamudez, cabe decir que hay ninguna que por sí sola haya dado respuesta a todo lo que el trastorno implica. Esta

afirmación queda confirmada por Fernández-Zúñiga (2008a), quien recoge lo siguiente:

Actualmente, existe una clara tendencia en la mayoría de los autores a formular explicaciones multicausales o modelos teóricos que integren los distintos aspectos del trastorno. Todas estas teorías atribuyen el origen a la existencia de una cierta predisposición al trastorno, que interactúa con otros factores de desarrollo del niño [...], con la cognición, la emoción, el lenguaje y las habilidades motoras (p.51).

Otro autor que está de acuerdo con la idea de que la tartamudez es una suma de múltiples factores es Harrison (2011), que afirma que la variedad de teorías y factores que buscan explicar el origen de la tartamudez, se pueden resumir en seis elementos, en lo que él denomina “El hexágono de la tartamudez”.

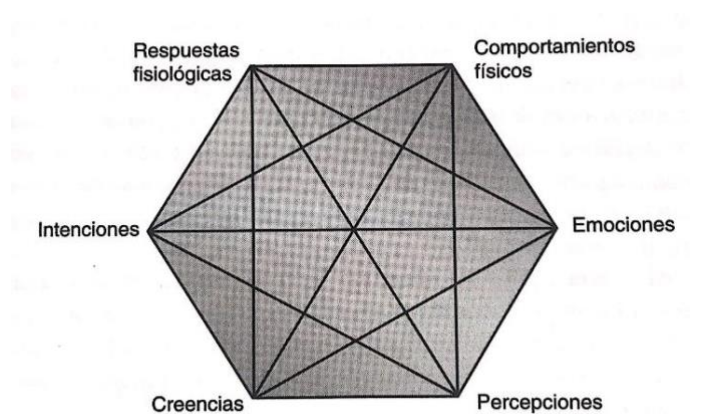


Figura 1: El hexágono de la tartamudez. (Harrison, 2011)

Este autor asume que la tartamudez es una suma de seis factores, que son las respuestas fisiológicas, los comportamientos físicos, las emociones, las percepciones, las creencias y las intenciones. Cada uno de estos elementos va a influir a los demás, y a su vez está influenciado por todos, siendo por tanto la tartamudez el producto de todos estos factores. Una vez asumido que la tartamudez es un trastorno multicausal es reseñable destacar que estos factores causantes son en su mayoría aspectos emocionales y no tanto físicos, tal y como refleja el hexágono de Harrison (2011), siendo por tanto necesaria una intervención desde el plano emocional.

4.1.6 Prevalencia

Una vez revisado el concepto de tartamudez es necesario hablar de la prevalencia del trastorno, es decir, explorar cuánta gente ve afectada su calidad de vida a causa de la tartamudez.

Investigaciones como la de Bloodstein (1995) o Sangorrín (2005) señalan que la tartamudez se da aproximadamente en el 1% de la población mundial, pero ambos coinciden en que esa

proporción es mayor si tenemos en cuenta el periodo de desarrollo del lenguaje, donde alrededor de un 5% de los niños pasa por algún momento de disfluencias. Estas disfluencias no se van a mantener en todos los casos, Groesman (2014) habla de que se van a sobreponer a la tartamudez más del 80% de ellos, siendo mayor el número de niñas el que logra superar el trastorno en sus fases iniciales, tal y como recoge Álvarez (2017).

Pese a que ese dato es positivo, no podemos olvidarnos de que según la Fundación TTM (2020) es un trastorno que padecen 467 mil personas en España y unos 72 millones en el mundo, y debido a las graves consecuencias que se dan en la vida de las personas, si la tartamudez se cronifica, no debemos obviar la necesidad de intervención con esta población. Es un trastorno que ha de ser necesariamente tenido en cuenta por parte de los profesionales de Audición y Lenguaje, no solo de cara a conseguir una mejora comunicativa, sino también para evitar en la medida de lo posible una repercusión de carácter negativo en una de las esferas más importantes de la vida de la persona, como es la social.

4.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)

Para poder establecer la relación que existe entre la tartamudez y la IE, es necesario que comprendamos primero las dimensiones que abarca este último término. Por este motivo, a continuación, ofrecemos una profundización sobre la IE.

4.2.1 Las emociones

Antes de adentrarnos en el concepto de IE es necesario comprender qué son las emociones. A lo largo de los años, los investigadores han ofrecido numerosas definiciones sobre lo que se entiende por emoción. Para comenzar a comprender este amplio mundo de las emociones, consideramos necesario hacer alusión a la definición de la Real Academia Española de la Lengua, para saber no solo qué dicen los estudiosos, si no cuál es la definición cotidiana que existe acerca de este término. Para la RAE una emoción es la *“Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”* (RAE, 2020).

Buscando esta aproximación al término de emoción y su mejor comprensión, es necesario hacer referencia a su etimología. Emoción, tal y como refleja Bisquerra (2011), procede del latín *moveré*, cuyo significado literal es mover, que derivó en la idea de emoción como el sacar algo fuera de nuestro interior.

De entre las definiciones dadas por los autores que han centrado su investigación en el campo de las emociones, algunas de las más destacadas son las siguientes:

Para Goleman (2010) *“El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”* (p.432).

Bisquerra (2016) define emoción como:

“Respuesta compleja del organismo caracterizada por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Tiene un componente neurofisiológico (lo que sentimos), uno comportamental (lo que hacemos) y otro cognitivo (lo que pensamos) que interactúan produciendo la experiencia y expresión emocional” (p.208).

Tomando como punto de partida estas definiciones, es necesario ahondar más en el concepto para poder llegar a comprenderlo en su totalidad. Todos experimentamos diferentes emociones a lo largo del día a día, pero ¿cuándo comenzamos a experimentarlas? Bisquerra, Pérez y García (2015) afirman que desde el momento del nacimiento tenemos la capacidad de experimentar emociones. Esta idea se ve respaldada por la capacidad de los recién nacidos para sonreír. En torno a los tres meses de vida, surgen emociones relevantes como el miedo o la tristeza, y a partir de ese momento, va desarrollándose el amplio espectro de emociones que experimentamos los seres humanos hasta alcanzar el desarrollo de las emociones complejas, que son las últimas en surgir.

Las emociones no surgen de forma espontánea, ha de darse un proceso. Dan comienzo con un evento o un suceso a partir del cual tiene lugar una valoración, es decir, las personas analizan ese evento y las repercusiones que puede tener, y esa valoración deja paso a que el organismo lleve a cabo una serie de respuestas, que conducirán a la persona a tener cierta predisposición a realizar o no una acción determinada (Lazarus, 1991). Esta respuesta que da el organismo tiene diversas formas de manifestarse, ya que se compone de un aspecto fisiológico, de un aspecto comportamental y de un aspecto cognitivo, que es lo de que comúnmente denominamos sentimientos (Bisquerra, 2011).

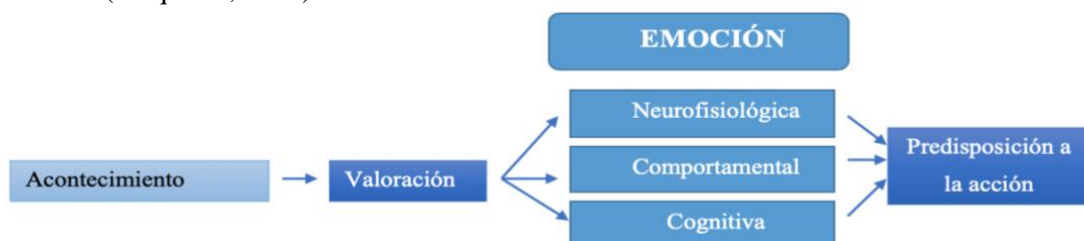


Figura 2: Componentes de una emoción. (Bisquerra, 2009)

La realidad es que las emociones son un mundo de gran complejidad. Existe una enorme cantidad de emociones con unas características muy diversas. Es por este motivo por el que es necesario realizar una clasificación.

En primer lugar, cuando se elabora una clasificación de las emociones conviene distinguir entre las que son positivas, que son las que nos van a resultar beneficiosas a la hora de obtener o lograr nuestros objetivos, y las negativas, que son aquellas que tras su valoración consideramos que van a poner en riesgo el cumplimiento de nuestros objetivos. Esta separación entre positivo y negativo es la más habitual, pero no hemos de olvidar que existen emociones que son ambiguas, que pueden incluir ambas caras de la moneda (Bisquerra et al., 2015).

Gran parte de los autores que han investigado acerca de las emociones están de acuerdo en que existe un grupo principal, que son conocidas como emociones básicas o primarias, entre los que destacamos a Goleman (2010) o a Bisquerra et al. (2015). Estas emociones son universales y son las primeras en aparecer en el ser humano, e incluso están presentes entre los animales. Es a partir de estas emociones básicas de donde surgen el resto, las llamadas emociones secundarias o complejas, ya sea por el desarrollo de una de las emociones básicas o por la combinación de varias.

En cuanto a cuáles son las emociones básicas no existe un consenso generalizado, cada autor recoge las que considera fundamentales, pero lo que está claro es que el miedo, la ira y la tristeza son reconocidas por casi el total de los estudiosos. En el caso de Goleman (2010) considera que las emociones primarias o básicas son: ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.

Una de las clasificaciones más claras es la efectuada por Bisquerra (2009), quien agrupa las emociones en una serie de familias: emociones negativas, positivas, ambiguas, sociales y estéticas. Estas últimas se pueden definir como las emociones que experimentamos cuando estamos ante obras de valor artístico o cuando contemplamos algo que consideramos bello (Bisquerra, 2016).

FAMILIAS DE EMOCIONES	
EMOCIONES NEGATIVAS	
MIEDO	Temor, fobia, pánico, etc.
IRA	Odio, violencia, celos, envidia, etc.
TRISTEZA	Decepción, pena, pesimismo, soledad, etc.

ASCO	Rechazo, desprecio, aversión, etc.
ANSIEDAD	Desesperación, preocupación, estrés, etc.
EMOCIONES POSITIVAS	
ALEGRÍA	Euforia, alivio, diversión, placer, etc.
AMOR	Afecto, ternura, cariño, confianza, etc.
FELICIDAD	Armonía, satisfacción, serenidad, etc.
EMOCIONES ESTÉTICAS	
EMOCIONES AMBIGUAS	
EMOCIONES SOCIALES	
	Sorpresa, perplejidad, asombro, etc.
	Vergüenza, culpabilidad, simpatía, etc.

Tabla 1: Familias de emociones. (Adaptado de Bisquerra, 2009).

4.2.2 Teoría de las inteligencias múltiples

Antes de exponer qué es la IE, es necesario hacer alusión a Howard Gardner (1995), y tratar su conocida Teoría de las Inteligencias Múltiples. En el S.XX la idea de que la inteligencia de un niño se podía medir exclusivamente por su habilidad y capacidad para responder a un test estandarizado era ampliamente defendida, pero Gardner (1995) rechazaba por completo esta tesis. Para Gardner la inteligencia era la capacidad de dar una solución a un problema existente en el entorno y esa solución no se produce de igual modo por todas las personas, ya que cada uno de nosotros tiende a resolver las cosas de una manera diferente. A partir de esta idea, Gardner elaboró la Teoría de las Inteligencias Múltiples basándose en el conocimiento de las diferentes formas que cada persona emplea para poder llegar a ofrecer una solución a las distintas problemáticas a las que se enfrenta.

Las inteligencias múltiples de Gardner, tal y como explica Armstrong (2006), son:

- a) Inteligencia musical: capacidad para percibir y usar las diferentes formas musicales.
- b) Inteligencia cinético-corporal: habilidad para usar y dominar el propio cuerpo.
- c) Inteligencia lógico-matemática: capacidad para la resolución rápida de problemas lógicos o numéricos, y para comprender relaciones abstractas. Según Gardner (1995) ha sido considerada la “inteligencia en bruto” a lo largo de la historia.
- d) Inteligencia lingüística: habilidad para el uso del lenguaje y de la comunicación, el conocimiento de sus funciones y significados.
- e) Inteligencia espacial: dominio de la comprensión del espacio, sus perspectivas y la habilidad para poder manipularlo.

- f) Inteligencia naturalista: destreza para conocer la existencia de otras especies y comprender la naturaleza.
- g) Inteligencia interpersonal: habilidad para establecer relaciones con los demás y responder de forma eficaz a los estados anímicos de las personas. Es una inteligencia que esta directamente unida a la importancia que tiene para las personas el desarrollarse en sociedad.
- h) Inteligencia intrapersonal: es la capacidad de conocernos a nosotros mismos. Esto queda perfectamente reflejado en lo dicho por Gardner (1995) *“El acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta.”* (p.48).

Una vez expuesta esta teoría, es imprescindible destacar las llamadas “inteligencias personales”, es decir, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, ya que forman el punto de partida para el desarrollo y evolución del concepto de IE. Es necesario hacer referencia a estas inteligencias en relación con la tartamudez, ya que es aquí donde las personas que padecen dicho trastorno van a encontrar sus mayores dificultades. Y es que, hay que tener presente que el problema de fluidez a la hora de hablar va a afectar tanto a su inteligencia interpersonal ya que puede derivar en problemas claros de socialización; como a la inteligencia intrapersonal, siendo muy probable que con el avance de la tartamudez se pueda desarrollar un acusante problema de autoestima en estas personas.

4.2.3 Inteligencia emocional (IE)

El concepto de IE es reciente. Hasta la década de los 80 no era conocido por los profesionales educativos, siendo en los años 90 cuando se produjo un verdadero auge en los estudios acerca del tema y se acotó su significado.

Este nuevo concepto, que como ya hemos dicho, tiene como punto de partida las inteligencias personales, nace con Mayer y Salovey, quienes en el año 1997 definieron la IE como *“La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer y Salovey, 1997. Citado en Bisquerra et al., 2015, p.55)

Otra definición aportada para ayudar a entender lo que implica la IE es la propuesta por Bisquerra (2016), quien la define como la capacidad que tienen las personas de ser conscientes de sus emociones y de las de quienes les rodean, así como administrar la afectividad para ser capaz de tomar el control de estas.

Actualmente, no solo está en auge el término de IE, sino también el de Educación Emocional. Estos términos no han de confundirse, aunque sean conceptos íntimamente relacionados. Bisquerra (2016) define la Educación Emocional como una transformación educativa que busca impulsar la habilidad emocional como parte indispensable del desarrollo global de las personas, que tendría como fin último una mejora de su calidad de vida. En el año 2011, este mismo autor recogió que el objetivo principal de esta Educación Emocional es que se desarrollen en las personas una serie de características, que están presentes en aquellos que poseen gran IE, y que son las siguientes:

- a) Actitud positiva: capacidad de valorar los aspectos positivos y negativos y resaltar lo bueno, minimizando las consecuencias negativas.
- b) Reconocer los propios sentimientos y emociones.
- c) Capacidad para expresar los sentimientos y para controlarlos.
- d) Empatía.
- e) Autoestima.
- f) Alto grado de resiliencia.

No podemos negar la influencia que las emociones tienen en el aprendizaje de los niños y en el devenir de su desarrollo. Por tanto, es fundamental que sepan dominar esas emociones y desde la escuela ha de favorecerse. Esto queda perfectamente reflejado en las palabras de Mora (2013) que defiende la idea de la necesidad de incluir las emociones en el proceso de aprendizaje para que este se produzca de forma exitosa, ya que emoción y aprendizaje es algo que ha de ir necesariamente de la mano.

Otra muestra de la importancia del desarrollo de la IE es la aportada por Bisquerra et al. (2015). Estos autores afirman que cuanto mayor es el grado de desarrollo de IE que tiene un sujeto, su salud desde el punto de vista psicológico va a verse beneficiada. Ese mismo pensamiento es defendido por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), que sostienen que los sujetos que poseen un nivel de IE más elevado van a desarrollar una mejor salud mental y mayor bienestar que las personas que no tienen la IE tan desarrollada, y que esto va a determinar el éxito de las personas en todos los ámbitos de su vida. Esta idea es confirmada por Fernández-Abascal (2015) que

recoge que casi la totalidad de los problemas psicológicos que padece la población son provocados por una falta de control emocional.

Vemos que son muchos los autores que defienden esta estrecha relación entre IE y bienestar psicológico, estando esto totalmente vinculado con el bienestar de las personas con tartamudez, que van a alcanzar una mejora de su calidad de vida si logran desarrollar desde la infancia una mayor capacidad emocional, pudiendo paliar los efectos negativos causados por este trastorno.

4.2.3.1 Modelos de inteligencia emocional

Cuando hablamos de IE es necesario conocer la existencia de dos grandes modelos: los modelos mixtos y los modelos de habilidad.

Los modelos mixtos son los que combinan varias dimensiones de la personalidad de cada individuo con las habilidades emocionales, de entre los que destacan el modelo de Goleman (2001) y el de Bar-On (1997). Los modelos de habilidad son los que se centran en cómo se procesa emocionalmente la información, siendo el más importante el propuesto por Mayer y Salovey (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

- a) El modelo de Goleman (Modelo mixto).

Al trabajar sobre IE es indispensable hacer alusión a Goleman, autor de referencia en la materia. Su modelo de IE ha evolucionado a lo largo de los años, pero el último, que presentó en el año 2001, se organiza en 25 competencias emocionales, que se distribuyen en cuatro grupos en función de unos criterios relacionados entre sí. Estos criterios son el carácter personal o social de las competencias, y si se trata de un proceso regulador o de reconocimiento (Goleman, 2001).

	Competencia personal	Competencia Social
Reconocimiento	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización del cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

Tabla 2 : Modelo de Goleman. (Goleman, 2001)

b) El modelo de Bar-On (Modelo mixto).

El modelo que Bar-On plantea en el año 1997 divide la IE en una serie de secciones. La IE estaría formada por cinco apartados principales, que se dividen a su vez en otra serie de componentes (Bar-On, 1997).



Figura 3: Modelo de Bar-On (Adaptado de Bar-On, 1997)

c) El modelo de Mayer y Salovey (Modelo de habilidad).

Mayer y Salovey crearon un primer modelo en el año 1990 pero con el desarrollo de sus investigaciones en la materia fueron completándolo hasta llegar a un nuevo y mejorado modelo de IE en el año 1997. Este último modelo, tal y como recogen Fernández-Berrocal y Extremera (2005), considera que la IE se compone de cuatro habilidades que son las siguientes:

- Percepción y expresión emocional: se trata de la habilidad para identificar y expresar las emociones en uno mismo y en los demás.
- Facilitación emocional: es la capacidad para dominar las emociones y usarlas de manera adaptativa, centrándonos en lo que es realmente importante, así como conocer de qué manera nos influyen las emociones a la hora de pensar y actuar.
- Comprensión de emociones: es la habilidad para reconocer los sentimientos y las emociones e interpretar su significado, tanto en nosotros mismos como en los demás.
- Regulación emocional: es la destreza para dominar las inteligencias personales, tanto la intrapersonal como la interpersonal, e implica la capacidad para manejarlas en situaciones diversas.

Este modelo es piramidal, es decir, Mayer y Salovey consideraron que para poder llegar al nivel superior de la pirámide era necesario que la persona dominase los niveles previos. Esto se

traduce en que una persona solo podrá llegar a regular sus emociones si antes ha sido capaz de desarrollar el resto de las habilidades (Bisquerra et al., 2015)

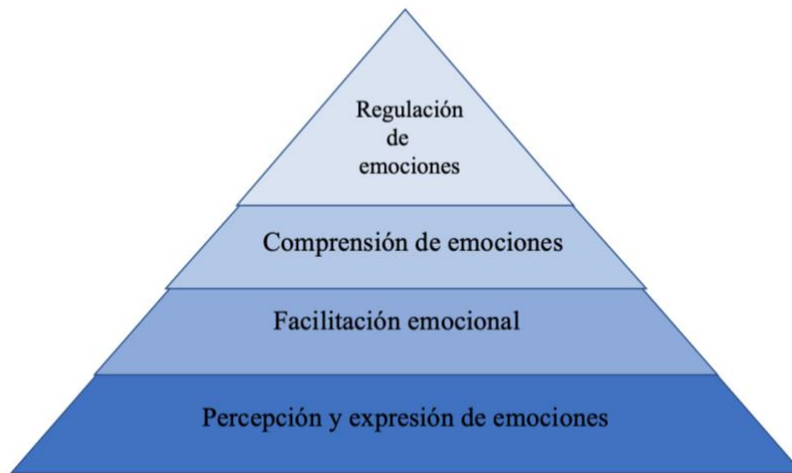


Figura 4: Pirámide de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey. (Adaptado de Bisquerra et al., 2015)

4.3 LA RELACIÓN ENTRE TARTAMUDEZ E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Una vez nos hemos adentrado en los conceptos de tartamudez e IE es fundamental establecer cuál es la relación existente entre ambos campos.

En las personas que sufren tartamudez se dan una serie de características que están directamente relacionadas con las emociones. El punto de partida para establecer esta relación lo podemos marcar en la respuesta que las personas tenemos ante las emociones que, como ya hemos mencionado anteriormente, se dan en tres ámbitos: el fisiológico, el comportamental y el cognitivo. Si comparamos las reacciones asociadas a la tartamudez podemos observar que existe relación. Es decir, la persona cuando tartamudea tiene una serie de reacciones físicas, como puede ser la sudoración o la presencia de tics; también se dan modificaciones en su comportamiento, como cambios en su lenguaje no verbal e incluso actitudes evitativas; y desde el punto de vista cognitivo la persona ve modificada su manera de pensar, llegando incluso a desarrollar logofobia o miedo a hablar. Esto nos lleva a afirmar la clara presencia de reacciones que son respuestas a una situación emocional en la tartamudez.

Son numerosos los expertos en tartamudez que mencionan las emociones como un factor clave en el desarrollo del trastorno. Sangorrín (2005) afirma que las personas con tartamudez tienen una serie de características, como ser demasiado susceptibles, padecer momentos de angustia o

preocupación excesiva, que pueden llegar a ser los factores que van a desencadenar la tartamudez. También Álvarez (2017) considera que las emociones son un factor clave en la tartamudez, y recoge lo siguiente acerca de la relación entre ambos campos *“Se han encontrado también en múltiples estudios, una implicación directa de los núcleos de la base, relacionando como era de esperar el sistema límbico, encargado de las emociones, con la falta de fluidez. [...]El sistema límbico será el encargado, en ocasiones, de su exacerbación o desencadenamiento”* (p.19).

Por otra parte, no solo se plantea que las emociones sean la base del desarrollo del trastorno, sino que también influyen en su gravedad, viendo cómo las diferencias en la falta de fluidez de los sujetos con tartamudez varían en función de la competencia emocional que tenga cada persona. Y, es más, incluso en la misma persona va a darse un mayor o menor número de disfluencias en situaciones similares en función de su estado emocional (Sangorrín, 2005).

Otro aspecto donde se percibe esa relación es en la personalidad de los sujetos con tartamudez. Estas personas en un alto porcentaje tienen un carácter introvertido y son poco hábiles en el plano social (Santacreu y Froján, 1993). Además, es habitual que las personas de este colectivo presenten dificultades a nivel psicológico, derivadas del sentimiento de incapacidad que les provoca el no controlar el habla, llevando a experimentar depresiones, conductas de evitación y trastorno de ansiedad, que se agravan debido al hecho de que no son vistas por el resto de la población como un hablante habitual a la hora de comunicarse (Álvarez, 2017).

A esto hay que añadir que los niños que tartamudean tienen una capacidad menor para regular sus emociones, y presentan altos niveles de frustración en comparación con los niños de la misma edad que no tartamudean (Jones, Choi, Conture y Walden, 2014).

Es evidente que no solo hay una relación desde el punto de vista del origen y del grado de afectación, sino que las consecuencias que derivan de las alteraciones de la fluidez presentes en las personas tartamudas van a afectar al plano de las emociones de las personas, y es necesario trabajar en este campo.

La IE afecta a numerosos aspectos de la vida de todas las personas, independientemente de la presencia de algún tipo de dificultad. Por este motivo la intervención emocional es un aspecto de necesario abordaje en los centros educativos para lograr que los estudiantes se desarrollen de forma integral, y sepan enfrentarse a la vida adulta dominando y reconociendo sus emociones, facilitando el alcanzar un bienestar general (Bisquerra, 2011). El trabajo de la IE es algo necesario en todas las personas, pero más aún lo será en aquellas que padecen tartamudez que diariamente se enfrentan a numerosas dificultades, ya que desarrollando su IE no solo vamos a lograr una mejora de su vida en general, sino que vamos a atajar la raíz de su problema.

Una vez hemos determinado la existencia de esa relación entre los conceptos de tartamudez e IE, es necesario acotar las teorías y modelos que vamos a asumir de cara al planteamiento de la de intervención. Con relación a la tartamudez asumimos la definición propuesta por Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo (2008a), ya que no hemos de olvidar que este trabajo tiene como objetivo final el intervenir en la población escolar con tartamudez, por lo que es necesario tener en cuenta un planteamiento de este trastorno desde el punto de vista de la afectación en escolares, que es el que nos ofrecen estas autoras. Su investigación se centra directamente en la población escolar, y como hemos mencionado anteriormente, definen la tartamudez como el habla interrumpida por repeticiones o pausas que se dan de manera involuntaria en los escolares, y que van acompañadas de otras dificultades asociadas, como ansiedad, pensamientos negativos, evitación de situaciones de habla y una alteración de la calidad de las relaciones sociales.

Siendo más concretos la intervención va a estar destinada a tratar de dar una solución a las dificultades existentes en una tipología de tartamudez, que es la denominada por Sangorrín (2005) como tartamudez evolutiva, la cual surge en la infancia sin que haya ningún evento que la desencadene, y cursa con conductas de ansiedad.

Como hemos visto a lo largo del abordaje de esta fundamentación teórica, la tartamudez es una afectación del lenguaje, pero que repercute directamente en el plano emocional de los escolares y, en consecuencia, ambos aspectos han de centrar nuestra intervención. Por lo que en este momento es necesario establecer la relación de nuestra propuesta de intervención con la mejora de la competencia y habilidad del alumnado en IE.

Para trabajar la IE, de cara a conseguir la mejora del trastorno de la fluidez, vamos a asumir en nuestra propuesta de intervención el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, en el que desgranar la IE en cuatro componentes, que son la percepción y expresión emocional, la facilitación emocional, la comprensión de emociones y, por último, la regulación emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Es en estos cuatro aspectos donde hemos de centrar nuestro trabajo con los alumnos, buscando llegar a un alto grado de IE que facilite la toma de control de la situación que le conduce a las disfluencias. En nuestro programa de intervención plasmamos la hipótesis de que un desarrollo gradual de las habilidades emocionales, sumado a un trabajo directo sobre el lenguaje y la autoestima del alumno, va a lograr frenar y paliar el avance de la tartamudez en la población escolar, evitando con ello que su vida se vea afectada por el trastorno.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 JUSTIFICACIÓN

Cuando abordábamos la justificación teórica de la tartamudez, recogíamos las palabras de Harrison (2011), quien afirmaba que la tartamudez era la suma de un conjunto de factores que estaban relacionados entre sí, entre los que se encontraban las respuestas fisiológicas, los comportamientos físicos, las emociones, las percepciones, las creencias y las intenciones. Debido a esta multicausalidad, para que se den progresos en las alteraciones de la fluidez, es necesario que exista una mejora en el conjunto de elementos que conforman el hexágono propuesto por Harrison, ya que el trabajo insistente sobre el habla del niño no va a reportar mejoras si se ignoran los problemas emocionales que conducen a los bloqueos, lo que hace totalmente necesario plantear una intervención basada en el desarrollo de la IE en la población escolar con tartamudez.

Hemos visto a lo largo del desarrollo de este trabajo como existe una relación directa y evidente entre el grado de IE que ha desarrollado una persona con la capacidad de sobreponerse a las dificultades como la tartamudez. Es por este motivo por el que en esta propuesta de intervención se va a trabajar de manera globalizada, tratando de alcanzar el desarrollo de un mayor control y dominio emocional, que busque minimizar las repercusiones que la falta de fluidez tiene en la vida de la persona, sin obviar el necesario trabajo sobre el habla del alumno, interviniendo sobre las disfluencias existentes con el fin último de lograr su desaparición, evitando que la tartamudez se llegue a cronificar.

5.2 DESTINATARIOS DE LA INTERVENCIÓN

Antes de pasar a detallar los objetivos que van a ser perseguidos con el desarrollo de esta intervención, es necesario conocer la tipología de destinatarios para los que está diseñado y enfocado el programa.

Es necesario que esta intervención en tartamudez comience cuanto antes, ya que debemos evitar el avance del trastorno para que no acabe derivando en una tartamudez crónica. Como hemos visto anteriormente, la tartamudez no es un trastorno estático, sino que va evolucionando a través de una serie de fases, por lo que es necesario llevar a cabo la intervención en etapas en las que todavía exista un margen de mejora. Por tanto, este programa ha de llevarse a cabo antes de llegar a una fase de tartamudez intermedia, en la que las alteraciones ya se han visto agravadas con la presencia de múltiples afectaciones, entre las que se encuentra la logofobia, y el conseguir revertir las dificultades ya es algo poco probable (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008a),

siendo por tanto necesario intervenir en las fases anteriores, evitando con esto que el trastorno continúe evolucionando.

Álvarez (2017) comparte esta idea, ya que señala que si hay una pronta intervención, las posibilidades de desaparición completa de la tartamudez son muy elevadas, al igual que Rodríguez y Díaz (2017) quienes en su trabajo sobre prevención de la tartamudez consideran que para que haya una remisión es fundamental el trabajar la identificación y expresión de emociones en la etapa cercana a los seis años.

Teniendo en cuenta la información que han recogido los expertos en tartamudez, este programa de intervención se ha diseñado para ser llevado a cabo con población escolar con tartamudez evolutiva dentro de los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria. De esta forma, el programa se aplica a niños de entre cinco y siete años, cuya tartamudez tenga un origen espontáneo, sin que haya existido ningún acontecimiento causante de la misma, presente disfluencias y curse con ansiedad (Sangorrín, 2005).

Consideramos idóneos los cursos de 1º y 2º de primaria para llevar a cabo la intervención, ya que con esta edad podemos descartar que las faltas de fluidez sean debidas al proceso de adquisición del lenguaje, pero todavía tenemos margen de tiempo para intervenir sobre el trastorno, existiendo una mayor probabilidad de alcanzar la desaparición completa del mismo. Otro motivo para considerar oportuno intervenir con estas edades es que ya han alcanzado unos conocimientos y una consciencia que va a permitir llevar a cabo el desarrollo del programa de forma más eficaz y con mayores posibilidades de éxito que en alumnos de menor edad. Esto se debe a que en esta franja de edad va a ser posible realizar una intervención directa con el alumno, no siendo así en la etapa de Educación Infantil donde se trabaja de forma indirecta a través de los padres, como se hace en el caso de la aplicación del Método Lidcombe (Fundación TTM, 2020).

5.3 OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El objetivo general que se pretende alcanzar con la puesta en marcha de este programa de intervención es mejorar la fluidez del lenguaje del alumno a partir de la adquisición de un mayor grado de IE.

Además de este objetivo general, el programa se enfoca en la consecución de una serie de objetivos específicos, como son los siguientes.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	
Objetivos relacionados con el lenguaje.	Objetivos relacionados con la IE.
<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la fluidez del habla. - Fomentar la expresión oral. - Identificar los momentos con mayor presencia de disfluencias. - Reducir la ansiedad ante situaciones de habla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer e identificar las diferentes emociones. - Mejorar la comprensión de emociones, y como estas afectan al habla. - Desarrollar la habilidad de dominar las emociones en diferentes situaciones.
Otros objetivos del programa de intervención.	
<ul style="list-style-type: none"> - Disminuir la tensión muscular. - Aprender técnicas de relajación. - Mejorar la autoestima. - Incrementar las habilidades sociales y la socialización. 	

Tabla 3 : Objetivos del programa de intervención

5.4 CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Con este programa de intervención en tartamudez a partir del desarrollo de un mayor grado de IE se pretende trabajar los siguientes contenidos.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	
a) Habla rítmica.	e) Control de emociones.
b) Habilidades para mejorar la fluidez.	f) Expresión de emociones mediante el habla.
c) Autoconocimiento emocional.	g) Técnicas de regulación de emociones.
d) Reconocimiento de las emociones ajenas.	h) Ejercicios de relajación.

Tabla 4: Contenidos del programa de intervención

5.5 COMPETENCIAS TRABAJADAS EN EL PROGRAMA

En relación con las competencias que van a ser trabajadas en el programa de intervención, es necesario hacer referencia al Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria y a la OECD/65/2015 donde encontramos desarrolladas y explicadas las competencias clave. En concreto, en este programa de intervención van a ser desarrolladas las siguientes:

- a) Comunicación lingüística: es una competencia que se trabaja necesariamente, ya que para el buen desarrollo de la intervención la comunicación oral y escrita son imprescindibles, y es por tanto un aspecto inherente al programa.
- b) Aprender a aprender: el alumno objeto de la intervención no solo va a trabajar en el dominio de sus disfluencias y en el desarrollo de su IE, sino que va a ir adquiriendo habilidades para que el mismo sea capaz de manejar esos momentos, y así enfrentarse a las situaciones de tartamudez sabiendo cómo reaccionar.
- c) Competencia sociales y cívicas: debido a la naturaleza del trastorno y a la afectación de la socialización es fundamental trabajar esta competencia, por medio de la adquisición de habilidades sociales y el trabajo puntual con otros compañeros.
- d) Competencia digital: aunque de forma minoritaria, a lo largo del programa de intervención se emplearan en alguna ocasión medios digitales, con los que el alumno no solo mejorará el trastorno sino que aprenderá a manejar estos dispositivos, lo que es fundamental en la sociedad tecnológica en la que nos encontramos.

5.6 METODOLOGÍA

La metodología, tal y como recoge el Decreto 26/2016 por el que se establece el currículo de Educación Primaria en Castilla y León, ha de adaptarse a las características y ritmos de aprendizaje del alumnado. A la hora de llevar a cabo este programa de intervención con el alumnado, empleamos el Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1983), en el que basándonos en los conocimientos previos que posee el alumno en su estructura cognitiva, avanzamos hacia las mejoras que pretendemos conseguir, relacionando los nuevos aprendizajes con la base que vamos creando. Esta relación se lleva a cabo a lo largo del programa de intervención, en el que a medida que se va ascendiendo en la adquisición de las distintas habilidades emocionales, hay que establecer relaciones entre esos nuevos conocimientos y los adquiridos con anterioridad, creando una conexión entre el conjunto de conocimientos desarrollados con el programa. También se buscará durante la aplicación del programa de intervención, implantar un punto de unión con la vida real, ya que el aprendizaje no puede estar aislado del día a día del alumno, y especialmente en el caso que nos concierne, en el que es indispensable lograr que el sujeto sea capaz de enfrentarse con éxito a las situaciones que provoca la tartamudez en su día a día.

Centrándonos en los principios didácticos, es decir, las estrategias que empleamos para implementar el proceso de enseñanza- aprendizaje, nos basamos en los siguientes:

- a) Principio de individualización: a la hora de la puesta en práctica del programa de intervención es fundamental tener en cuenta las necesidades particulares de cada alumno.

Hemos de aplicar el programa partiendo del nivel que tenga cada sujeto, adecuándonos siempre a sus características personales, logrando con esto un mayor éxito en la aplicación del programa de intervención. Para poder llevar a cabo este principio de forma adecuada, es fundamental observar al alumno durante las primeras semanas de aplicación, conociendo su estilo de aprendizaje, su forma de trabajar o como se relaciona con el resto del alumnado, tratando de obtener la mayor cantidad de información posible para así poder ofrecer un trato totalmente individualizado.

- b) Principio de socialización: pese a que el programa de intervención se realiza sobre un individuo concreto no hemos de olvidar la naturaleza del trastorno, en el que hay una gran afectación de la socialización de las personas, por lo que hemos de trabajar sobre la inteligencia interpersonal, desarrollándola para buscar una mejora de sus relaciones sociales. Para esto es necesario que en el programa de intervención esté presente alguna actividad en grupo, favoreciendo la desinhibición del alumno afectado, pero antes de poder desarrollar este tipo de actividades es necesario haber realizado un trabajo individual, no sometiendo al alumno a la presión del grupo antes de que esté preparado para ello, ya que esto puede ser perjudicial para el éxito de la intervención.
- c) Principio de globalización: como ya hemos comentado, los contenidos del programa no pueden trabajarse como si fuesen aspectos aislados que no guardan relación unos con otros. Es necesario establecer una conexión entre todos los contenidos que se trabajan, tratando de integrarlos, ya que la tartamudez es una suma de factores, y por tanto es fundamental intervenir sobre todos ellos para buscar la remisión del trastorno.
- d) Principio de actividad: se busca que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sea activo, que el alumno sea el protagonista del proceso, y no un mero receptor de los contenidos a trabajar. Esto es necesario en todo tipo de programa, pero más aún en una intervención en tartamudez, donde todo lo trabajado ha de ser centrado en el alumno, que ha de ser consciente de sus dificultades y de sus capacidades a lo largo del desarrollo del programa.
- e) Principio de juego: en el programa de intervención se incluye el juego como forma de trabajo, con el que reforzar, no solo los contenidos que estamos trabajando sino la motivación del alumno, que en muchos casos es baja debido a la falta de autoestima. Por lo que con la introducción de juegos a lo largo del desarrollo de las sesiones que componen el programa vamos a promover que se de un mayor grado de motivación ante la intervención.

5.7 TEMPORALIZACIÓN

A la hora de poner en funcionamiento el programa de intervención para alumnado con tartamudez basado en la adquisición de un mayor dominio en IE, estimamos oportuno que se extienda a lo largo de un curso escolar completo. ¿Por qué consideramos necesario este periodo de tiempo? Como hemos visto, la tartamudez es un trastorno de gran complejidad y que abarca una gran variedad de factores sobre los que hemos de trabajar, y que estimamos complicado resolver de una manera definitiva en un periodo breve de tiempo. Por esto, vamos a trabajar con el alumno con tartamudez de forma regular durante un periodo de tiempo amplio, pudiendo así alcanzar los objetivos, para después pasar a una fase de reducción paulatina de las sesiones. Es fundamental evitar una finalización repentina de la intervención, ya que esto puede conducir a que se produzca una recaída (Fernández-Zúñiga, 2008a). Es por esto por lo que consideramos que el periodo de un curso escolar es el adecuado, teniendo tiempo para trabajar los contenidos y cumplir los objetivos, y contando con margen para la reducción paulatina de las sesiones, tan necesaria para el éxito.

De forma más específica, en la temporalización del programa, se parte de una intervención sobre el habla, buscando establecer un modelo de habla fluida con unas técnicas o habilidades que faciliten esos momentos de emisión oral al alumno. El trabajo no solo debe centrarse en el lenguaje, hemos de tener en cuenta que la tartamudez es una suma de factores, por lo que se da mucha importancia al trabajo de la IE a través del modelo de Mayer y Salovey. Se va a avanzar en el desarrollo de la IE a través del modelo piramidal, que comienza con la intervención sobre la percepción y expresión de emociones, y tras trabajar este aspecto, continúa con el desarrollo de la facilitación emocional, pero sin dejar de lado el bloque anterior, para así avanzar y reforzar todos los contenidos de IE de manera conjunta, hasta llegar a la regulación de emociones, que es la cúspide de la pirámide. Tras alcanzar el control sobre la regulación de emociones es momento de enfocar las sesiones hacía el alcance de un mayor autoconocimiento personal, logrando con ello la capacidad para poder enfrentarse adecuadamente a los momentos que provocan más disfluencias, todo ello sin dejar de intervenir sobre el habla, que ha de continuar trabajándose a lo largo de todo el programa. Una vez se ha alcanzado un mayor grado de IE y un control de las disfluencias, es momento de iniciar una desescalada en la intervención, reduciendo el número y/o tiempo de las sesiones de manera paulatina, hasta la finalización del curso escolar.

En la temporalización del programa de intervención, es conveniente destacar que el mes inicial está principalmente destinado a la realización de una evaluación inicial, que más adelante abordaremos con detalle, con el objetivo de conocer mejor las características del alumno, así como su nivel y necesidades. Igualmente, el mes final de la intervención se dedica, no solo a reforzar

todo lo que hemos ido alcanzando durante el curso escolar, sino también a la realización de una evaluación final, indispensable para conocer los avances que se han producido.

ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN A LO LARGO DEL CURSO ESCOLAR			
SEPTIEMBRE	Evaluación inicial	FEBRERO	Regulación emocional
OCTUBRE	Trabajo sobre el habla	MARZO	Actividades de autoconocimiento
NOVIEMBRE	Percepción y expresión de emociones	ABRIL	Refuerzo de lo trabajado
DICIEMBRE	Facilitación emocional	MAYO	Refuerzo de lo trabajado y reducción paulatina de las sesiones.
ENERO	Comprensión de emociones	JUNIO	Refuerzo de lo trabajado, reducción de sesiones y evaluación final.
 DURANTE TODO EL PROGRAMA: Técnicas de relajación			

Tabla 5: Organización del programa de intervención a lo largo del curso escolar.

Semanalmente, y hasta el momento en el que comience a darse la reducción paulatina de las sesiones, se va a intervenir con el alumno dos veces por semana, en sesiones con una duración aproximada de 45 minutos.

5.8 ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Las actividades que componen el programa de intervención son variadas, y se encuentran agrupadas en función de los diferentes aspectos que queremos trabajar, que están directamente relacionados con el modelo de IE de Mayer y Salovey y con el concepto de tartamudez defendido por Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo (2008a). A esto hay que añadir el trabajo sobre el autoconocimiento y las técnicas de relajación, que buscan reducir la ansiedad y los nervios que producen las situaciones de comunicación.

El conjunto de actividades que componen el programa es llevado a cabo en el aula de Audición y Lenguaje, a excepción de aquellas actividades que se desarrollan de forma grupal, que son realizadas en el aula ordinaria del alumno, junto a los compañeros.

La evaluación del total de las actividades del programa de intervención se realiza a través de una evaluación continua, cuyos detalles y características, se amplían posteriormente.

A continuación, va a presentarse una muestra de las actividades más representativas y significativas de los distintos bloques de trabajo, que van a llevarse a cabo durante el curso, siguiendo la distribución temporal previamente mencionada.

5.8.1 Actividades de relajación

Es necesario presentar en un primer momento las actividades de relajación. Estas pese a no formar un bloque de trabajo, van a ser desarrolladas de forma transversal a lo largo de todo el programa, ya que son totalmente necesarias para mejorar las situaciones de tensión de la persona y las consiguientes disfluencias que se generan. La relajación se ha de trabajar a lo largo del curso de manera regular, para que el alumno adquiera técnicas y habilidades para temprar sus nervios a la hora de enfrentarse a las disfluencias. El objetivo de todas las actividades de relajación es reducir la tensión muscular y disminuir la ansiedad. Algunas de las actividades de relajación que forman parte del programa son:

1. **“Soy un globo”**: El alumno tiene que imaginarse que es un globo, y tiene que hincharse y deshincharse, para ello tiene que inspirar profundamente con la mano en su barriga hasta que note que se ha hinchado, después ha de exhalar el aire. Hay que repetir esta secuencia hasta que disminuya la tensión.
2. **“La Tortuga”**: Se cuenta al alumno que las tortugas cuando tienen miedo se esconden en su caparazón, y hay que pedirle que se imagine que es una tortuga, por lo que al sentir tensión o ansiedad tiene que cruzar los brazos sobre las piernas y bajar la cabeza para esconderse en el caparazón, a la vez que respira de forma pausada.
3. **“De Robot a muñeco”**: El alumno tiene que andar por la clase moviéndose como un robot, pasado un tiempo gritamos “MUÑECO” y tiene que andar como un muñeco de trapo, por lo que ha de relajar su cuerpo. Seguimos moviéndonos por el aula, mientras cambia la forma de andar y por tanto la tensión muscular según vamos diciendo “MUÑECO” o “ROBOT”.
4. **“Mi limón”**: Pedimos al niño que piense que tiene un limón y tiene que hacer mucha fuerza y concentrarse en su mano para lograr exprimirlo, cuando haya mucha tensión en la zona le pedimos que deje caer el limón y que piense en como se destensan sus músculos.

5.8.2 Actividades de trabajo sobre el habla

Tras haber realizado una evaluación inicial y conocer el punto de partida del alumno, es necesario trabajar sobre su forma de hablar, buscando corregir la presencia de disfluencias, y sobretodo proporcionar unas técnicas que le ayuden a hablar mejor ante estas faltas de fluidez,

como el habla lenta, el alargar las palabras o la cancelación. También se busca hacer consciente al alumno del tipo de fallos que suele cometer, y así aumentar su capacidad para evitarlos. En definitiva, dotar de recursos para afrontar las posibles disfluencias que puedan surgir.

1. “Jugamos a hablar”

Objetivos: Mejorar la fluidez del habla, aprender a hablar de forma rítmica y fomentar la expresión oral.

Desarrollo: Se mantiene una conversación de un tema que resulte atractivo al alumno, pero modificando la forma en la que ambos hablamos. Para dotarlo de una metodología lúdica tenemos un dado que indica como hemos de hablar. El alumno ha de tirar el dado, y se habla de la forma que indique el resultado, siempre buscando exagerar mucho. El especialista es el primero en hablar, para así actuar como modelo.

Recursos: Dado del habla (Anexo 1).

2. “Lectura estirada”

Objetivos: Reducir las disfluencias del habla, aprender a hablar de forma rítmica y mejorar la lectura en voz alta.

Desarrollo: Se entrega al alumno un texto, en el que las palabras tienen un mayor número de vocales. Con esto se pretende que el alumno al leer prolongue las palabras para que no haya faltas de fluidez, y al estar por escrito, buscar que lo haga de forma consciente.

Recursos: Ficha de “Lectura estirada” (Anexo 2).

3. “¿Qué está pasando?”

Objetivos: Fomentar la expresión oral y afianzar el habla rítmica.

Desarrollo: A lo largo de las sesiones se dan pautas de habla fácil al alumno, en las que tiene que leer lento o alargando las vocales iniciales. Para ello se realizan ejercicios de práctica, en los que se da al alumno una imagen que no haya visto antes y que sea atractiva para él, y tiene que describirla siguiendo las pautas dadas, es decir, hablando lento y alargando las vocales.

Recursos: Imágenes.

4. “Karaoke”

Objetivos: Mejorar la fluidez del habla y reducir la ansiedad.

Desarrollo: Se crea un karaoke en el aula, despejando y distribuyendo la clase en forma de escenario. Elegimos canciones que sean conocidas para el alumno, y con un micrófono de juguete se le pide que actúe y cante delante del espejo, evitando que esté pendiente de cómo articula, para que se centre solo en la canción.

Recursos: Micrófono de juguete.

5. “Trabalenguas”

Objetivos: Reducir las disfluencias y practicar el habla rítmica.

Desarrollo: Se seleccionan diferentes trabalenguas para poder ir modificándoles a lo largo del programa de intervención y se practica su lectura. En un primer momento se lee a través del habla en coro, leyendo de forma simultánea tanto el alumno como el profesor, reduciendo paulatinamente la intervención del profesor hasta la lectura independiente por parte del alumno.

Recursos: Listado de trabalenguas (Anexo 3)

6. “Descubriendo los errores”

Objetivos: Identificar los errores en el habla.

Desarrollo: Se solicita al alumno que nos cuente que tal le ha ido la semana, y se realiza una grabación de voz, tras esto se entrega una ficha en la que hay una serie de ítems, como repetición de palabras, prolongación de sonidos, etc. y el alumno tiene que marcar cuál de estos errores cree que comete tras escuchar la grabación.

Recursos: Ficha “Descubriendo los errores” (Anexo 4).

7. “Diario de habla”

Objetivos: Identificar situaciones de habla fluida.

Desarrollo: Se crea desde cero un diario en el que el alumno anota situaciones en las que ha hablado de forma fluida y sin sentir ansiedad, y situaciones donde ha habido un gran número de disfluencias. En este diario tiene que anotar con quién estaba hablando y si se sintió bien o mal, a través del dibujo de una cara triste o contenta. Esta actividad ha de hacerse de forma frecuente, para poder identificar las situaciones donde se siente cómodo y cuáles le producen ansiedad.

Recursos: Material de papelería para elaborar y decorar el diario.

8. “STOP”

Objetivos: Entrenar la cancelación del habla.

Desarrollo: Se explica al alumno que cuando esté tartamudeando ha de parar voluntariamente para así pensar y retomar el habla. Es fundamental que se le explique con claridad para que no lo tome como algo negativo. Para entrenar esta técnica se va a emplear una señal de STOP, que va a estar a disposición del alumno en el aula de Audición y Lenguaje y que tiene que levantar cuando tartamudee, para así ir interiorizando esta técnica de cancelación.

Recursos: Señal de STOP (Anexo 5).

Tras el trabajo directo sobre el habla, que ha de continuar durante el transcurso de todo el programa de intervención, es el momento de centrarnos en la parte emocional, por lo que como

ya hemos dicho, vamos a ir avanzando en el desarrollo de la IE a través de los componentes del modelo de habilidad de Mayer y Salovey.

5.8.3 Actividades para trabajar la percepción y expresión emocional

1. “El monstruo de Colores”

Objetivo: Conocer las diferentes emociones.

Desarrollo: Lectura del libro “El monstruo de Colores” de Ana Llenas, y tras esto identificación de los diferentes monstruos con su emoción correspondiente. Para ello tenemos dibujos de los monstruos y un guion de los colores que corresponden a cada emoción. Se tienen que pintar los monstruos del color que corresponda.

Recursos: Libro “El monstruo de colores” de Ana Llenas y fichas de monstruos (Anexo 6).

2. “Termómetro de las emociones”

Objetivo: Identificar las emociones que experimentamos y fomentar la expresión oral.

Desarrollo: En la entrada del aula de Audición y Lenguaje vamos a tener un termómetro de emociones. El alumno tiene que colocar al llegar a clase una flecha con su foto en el espacio que corresponda a como se siente y explicar los motivos. Esta actividad pese a ser del bloque de percepción y expresión emocional, está pensada para ser realizada de forma rutinaria al comienzo de todas las sesiones. Al salir de la sesión tiene que volver al termómetro y decidir si lo deja igual o si sus emociones han cambiado.

Recursos: Termómetro de las emociones (Anexo 7).

3. “Dado de las emociones”

Objetivos: Reconocer las emociones básicas.

Desarrollo: El alumno tira un dado que tiene diferentes emoticonos que representan las emociones básicas, y tiene que identificar la emoción que aparece tras lanzar el dado.

Recursos: Dado de las emociones (Anexo 8).

4. “¿Cómo se siente?”

Objetivo: Identificar las emociones básicas y mejorar la expresión oral.

Desarrollo: Tenemos unas caras de personas que representan las diferentes emociones básicas, y el alumno tiene que identificar a través de la expresión facial de esas personas que emoción corresponde a cada una y decir una situación en la que se ha sentido así.

Recursos: Caras de las emociones (Anexo 9).

5. “Túnel de las emociones”

Objetivos: Mejorar las habilidades sociales e identificar las emociones de los demás.

Desarrollo: Esta actividad se lleva a cabo en pequeño grupo. Los alumnos se colocan formando un túnel con los brazos y uno de ellos pasa por debajo, mientras los demás han de decir como creen que se siente esa persona.

Recursos: Aula ordinaria.

6. “Sopa de letras”

Objetivos: Diferenciar entre emociones positivas y negativas.

Desarrollo: Tenemos dos sopas de letras en las que se esconden diferentes emociones, separadas en una sopa de letras de emociones positivas y otra de negativas, pero en ambas aparecen emociones que corresponden a la contraria. El alumno tiene que encontrar las emociones diferenciando entre positivas y negativas. Esta actividad es en formato digital para introducir las TICs en el programa.

Recursos: Tablet o ordenador y sopa de letras positiva y negativa (Anexo 10).

5.8.4 Actividades para trabajar la facilitación emocional

1. “Artistas musicales”

Objetivos: Identificar cómo nos afectan las emociones.

Desarrollo: Esta actividad consiste en que el alumno mientras esta tumbado y con los ojos cerrados, escuche música. En un primer momento se pone una canción triste, y tras esto tiene que realizar un dibujo. Al cabo de unos minutos se vuelve a tumbar mientras escucha una canción alegre, tras esto vuelve a dibujar. Después de realizar ambos dibujos tiene que decirnos cuando se ha sentido mejor, y que dibujo de los dos le gusta más.

Recursos: Colchoneta, canciones y hojas de dibujo.

2. “Relacionando”

Objetivos: Relacionar cada emoción con situaciones para la que es favorable.

Desarrollo: Tenemos una ficha con dos columnas, en una columna hay planteada una situación y en la otra una emoción. El alumno tiene que relacionar las situaciones con la emoción que mejor viene para llevarla a cabo. Estas situaciones han de ser sencillas y presentes en el día a día de los niños para que debido a las edades a las que está destinado el programa sepan identificarlas sin problemas. Esta actividad es en formato digital para introducir las TICs en el programa y atraer al alumno.

Recursos: Ordenador o Tablet y ficha digital de “Relacionando” (Anexo 11).

3. ¿Fácil o difícil?

Objetivos: Identificar que emociones afectan a la hora de hablar en público.

Desarrollo: En esta actividad se plantean al alumno una serie de situaciones de habla a las que suele enfrentarse, y cuenta con dos señales, una con una cara feliz y otra con una cara triste. El alumno levanta la señal que corresponda a lo que siente en cada situación.

Recursos: Selección de situaciones de habla y señales (Anexo 12).

5.8.5 Actividades para trabajar la comprensión de emociones

1. “Una de teatro”

Objetivos: Comprender como se sienten los demás y hablar de forma desinhibida.

Desarrollo: Es una actividad realizada en pequeño grupo. Se realiza un role playing, en el que se seleccionan situaciones sencillas de la vida cotidiana del alumnado que impliquen carga emocional. Estas situaciones se representan por un alumno, mientras el resto adivinan la emoción que está representando. El alumno objeto de la intervención ha de participar como actor cuando se encuentre preparado para ello, no se ha de forzar.

Recursos: Aula ordinaria.

2. “Continúa la historia”

Objetivos: Mejorar la comprensión de emociones y fomentar la creatividad.

Desarrollo: Contamos al alumno una pequeña situación que le ocurre a una persona, que tiene que ser cercana a su vida diaria para una mejor comprensión, pero no le contamos el final de la historia. El alumno tiene que proponer un final en el que cuente como cree que termina la situación.

Recursos: Selección de situaciones.

3. “Dominó de emociones”

Objetivos: Desarrollar una mejor comprensión de las emociones y asociar situaciones con la emoción que se experimenta.

Desarrollo: El juego es similar al dominó tradicional, las fichas tienen dos casillas que hemos de hacer coincidir con otras similares, hasta lograr cerrar el juego formando un cuadrado. En este caso las casillas de las fichas incluyen en un lado una situación en la que se experimenta una emoción, y en la otra casilla el nombre de la emoción. El objetivo del juego es unir el nombre de la emoción con la situación correspondiente, logrando cerrar el tablero.

Recursos: Fichas del domino de emociones (Anexo 13).

4. “Tarro de la comunicación”

Objetivos: Identificar las emociones positivas y comprender como afectan a la persona.

Desarrollo: Se crea un tarro de la comunicación, en el que el alumno tiene que introducir papeles con la frase “Me gustó cuando...” que incluyan situaciones que le hayan gustado

o le hayan hecho feliz dentro del colegio. Cada tres sesiones abrimos el tarro, leemos las frases y pedimos al alumno que explique porque se sintió a gusto. También se pregunta por situaciones que le hayan hecho sentir feliz en casa durante esos días.

Recursos: Bote de la comunicación y papeles.

5. “¿Cómo se siente?”

Objetivos: Comprender las emociones que experimentan los demás e identificar expresiones faciales.

Desarrollo: El alumno tiene unas piezas con las que puede formar las expresiones faciales correspondientes a las distintas emociones. Se cuenta una historia cercana a sus vivencias y tras esto, tiene que formar con las piezas la cara que corresponda a la emoción que cree que está sintiendo el personaje de la historia.

Recursos: Historias y piezas de expresiones faciales (Anexo 14).

5.8.6 Actividades para trabajar la regulación emocional

1. “Rueda de opciones”

Objetivos: Identificar mecanismos que reducen la ansiedad, reducir la negatividad y fomentar la creatividad.

Desarrollo: Se crea una rueda en la que se recogen diferentes mecanismos para tranquilizarse. Las opciones presentes en la rueda hay que pensarlas junto con el alumno, para que sea el quien decida qué acciones son las mejores contra su ansiedad, logrando que además de plasmarlas en la rueda sea consciente de que tiene mecanismos propios para calmarse. Tras esto elaboramos con el alumno la rueda, que va a estar siempre a su disposición para usarla en los momentos de nervios, teniendo una opción para lograr volver a la calma.

Recursos: Materiales rueda de opciones.

2. “Dibujo mis emociones”

Objetivos: Disminuir la ansiedad e identificar las emociones que la provocan.

Desarrollo: Es una técnica para regular las emociones del niño. En el momento en el que el niño tiene tensión o ansiedad ha de dibujar algo que represente como se siente, pudiendo arrugar o romper el dibujo cuando lo termine para así liberar tensión. Además de realizar el dibujo, para volver a la calma es necesario realizar unas preguntas, como ¿por qué has dibujado eso?, ¿cómo te sentías? o ¿dibujar te ha hecho sentirte mejor? Proporcionando al alumno no solo calma sino la capacidad de identificar esa sensación que le ha hecho sentirse incómodo.

Recursos: Pinturas y hojas.

3. “Resolvemos”

Objetivos: Resolver conflictos emocionales.

Desarrollo: Se plantean al alumno una serie de historias en las que hay un conflicto o una situación de ansiedad (situaciones cercanas al alumno), y él tiene que pensar una forma de resolverlo. Tras esto se le pregunta cómo cree que cambiarían las emociones de los protagonistas tras solucionar el conflicto o la situación de ansiedad.

Recursos: Historias/situaciones.

4. “El semáforo”

Objetivos: Controlar las emociones negativas y reducir la ansiedad.

Desarrollo: A partir del código de colores del semáforo se trabaja una técnica para lograr la vuelta a la calma. Enseñamos al alumno los significados de esos colores. El color rojo es el inicial, cuando se sienta agobiado y con altos niveles de ansiedad, ha de parar. Tras parar, ha de pasar al amarillo y pensar en los sentimientos que tiene y lo que los ha generado. Por último, se pasa al color verde dónde se ha de llegar a una solución para continuar.

El semáforo está siempre en el aula, para que el alumno tenga un recurso al que acudir ante situaciones de ansiedad e interiorice el código para usarlo en su día a día.

Recursos: Semáforo (Anexo 15).

5.8.7 Actividades de autoconocimiento

1. “Mi nombre”

Objetivos: Mejorar el autoconcepto y fomentar la socialización.

Desarrollo: Esta actividad es realizada en pequeño grupo. Todos los alumnos escriben su nombre, y con cada letra tienen que escribir una cualidad positiva que crean que tienen. Tras esto van a escribir de nuevo sus nombres en otra hoja, que va a ser completada por todos sus compañeros con características positivas.

Recursos: Aula ordinaria, folios y rotuladores.

2. “Tarta de la felicidad”

Objetivos: Mejorar el conocimiento de nosotros mismos.

Desarrollo: Se proporciona al alumno un dibujo de un bol, y se le pide que escriba dentro aquellas cosas-ingredientes que considera necesarias para ser feliz. Cuando termine de escribir los ingredientes, se le pregunta el motivo por el que los ha seleccionado.

Recursos: Dibujo de bol (Anexo 16).

3. “Cofre del Tesoro”

Objetivos: Aumentar la autoestima.

Desarrollo: Se cuenta al alumno la historia del cofre del tesoro, en el que un pirata ha escondido algo muy valioso, y se le pregunta que cree que puede ser. Tras haber propuesto varias opciones, se le pide que abra la caja, donde hay un espejo en el que se verá reflejado. Tras esto hay que preguntar al alumno porque cree que él es tan valioso como para formar parte de un tesoro.

Recursos: Cofre del tesoro.

4. “¿Cómo soy?”

Objetivos: Mejorar el auto concepto y aumentar la autoestima.

Desarrollo: Se colocan en el suelo unas tarjetas que tienen una serie de rasgos de personalidad, que pueden ser positivos o negativos. Se da al alumno unos minutos para ver las tarjetas, y se le pide que elija las cinco que piense que le definen mejor. Tras esto le pedimos que nos diga porque ha elegido esas tarjetas. En el caso de que haya elegido alguna tarjeta negativa nosotros la cambiamos por otra positiva, y le explicamos porque creemos que esa tarjeta le define mejor que la elegida por él.

Recursos: Tarjetas con rasgos (Anexo 17).

Durante el desarrollo del programa de intervención y hasta la remisión de la tartamudez, es necesario que los docentes sigan una serie de pautas con el alumno, tal y como establece Groesman (2014) en su colaboración con la Fundación TTM. Estos patrones de actuación han de seguirse no solo por el especialista, sino por todos los profesionales que traten con el alumno.

Las pautas que deben seguir son las siguientes.

- a) Hablar a la persona con tartamudez de forma lenta y rítmica, sirviendo de modelo.
- b) Escuchar atentamente lo que dice la persona con tartamudez.
- c) No interrumpir ni terminar lo que está diciendo.
- d) No opinar sobre su forma de hablar.
- e) No forzar a hablar al alumno delante de sus compañeros.
- f) No corregir de manera excesiva, ni felicitar ante el habla fluida. El niño no ha de verse evaluado.

No solo se han de seguir unas pautas de actuación en el centro educativo, también es necesario que las familias sepan cómo actuar ante las disfluencias, para así colaborar con el correcto desarrollo de la intervención. Fernández-Zúñiga (2008b) de nuevo de la mano de la Fundación TTM, elabora una guía de actuación para padres, en la que recoge las siguientes recomendaciones.

- a) No mostrar preocupación ante las disfluencias.
- b) Usar un vocabulario sencillo y hablar lento.
- c) No interrumpir ni terminar lo que la persona está diciendo.

- d) Dedicar un tiempo diario a conversar con su hijo, haciendo hincapié en mostrar comprensión y en buscar que exprese sus sentimientos.
- e) Cometer errores a la hora de hablar de forma voluntaria.

Podemos observar que algunas de las recomendaciones para las familias son muy similares a las pautas para los docentes, viendo en ambos contextos la importancia que se ha de otorgar a permitir a la persona con tartamudez expresarse con calma.

5.9 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La evaluación es un aspecto esencial y fundamental de la educación. Es la parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que nos va a permitir conocer en qué medida se están logrando alcanzar los objetivos que habíamos establecido previamente (Castillo y Cabrerizo, 2010). Este conocimiento nos ofrece la posibilidad de seguir orientando el proceso educativo, ya sea en la misma línea o realizando las mejoras oportunas que permitan alcanzar de forma eficaz los objetivos propuestos.

En el caso de este programa, antes de comenzar con el desarrollo de las sesiones de trabajo en tartamudez e IE, se realiza una **evaluación inicial o diagnóstica** para poder determinar el punto de partida, detectar las principales necesidades que hemos de cubrir, así como establecer unos parámetros para poder contrastar en el momento de finalización de la intervención los avances que han sido conseguidos. En esta evaluación inicial se emplea un protocolo de evaluación de la tartamudez (Anexo 18), en el que a través de la observación del alumno se determina el tipo de errores que comete, así como la frecuencia de estos y las situaciones en las que se dan, además se determina si hay presencia de conductas asociadas durante el habla, o la existencia de alguna técnica de control y/o evasión (Grupo LEA, 2015). También es conveniente conocer el grado de desarrollo inicial del alumno en IE, pero en este campo nos topamos con la dificultad de la falta de instrumentos de medida para niños de tan temprana edad. Tras una extensa revisión, encontramos instrumentos muy destacados, como el MSCEIT o el TMMS-24, pero su aplicación no es adecuada para la franja de edad a la que se destina este programa (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Para la evaluación de la IE en este programa, sería idóneo el uso del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI), en el que se evalúan los diferentes componentes de la IE en niños a partir de tres años, determinando su capacidad para resolver problemas emocionales. Esta prueba se compone de tres actividades manipulativas, que abarcan la percepción emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional (Fernández-Berrocal, 2015), pero actualmente no se encuentra disponible para el uso público.

La evaluación del desarrollo del programa de intervención se realiza a través de una **evaluación continua**, en la que se valora el desempeño y las mejoras que se observen lo largo de todo el curso escolar. Los instrumentos de evaluación que van a emplearse son la observación sistemática, a través de la cual se lleva a cabo un registro de todo lo acontecido durante el desarrollo de las actividades y de las sesiones en general, y también registros anecdóticos, con los que dejar reflejadas aquellas actitudes o respuestas que no habíamos previsto de manera inicial y que pueden aportarnos información útil para nuestra evaluación. En el caso de las actividades del programa que se realizan en pequeño grupo se complementan los métodos de evaluación ya mencionados, con un registro cuantitativo del número de interacciones del alumno con el resto de los compañeros, así como del posible aumento de las disfluencias ante la presión de hablar en público.

En un momento cercano al fin del curso escolar, se lleva a cabo la **evaluación final**. Esta evaluación final es realizada a través de la aplicación del mismo protocolo de evaluación de la tartamudez empleado en la evaluación inicial. Pudiendo con esto observar los avances que se han producido en el alumno, si han sido eliminadas por completo todas las alteraciones y por tanto la tartamudez ya no está presente, o si por el contrario queda algún aspecto donde haya que seguir trabajando para alcanzar una remisión completa.

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la revisión teórica sobre tartamudez e IE, y tras la elaboración de una propuesta de intervención que busca abordar las disfluencias del lenguaje a partir del desarrollo de un mayor grado de IE, se ha llegado a las conclusiones que se recogen a continuación.

Un aspecto que es necesario destacar es el hecho de que, a pesar de que la tartamudez es un trastorno con una larga trayectoria de investigación, no existe un acuerdo sobre las causas que originan las dificultades. Tras la revisión de extensa bibliografía, hemos podido comprobar la existencia de autores que aluden a la genética como origen más probable, mientras que otros recogen causas orgánicas y, otro colectivo, propone los motivos psicológicos como la explicación más plausible a la tartamudez. En los últimos años, la idea más defendida por los estudiosos del trastorno, y que va ganando más defensores con el paso del tiempo, es la de un origen multicausal pero no existe un acuerdo total al respecto, siendo todavía el origen de la tartamudez una cuestión a lo que no se puede dar una respuesta con total certeza.

Con la elaboración de este trabajo también se ha podido comprobar que la tartamudez es un trastorno con gran repercusión en la vida de las personas. La presencia de disfluencias en el habla deriva en una socialización deficiente, con una falta de amistades desde la infancia. Esta ausencia de relaciones sociales se ve agravada por la falta de conocimiento que existe en la población acerca del trastorno, a pesar de afectar a más de 70 millones de personas. El conocimiento se limita a la presencia de bloqueos y repeticiones a la hora de hablar, pero se ignora la existencia de conductas asociadas, entre las que destacan la ansiedad y la logofobia. Siendo esencial promover entre la población un mayor conocimiento del trastorno, para buscar una mejor adaptación de las personas con tartamudez. Solo si se alcanza un conocimiento por parte de los posibles interlocutores acerca de la amplitud de las dificultades que engloba la tartamudez se va a poder crear un clima adecuado, en el que este colectivo se pueda expresar sin sentirse sometido a una evaluación continua, logrando con ello su adaptación y evitando los problemas de socialización que antes comentábamos.

Tras abordar en profundidad las emociones y la IE, consideramos que ha de ser un aspecto imprescindible presente en la educación. Es fundamental que el aprendizaje de los niños vaya ligado a las emociones y al desarrollo emocional, tal y como destacó Mora (2013). Una vez conocida su importancia, creemos que es un aspecto que los profesionales de la educación han de trabajar en profundidad. Sin embargo, sigue siendo una asignatura pendiente en nuestra etapa de formación universitaria, ya que no se le da la importancia que requiere, y de no haber sido por la realización de este trabajo no habríamos conocido con detalle todo lo que abarca, a pesar de ser un campo esencial para la labor docente.

Un aspecto que llama profundamente la atención es el hecho de que, a pesar de que los autores que han investigado sobre la IE consideran necesario trabajar su desarrollo desde edades tempranas, después de más de 30 años de estudios científicos no se ha elaborado un instrumento de medida fiable para valorar la IE en la población infantil. Existen instrumentos relevantes, como son el MSCEIT o el TMMS-24, destinados a la población adulta y adolescente, pero tras una extensa revisión no encontramos un instrumento disponible para evaluar los diferentes parámetros de la IE en la etapa de Educación Infantil y Primaria, a pesar de que cada vez se otorga más importancia al control de las emociones desde edades tempranas. Cabe destacar que el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga en colaboración con la Fundación Botín, ha desarrollado el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia, TIEFBI, que evalúa los componentes de la IE en niños a partir de 3 años, pero esta prueba, a pesar de que se han publicado sus características, metodología y formato, no ha visto aún la luz ni se encuentra disponible para el uso educativo en estos momentos.

Es evidente la importancia de la tartamudez y la IE, así como la relevancia de su relación, para el desarrollo de este TFG. Tras abordar las ideas defendidas por numerosos autores, queda claro que existe una relación entre ambos campos. Esta unión puede observarse en diferentes aspectos; desde la multicausalidad de la tartamudez, destacando la idea propuesta por Harrison (2011) en la que en los seis factores que forman su *“Hexágono de la tartamudez”*, podemos ver un claro predominio de aspectos emocionales. Esta relación también se establece en la personalidad de los sujetos con tartamudez, que como hemos comprobado en diferentes estudios, en un elevado porcentaje tienen un carácter introvertido y tendente a la angustia, lo que puede ser un factor desencadenante. En definitiva, son numerosos los aspectos, a los que se ha hecho alusión en la fundamentación teórica, que nos llevan a afirmar la existencia de esa relación entre tartamudez e IE, y nos hacen creer en el éxito de una propuesta de intervención en tartamudez basada en el desarrollo de un mayor grado de IE.

Con relación a la propuesta de intervención, como se acaba de mencionar, se justifica debido a la existencia de una clara relación entre ambos campos. Para lograr una remisión de la tartamudez, no basta con trabajar el habla de la persona, hemos de desarrollar la IE, para que el alumno sea capaz de afrontar las situaciones que producen los bloqueos y tenga las herramientas y conocimientos para superarlos.

A pesar de que este programa de intervención no ha sido llevado a la práctica, su estructura, en la que se combina el trabajo del habla y de la IE, añadido a la aplicación del mismo en edades tempranas, antes de que la evolución del trastorno haya llevado a unas alteraciones graves, y su temporalización extensa a lo largo del curso para poder trabajar los diferentes bloques en profundidad, lo dotan de unas características que hacen muy factible que su aplicación alcance el objetivo principal, es decir lograr la remisión de la tartamudez.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2017). *Las personas con tartamudez en España. Libro Blanco*. Madrid: Ediciones Cinca.
- American Psychological Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Editorial Médica-Panamericana.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar* (6ªed.). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Clasificación Internacional de las Enfermedades CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- DECRETO 26 de 2016. [Consejería de Educación]. Por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Julio 21 de 2016.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado 24 de marzo, 2020 de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Abascal, E.G. (2015). Prólogo. En Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. *Inteligencia emocional en educación*. (pp. 11-13). Madrid: Síntesis.

- Fernández-Berrocal, P. (2015). *Nuevos instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia*. Recuperado el 21 de abril de 2020 de https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (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),63-93. Recuperado 25 de marzo de 2020 en http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández-Zúñiga, A. (2008a). *Guía de intervención logopédica en tartamudez infantil*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Zúñiga, A. (2008b). *La tartamudez: Guía para padres*. Recuperado 17 de mayo, 2020 de https://www.fundacionttm.org/wp-content/uploads/2015/12/guia_padres.pdf
- Fernández-Zúñiga, A. y Caja del Castillo, R. (2008a). *Tratamiento de la tartamudez en niños: programa de intervención para profesionales y padres*. Barcelona: Elsevier-Masson.
- Fernández-Zúñiga, A. y Caja del Castillo, R. (2008b). *Tratamiento de la tartamudez en niños. Actividades para el niño. Cuaderno del habla*. Barcelona: Elsevier-Masson.
- Fundación TTM. (2020). Recuperado 5 marzo, 2020 de <https://www.fundacionttm.org>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. En Cherniss, C. y Goleman, D (eds.), *The Emotionally Intelligence Workplace* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2010) *Inteligencia emocional* (78ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Groesman, C. (2014). *La tartamudez: Guía para docentes*. Recuperado 2 de marzo, 2020 de https://www.fundacionttm.org/wp-content/uploads/2014/09/guia_docentes_ES.pdf
- Grupo LEA. (2015). *Protocolo de evaluación de disfemia*. Material no publicado. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://alojaweb.educastur.es/web/lea/disfemias2>
- Harrison, J. (2011). *El hexágono de la tartamudez. Las claves para conocer y superar las dificultades del habla*. Barcelona: RBA
- Hugh-Jones, S. y Smith, P. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *The British Journal of Educational Psychology*, 69,141-156.

- Imágenes educativas (2016). *Trabajamos con trabalenguas la conciencia lingüística*. Recuperado el 27 de mayo de 2020 de <https://www.imageneseducativas.com/trabajamos-con-trabalenguas-la-conciencia-linguistica/>
- Jones, R., Choi, D., Conture, E., y Walden, T. (2014). Temperament, emotion, and childhood stuttering. *Seminars in speech and language*, 35(2), 114–131. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1371755>.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Llenas, A (2013). *El monstruo de colores - recursos creativos*. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/Recurso2.pdf>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Orden ECD/65/2015. [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se describen la relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Enero 21 de 2015
- Real Academia Española (2020): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado 20 marzo, 2020 de <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 126 de 2014. [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Marzo 1 de 2014.
- Rodríguez, P. y Díaz, R. (2017). El rol de la escuela en la prevención y atención de la tartamudez. *Areté. Revista Digital del Doctorado de la Universidad Central de Venezuela*. 3 (6),9-23.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sangorrín, J. (2005). Disfemia o tartamudez. *Revista de neurología*, 41 (1) 43-46.
- Santacreu, J. y Froján, M. (1993). *La tartamudez: guía de prevención y tratamiento infantil*. Madrid: Pirámide.
- Segura, M. y Arcos, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Ed. Narcea
- Starkweather, W., Gottwald, S. y Halfond, M. (1990) *Stuttering prevention: a clinical method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Van Riper, C. (1982). *The Nature of Stuttering*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

8. ANEXOS

Anexo 1: Dado del habla.



Figura 5: Dado del habla

Anexo 2: Ficha de "Lectura estirada"

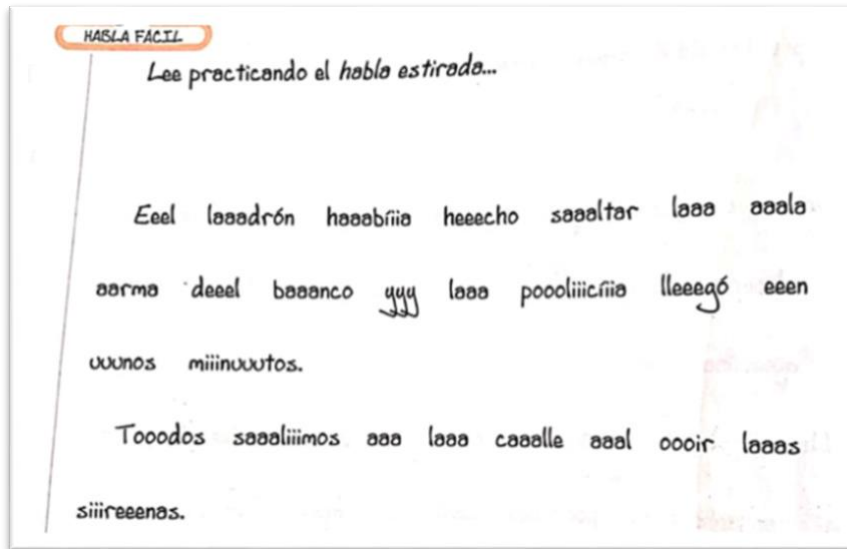


Figura 6: Ficha lectura estirada. (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008b)

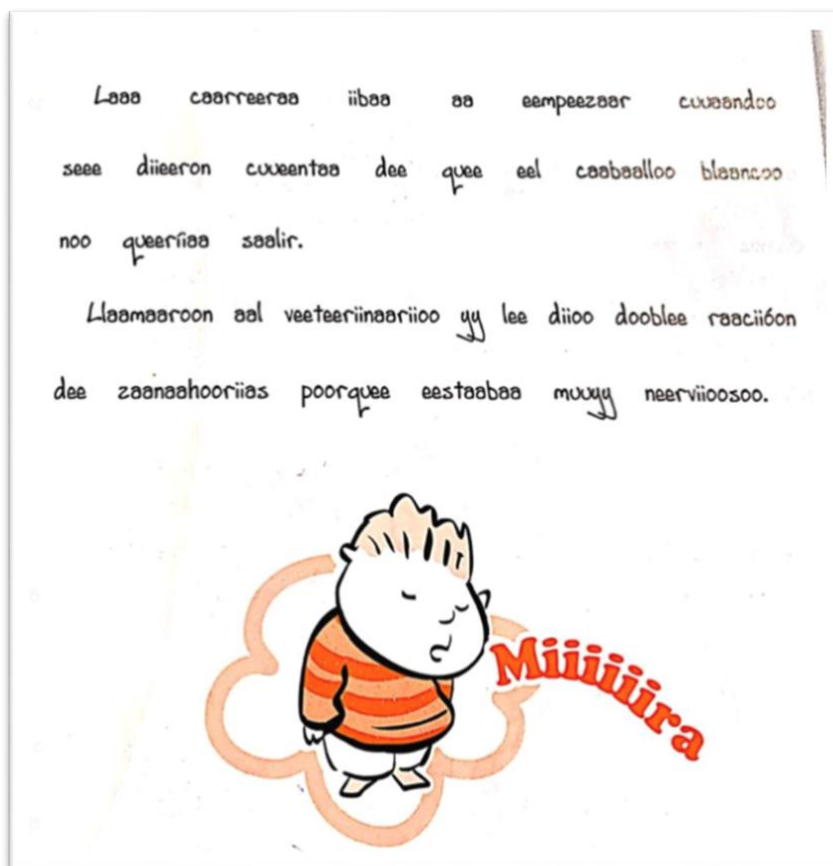


Figura 7: Ficha lectura estirada. (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008b)

Anexo 3: Listado de trabalenguas.



Figura 8: Trabalenguas. (Imágenes educativas, 2016)

Anexo 4: Ficha “Descubriendo los errores”

 **HABLA FÁCIL**



Fíjate en lo que haces tú cuando te atascos.
Pon una cruz en lo que te pasa.

- Repito palabras
- Prolongo sonidos
- Parto palabras
- Me atasco
- Hago fuerza

Figura 9: Descubriendo los errores. (Fernández-Zúñiga y Caja del Castillo, 2008b)

Anexo 5: Señal de STOP.



Figura 10: Señal de STOP

Anexo 6: Fichas “Monstruo de Colores”

Pinta a Los monstruos de su color



Figura 11: Dibujos el Monstruo de Colores (Llenas, 2013)

Anexo 7: Termómetro de las emociones.



Figura 12: Termómetro de las emociones

Anexo 8: Dado de las emociones.



Figura 13: Dado de las emociones

Anexo 9: Caras de las emociones.

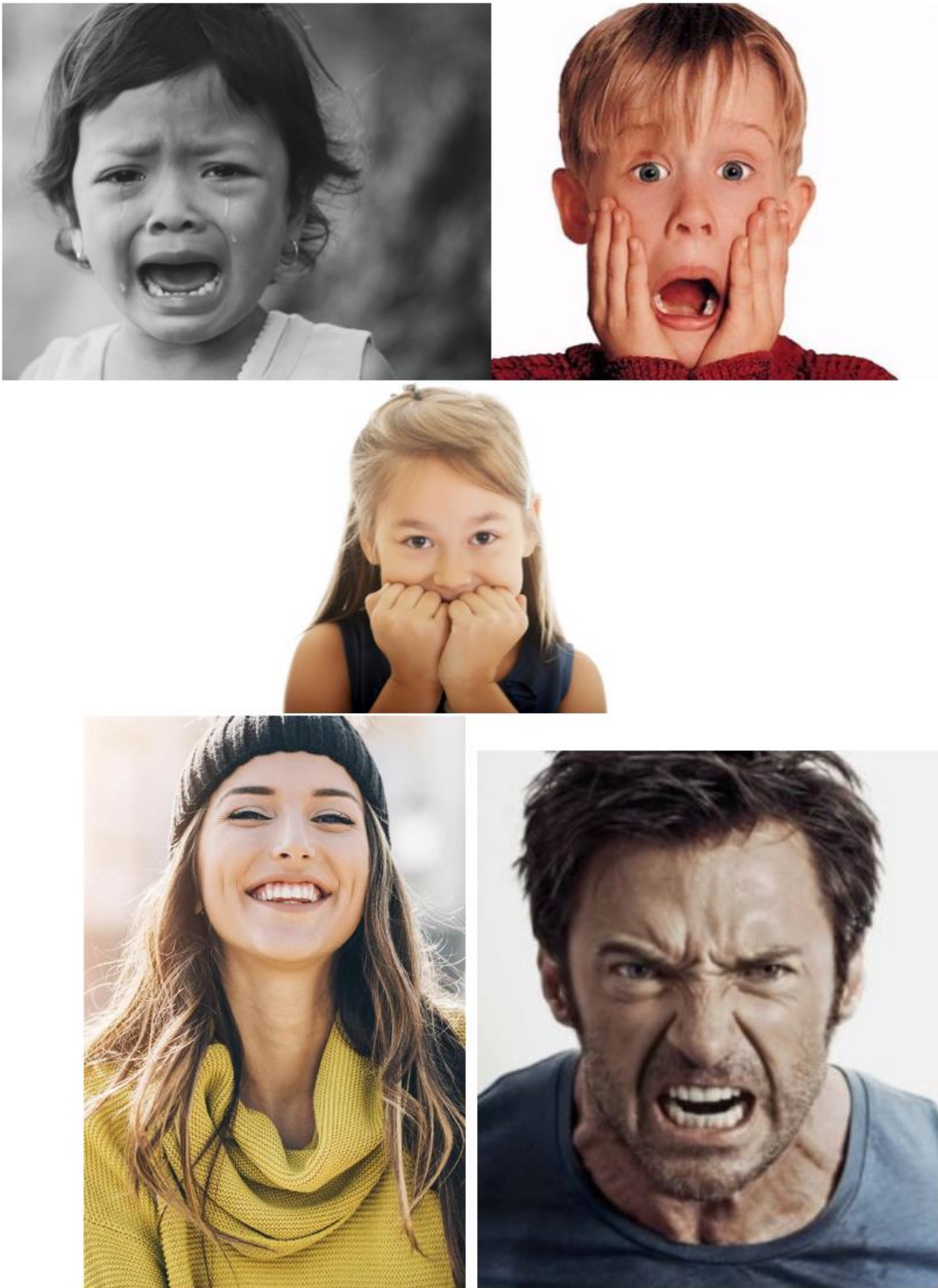


Figura 14: Caras emociones

Anexo 10: Sopas de letras

Sopa de Letras

EMOCIONES POSITIVAS

U	P	L	A	C	E	R
G	A	M	O	R	Z	R
W	D	O	E	Z	R	N
U	B	S	I	R	A	R
Q	M	I	E	D	O	F
E	S	A	S	C	O	M
A	L	E	G	R	Í	A

EMOCIONES NEGATIVAS

A	L	E	G	R	I	A
R	M	I	E	D	O	F
A	M	O	R	W	U	B
A	S	C	O	H	S	H
F	T	T	E	M	O	R
I	R	A	O	D	I	O
Q	C	A	R	I	Ñ	O

Figura 15: Sopas de letras

Anexo 11: Ficha “Relacionando”

Situación	Emoción
Tienes un examen	Tranquilidad
Has encontrado los deberes	Preocupación
Tienes una fiesta de cumpleaños	Alegría
Vas de vacaciones con tus padres	Culpabilidad
Te han castigado	Diversión

Figura 16: Relacionando

Anexo 12: Señales.

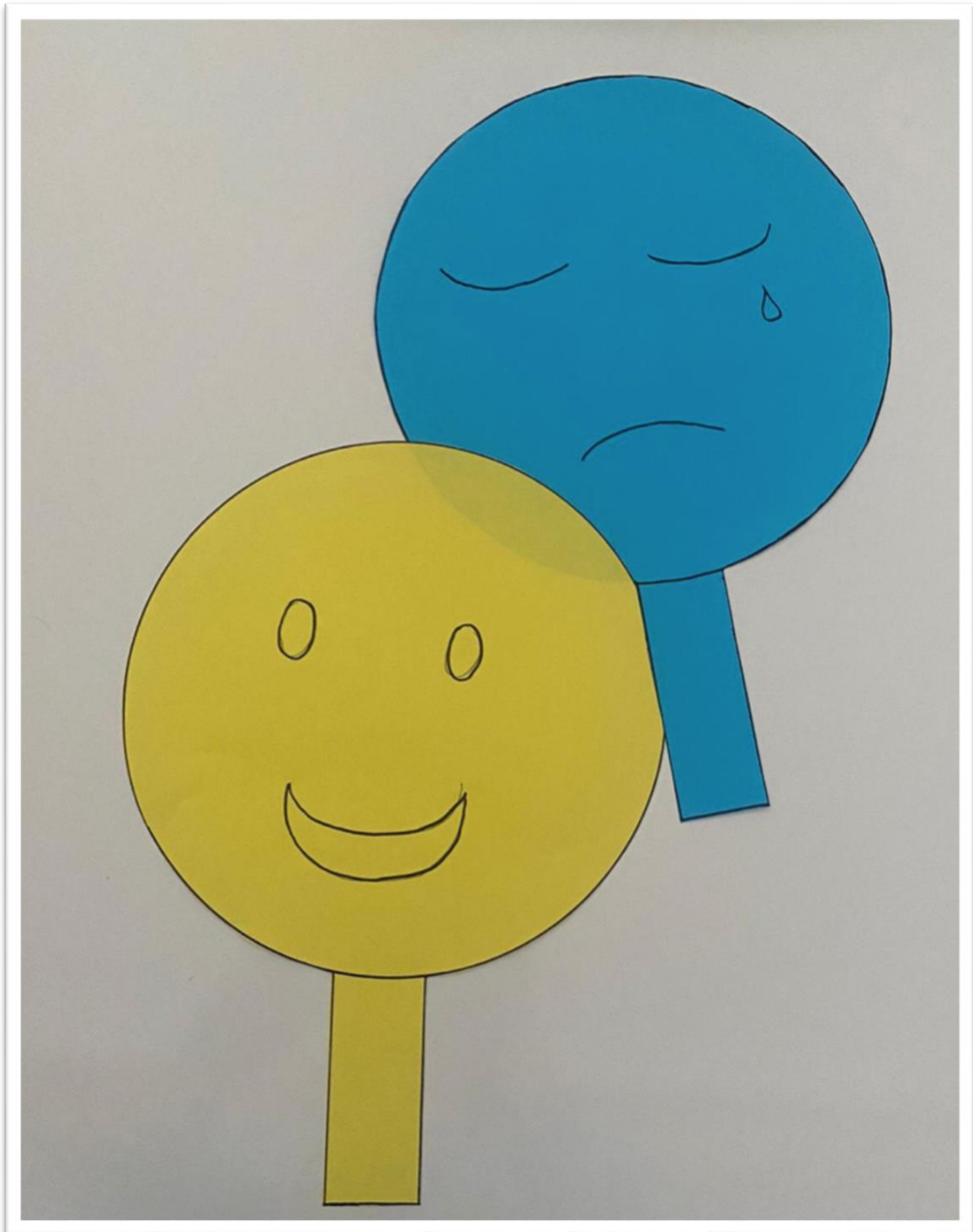


Figura 17: Señales

Anexo 13: Dominó de emociones.

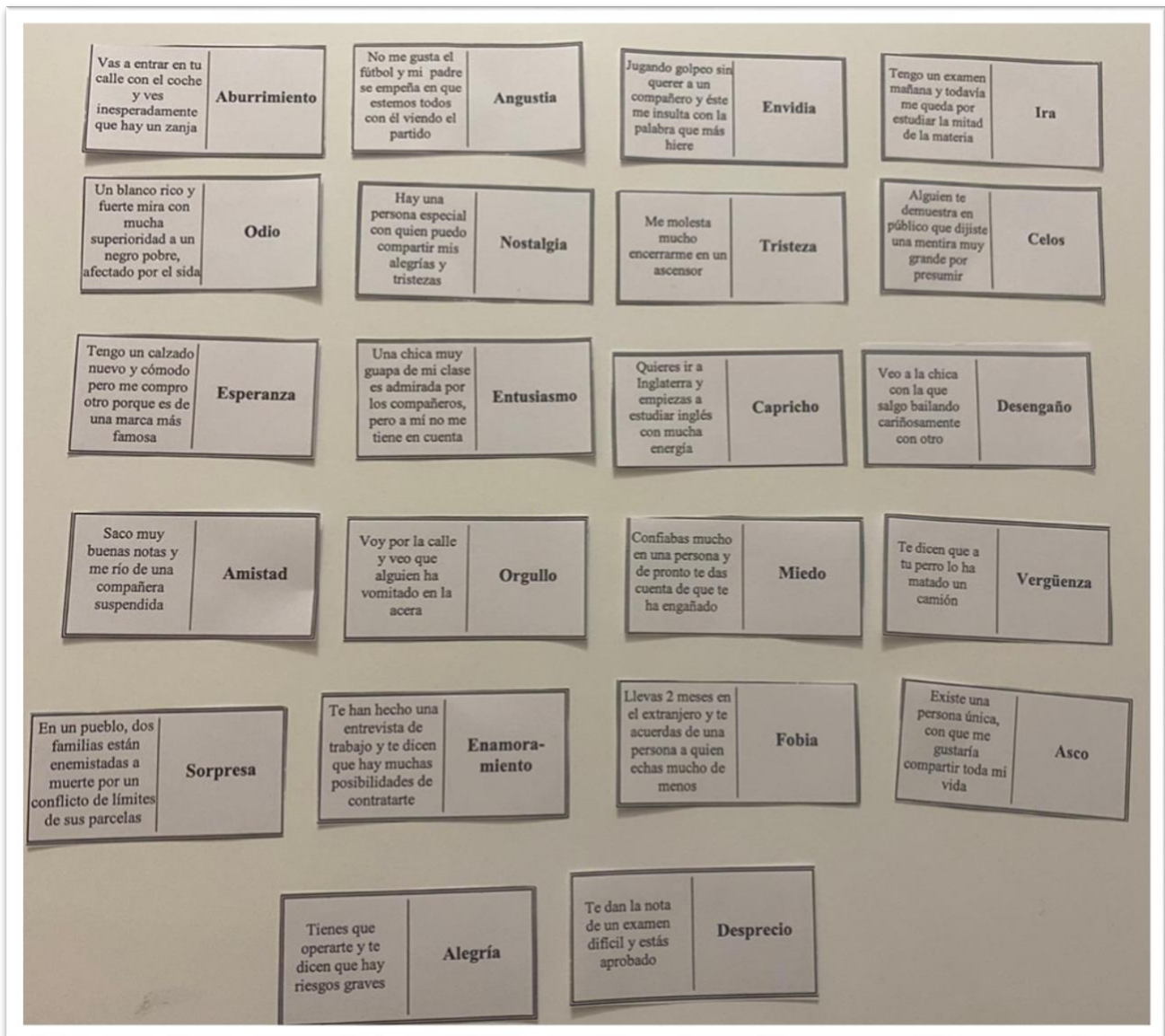


Figura 18: Dominó de emociones. (Segura y Arcos, 2003)

Anexo 14: Piezas expresión facial.

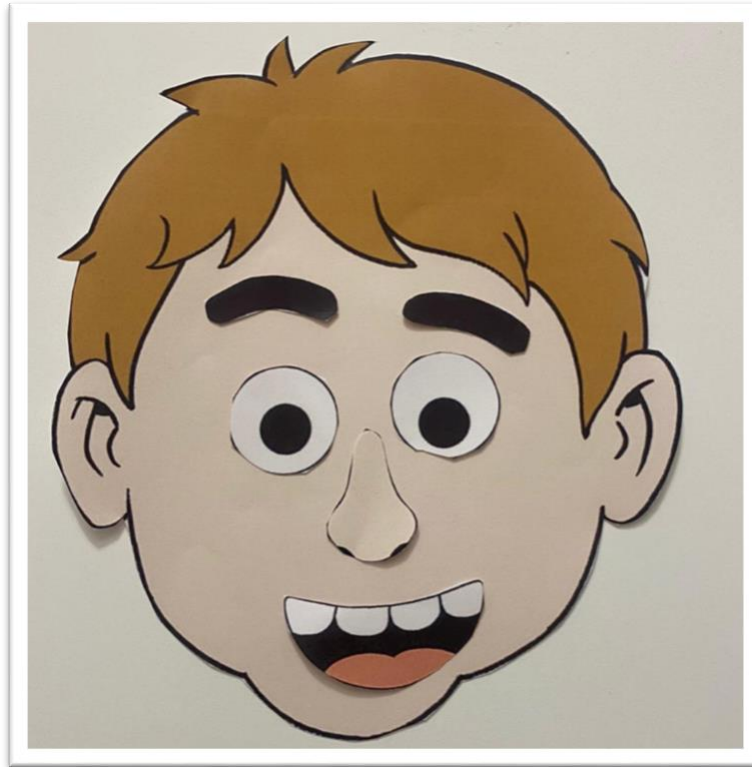


Figura 19: Cara expresiones



Figura 20: Pieza expresiones faciales

Anexo 15: Semáforo.



Figura 21: Semáforo

Anexo 16: Tarta de la felicidad

Tarta de la felicidad



Coloca en el bol todos los ingredientes que te hagan ser feliz

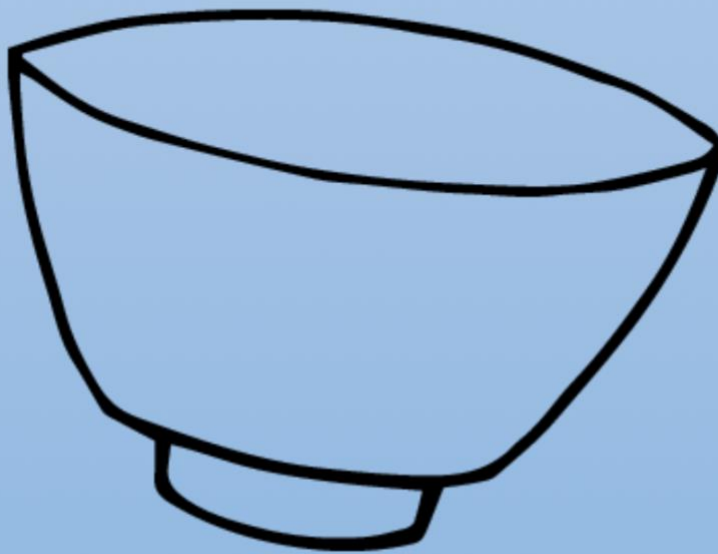


Figura 22: Actividad "Tarta de la felicidad"

Anexo 17: Tarjetas con rasgos.

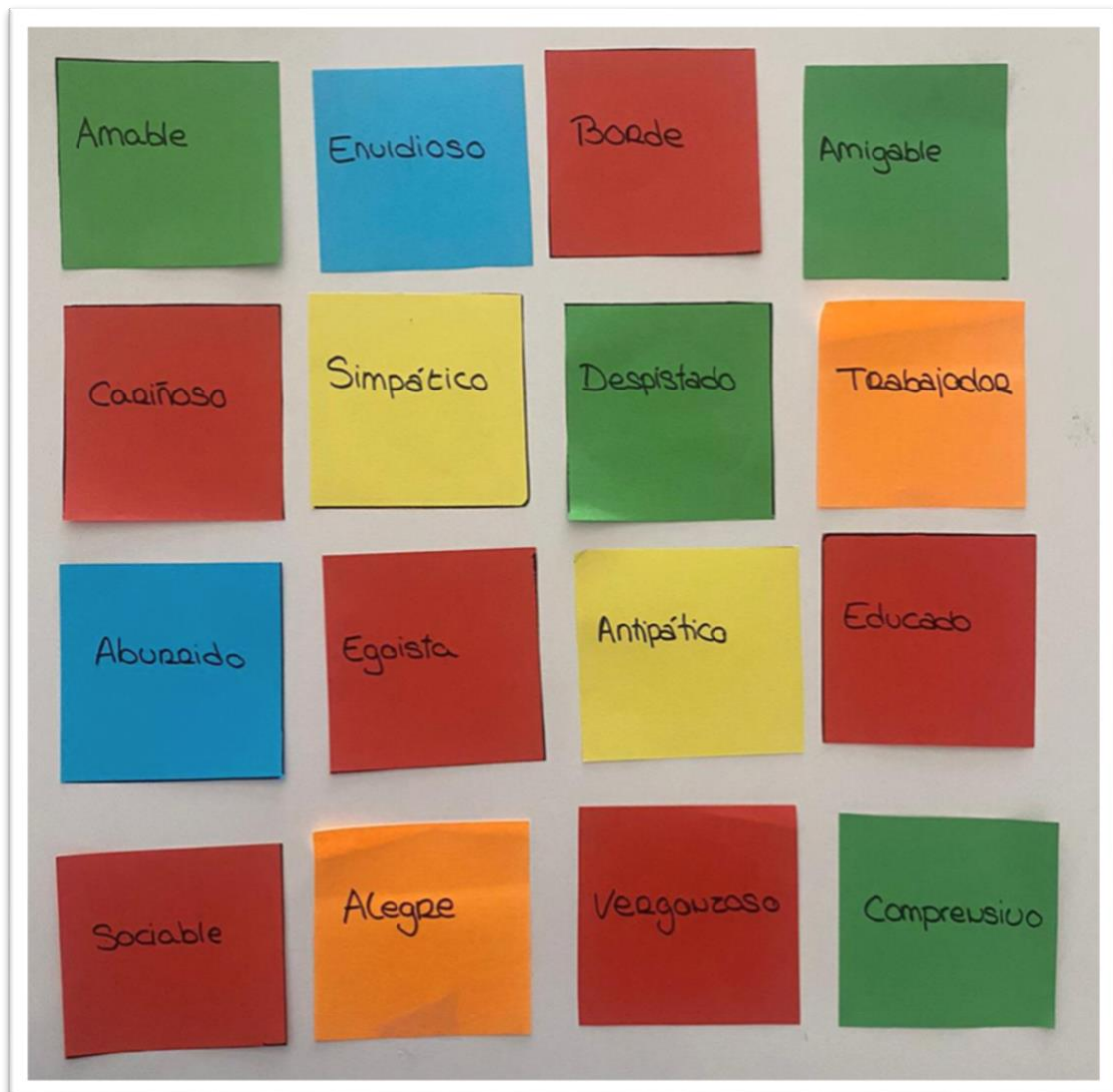


Figura 23: Tarjetas con rasgos

Anexo 18: Protocolo de evaluación de tartamudez.

EVALUACIÓN DE DISFEMIA

(Registro)

1- DATOS PERSONALES

- Nombre del alumno/a _____
- Fecha de nacimiento _____ Edad _____
- Domicilio _____ Teléfono _____
- Nombre de la madre _____ Profesión _____
- N° de hermanos/as y edades _____ Lugar que ocupa _____
- Otras personas que conviven en el domicilio familiar _____

2- ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA

2.1-TIPO DE ERRORES

- Bloqueos al comienzo de frase palabra
- Repetición de frases palabras
- Repetición de sílabas sonidos
- Prolongación de sonidos
- Partir las palabras
- Interjecciones
- Frases inacabadas

2.2-FRECUENCIA DE LOS ERRORES (POR PALABRAS HABLADAS)

A partir de una grabación del lenguaje espontáneo, establecer la frecuencia (en tanto por ciento) de los errores cometidos.

- 1/100 (1%)
- 1/50 (2%)
- 1/15 (7%)
- 1/7 (15%)
- 1/4 (25%)

2.3-ESFUERZO

	SI	NO	OBSERVACIONES
• Existe tensión aparente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Se percibe tensión, pero con "bloques" fácilmente superables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Clara indicación de tensión o esfuerzo: de unos 2 segs de duración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Clara indicación de tensión o esfuerzo: de unos 2-4 segs de duración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Hay esfuerzo considerable, de 5 o más segundos de duración, con intentos repetidos y consistentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2.4-CONDUCTAS ASOCIADAS

	SI	NO	OBSERVACIONES
• Movimientos musculares de: cara cuello extremidades	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
• Movimientos espasmódicos de: labios lengua mandíbula músculos oculares	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
• Acciones auxiliares: palmadas chascar dedos rigidez corporal	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
• Síntomas neurovegetativos: enrojecimiento de la cara sudoración de manos/frente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

presión en el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
palpitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
palidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la respiración: falta de aire al hablar, inspiración innecesaria, respiración entrecortada, inspiración audible, silbidos, soplicos... 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Cambios de voz (tono más grave/agudo, más intenso) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en el habla (aumento de volumen, habla más deprisa) 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de muletillas. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestos en sustitución de palabras. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2.5-ESPECIFICIDAD SITUACIONAL.

Analizar en que situaciones se producen las disfluencias, cuanto más completa sea la explicación, mejor se realizará el análisis:

- Periodicidad (por temporadas, por días, siempre) _____

- Situaciones (casa, colegio, parque/juegos, fuera de casa, clase...) _____

- Individuos (con su madre/padre, profesor, otros adultos, hermanos, amigos, compañeros, otros niños, desconocidos) _____

- Extremos (cuándo peor, cuando mejor, cuándo ausente) _____

- Circunstancias especiales: al demandar atención, al contestar a preguntas, al contar una historia, leyendo en voz alta, cantando, con el teléfono, estando solo, con animales domésticos, cuando está furioso, excitado, relajado, cansado, de buen humor... _____

2.6-TÉCNICAS DE CONTROL (RECURSOS PARA PREVENIR LAS DISFLUENCIAS)

	SI	NO	OBSERVACIONES
• No hace nada, sigue hablando sin más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Sustituye palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Permanece en silencio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Dice “no sé” en vez de contestar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Utiliza pocas palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Rehúsa contestar por teléfono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Se intenta tranquilizar, respira profundamente y lo vuelve a intentar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Figura 24: Protocolo de evaluación en disfemias (Grupo LEA, 2015)