

Programa de competencias emocionales.

Intervención en el Trastorno
Específico del lenguaje (TEL)

Trabajo fin de máster

Sonia Martínez Bacas

DNI: 20492798M

Máster universitario en Psicopedagogía

Tutora: Dra. Maria Lidón Moliner Miravet

Fecha: Noviembre 2013

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	Pág.1
2. JUSTIFICACIÓN.....	Pág.2-4
3. MARCO TEÓRICO.....	Pág.5-14
3.1- Consideraciones generales sobre el TEL.....	Pág. 5
3.1.1 Definición TEL.....	Pág. 5
3.1.2- Causa y prevalencia.....	Pág. 5-6
3.1.3- Clasificación.....	Pág. 6-7
3.2- Investigaciones centradas en el campo cognitivo y emocional en sujetos con TEL.....	Pág. 7-12
3.2.1- Estudios a nivel cognitivo en sujetos con TEL.....	Pág. 7-8
3.2.2- Estudios a nivel lingüístico y emocional en sujetos con TEL.....	Pág. 9
3.2.3- Estudios específicos de TEL e identificación de las emociones.....	Pág. 9-10
3.2.4 -Estudios sobre teoría de la mente y pragmática en sujetos con TEL.....	Pág. 10-12
3.3- Programas de educación emocional.....	Pág. 13-14
4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PRELIMINAR Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	Pág.15-17
5. PROPUESTA DE ACCIÓN: PROGRAMA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	Pág. 18-40
• Bloque I: conciencia emocional.....	Pág.21-27
• Bloque II: la autoestima.....	Pág.27-32
• Bloque III: Habilidades socio-emocionales.....	Pág.33-37
• Bloque IV: Autorregulación emocional.....	Pág.38-40
6. SEGUIMIENTO.....	Pág.41- 44
7. REFLEXIÓN/CONCLUSIÓN (RELACIÓN ACCIÓN-TEORIA).....	Pág.45-47

8. NUEVA PROPUESTA DE ACCIÓN Y LIMITACIONES.....	Pág.48-50
9. BIBLIOGRAFÍA.....	Pág.51-53
10. ANEXOS.....	Pág.54-71
Anexo 1- Escala de observación preliminar.....	Pág.54
Anexo 2- Registro anecdótico de observación preliminar.....	Pág.55
Anexo 3- ¿Cómo nos sentimos?.....	Pág.55
Anexo 4- “Don Don Don”	Pág.56
Anexo 5- “Don Don Don 2”	Pág.56
Anexo 6- “La varita mágica”	Pág.57
Anexo 7- “Tic, tac, tic, tac... El reloj de las emociones”	Pág.58
Anexo 8- ¿Cómo me siento hoy?.....	Pág.59
Anexo 9- “Espejito, espejito”	Pág.60
Anexo10- ¡Cuántas cosas se me dan bien!.....	Pág.61
Anexo 11- ¡Cuántas cosas se me dan bien! Todavía no se me da tan bien.....	Pág.62
Anexo12- “La marioneta Roqueta”	Pág.62
Anexo 13- “Clasificar acciones”	Pág.63
Anexo 14- “Pautas que nos hacen más felices”	Pág.64-65
Anexo 15- ¿Cuál escoges?	Pág.66-69
Anexo 16- “El secreto de la tortuga”	Pág.70
Anexo 17 – Escala de observación durante la aplicación del programa.....	Pág.71

1. RESUMEN

En la actualidad, encontramos diversos programas de educación emocional dirigidos a la población infantil en general que no presenta ningún tipo de trastorno. La efectividad de estos programas a este colectivo de niños y niñas se encuentra recogida en la literatura. En cambio, en la literatura, apenas existen programas sobre educación emocional dirigidos a niños con trastorno específico del lenguaje (en adelante TEL). Por este motivo, en el presente trabajo se ha elaborado y aplicado un programa basado en competencias emocionales. Este programa se divide en cuatro bloques: conciencia emocional, autoestima, habilidades sociales y autorregulación emocional. La aplicación del programa ha ido dirigida a un niño con trastorno específico del lenguaje mixto expresivo-receptivo con subtipo fonológico-sintáctico. Las actividades que se proponen en el programa tienen la finalidad de favorecer el lenguaje y la comunicación (tanto verbal como no verbal), el intercambio y, con ello, el conocimiento de las propias emociones y las de los demás.

Esta investigación ha dado como resultado que la población de niños y niñas con TEL presenta una autoestima inferior a la del resto de sus iguales sin este trastorno, una baja competencia a nivel de relaciones intrapersonales e interpersonales, y una escasa capacidad para regular sus emociones negativas como fruto de una competencia emocional poco desarrollada y trabajada. Por este motivo, se ha elaborado y aplicado el *Programa de competencias emocionales*, que se centra en las características emocionales propias de los niños y niñas con TEL y las carencias que poseen en este ámbito. La finalidad del programa es ofrecer las indicaciones necesarias que necesitan los niños y niñas diagnosticados con TEL para desarrollar su competencia emocional y así, mejorar su capacidad lingüística y viceversa.

Tras la revisión de la literatura, se concluye que, la presencia de dificultades a nivel de lenguaje se vincula con la afectación de determinadas funciones cognitivas como una escasa capacidad de memoria de trabajo, tiempos de reacción más lentos... Estas dificultades cognitivas y psicolingüísticas afectan al procesamiento de referencias mentalistas, concretamente las emociones. La presencia de estas deficiencias en el sujeto, se han visto reflejadas sobre todo en el bloque de las habilidades sociales puesto que es necesario comprender las creencias de la otra persona para inferir las causas de la aparición de la emoción que siente dicha persona. No obstante, los bloques restantes sí han tenido resultados positivos ya que se ha simplificado el lenguaje de los enunciados verbales y se ha hecho uso de visualizaciones, es decir, el referente a trabajar siempre ha estado a la vista.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde un primer momento, quise que este trabajo tratara sobre la conciencia de las emociones y la autorregulación de éstas, dado que es una temática que siempre he considerado fundamental para un óptimo desarrollo en todos los contextos presentes de la vida del niño y niña. De esta manera, sólo se requería de un caso real en el que aplicar actividades adaptadas a la problemática del niño o niña y realizar su seguimiento.

He observado que muchos de los niños y niñas diagnosticados con diferente tipo de trastorno generalizado del desarrollo (TGD), tienen problemas emocionales y de habilidades sociales. Al principio, mi intención era trabajar las emociones con un niño diagnosticado con trastorno autista, pero mi idea cambió en cuanto empecé a observar a un niño con trastorno específico del lenguaje mixto receptivo-expresivo con subtipo fonológico-sintáctico, a quien a partir de ahora llamaré sujeto para salvaguardar su anonimato. La importancia de trabajar el aspecto emocional con un niño o niña diagnosticado con autismo es universalmente reconocida y recogida en numerosos libros y artículos científicos. En cambio, no encontramos tanta información para trabajar el aspecto emocional de los niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. Siguiendo esta línea y justificando la importancia de trabajar las emociones con niños y niñas diagnosticados con TEL, autores como Brown (1992) han subrayado el hecho de que las dificultades del lenguaje manifestadas en la educación infantil persisten, prevalecen e impactan a lo largo de toda la escolaridad. La persistencia se manifiesta en que el desorden del lenguaje se constituye como una barrera importante tanto para los aprendizajes escolares como para el aprendizaje de competencias emocionales y sociales básicas.

Bien es cierto que en un diagnóstico de TEL existen diferentes subtipos, siendo el trastorno pragmático del lenguaje (TPL) el que presenta más dificultades a nivel de competencias sociales y emocionales. No obstante, hay estudios que demuestran que todos los niños y niñas con TEL (independientemente del subtipo al que pertenezcan), desarrollan dificultades pragmáticas y de interacción social y por consiguiente, suelen presentar una baja autoestima.

Cuando empecé a observar que el sujeto presentaba una baja autoestima y la terapeuta me lo confirmó, fue cuando tuve claro que mi programa se iba a focalizar en él. Pero este programa también se podría dirigir, a todos aquellos que, directa o indirectamente quieran trabajar la competencia emocional con un niño o niña cuyo diagnóstico es TEL y, por supuesto, para todas aquellas personas interesadas en el tema.

A raíz de la observación de esas dificultades en el sujeto, decidí realizar un programa que abarcara la conciencia y expresión de las emociones, la autoestima, las habilidades sociales y la autorregulación emocional.

La importancia de la educación emocional, ha provocado un creciente interés por la elaboración de materiales y programas que, de manera sistemática, ayuden a las personas encargadas de favorecer las relaciones sociales y afectivas entre los niños y niñas (profesionales, padres...). Estos programas deben tomarse como un material flexible, es decir, el profesional deberá saber adaptarlos a las necesidades reales de cada niño y niña, una vez haya detectado y evaluado las mismas.

El programa que he realizado está dividido en 4 bloques atendiendo a las necesidades del sujeto y adaptando en todo momento las actividades a sus posibilidades y limitaciones. A continuación, se aporta la justificación de la importancia de trabajar cada uno de los bloques con el sujeto diagnosticado con trastorno mixto expresivo-receptivo con subtipo fonológico-sintáctico.

En el primero de los bloques se reúne lo relacionado con la conciencia emocional, debido a que es un aspecto indispensable para que el niño o niña sepa expresar tanto de manera verbal como no verbal los afectos y sentimientos (cuando llore, esté contento, esté enfadado...). Saber identificar una emoción ayuda a controlarla y solucionar sus orígenes cuando son negativas (Punset, 2012). La inteligencia intrapersonal es definida como la capacidad para comprender los aspectos internos de uno mismo, para acceder a la propia vida emocional y toda la gama de estados emocionales, identificarlos, nominarlos y recurrir a ellos como medio o recurso para orientar el propio comportamiento (Gardner, 1983).

En el segundo de los bloques se trabaja la autoestima, ya que es fundamental que el niño o niña tenga un buen concepto sobre sí mismo, y esto se consigue mediante el conocimiento de uno mismo, de sus limitaciones y sus posibilidades, de sus puntos fuertes y débiles. Es fundamental demostrarle nuestro cariño y aprecio, alabar y elogiar cualquier progreso para que adquiera seguridad en sí mismo (Punset, 2012). La autoestima es la interiorización que los demás tienen sobre él y la confianza que en él depositan. Al decirle lo que hace bien le estaremos permitiendo discriminar lo que ha sido fruto de su esfuerzo para que tienda a repetirlo. Estas experiencias le proporcionarán una sensación de control y confianza en sus capacidades. Si, por el contrario, siempre se le dice lo que hace mal, estaremos desarrollando un sentimiento de fracaso (Gill, 1980).

Es importante, sobre todo para niños y niñas con dificultad del lenguaje, alabar su opinión e iniciativa en diálogos y el interés por comunicarse con los demás, animarle a expresar ideas. Los niños y niñas con dificultades de comunicación y lenguaje, con frecuencia perciben que son distintos a los demás en sentido negativo, por lo que es probable que desarrollen problemas emocionales; en especial, sentimientos de inferioridad, culpa, vergüenza... que se acentúan con la discriminación social que suelen padecer.

El tercer bloque corresponde a la mejora de sus habilidades sociales, otro aspecto fundamental para mejorar la calidad de vida de un niño o niña con TEL. Es importante, entre otras cosas, que adquieran la capacidad de ponerse en el lugar del otro o la toma de perspectiva social. Por tanto, cabe remarcar que los problemas de competencia social pueden resolverse o pueden mejorar con la edad en la población con TEL (Conti-Ramsden y Botting, 2004). Por lo que es necesario intervenir no sólo sobre los problemas lingüísticos estructurales de estos niños y niñas, sino también sobre la competencia pragmática y socio-cognitiva, para proveerlos de habilidades sociales más competentes y evitar que se agrave su relación con los iguales a medida que van creciendo.

En el cuarto bloque se recoge la autorregulación emocional. Otro aspecto de gran importancia es que aprendan a autorregular sus conductas y emociones. Muchos niños y niñas con TEL suelen sufrir rabietas con regularidad cuando algo no les parece bien y el enfado no se les pasa fácilmente. Su temperamento afecta a la intensidad de la emoción y por consiguiente su

estrategia de autorregulación es menos eficiente. Es fundamental que estos niños y niñas acepten que las emociones negativas se deben regular. Además, deben adquirir la competencia para autogenerar emociones positivas y que duren con el tiempo, la capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida¹.

Por todo ello, es necesario establecer con mayor frecuencia conversaciones ricas en el léxico de la conciencia emocional con estos niños y niñas que presentan dificultades lingüísticas tanto en el ámbito escolar como familiar, para intentar prevenir la aparición de anomalías en el desarrollo de la comprensión social (Andrés y Clemente, 2008).

En general, es fundamental trabajar la competencia emocional y social con niños y niñas con dificultades de lenguaje porque con frecuencia tienden a sentir que son distintos a los demás en sentido negativo. Por ello, es fundamental fomentar su autoestima, hacerles ver sus posibilidades y sus limitaciones y ayudarles a potenciar aquello en lo que sobresalen. Tampoco suelen disponer de estrategias para controlar las emociones negativas. Por este motivo, se hace necesario encontrar una técnica que les motive y hacerles ver que deben recurrir a ella para identificar una emoción y así poder controlarla cuando es nociva. Estos aspectos se han intentado recoger en el *Programa de competencias emocionales* interviniendo sobre la competencia pragmática y socio-cognitiva para así mejorar sus habilidades sociales ya que el sujeto, a diferencia de sus iguales, presenta menos conocimiento sobre cómo hacer amigos y cómo potenciar formas de comunicación adecuada.

Este trabajo se estructura en diez apartados, una vez se ha mostrado el resumen y la justificación del mismo, a continuación, se va a presentar el marco teórico relacionando los problemas a nivel lingüístico de los sujetos con TEL y su implicación en las dificultades a nivel emocional de esta población con TEL. Seguidamente se procederá a la recogida de los datos relevantes en relación con las dificultades que presenta el sujeto mediante diversos instrumentos para conseguir la triangulación de la información obtenida. De este modo, se elaborará el plan de acción adaptado a estos problemas y dirigido en mayor medida a paliar los déficits que presenta en el área social y emocional. Tras elaborar y aplicar el plan de acción, se realizará el seguimiento del mismo para comprobar si se han alcanzado los objetivos que se formulaban antes de aplicar la propuesta de acción. Una vez realizado el seguimiento, se redactarán las conclusiones obtenidas tras la puesta en práctica del plan de acción relacionándolas con la teoría que hay al respecto, para así poder justificar aquellos aspectos que no hayan dado buenos resultados. Para concluir, se mostrarán las limitaciones que han estado presentes en todo el proceso y nuevas propuestas de acción para perfeccionar la propuesta de acción realizada.

¹ http://www.down21.org/educ_psc/educacion/emocional/inteligencia_e5.htm.

3. MARCO TEÓRICO

Para situarnos en el desarrollo e intervención del programa dirigido un niño diagnosticado con TEL, es necesario, por un lado, describir los aspectos fundamentales de este trastorno y por otro lado, hacer referencia a programas emocionales ya realizados.

3.1 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TEL

3.1.1 DEFINICIÓN DE TEL

En este apartado se aportan los aspectos clave para realizar el marco teórico del TEL. La definición y descripción conductual de los niños y niñas con TEL es complicada dada la heterogeneidad de perfiles lingüísticos y comunicativos que podemos encontrar dentro del trastorno.

La definición más común del Trastorno Específico del Lenguaje es la que nos ofrece la ASHA (American Speech- Language- Hearing Association, 1980): “Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento y recuperación por la memoria a corto y a largo plazo” (pp. 317-318).

Por tanto, se reconoce el carácter heterogéneo de los perfiles lingüísticos de los niños y niñas con TEL y la posible existencia de distintos subgrupos o categorías clínicas.

3.1.2 CAUSA Y PREVALENCIA

Este trastorno tiene comienzo en la infancia o en estadios tempranos del desarrollo. La alteración no puede explicarse por problemas intelectuales o factores ambientales, anomalías de los mecanismos sensoriomotores o estructurales del aparato del habla, deterioros sensoriales, ni por trastornos generalizados del desarrollo u otros trastornos del desarrollo infantil, ni por lesiones o disfunciones neurológicas evidentes (Mendoza, 2001). Las investigaciones revelan el origen genético del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). No obstante, a pesar de su origen biológico, no se descartan algunos condicionantes externos que pudieran favorecer su desarrollo. En los últimos años ha sido posible realizar estudios de neuroimagen en individuos con TEL, gracias a los avances tecnológicos, éstos proveen grandes evidencias de que el TEL se asocia con un desarrollo neurobiológico atípico en dos regiones cerebrales que se saben son cruciales para el funcionamiento lingüístico. Estas son el área de Wernicke y el área de Broca. Estas investigaciones reportan que niños y niñas con TEL muestran una reducida asimetría morfológica cerebral. Los resultados demostraron que los niños y niñas con TEL presentaban menos asimetría del plano temporal izquierdo que sus controles.

Un estudio (Bishop, 2000) realizado en niños y niñas sin ningún tipo de trastorno demostró, que entre los 5 y 9 años de edad, la asimetría del banco horizontal del plano temporal izquierdo se correlaciona significativamente con el éxito en tareas de desempeño fonológicas. También se ha investigado con neuroimagen otras regiones como la frontal en niños y niñas con TEL. Además, se encontró que el *pars triangularis* localizado en el giro frontal inferior y

parte central del área de Broca era más pequeño en niños y niñas con TEL al compararlos con sus controles sólo en el lado izquierdo.

Generalmente, se menciona una prevalencia que oscila entre el 3%-10 % de los niños y niñas en edad escolar (entre 3-5%: trastorno expresivo y entre 3-5% trastorno expresivo-receptivo). Se indica también una mayor incidencia en varones que en mujeres con un ratio 2:1.

En definitiva, un niño o niña presenta TEL si el trastorno no se puede atribuir a ninguna causa obvia, si sólo afecta a alguna o algunas de sus habilidades lingüísticas, si sus ejecuciones en tareas relativas al lenguaje son significativamente peores que las que se refieren a otras habilidades (principalmente cognitivas) y si los problemas lingüísticos perduran en el tiempo, aunque cambien de alguna forma sus manifestaciones.

3.1.3 CLASIFICACIÓN

En este apartado, se recoge la clasificación de Rapin reformulada (1996) y la clasificación de los Trastornos del Lenguaje según DSM-IV².

Por un lado, la clasificación posiblemente más citada y una de las más aceptadas es la realizada por Rapin y Allen (1983, 1987; con una revisión de Rapin en 1996 que subdivide o reagrupa la taxonomía original en tres grandes categorías clínicas):

A. Trastornos del lenguaje expresivo

- Dispraxia verbal * Discrepancias de inclusión por sus implicaciones motoras.
- Déficit de programación fonológica

B. Trastornos del lenguaje expresivo y receptivo

- Agnosia auditivo-verbal
- Déficit fonológico-sintáctico

C. Trastornos del procesamiento de orden superior

- Déficit léxico-sintáctico.
- Déficit semántico-pragmático * Discrepancias de inclusión por su posible relación con los trastornos del espectro autista.

Aunque esta clasificación es una aportación valiosa de cara a las investigaciones sobre los TEL, no queda claro si no pudiese existir un solapamiento entre los distintos subgrupos ni si existe estabilidad de los subgrupos a lo largo del tiempo. Es decir, un mismo niño o niña podría tener características o problemas de uno o varios tipos y/o podría variar de subgrupo en distintos momentos de su evolución o desarrollo.

Por otro lado, en el DSM-IV dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, aparece otra clasificación en la que se incluye el trastorno del lenguaje expresivo, el trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo, el trastorno fonológico, el tartamudeo y los trastornos de la comunicación no especificados. Los dos primeros tipos (el trastorno del lenguaje expresivo y el trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo),

² Puesto que todavía no se han publicado los criterios de diagnóstico del DSM-V, para realizar este trabajo se ha utilizado como referencia el DSM-IV siendo consciente de que los criterios de diagnóstico del TEL se verán parcialmente modificados en el DSM-V.

entrarían dentro del concepto actual de TEL, aunque el DSM-IV integra en ambos grupos tanto los adquiridos como los evolutivos, por lo que tendríamos que precisar más la correspondencia y limitarla a los de tipo evolutivo.

El DSM-IV aboga por una definición de cada tipo basada en unos criterios de discrepancia cognitiva. En el trastorno del lenguaje expresivo, “las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo del lenguaje expresivo, normalizadas y aplicadas individualmente, quedan sustancialmente por debajo, tanto de la capacidad intelectual no verbal como del desarrollo del lenguaje receptivo” (criterio, A, p. 61); y en el trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo, “las puntuaciones obtenidas mediante una batería de evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo- expresivo, quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas de la capacidad intelectual no verbal” (criterio, A, p.64). Además, el DSM-IV aboga por un continuo de severidad entre ambos trastornos, ya que el trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo incluye los síntomas propios del lenguaje expresivo además de las dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como términos espaciales. Por tanto, las tipologías de TEL establecidas en base a criterios clínicos enfatizan e incrementan los fundamentos teóricos neuropsicológicos y lingüísticos, aunque prescinden de cualquier tipo de validación empírica.

3.2 INVESTIGACIONES CENTRADAS EN EL CAMPO COGNITIVO Y EMOCIONAL EN SUJETOS CON TEL.

3.2.1 ESTUDIOS A NIVEL COGNITIVO EN SUJETOS CON TEL

Esta investigación se centra en el plano cognitivo ya que es el que se ocupa del procesamiento de las emociones. Dentro del marco de las investigaciones que intentan explicar las dificultades cognitivas en los niños y niñas con TEL han surgido diversas propuestas. Una de ellas explica que en el niño o niña con TEL existiría un déficit en la capacidad de procesamiento de la información. Es decir, la capacidad para almacenar y computar información durante la realización de diversas tareas tanto verbales como no verbales, tales como el razonamiento analógico y especialmente estaría disminuida la capacidad de la memoria de trabajo fonológica y del ejecutivo central (Martínez et al., 2002).

Las primeras investigaciones sobre la presencia de determinadas deficiencias cognitivas en sujetos con TEL derivaron de los estudios piagetianos sobre pensamiento lógico u operatorio. En todas ellas, se utilizaron una serie de tareas de índole cognitiva no estandarizadas en las que los requisitos verbales eran mínimos. En general, los datos apuntan a que estos niños y niñas presentan un retraso significativo en tareas operatorias, tales como resolución de problemas espaciales, tareas numéricas, razonamiento lógico y razonamiento imaginativo (Mendoza, 2001).

Un estudio llevado a cabo por Kamhi y sus colaboradores (Kamhi, 1981, Catts, Koenig y Lewis, 1984) analizaron el desarrollo conceptual en sujetos con un desarrollo normalizado y en sujetos con TEL a través de tareas de agrupación de objetos similares, juicios de cantidad,

clasificación, reconocimiento táctil, prueba de hipótesis... mediante tareas de aprendizaje discriminativo y de formación de conceptos. La ejecución fue en todos los casos inferior en los niños y niñas con TEL que en sus iguales sin problemas lingüísticos, aunque no en todas las tareas las diferencias fueron estadísticamente significativas. Los resultados peores se alcanzaron en el reconocimiento táctil y en el aprendizaje discriminativo.

Por otro lado, investigaciones posteriores, fueron utilizando una estrategia de detección de problemas cognitivos en el TEL más molecular, con una orientación bottom-up (abajo-arriba). En esta dirección, las principales aportaciones se han centrado en las direcciones siguientes: a) en las áreas del procesamiento perceptivo, b) en la memoria de trabajo, c) y en el enlentecimiento de los tiempos de reacción. Tanto los criterios de selección de los sujetos como los resultados obtenidos son más consistentes y nos permiten entender la ejecución de las actividades del programa.

- a) El procesamiento perceptivo en el TEL. Tallal y sus colaboradores (Tallal y Piercy, 1974; Tallal, Stark, Kallman y Mellitis, 1981; Tallal y Stark, 1981; Stark y Tallal, 1988) demostraron que los niños y niñas con TEL tienen más dificultades que sus iguales para diferenciar sonidos de corta duración y/o que se presentan en una secuencia muy rápida, con cortos intervalos temporales entre estímulos. Esto hace pensar que tendrán problemas para percibir el habla, debido a la gran velocidad con la que se suceden los sonidos en una conversación; si enlentecemos este ritmo y, sobre todo, si alargamos las pausas entre dos sonidos, les estaremos facilitando una mejor percepción de los mismos.
- b) La memoria de trabajo en el TEL. Se han asociado los trastornos de lenguaje de la población infantil con TEL con algún tipo de problemas de memoria. La investigación psicológica diferencia claramente entre dos sistemas de memoria: a) la memoria a largo plazo, que nos permite almacenar y recordar acontecimientos pasados, y b) la memoria a corto plazo, que es capaz de retener pequeñas cantidades de información durante periodos de tiempo muy cortos. La memoria de trabajo es un concepto que caracteriza de forma adecuada a la memoria a corto plazo, y se concibe como un sistema de memoria de corta duración capaz de almacenar y manipular la información durante periodos cortos de tiempo. Por ejemplo, para entender una palabra o frase, los sujetos con TEL almacenan cada una de las sílabas de la palabra o de las palabras de la frase, a la vez que se van procesando para entender su significado. Los niños y niñas con TEL tienen limitada su capacidad para procesar y almacenar la información, según se desprende de numerosas investigaciones en los últimos años (Mendoza, 2001).
- c) Enlentecimiento de los tiempos de reacción. En distintas tareas experimentales se ha puesto de manifiesto que los sujetos con TEL presentan unos tiempos de reacción (TR) más largos que sus iguales sin problemas lingüísticos. Este enlentecimiento se ha observado en tareas de evocación de palabras, en denominación de dibujos, así como en tareas no lingüísticas. Kail (1994), tras analizar distintos estudios sobre TR en la población infantil con TEL, ha hipotetizado un "enlentecimiento generalizado" en esta población.

3.2.2 ESTUDIOS A NIVEL LINGÜÍSTICO Y EMOCIONAL EN SUJETOS CON TEL

Una buena capacidad lingüística conlleva a una competencia emocional mejor construida, y por tanto, una mejor habilidad y ajuste social (Nowicki y Duke, 1994). Es por ello, que generalmente los niños y niñas con mejores niveles de lenguaje también resultan ser los que obtienen más oportunidades sociales, y por tanto, están dotados de más ocasiones para ampliar su bagaje de estados y referencias mentalistas, incluyendo las emociones (Pons, Lawson, Harris, y de Rosnay, 2003). Por el contrario, un sujeto con menor competencia lingüística quedaría, en gran medida, excluido de esta relación circular. Esto se debe a dos razones, primero, el retraso lingüístico ha demostrado tener un efecto negativo en el desarrollo de algunas habilidades mentalistas y de toma de perspectiva cognitiva (Bishop, 1997), y segundo, porque su escasa exposición a interacciones elementales dificulta el acceso a conversaciones ricas en estados y experiencias emocionales en distintos contextos (en el colegio, en el parque o en casa), y como consecuencia, es lógico que aparezca cierto retraso en la comprensión social y emocional del mundo (Andrés y Clemente, 2008).

Así pues dada la existencia de esa relación, es lógico que los niños y niñas con dificultades en la adquisición del lenguaje no muestren un desarrollo típico de las destrezas de cognición emocional puesto que tienen alteradas ciertas funciones cognitivas, como la memoria de trabajo o el tiempo de reacción que se describen en el siguiente punto más detalladamente. Estas limitaciones cognitivas afectan al procesamiento de la emoción.

Actualmente, podemos observar que la mayoría de estudios en este campo coinciden en la reiteración de que el retraso lingüístico de los niños y niñas con TEL conlleva a un retraso en sus habilidades mentalistas, tanto en el reconocimiento de creencias falsas como de otros estados mentales que engloba la cognición social tales como el reconocimiento de las emociones, de las intenciones comunicativas, etc.

Los niños y niñas con TEL presentan alteraciones en diversas funciones cognitivas y estas deficiencias cognitivas afectan al procesamiento de las emociones. Lo señalado anteriormente se puede relacionar con la evidencia cada vez mayor de que los niños y niñas con TEL en edad escolar manifiestan dificultades en algunas áreas cognitivas y lingüísticas (Martínez et al. 2002), y por lo tanto, presentan dificultades para procesar referencias mentalistas y en concreto, las emociones.

3.2.3 ESTUDIOS ESPECÍFICOS DEL TEL EN RELACIÓN A LA IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Los primeros estudios sobre el reconocimiento de las emociones en el campo infantil, evaluaron a niños y niñas con dificultades generales de aprendizaje sin especificar el tipo de trastorno. Estos estudios concluyeron que sus dificultades para interactuar con los demás se debían a la escasa habilidad que posee este colectivo de niños y niñas para interpretar expresiones faciales (Holder y Kirkpatrick, 1991). No obstante, estudios posteriores como el de (Dimitrovsky y Spector, 1998), demostraron que la población con dificultades de aprendizaje es heterogénea, y el éxito para reconocer expresiones faciales depende del tipo de déficit que tenga el niño o niña.

Para reconocer las emociones que tienen lugar en interacciones comunicativas, no solo es necesario interpretar la expresión facial, sino que también es imprescindible descifrar otro tipo de signos emocionales implicados en la situación, como por ejemplo la entonación del emisor o la prosodia verbal. Trauner, Ballantyne, Chase y Tallal (1993) observaron que los niños y niñas de 10-11 años con TEL, presentaban conflictos en la comprensión de la modalidad auditivo-entonativa de la emoción, pero no para reconocerlas a partir de fotografías con expresiones faciales.

Un estudio sobre la comprensión de la prosodia fue el de Berk, Dohering y Bryans (1983), quienes sugirieron que los niños y niñas con TEL tenían dificultad para reconocer la prosodia emocional no como consecuencia intrínseca al trastorno, sino por un problema de sobrecarga de procesamiento de la información. Cuando se trataba de codificar o evocar los signos prosódicos emocionales, los sujetos con TEL dedicaban la mayor parte de su atención a procesar contenidos verbales, y menor a interpretar los signos emocionales. Además, eran menos precisos que sus controles a la hora de identificar emisiones de enfado, felicidad o tristeza.

No obstante, en un trabajo reciente de Creusere et al. (2004), se confirmó que los estudios anteriores relacionados con la prosodia verbal y las expresiones faciales, no consideraron la posibilidad de simplificar el lenguaje verbal en sus tareas. De su trabajo realizado, destacaron que cuando se simplifica la carga verbal de la tarea, no existe un déficit en comprender la prosodia emocional ni en interpretar las expresiones faciales.

Por otro lado, existen estudios que, a diferencia de los anteriores centrados en examinar las propiedades externas o visibles que rodean la emoción (prosodia o expresión facial), se focalizan en aspectos internos. Siguiendo esta línea, Ford y Milosky (2003) se centraron en medir la aptitud de niños y niñas con TEL en edades preescolares para inferir una emoción en función de la comprensión de las causas que la provocan. Sus resultados dieron a conocer que los niños y niñas en edad preescolar con TEL no infirieron la emoción esperada como sus iguales, aunque fueron igual de precisos que sus iguales para identificar las expresiones faciales dibujadas. De esta manera, llegaron a la conclusión de que las dificultades socio-emocionales de los sujetos con TEL no se deben a un déficit en interpretar las expresiones faciales sino que son causadas por su incapacidad para inferir del contexto las causas de las emociones.

3.2.4 ESTUDIOS SOBRE TEORÍA DE LA MENTE Y PRAGMÁTICA EN SUJETOS CON TEL

Numerosos autores apoyan la idea de que la comprensión de las emociones propias y de las personas que nos rodean, forma parte de la cognición social o Teoría de la Mente (ToM) que tenemos los humanos, al igual que otros estados mentales como la creencia o el deseo (Flavell, 2000).

La teoría de la mente significa que un individuo es capaz de imputar estados mentales, creencias a sí mismo y a los demás. La teoría de la mente se ha venido estudiando, principalmente, a través de las clásicas tareas de creencias falsas, no obstante, actualmente

también está relacionada con otro tipo de estados mentales, como la comprensión de deseos y emociones y las intenciones comunicativas... En el área de la psicología infantil, es comúnmente aceptado que sobre los 4-5 años de edad, los niños y niñas comienzan a distinguir claramente entre representaciones mentales y realidad, así como predecir que una persona puede actuar en función de sus creencias. Las pruebas más habituales para evaluar estas competencias conocidas como razonamiento de primer orden, son las tareas de Creencia Falsa llevada a cabo por Wimmer y Perner, 1983 quienes idearon una ingeniosa tarea para evaluar la capacidad de los niños y niñas para apreciar las creencias falsas de otras personas. A continuación se expone la cita:

En una habitación hay dos niñas, Sally y Anne; Sally tiene una cesta y Anne una caja. Sally tiene una canica y la mete en su cesta. Después se va. Mientras Sally está fuera, Ana saca la canica de la cesta y la guarda en su caja. Luego vuelve Sally y quiere jugar con su canica.

En ese momento se le pregunta al niño o niña:

- *¿Dónde estaba la canica?* (pregunta memoria)
- *¿Dónde está ahora el caramelo* (pregunta realidad)
- *¿Dónde va a buscar Sally su canica?* (Pregunta-creencia)

Mientras que las dos primeras preguntas son para verificar la comprensión de la historia, en la tercera el niño o niña tiene que diferenciar entre su propio estado de conocimiento y la creencia de Sally para resolver la tarea.

Miller (2011) estudió las falsas creencias en la población infantil con TEL de 5 y 6 años (variación de la tarea de Sally y Ann con marionetas). Cuatro tipos de preguntas sobre las falsas creencias:

- a) ¿Dónde piensa Sally que está el juguete?
- b) ¿Dónde buscará Sally el juguete?
- c) Muéstrame qué hará Sally para jugar con el juguete
- d) ¿Dónde cree Sally que está su juguete?

El *piensa que, cree que...* son estados mentales complejos que implican subordinación. Las condiciones A y D son más difíciles porque:

- Hacen referencia a estados mentales complejos.
- Se presentan con una construcción gramatical compleja al requerir subordinación “piensa que”, “cree que”.

Taylor et al. (2012) señalaron hipótesis sobre las posibles dificultades:

- La mala ejecución de las tareas de ToM pueden reflejar las demandas de las tareas las capacidades lingüísticas de los niños y niñas con TEL.
- Los trastornos del lenguaje pueden afectar al desarrollo de la ToM debido a carencia de experiencias lingüísticas previas: es posible que los niños y niñas con TEL no se hayan visto expuestos a situaciones importantes para adquirir verbos de estados mentales y vocabulario emocional.
- Los trastornos del lenguaje pueden limitar el uso de los procesos verbales internos (lenguaje interno), que se sabe que facilitan la realización de tareas de ToM.

En uno de los estudios más recientes llevado a cabo por Andrés, (2009) se compararon, mediante una tarea de comprensión de estados emocionales fundamentándose en las causas que los elicitan, a dos grupos de niños y niñas con TEL; uno con dificultades principalmente fonéticas y morfosintácticas (TElc) y otro con dificultades principalmente pragmáticas (TELpp). Este estudio contribuye a matizar que el éxito de los niños y niñas con TEL en la tarea de atribuir emociones a otras personas se hace dependiente de la motivación que subyace en el desencadenante emocional (deseos y creencias), más que del tipo de respuesta que tenga que dar (identificación visual/denominación verbal). En este sentido, cuando la inferencia de la emoción está relacionada con la evaluación implícita de las creencias de las personas (como en el caso del *miedo*, *sorpres*a y *vergüenza*), la apreciación de los grupos fue diferente y favorable siempre al grupo control. Sin embargo, se comportan de acuerdo a su edad cuando la evaluación emocional está relacionada con la apreciación de deseos, lo cual provee de un marco más general para recoger las evidencias de estudios que encuentran porcentajes de acierto más altos de acierto en *felicidad* que en *miedo* (Fujiki et al. 2008), y se rechaza las posiciones anteriores que defienden un déficit intrínseco en la comprensión emocional por parte de los sujetos con TEL (Boucher et al., 2000).

Contemplando estos hallazgos en un marco teórico más amplio sobre el desarrollo de la competencia emocional, estos datos constatan la importancia de poseer unas habilidades lingüísticas bien forjadas para la correcta comprensión de las emociones de otras personas (Harris et al., 2005), además de demostrar que entender la relación causal entre deseos y emociones es evolutivamente previo a entender la relación entre creencias y emociones descrita en la literatura también en sujetos con TEL (Hadwin y Perner, 1991).

Para concluir con este apartado, se debe hacer referencia a la pragmática de los niños y niñas con TEL. En todos aquellos sujetos en los que existe un trastorno significativo del lenguaje, aparecen lógicamente alteraciones de la pragmática. Es fundamental hacer referencia a este término puesto que en el *Programa de competencias emocionales* que se presenta en este trabajo, aparece un bloque dedicado a trabajar las habilidades sociales.

Es el fenómeno que subraya Bishop (2000) cuando nos recuerda que muchos niños y niñas con un diagnóstico de TEL presentan dificultades pragmáticas y de interacción social que aparecen como una consecuencia más que como una característica intrínseca de su patología del lenguaje.

La pragmática consiste en adecuar el lenguaje a una situación social concreta, por lo que exige no sólo comprender el significado de un enunciado verbal, sino también atribuir al interlocutor el estado emocional oportuno y tener en cuenta el contexto donde se produce. Como ya he citado anteriormente, muchos de los niños y niñas diagnosticados con TEL independientemente del subgrupo al que pertenezcan, presentan dificultades pragmáticas debido a que dedican mayor atención a descifrar los contenidos verbales de un enunciado que a identificar los contenidos emocionales. Además, estas dificultades pragmáticas junto con las limitaciones que manifiestan para procesar referencias mentalistas, concretamente las emociones, afectan a sus relaciones con los demás, al desarrollo de la intencionalidad del discurso, y en definitiva, a sus habilidades sociales.

3.3 PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

En la actualidad, existen numerosos programas que tienen como temática clave la educación emocional, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, autoestima, valores, etc.

Todos los programas de educación emocional tienen como objetivo enseñar a los niños y niñas las habilidades básicas de la vida para ser competentes a nivel personal y socialmente en todos los ámbitos.

A continuación, se presentan varios programas que recogen los aspectos que se desarrollan en el presente trabajo centrados en el desarrollo de la competencia emocional y la comunicación.

Uno de los programas más completos es el programa *Desarrollando la Inteligencia Emocional* (DIE) (Vallés y Vallés. 1998). Este programa está estructurado en diferentes bloques como el vocabulario emocional, la empatía, las habilidades sociales y de comunicación. Además, ofrece orientaciones metodológicas y orientaciones dirigidas a alumnos usuarios del programa.

También es importante destacar el programa “La educación emocional” de Bisquerra, (2000), donde abarca el concepto de emoción, el funcionamiento del cerebro emocional, la autoestima, relaciones interpersonales y habilidades socio-emocionales, resolución de conflictos y emoción, habilidades para la vida, bienestar y calidad de vida.

El programa PEHIS (programa de habilidades de interacción social, 1993) cuya autora es Inés Monjas Casares, tiene como objetivo promover la competencia social en sujetos en edad escolar, a través del desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con iguales y adultos de su entorno social. Consta de 30 habilidades sociales agrupadas en torno a las siguientes áreas: interacción social, hacer amigos/as, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y opiniones, solución de problemas interpersonales, habilidades para relacionarse con los adultos. Está pensado para su aplicación en aulas ordinarias de Educación Infantil, Primaria y secundaria, pero se puede utilizar en otros entornos educativos (aulas de apoyo, educación compensatoria, talleres, centros de menores...) o ambientes clínicos o de ocio. Está dirigido a niños y niñas en situación de riesgo, principalmente rechazados, ignorados y alumnos con necesidades que aparentemente no presenten conductas sociales inapropiadas pero que puedan beneficiarse para un mejor ajuste personal.

Numerosos autores señalan que el entrenamiento en educación emocional debe comenzar cuanto antes para que se trabajen determinadas capacidades, y así será más fácil que lo aprendan y lo generalicen, además de poder prevenir posibles emociones perjudiciales que no les permiten disfrutar de sus avances. El desarrollo emocional en los niños y niñas no es labor de una sola persona, es una sabiduría compartida donde todos nos podemos ayudar: padres, madres, educadores, educadoras, etc.

En resumen, la investigación realizada gira en torno a los problemas cognitivos que presentan los niños y niñas diagnosticados con TEL puesto que es el área en la que se da lugar el procesamiento y almacenamiento temporal de la información. Un fallo en este sistema ya sea de almacenamiento o procesamiento de la información lingüística lleva a problemas en la comprensión de tareas mentalistas y en concreto, en la comprensión de emociones que es el aspecto que nos concierne en el presente trabajo (Gathercole y Baddeley, 1993).

Puesto que los niños y niñas con TEL tienen afectado el procesamiento perceptivo, es decir, tienen más dificultades para percibir el habla debido a que son sonidos de corta duración y que se presentan en una secuencia muy rápida, se hace necesaria la simplificación del lenguaje para interpretar la prosodia emocional y las expresiones faciales (Wells y Peppé, 2003). Además, cuando se trata tanto de codificar como evocar los signos prosódicos emocionales, los sujetos con TEL dedican la mayor parte de su atención a procesar contenidos verbales, y menor a interpretar los signos emocionales.

Numerosos autores apoyan la idea de que la comprensión de las emociones propias y de las otras personas, forma parte de la pragmática, la cognición social o Teoría de la Mente (ToM) que tenemos los humanos, al igual que otros estados mentales como la creencia o el deseo (Flavell, 2000).

Por un lado, las dificultades pragmáticas están presentes en la mayoría de los sujetos en edad escolar con TEL, independientemente del subtipo al que pertenezcan, por lo que muestran dificultades en adecuar el lenguaje a una situación social concreta puesto que exige comprender el significado de un enunciado verbal, atribuir al interlocutor el estado emocional y tener en cuenta el contexto donde se produce.

Por otro lado, las dificultades socio-emocionales de los sujetos con TEL se deben a su incompetencia para inferir del contexto las causas que provocan las emociones (Ford y Milosky 2003). Siguiendo esta línea, un estudio elaborado por Andres (2009), concluyó que los niños y niñas con TEL comprendían la relación causal entre la los deseos y la emoción (ej.: “Está contenta porque tiene muchos regalos”), en cambio, había diferencias cuando para interpretar la emoción implicó la comprensión de las creencias del protagonista (ej.: “Tiene miedo porque cree que le va a comer”). Los niños y niñas con TEL tienen dificultad para comprender estados mentales complejos como “piensa que”, “cree que”, que implican subordinación y se presentan con una construcción gramatical difícil de comprender.

4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PRELIMINAR Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este apartado se van a presentar los instrumentos utilizados para detectar aquellas áreas en las que el sujeto presenta deficiencias y en las que se debe intervenir. Además, avanzamos que se trabaja con un sujeto con TEL, pero, a continuación, se va a mostrar el planteamiento del problema de forma más detallada una vez recogida la información de cada uno de los instrumentos empleados. Por una parte, se van a describir teóricamente los instrumentos utilizados, como son el informe familiar y escolar, la escala de observación y el registro anecdótico. Por otra parte, se presentarán los resultados obtenidos a partir de cada instrumento.

En primer lugar, se empleó como instrumento el **informe familiar y escolar**. El informe es una herramienta que recoge los datos obtenidos en una investigación de campo o bibliográfica sobre un determinado tema; por este motivo, su propósito es principalmente informativo. La información de ambos informes fue proporcionada por el informe del diagnóstico del sujeto tras su matriculación en el centro especializado en trastornos neurocognitivos. Esta documentación se recogió durante el mes de Mayo.

El segundo de los instrumentos que se utilizó fue una **escala de observación**. La escala de observación es un instrumento de evaluación que permite verificar la presencia o la ausencia de un hecho, característica o acción, además de su grado de intensidad³. Esta escala de observación se realizó en el aula donde el sujeto interaccionaba con sus iguales. Los ítems que recoge esta escala se elaboraron a partir de los objetivos que se pretendían conseguir, una vez recogida la información pertinente en los informes. Se fue cumplimentando gracias a la observación en momentos en los que el sujeto interaccionaba con sus iguales y cuando la terapeuta trabajaba con él. En esta escala de observación, se evalúan los objetivos básicos en relación a la competencia emocional valorando los ítems de 1 a 4 siendo 1; nunca o muy pocas veces, 2; a veces, 3; a menudo, 4; siempre o en la mayoría de ocasiones. Su duración tuvo lugar a lo largo de tres sesiones antes de determinar la problemática del sujeto.

Finalmente, se empleó el **registro anecdótico**, un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el sujeto, y se ofrecen datos importantes relacionados con su comportamiento, actitudes, intereses o procedimientos⁴. El registro anecdótico se ha llevado a cabo en el aula en situaciones donde el sujeto se reunía con sus compañeros. Esta recogida de información se realizó durante tres sesiones en las que se podía ver su comportamiento en interacción con sus iguales.

En las siguientes líneas se van a presentar los resultados obtenidos a partir de cada instrumento utilizado.

En primer lugar, la información recogida a través del **informe escolar y familiar** presenta al sujeto como un niño de 6 años diagnosticado con trastorno específico del lenguaje mixto

³ Información extraída de la siguiente página web: <http://es.slideshare.net/alanrsanz/tecnica-de-observacion-7>

⁴ Información extraída de la siguiente página web: <http://es.slideshare.net/alanrsanz/tecnica-de-observacion-7>

expresivo-receptivo y con subtipo fonológico-sintáctico. El sujeto está escolarizado en un centro ordinario con atención específica en el aula CIL (aula de comunicación y lenguaje). Según el informe familiar, respecto al plano emocional, los padres destacan que es un niño que sufre frecuentes rabietas y no sabe controlarlas puesto que se prolongan durante bastante tiempo. A partir de los tres años han percibido escaso interés de interacción con sus iguales así como de juego cooperativo y sentimientos de inferioridad. En cuanto al lenguaje, a partir de los dos años, comenzaron a percibir pequeñas anomalías en el desarrollo vocálico temprano y en la comprensión de ciertos enunciados verbales propios para su edad. Presentaba lenguaje ininteligible a partir de los tres años. A esta edad sólo producía palabras de una sílaba (“ma” para decir toma) apenas producía palabras de dos sílabas.

A los tres y cuatro años no solía usar palabras descriptivas (adjetivos como grande, chico, sucio...) o pronombres posesivos (yo/tu, mi/mío/tuyo) e interrogativos básicos (¿qué es esto?, ¿dónde está...?).

Según el informe aportado por el colegio, en lo referente al plano emocional, todos los profesores señalan que el sujeto presenta problemas de interacción y relación con sus iguales, y en general se muestra muy distante en el plano emocional. En el aula le cuesta participar de manera espontánea, no tiene amigos definidos y en el recreo no se relaciona casi con ningún niño o niña, tiene su propio rincón donde juega solo. A nivel de lenguaje, muestra dificultades en la comprensión de oraciones múltiples, su producción lingüística también es limitada, pues presenta un predominio de oraciones incompletas e intervenciones no verbales, así como de las oraciones con errores gramaticales en las que se pone de manifiesto la utilización de autocorrecciones o reformulaciones. En cuanto a las estructuras lingüísticas utilizadas hay un mayor predominio de las oraciones simples, pero más dificultades con las oraciones múltiples coordinadas y subordinadas.

En la conversación toma el turno de palabra de manera inadecuada. Presenta dificultad cuando se le propone conversar sobre cosas o eventos que no están presentes, mientras que cuando la conversación se organiza sobre un objeto o una actividad, el sujeto participa más y toma la iniciativa. Sus respuestas son simples, a veces se reducen a un “sí” o a un “no” o se limita a decir “No lo sé”.

Ambos informes coinciden en que el sujeto tiene buena intención comunicativa, la alteración se presenta por la lentitud, distorsión, omisión, adición, articulación o mal uso contextual de las palabras o frases. Por ello su discurso es pobre y poco fluido. Respecto al plano emocional, en ambos contextos se destacan sus dificultades para interactuar con sus iguales, su baja autoestima y su poca capacidad de autorregulación.

En segundo lugar, tras recoger la información relevante proporcionada por la **escala de observación** (ver anexo 1), se concluye, que en lo referente a la conciencia emocional, el sujeto es un niño al que le cuesta reconocer su propio estado emocional y explicar el motivo por el que siente una determinada emoción. Además, no suele comunicar a los demás por qué se siente de una determinada manera, cuando la emoción es nociva, para así poder recibir ayuda. En cambio, cuando la emoción es positiva y le provoca bienestar, sí que lo comunica. En cuanto a su autoestima, el sujeto sufre una afectación de ésta reflejándose en actividades diarias del grupo, cuando en muchas ocasiones, suele sentirse inferior a sus compañeros en los juegos de mesa o en actividades que requieren pensar. Además, si se le pregunta por aquello

que se le da bien hacer, responde que no lo sabe, a diferencia de sus compañeros quienes pueden decir más de dos cosas en las que sobresalen. Respecto a sus habilidades sociales, puede que sea el aspecto que más dañado tiene y el causante de su baja autoestima. El sujeto tiene ciertas dificultades para comunicarse con sus iguales y esto afecta a la calidad de sus interacciones sociales. En muchas ocasiones, no escucha a los demás ni respeta los turnos de palabra establecidos en clase, esto lleva a un cierto rechazo por parte de sus iguales. Por último, también presenta dificultades para autorregular su conducta dando lugar a rabiets y comportamientos infantiles.

Para finalizar, el tercer instrumento para la recogida de información es el **registro anecdótico** (ver anexo 2), en el que figuran aquellos datos relevantes que suceden en el día a día del sujeto en relación al plano emocional. El aspecto más destacable es su baja autoestima y sus dificultades para establecer buenas interacciones sociales con sus iguales.

En síntesis, el sujeto es un niño con afectación tanto en el plano lingüístico como en el plano emocional. A nivel lingüístico, tiene más dañada la expresión haciendo un mal uso de articulaciones, omisiones, adiciones y del uso contextual de las palabras o frases. La comprensión de frases simples es adecuada, no obstante no ocurre lo mismo en aquellas frases con estructuras complejas como las subordinadas. A nivel emocional, presenta poca capacidad para hacer amigos o iniciar conversaciones con sus iguales. Este hecho repercute en una baja autoestima fruto de sus escasas habilidades sociales para interactuar con los demás. A menudo sufre rabiets como consecuencia de no disponer de estrategias para controlar las emociones negativas que le crean malestar. En conclusión, todas estas limitaciones que presenta el sujeto en lo referente al plano emocional se van a intentar corregir con la finalidad de ayudarle a ser más competente a nivel socio-emocional. Por ello, se ha creado la siguiente propuesta de acción compuesta por un programa de cuatro bloques para intentar paliar los aspectos emocionales que el sujeto tiene afectados.

A partir de la recogida de todos los datos necesarios para diseñar el *Programa de competencias emocionales*, se han tenido en cuenta diversos aspectos fundamentales en relación al sujeto para conseguir que el programa sea funcional y efectivo adaptándolo en todo momento a sus limitaciones y posibilidades:

- Limitaciones a nivel de lenguaje fonológico-sintáctico:
 - Déficit mixto receptivo-expresivo.
 - Fluidez verbal perturbada.
 - Articulación de habla alterada.
 - Sintaxis deficiente: frases cortas, omisión de nexos y marcadores morfológicos, laboriosa formación secuencial de enunciados.
 - Comprensión mejor que expresión.
 - Variables de dificultad de comprensión: longitud del enunciado, complejidad estructural del enunciado, ambigüedad semántica, contextualización del enunciado, rapidez de emisión.
- Limitaciones en el plano emocional:
 - Baja autoestima.
 - Dificultades para interactuar con sus iguales.
 - Escasa autorregulación y control emocional.

5. PROPUESTA DE ACCIÓN

El plan de acción que se ha llevado a cabo ha sido la elaboración de un programa llamado *Programa de competencias emocionales* para tratar la conciencia emocional y su consecuente aplicación dirigida a un niño con trastorno específico del lenguaje (TEL). El programa está formado por cuatro bloques: conciencia emocional, autoestima, habilidades sociales y autorregulación emocional. Estos bloques no han sido escogidos al azar, sino que se han pensado tras analizar la información recogida empleando los tres instrumentos descritos anteriormente (informe familiar y escolar, escala de observación y registro anecdótico).

Los programas de autoestima, presentan un elevado componente cognitivo, los de habilidades sociales se caracterizan por la prevalencia del componente conductual y los de autorregulación emocional tienen un carácter preventivo. Así pues, el *Programa de competencias emocionales* presenta estos elementos buscando un equilibrio entre lo conductual, lo cognitivo y lo afectivo-emocional.

A continuación, se describirán los objetivos y contenidos generales del programa, la metodología que se ha empleado y las actividades que se han elaborado estructuradas en los cuatro bloques citados anteriormente.

Respecto a los **objetivos** generales del *Programa de competencias emocionales*, se encuentra el favorecer la capacidad de comprender y regular las propias emociones, desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales, conocer nuestras propias emociones y sus efectos, nuestras debilidades y posibilidades, manejar adecuadamente nuestros impulsos y emociones, saber cómo se resuelven los conflictos intrapersonales e interpersonales a través de técnicas, desarrollar habilidades sociales para mejorar todas las relaciones, controlar y modificar nuestras emociones tanto para aumentar el propio bienestar como para armonizar las relaciones sociales y afectivas, descifrar y utilizar beneficiosamente el lenguaje facial y corporal, poner en práctica sencillas técnicas psico-físicas como la relajación para facilitar el equilibrio emocional y el manejo de las emociones negativas y desarrollar la autoconfianza y la autoestima por medio del reconocimiento de sus habilidades.

En cuanto a los **contenidos** a trabajar en el programa, se comprende la conciencia emocional, la autoestima, las habilidades sociales y la autorregulación emocional. Dentro del bloque de la conciencia emocional se incluye el vocabulario emocional, la identificación de las emociones propias y ajenas, el reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás, la observación de la expresividad facial y gesticulación y el desarrollo de habilidades de identificación de estados emocionales asociados a las situaciones que los producen. En el apartado de la autoestima encontramos lo referente al reconocimiento de sus rasgos físicos y personales, la valoración positiva de uno mismo, la identificación de comportamientos que deben fortalecerse y la valoración de comportamientos de éxito y comportamientos de fracaso. En el tercer bloque correspondiente a las habilidades socio-emocionales trabajamos el desarrollo de la escucha activa, la identificación de las emociones ajenas, los conflictos interpersonales, la mediación, el trabajo cooperativo, pedir ayuda y ayudar y valores sociales como compartir, escuchar, hacer cumplidos... Para finalizar, en el bloque de autorregulación emocional se comprende el desarrollo de estrategias de afrontamiento, estrategias de control de los

pensamientos, el lenguaje interno, la búsqueda de soluciones, la previsión de consecuencias y elección y la aplicación de la solución más adecuada.

Haciendo referencia a la **metodología** del programa, por un lado, se describe la metodología general aplicable en cualquier situación y por otro lado, la que se ha aplicado con el sujeto.

En cuanto a la metodología general del *Programa de competencias emocionales*, se debe partir de la idea de que las recomendaciones aportadas deben considerarse como un material flexible para ajustarlo a la realidad de cada niño y niña en concreto. En general, se debe potenciar la atención conjunta y el contacto ocular. También, se debe propiciar un ambiente que fomente la concentración en el que haya escasos elementos distractores a la vista. Además, juega un papel importante la colocación del adulto para llevar a cabo las actividades. La posición más adecuada es sentarse frente al niño o niña, de esta forma el sujeto puede acceder a una información más completa como la comunicación no verbal (fundamental en la educación emocional). El adulto puede observar los indicios que indican cambios de intereses, actitud, etc.

Debe existir feed-back continuo para comunicarle sus avances y logros así como sus fallos para prevenirlos en el momento. Continuamente se debe tener en cuenta la simplificación del lenguaje para trabajar con niños y niñas con TEL puesto que muchas veces la incomprensión de las frases se debe a la complejidad con la que están formuladas. Para que el programa cobre sentido, todos los aprendizajes que se intenten transmitir deben ser funcionales y generalizables a la vida real del niño o la niña.

La metodología que se ha llevado a cabo con el sujeto ha tenido en cuenta potenciar la atención conjunta y el contacto ocular. Con el fin de propiciar su atención, ha sido necesario que se encontrara en una situación apropiada para el aprendizaje, todas las sesiones se han llevado a cabo de manera rutinaria en un entorno estable y con pocos estímulos distractores a la vista. Se ha procurado que prestara atención a unas instrucciones verbales mínimas asegurando su seguimiento. Se ha fomentado el lenguaje verbal, pero cuando ha sido necesario se le ha acompañado de visualizaciones, ya que en muchas ocasiones, utilizando sólo el procesamiento auditivo no ha conseguido descifrar el contenido del enunciado. Siguiendo con la finalidad de potenciar la atención conjunta, a la hora de presentarle un material para hacer una determinada actividad, sólo se le ha presentado dicho material y una vez ha acabado con éste, se ha guardado y sacado el siguiente. Se ha potenciado un estilo interactivo muy pausado, lento y destacando bien cada uno de los elementos significativos de nuestros enunciados verbales.

Para potenciar el contacto ocular, se ha hecho atractiva la presentación de los materiales a trabajar escondiéndolos detrás de mí o en bolsas y cajas llamativas para captar su atención desde un principio.

En todo momento, ha habido feed-back proporcionándole al sujeto la información necesaria para transmitirle los aspectos bien realizados y los aspectos a mejorar. Además, al ser diagnosticado con TEL fonológico-sintáctico, es necesaria la corrección de numerosas palabras, nexos, complementos, verbos... Cuando el sujeto ha formulado una frase alterando el orden de la misma, omitiendo o introduciendo alguna palabra que no tiene que ver con el contexto, no

solo se le ha corregido la palabra en sí, sino que se le ha vuelto a formular la pregunta bien hecha para que recuerde ésta última y no la suya.

La eficacia de la comunicación no depende solamente de la calidad de la expresión del niño o niña, sino también de la capacidad de su interlocutor en interpretar su forma de hablar y de ajustar la suya a las necesidades y peculiaridades del niño o niña. Por eso, siempre se ha tenido en cuenta simplificar el contenido verbal mediante frases directas y pronunciar bien cada palabra de la frase.

Se ha pretendido ampliar el registro funcional de las actividades para generalizar los aprendizajes a todos los contextos que rodean al sujeto. Se ha utilizado el juego como medio para desarrollar las actividades mediante el dibujo, el juego simbólico, juegos interactivos, juegos colectivos de reglas, juegos de simulación, teatro y dramatización.

En muchas actividades, se ha hecho uso del dibujo ya que para muchos sujetos en edad escolar con TEL, es un medio de expresión que si se aprovecha bien puede ser un buen método de comunicación y de cooperación. Por último, también se han empleado juegos de simulación, teatro y dramatización donde hemos representado pequeñas escenas en las que cada uno adquiriría un determinado rol. Es necesario presentar bien la escena y explicar el rol que corresponde a cada persona e incluir directrices acerca de conductas que debe adoptar.

Para finalizar con la metodología, cabe decir que la educación de los niños y niñas con TEL debe basarse en una combinación de muchos esfuerzos complementarios mantenida de forma intensiva y a largo plazo.

Las **actividades** del programa se estructuran en torno a cuatro bloques que se desarrollan a continuación. Cada actividad incorpora los objetivos que se persiguen, los contenidos a trabajar, su descripción, la temporalización, los recursos utilizados y la puesta en práctica de cada actividad con el sujeto. Además, para concluir cada bloque se redactan las conclusiones generales que se han obtenido de cada uno de ellos a través de la observación participante. Se ha incluido en este apartado la puesta en práctica tras la descripción de la actividad para que sea más legible para el lector.

- **PRIMER BLOQUE: CONCIENCIA EMOCIONAL**

Actividad 1: “¿Cómo nos sentimos?”

Objetivos:

- Nombrar y reconocer las emociones de diferentes dibujos y fotografías.
- Saber expresar emociones a través del lenguaje verbal y no verbal.
- Asociar el nombre de cada emoción con su correspondiente expresión facial y corporal.
- Imitar las expresiones faciales que aparecen en las fotografías.
- Observar los rasgos comunes que manifiestan cada niño y niña representando una emoción en particular.

Contenidos:

- Vocabulario emocional.
- Observación de la expresividad facial y gesticulaciones.
- Identificación de las emociones básicas.

Descripción de la actividad:

Para desarrollar esta actividad, debemos disponer de tres sobres de diferente color y cada uno de ellos debe contener imágenes de niños y niñas expresando las diferentes emociones (contento, triste y enfadado), (ver anexo 3).

Consiste en preguntar al niño o niña cuál es el sobre que quiere abrir. Cuando lo decida, abrimos el sobre y le mostramos diferentes imágenes de sujetos que tienen en común una expresión facial determinada como por ejemplo, todos están contentos. En todo momento se le harán preguntas tales como: ¿Cómo está esta niña? ¿Está contenta? ¿Está triste?... Finalmente le haremos reflexionar sobre todas esas expresiones faciales de un sobre y deberá averiguar qué emoción tienen en común los niños y niñas que aparecen en él.

Una vez haya abierto los 3 sobres y trabajado las diferentes emociones, debe ser capaz de asociar cada sobre con el pictograma que le corresponde (contento, triste, enfadado). Los tres pictogramas tienen en común el dibujo de la cara de un niño destacando especialmente los rasgos faciales de cada emoción.

Una vez hemos hecho hincapié en la discriminación de estas tres expresiones faciales, incorporaremos una cuarta emoción como puede ser la sorpresa. Al principio, es importante ir trabajando las emociones una a una para que se vayan asimilando y discriminando entre sí.

Cuando hayamos trabajado cada expresión por separado, mezclamos todas las fotografías que contienen diferentes expresiones faciales y debe ser capaz de asociar la imagen del sujeto que expresa una determinada emoción con el pictograma correspondiente.

En esta actividad trabajaremos la imitación de manera que cada expresión facial, en primer lugar la imitará el terapeuta y el niño o niña deberá adoptar mi expresión.

Temporalización: 20 minutos

Recursos utilizados:

Sobres de colores, fotografías y pictogramas que expresen las emociones a trabajar.

Puesta en práctica:

En primer lugar, el sujeto ha sido capaz de identificar la expresión que tenían en común todas las personas que salían en las fotografías de cada sobre. Hemos reflexionado sobre cada emoción en particular poniendo ejemplos muy sencillos de la vida real (siempre que exista una relación causal entre la emoción y el deseo), como cuál es la emoción que siente cuando sus padres le dan un regalo o cuando pierde un juguete. En ese caso, el sujeto ha sido capaz de discriminar qué emoción sentía en cada momento imaginándose y poniéndose en esa situación. En segundo lugar, se ha incorporado la emoción de sorpresa, no obstante se ha observado cierta dificultad para discriminar la emoción de sorpresa, puesto que todavía no ha desarrollado la comprensión de una emoción que implica una creencia como “Está sorprendida porque no sabía que le iban a comprar una bicicleta”

En cuanto a la imitación, no ha habido ningún problema en imitar la expresión triste y contento. Le ha costado más imitar la expresión de enfado y sorpresa, por lo que hemos buscado imágenes en internet de personas enfadadas y asustadas y finalmente, ha hecho una aproximación a cada expresión facial. Por último, se han impreso en grande imágenes de niños y niñas que adoptaran las diferentes expresiones faciales que se habían trabajado y se han colgado en clase.

- Actividad 2: “Don Don Don”

Objetivos:

- Reconocer los estados emocionales de cada personaje.
- Observar e identificar la expresión facial de cada uno de los personajes.
- Saber por qué te sientes contento, triste, enfadado...

Contenidos:

- Reconocimiento de emociones.
- Estados emocionales asociados a situaciones que los producen.

Descripción de la actividad:

Esta actividad consiste en la presentación de diferentes personajes contruidos de forma muy sencilla donde cada uno adopta una expresión facial. Primero trabajaremos la alegría y la tristeza, y más tarde incorporaremos el enfado y la sorpresa.

Cada uno de estos personajes tiene distinto color de pelo y diferente expresión facial (ver anexo 4). Los presentamos como personas diferentes y les ponemos un nombre fácilmente recordable, por ejemplo, Don contento, Don triste, Don enfadado y Don sorprendido. El terapeuta debe ser quien se los presente y argumente un motivo muy sencillo y siempre aplicable a su día a día por el cual cada uno expresa esa emoción.

Después se le pregunta cuál de ellos está triste, contento, enfadado o asombrado.

A continuación, siguiendo el modelo de cada personaje, pintará la expresión que corresponde por la parte de atrás, afianzando así la conciencia emocional (ver anexo 5).

Para finalizar la actividad, se le puede preguntar al niño o niña cómo se sentiría si le hubiera pasado lo mismo que a cada uno de los personajes. Puede ser que encontremos diferencias en cuanto a la expresión de cada emoción. Para ir más allá, se le preguntará qué haría él para intentar no sentirse enfadado o triste.

Temporalización: 30 minutos

Recursos utilizados:

- Personajes hechos con poliespan y cartulina.

Puesta en práctica:

El sujeto se ha mostrado atento y con interés en la presentación de los personajes y sus respectivas historias. A medida que se le ha mostrado cada personaje y se le ha contado por qué motivo se siente así cada uno de ellos, la cara del sujeto ha cambiado según la expresión del personaje. Por ejemplo cuando se le ha presentado a Don contento y se le ha explicado que se siente así porque ha sido su cumpleaños y ha recibido muchas felicitaciones, abrazos, besos y regalos, el sujeto ha sonreído en todo momento. Se le ha hecho ponerse en el lugar de Don contento para que se imagine cómo se siente él cuando es su cumpleaños y ha explicado que se pone contento porque la gente que quiere le regala muchas cosas y juega mucho con todos los juguetes.

Cuando se le ha presentado a Don enfadado, se le ha explicado que se siente así porque no tiene de cena su comida favorita. El sujeto se ha quedado pensando un momento hasta que ha dicho que él también se enfada cuando no tiene para cenar longanizas. Se le ha tratado de situar en más situaciones donde él pudiera sentirse enfadado. En la situación que más ha mostrado su enfado ha sido cuando no le dejan ver la televisión o jugar todo el tiempo que quiere.

Ha resultado más complicado averiguar las situaciones en las que se pone triste ya que la mayor parte de sus respuestas son “no lo sé” (contestaciones propias de sujetos con TEL). Así pues, después de probar con muchas situaciones que se ajusten a su realidad y que le puedan entristecer, ha dicho que cuando alguien le insultaba. Esta respuesta refuerza la necesidad de trabajar la autoestima con el sujeto.

Una vez más, ha habido diferencia a la hora de comprender una emoción que implica creencias por parte del protagonista acerca de la situación, como por ejemplo “Tiene miedo porque cree que el monstruo va a por él” o “Está sorprendida porque no sabía que había ganado el premio”. Sí que ha entendido aquellas situaciones en las que hay una relación causal entre la satisfacción/insatisfacción de los deseos y la emoción como por ejemplo “Está triste porque no puede jugar”, “Está contenta porque le han comprado muchos regalos”, “Está enfadado porque le han roto el juguete”. Finalmente, se le ha explicado el motivo por el cual se siente así cada personaje (sin decir el nombre de la emoción) y se le ha pedido que reconociera de qué emoción se trataba. En aquellas situaciones en las que hay una relación entre emoción y deseo ha sabido deducir la emoción sin ningún tipo de dificultad, en cambio, aquellas que exigen comprender las creencias de los personajes acerca de la situación, no ha acertado en casi ninguna.

- **Actividad 3: “La varita mágica”**

Objetivos:

- Reconocer y expresar las diferentes expresiones faciales por medio de imágenes.
- Ser capaz de apreciar los rasgos que tienen en común todos los niños y niñas que expresan una misma emoción.
- Identificar una emoción en imágenes y expresar verbalmente su nombre.

Contenidos:

- El reconocimiento de las emociones en los demás.
- La clasificación de emociones negativas y positivas.

Descripción de la actividad:

Dentro de una bolsa de color llamativo habrá diferentes imágenes con las emociones trabajadas. Se tendrá en las manos una varita mágica para que el sujeto transforme su expresión actual en la expresión que contiene la imagen de la persona extraída de la bolsa (ver anexo 6).

En un primer momento, diremos una frase mágica como “Tararí, tarará, te transformarás en este niño o en esta niña”. Se le mostrará la imagen para que pueda ver la expresión del niño o niña, para así reconocerla y poderla imitar.

A continuación, será el niño o niña quien coja una imagen para transformar al adulto y dirá la frase mágica.

Más tarde, el niño o niña cogerá una imagen y en lugar de decir te transformarás en este niño, se le pedirá que diga ““Tararí, tarará, te transformarás en una persona contenta, triste, enfadada o asustada”. De este modo, lo fundamental es que sea capaz de reconocer la expresión del niño de la imagen que le ha salido. Podemos equivocarnos para ver si está atento y reconoce el error.

Temporalización: 15 minutos

Recursos utilizados:

Varita fabricada con cartulina e imágenes de niños y niñas con diferentes expresiones faciales.

Puesta en práctica:

Cuando se ha realizado la actividad con el sujeto, algunos objetivos los ha superado con éxito mientras que otros no. Por un lado, en el momento en el que con la varita mágica se le ha pedido que adoptara la expresión del niño o la niña de la foto, al principio sólo sonreía independientemente de la emoción que hubiese reflejada, por lo que, primero, lo he tenido que hacer yo para que comprobara el objetivo de la actividad y me imitara. Después, ya ha sido capaz de hacerlo sin ayuda, adoptando la expresión correspondiente a la imagen.

En la parte de la actividad donde se ha percibido mayor dificultad ha sido cuando ha tenido que reconocer la expresión de la persona que aparece en la imagen y decir la emoción que observaba en ella, así pues se le ha ayudado poniendo ejemplos de situaciones que anteriormente habíamos trabajado y se ajustaban a su realidad, como por ejemplo “Esta niña grita porque sus padres le han dicho que la televisión se acabó por hoy”. En este momento, el

sujeto decía “¡¡Ya lo sé, esta niña está enfadada!! Y a continuación pronunciaba la frase mágica para que yo adoptara la expresión de estar enfadada. En alguna ocasión, se ha provocado el error para observar si lo reconocía, y en muchas ocasiones sí lo ha identificado, aunque cabe decir que confundía a menudo el enfado y la sorpresa.

- Actividad 4: “Tic, tac, tic, tac... El reloj de las emociones”

Objetivos:

- Imitar las expresiones de cada emoción.
- Reconocer estados de ánimo de personajes e identificar la emoción que transmite en el reloj de las emociones.
- Reconocer una emoción a partir de situaciones que le contamos.

Contenidos:

- El reconocimiento de estados emocionales asociados a las situaciones que los producen.
- Adopción de las expresiones de cada emoción una vez identificadas.

Descripción de la actividad:

En el reloj de esta actividad, en lugar de números habrá diferentes dibujos que expresen un estado emocional diferente (contento, triste, enfadado y sorprendido), (ver anexo 7).

Se lo enseñaremos y a medida que vayamos diciendo la expresión, la imitaremos. A continuación, se leerá un cuento sobre las emociones. El sujeto tendrá en la mano el reloj de las emociones y tiene que ser capaz de reconocer la emoción del personaje que le señale e identificarla en el reloj.

Para finalizar, le mostraremos una imagen en la que se vea reflejado un estado emocional que hemos trabajado y se le contará por qué se siente así. El niño o niña debe reconocer el estado emocional e identificarlo en el reloj de las emociones. Como ya hemos trabajado la imitación anteriormente, aprovecharemos las actividades en las que se sienta motivado para seguir desarrollando la imitación.

Temporalización: 20 minutos

Recursos utilizados:

Reloj con las emociones trabajadas hecho con goma eva.

Puesta en práctica:

En lugar de coger un cuento ya inventado, lo hemos confeccionado nosotros a partir de personajes que le gustan, como Bob esponja. Mediante viñetas en las que se reflejaban las emociones de los personajes, hemos construido nuestro cuento. A continuación, he seleccionado una viñeta para que reconociera las emociones que aparecían en ella y la señalara en el reloj de las emociones. He observado un cambio de interés y motivación al trabajar con el reloj de las emociones, así pues he utilizado este material como elemento reforzador para muchas actividades. Esta actividad ha dado buenos resultados puesto que ya

habíamos trabajado el reconocimiento de expresiones faciales. Las emociones básicas (triste, enfadado, contento) ya las ha interiorizado, no obstante, todavía le ha costado reconocer la sorpresa y el miedo (introducido en esta actividad por primera vez).

- **Actividad 5: “¿Cómo me siento hoy?”**

Objetivos:

- Reconocer nuestro propio estado emocional.
- Manifestar el motivo por el cual se siente así.
- Reflexionar para encontrar posibles soluciones.
- Ser consciente de la necesidad de comunicar a los demás por qué se siente así para recibir ayuda.

Contenidos:

- La conciencia de las propias emociones y ser capaces de expresarlas.
- La verbalización de mis emociones a los demás.

Descripción de la actividad:

Una vez trabajadas las actividades anteriores que consistían en identificar y reconocer las emociones de los demás, se pasará a trabajar las emociones propias del niño o niña. De modo que se construirá un panel en el que esté la foto del niño o niña y las diferentes expresiones faciales básicas. Así pues deberá poner su foto seguida de su estado emocional en ese momento (ver anexo 8). Según la expresión que el niño o niña escoja, se le formularán preguntas para llegar a saber el motivo por el cual se siente así. Una vez localizado, si se siente enfadado o triste, se le hará ver que siempre va a poder encontrar una solución si dedica un tiempo a pensar y reflexionar. A partir de este momento, en las siguientes sesiones de los diferentes bloques, se dedicará un tiempo al principio para que el niño o niña identifique y reconozca su estado emocional y exprese el motivo por el cual se siente así.

Temporalización:

Es importante dedicar en cada sesión unos 10-15 minutos.

Recursos utilizados:

Panel con pictogramas con las emociones “contento, enfadado, triste, asustado...” y la foto del niño o niña.

Puesta en práctica:

Cada día se ha dedicado un tiempo de las sesiones a conocer cómo se siente y el motivo por el cual está así.

Antes de cada sesión, el sujeto ha colocado su foto y al lado el pictograma que contiene el estado emocional que representa cómo se siente cada día. Ha llegado a sentirse de las tres formas posibles. Las veces que ponía el pictograma de contento, se le preguntaba por qué, y su respuesta casi siempre era “No lo sé”. Así pues se ha hecho una lista de las cosas que disfruta haciendo a lo largo del día y que le provocan alegría. En la lista se ha anotado lo siguiente:

- Ganar en los juegos
- Marcar goles
- Ser el ganador
- Ver dibujos
- Pasar tiempo con sus padres y abuelos
- Comer macarrones con tomate
- Beber gaseosa

Se ha dibujado cada una de las acciones ya que el sujeto todavía no sabe leer y así lo recuerda por medio de la visualización.

Esta lista se ha utilizado en cada sesión empleándola como soporte para que recuerde más fácilmente cosas que le hacen estar contento. Así, cada día si marcaba que estaba contento y no sabía el por qué, se sacaba la lista como elemento reforzador y rápidamente decía por qué motivo estaba así.

En la última sesión ya no ha hecho casi falta tener la lista como soporte, ya que había interiorizado los dibujos y le resultaba más fácil recordarlos.

CONCLUSIONES GENERALES DEL PRIMER BLOQUE: CONCIENCIA EMOCIONAL

El aspecto más destacable para la efectividad de todas las actividades del primer bloque ha sido el empleo de una prosodia adecuada, la identificación visual de las emociones así como el uso de un lenguaje simplificado.

Se ha percibido una gran diferencia en la comprensión de emociones causadas por el deseo y aquellas causadas por las creencias de los personajes en un contexto determinado.

Por un lado, el sujeto ha sido capaz de comprender la relación causal entre los deseos y la emoción, en cambio no ha entendido la emoción que implica creencias por parte del protagonista acerca de la situación.

- **SEGUNDO BLOQUE: LA AUTOESTIMA**

- **Actividad 1: “Espejito, espejito”**

Objetivos:

- Conocer y valorar positivamente sus propios rasgos físicos.
- Valorar positivamente las diferencias físicas de cada persona.
- Aceptar a las personas tal y cómo son independientemente de sus rasgos físicos.
- Aceptarse y estar contento con uno mismo.

Contenidos:

- Reconocimiento de sus rasgos físicos.
- Valoración positiva de uno mismo.
- Aceptación de las diferencias físicas entre las personas.

Descripción de la actividad:

Mediante un espejo, se ayuda al sujeto a decir en voz alta cómo se ve en él. Comenzaremos con sus rasgos físicos personales como “Tengo el pelo corto y moreno, los ojos azules...” También dirá el rasgo que más le guste de sí mismo y el que no tanto. Se le pedirá que describa físicamente al terapeuta y, a continuación, se diferenciarán físicamente. Es importante que, tras decir las diferencias físicas, se concluya con un “nos queremos tal y como somos” o “las diferencias nos hacen especiales”. Después, se dibujará en una cartulina y se escribirán las frases alrededor de los dibujos. Finalmente, se colgará en clase o se lo llevará a casa.

Temporalización: 20 minutos

Recursos utilizados:

Espejo, cartulina de un color llamativo y rotuladores.

Puesta en práctica:

Cuando se le ha explicado la actividad, el sujeto parecía haberla entendido hasta que se ha situado frente al espejo y tan sólo se miraba y sonreía. Se le ha dicho que comenzara a decir cómo era y su respuesta ha sido: “No lo sé”. Así que me he situado delante del espejo y me he descrito a mí misma: “Tengo el pelo largo, ondulado y de color marrón, los ojos marrones, la nariz chata, los labios de color rosa y la piel de color marrón clarita.

A continuación, le he pedido que hiciera lo mismo pero mirándose a él. Se ha descrito a sí mismo diciendo: “Tengo el pelo de color marrón”, en este momento se ha parado y no ha continuado con la descripción física, así pues con mi dedo le he ido señalado las partes de su cara que podía describir; los ojos, la boca, la nariz, la piel... Así, poco a poco ha ido describiendo sus principales rasgos físicos.

Después, se le ha preguntado si éramos diferentes y si teníamos algún rasgo en común... Ha respondido que éramos diferentes, él era un chico y yo una chica. Me he señalado el pelo y me ha dicho que yo lo tenía largo y él corto. Hemos seguido nombrando nuestras diferencias físicas y finalmente se le ha hecho reflexionar sobre si era mejor tener el pelo largo o corto, ser rubio o moreno, ser alto o bajo... Él ha negado con la cabeza y ha dicho que no. Se le ha preguntado si tiene amigos con diferente color de pelo, diferente color de ojos, diferente color de piel... Él ha respondido que sí. Y cuando se le ha preguntado si eso le importa ha dicho que no. Después, hemos verbalizado unas frases llamadas “Frases mágicas” que debía hacer el intento de interiorizarlas. Para ello, se han escrito en el papel donde estábamos dibujados. Las frases que hemos verbalizado y escrito han sido las siguientes: (ver anexo 9)

- Nos queremos tal y como somos.
- Las diferencias nos hacen únicos y especiales.

- Actividad 2: “ Señor Pintor”

Objetivos:

- Aceptarse y estar contento con uno mismo.
- Tomar conciencia de su singularidad física y aprender a respetar la de los demás.

Contenidos:

- Reconocimiento de sus propios rasgos físicos.
- Valoración de las diferencias físicas entre las personas.

Descripción de la actividad:

Una vez se haya tomado conciencia de los propios rasgos físicos, por un lado, se realizará un marco con cartón y cartulinas. Tanto el terapeuta como el niño o niña se dibujarán en él con todos sus rasgos físicos y así se observará si la actividad anterior ha dado buenos resultados y si la apreciación que tiene el niño o niña sobre su propio físico corresponde con la realidad. Puesto que antes ya se ha dibujado, se le explicará que tan solo era un boceto, es decir, que ahora debemos ser más profesionales. En este momento, el niño o la niña pasará a llamarse “Señor pintor o señora pintora”.

Es importante dejar espacio en el borde del marco ya que en eso consta la siguiente actividad que se explica a continuación.

Temporalización: 20 minutos

Recursos utilizados:

Cartón, cartulinas o folios de colores, lápices de colores o rotuladores

Puesta en práctica:

En el momento en que se le ha dicho al sujeto que teníamos que hacer un autorretrato, ha preguntado por el significado de esa palabra, se le ha explicado que consiste en dibujarse a él mismo. Esta actividad le ha motivado mucho ya que sabía que se llevaría a casa el marco donde se iba a dibujar y así enseñársela a sus padres y colgarla en su habitación. A partir de este momento, para reforzarle, se le ha dicho que durante esta actividad pasaría a llamarse “Señor Pintor”. Se ha puesto contento y se reía cuando se le llamaba así e incluso le ponía más interés y atención a la actividad.

El sujeto tan solo ha utilizado un rotulador para dibujar tanto su cara como su cuerpo. Ha escogido el color rojo porque es otro de sus colores favoritos. En la parte inferior del marco, se le ha trazado dos líneas como soporte para que escribiera su nombre dentro de ellas.

Cuando ha acabado de dibujarse se le ha preguntado si le ha gustado el resultado de su obra de arte, a lo que ha respondido que le ha gustado mucho.

Finalmente, cuando ha llegado su madre al centro, le ha mostrado muy contento su obra maestra diciéndole que lo ha hecho el “Señor Pintor”. La madre se ha mostrado muy contenta y le ha dado mucho refuerzo verbal positivo al sujeto.

- **Actividad 3: “¡Cuántas cosas se me dan bien!”**

Objetivos:

- Reconocer los propios gustos y preferencias.
- Aumentar la conciencia de las características personales.
- Desarrollar la confianza en sí mismo y en sus capacidades.

Contenidos:

- Reconocimiento de sus habilidades y capacidades.
- Autoconfianza en sí mismo.

Descripción de la actividad:

En el marco donde el sujeto se haya dibujado a sí mismo, se pegarán círculos de colores diferentes en los que debe escribir aquello que se le da bien hacer. Por otro lado, en la parte trasera de la cartulina, pegaremos círculos de un mismo color para escribir lo que todavía no se le da tan bien. Es importante que la frase esté formulada así: “Todavía no se me da tan bien” y no así: “No se me da bien”, ya que en la primera no se le cierran oportunidades, se mantiene la esperanza, mientras que en la segunda se hace referencia al presente sin dejar la posibilidad de cambio en el futuro.

Consiste en escribir en los círculos de diferentes colores aquello que se le da bien hacer al niño o niña como por ejemplo: leer, dibujar, cantar, montar en bicicleta, etc. Si el niño o niña todavía no sabe escribir, la terapeuta lo hará por él. Cuando haya dado varias respuestas se continuará con otra frase: “todavía no se me da tan bien...”. Por cada respuesta se coge un círculo de cartulina azul. Se comentará que cada uno aprende las cosas de una manera y en un momento diferente. Todos los días se aprende algo nuevo, y debe darse cuenta de lo que ya sabe y de lo que todavía puede aprender. Si reconoce pocas cosas que se le dan bien, o las cartulinas azules superan a las del resto de colores, se le animará a buscar sus habilidades y recursos.

Temporalización: 30 minutos.

Recursos utilizados:

Cartulinas de colores, tijeras y pegamento.

Puesta en práctica:

Procurando que no se pierda la motivación con la que ha finalizado la siguiente actividad, enseguida se le ha explicado la siguiente, de modo que al hacer uso del mismo material que en la anterior, le ha hecho ilusión (supone perfeccionar su obra maestra). Se le ha preguntado qué cosas se le da bien hacer. Una vez más, su respuesta ha sido “No lo sé”. Le he formulado la pregunta de otra manera como ¿Qué cosas te gusta mucho hacer? Le he ofrecido ejemplos comunes como: ir en bicicleta, dibujar, cantar... (ver anexo 10).

Es curiosa la lista de sus habilidades:

- Jugar a los videojuegos
- Decir los colores
- Dibujar pasadizos

- Nadar
- Imaginar historias
- Ver los dibujos
- Aprender

La verbalización de cada habilidad se ha obtenido con ayuda a partir de preguntas cortas y directas. En la parte de atrás del marco, hemos escrito lo que todavía no se le da tan bien y esta vez ha costado más averiguarlo (ver anexo 11). Se ha aprovechado que en la hora de antes ha estado reunido en grupo y han jugado todos juntos a juegos de mesa como la oca. El sujeto cuando ha perdido se ha enfadado y no ha querido dar la enhorabuena al que ha ganado (norma del grupo de clase), de esta manera, le he hecho recordar si había actuado bien. Así que lo hemos escrito en los redondeles de color azul:

- Perder
- Dar la enhorabuena

- **Actividad 4: “La marioneta Roqueta”**

Objetivos:

- Aprender a valorar las cualidades y los recursos de cada uno, así como las limitaciones con realismo.
- Valorar a las personas por sus actuaciones.
- Desarrollar la confianza en sí mismo y en sus capacidades.

Contenidos:

- Valoración de sus limitaciones y sus capacidades.
- La autoaceptación y autoconfianza.

Descripción de la actividad:

Para reforzar la autoestima es fundamental contarle un cuento adaptado a cada niño y niña una vez se hayan observado sus carencias a nivel de afecto hacia sí mismo.

Por tanto, esta actividad consiste en la realización de un cuento y su representación mediante viñetas hechas con el *paint* y su reproducción utilizando el *Movie Maker*. De esta manera las viñetas se van pasando poco a poco junto con música formando un cuento adaptado a la historia del niño o niña.

La narración del cuento cuenta la historia de una marioneta llamada Roqueta que tenía problemas para comunicarse porque era tartamuda. Este hecho hacía que nadie quisiera hablar con ella porque les provocaba risa. Lo que nadie sabía era que Roqueta tenía muy buena imaginación y se le daba muy bien inventar historias. Así pues, todas las noches cuando nadie la escuchaba, Roqueta comenzaba a inventarse historias. Un día decidió ir al bosque para contar sus historias a la naturaleza, y creó tanta expectación entre los árboles, plantas y animales que el rumor corrió por todo el pueblo. Poco a poco, nadie quería perderse las historias de Roqueta puesto que cada una de ellas hacía feliz a todo aquel que las escuchaba.

Cada viñeta tiene por escrito la narración que le corresponde, pero como el sujeto todavía no sabe leer se le ha leído (ver anexo 12).

Temporalización: 30 minutos

Recursos utilizados:

Video realizado con el programa *Paint* y *Movie Maker* y cartulinas.

Puesta en práctica:

Después de ver y escuchar el cuento, se le han formulado una serie de preguntas para ver si ha prestado atención y ha entendido el objetivo que se intenta transmitir. A continuación, se presentan las preguntas y sus respuestas.

1. ¿Por qué la gente se reía de Roqueta? - Porque hablaba mal.
2. ¿Cómo se sentía Roqueta? – Mal. ¿Pero qué emoción sentía? – Triste.
3. ¿Qué se le da bien hacer a Roqueta? - Las historias ¿Cómo se quedan al escuchar sus historias? – Contentos.
4. ¿Dónde decide ir para contar sus historias? - A los animales.
5. ¿Qué emociones provoca cuando todos acuden al bosque a escuchar sus historias?
-Contentos.

Como podemos comprobar sus respuestas son cortas y carecen de información. En alguna de ellas la emoción de sorpresa la confunde con la emoción de alegría.

También se han trabajado las emociones de los personajes que aparecían en el cuento y cómo evolucionaban a lo largo del mismo. Para esto, se construyeron los personajes principales con cartulina para cuando le dijera al sujeto la situación en la que estaba un personaje supiera decir la emoción que sentía en ese momento.

Se ha percibido cierta dificultad en identificar la emoción de sorpresa, pero gracias al soporte de cada personaje que tenía para pegar la boca en forma de “O” (boca de alguien que está sorprendido), le ha resultado más fácil interiorizar esta emoción. Se ha puesto esa “O” tanto a los árboles, plantas y personas que escuchan a Roqueta.

CONCLUSIONES GENERALES DEL SEGUNDO BLOQUE: LA AUTOESTIMA

En este apartado se han obtenido buenos resultados debido a la elaboración de materiales que han suscitado su interés destacando el componente manipulativo y visual de los mismos. Los mayores resultados se han logrado en el reconocimiento de sus habilidades tras trabajar, por un lado, el cuento de “La marioneta Roqueta” y su identificación con ella, quien pese a tener dificultades para hablar poseía muy buena imaginación al igual que el sujeto. Y por otro lado, tras reflexionar sobre aquello que se le da bien y por plasmarlo en un marco, para mostrar a las personas que le rodean que hay muchas cosas que se le dan bien. No obstante, no ha sido capaz de reconocer aquellas cosas que todavía no se le da tan bien hacer, en este caso la terapeuta habitual del niño ha intervenido recordando los momentos en los que juega con sus compañeros y no sabe perder ni dar la enhorabuena al que gana. No le ha gustado reconocer esos errores, pero finalmente, remarcando la posibilidad de modificar su comportamiento, lo ha aceptado.

- **TERCER BLOQUE: HABILIDADES SOCIO EMOCIONALES**

- Actividad 1: “Clasificar acciones”

Objetivos:

- Identificar por un lado las acciones que perjudican las relaciones sociales y, por otro lado, las que las mejoran.
- Fomentar la aparición de las buenas acciones y disminuir las malas acciones.
- Observar las posibles consecuencias de cada una de nuestras acciones.
- Valorar las acciones buenas cuando las recibimos.

Contenidos:

- Identificación de las acciones que fomentan la aparición de relaciones sociales y aquellas acciones que las dificultan.
- Valoración de las acciones buenas de los demás.

Descripción de la actividad:

Esta actividad consiste en clasificar acciones en buenas y malas. Se le mostrará una hoja dividida en dos colores: verde para poner las acciones buenas, y rojo para poner las acciones malas. Las acciones que debe discriminar son: abrazar, jugar, besar, acariciar, despedirse, chillar, pellizcar, arañar, empujar, morder, robar comida a otro niño y escupir. Todas estas acciones están dibujadas y llevan velcro detrás para que se peguen en la parte de la hoja que corresponde según si se deben hacer o no (ver anexo 13).

Hay dos opciones para realizar la actividad, una es ir mostrando cada acción una por una mezclando las buenas y las malas, y la otra opción es ponerlas mezcladas encima de la mesa y que él vaya cogiéndola y discriminándola según le parezca.

Temporalización: 15 minutos.

Recursos utilizados:

Imágenes con acciones buenas y malas, cartulina verde y roja, tijeras y velcro.

Puesta en práctica:

Para realizar esta actividad, primero se le ha presentado la hoja dividida en dos colores: rojo y verde, arriba de cada color hay dos manos, en la parte verde el pulgar de la mano está hacia arriba mientras que en la parte roja el pulgar de la mano está hacia abajo.

Se le ha preguntado si sabía qué quería decir tener levantado el pulgar y ha dicho que quiere decir hacer algo bien. Y por el contrario, tener el pulgar hacia abajo quiere decir hacer algo mal. A continuación, se le ha explicado que sacaría unas cuantas imágenes y él debía decir si lo que están haciendo los niños y niñas está bien o está mal.

Se han ido combinando las acciones buenas y las malas para intentar despistarlos un poco y ver si presta atención.

Se han encontrado dificultades para reconocer algunas acciones como escupir, pellizcar y despedirse. No obstante, hemos realizado representaciones sabiendo que gracias al uso de éstas, se les facilita la comprensión a los niños y niñas diagnosticados con TEL.

Una vez ha discriminado entre acciones buenas y malas, se le ha preguntado si suele dar abrazos, caricias, besos, si suele jugar con sus amigos... Todas las preguntas se le han formulado por separado y bien estructuradas, pero en la mayoría de ocasiones, ha dicho "No lo sé". Así que una vez más, hemos pasado a la representación, dándole un abrazo. Se le ha vuelto a preguntar y ha respondido que no le gustan los abrazos. En este momento, se le ha explicado que un abrazo siempre te da mucha energía, y se le ha pedido que se lo diera a su terapeuta habitual y dijera si cuando se lo ha dado, ella se ha puesto triste o contenta. Cuando ha vuelto de darle el abrazo a la terapeuta ha dicho que se ha puesto muy contenta y le ha dado un fuerte beso en la mejilla. La cara del sujeto mientras lo contaba ha sido de emoción con una gran sonrisa. Se le ha dicho que cuando esté en casa y quiera que sus padres o abuelos sonrían, que no dude en darles un abrazo. Respecto a las malas acciones como chillar, pellizcar, arañar... todas ellas las ha englobado con el término pegar. No ha sabido diferenciarlas entre ellas. Una vez más las hemos representado y hemos llegado a la conclusión que todas ellas nos ponen tristes y no hay que hacerlas.

Finalmente, para interiorizar lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, se han verbalizado, primero todas las acciones buenas y después todas las acciones malas teniendo como apoyo visual cada acción dibujada.

- **Actividad 2: "Pautas que nos hacen más felices"**

Objetivos:

- Saber escuchar y comprender a los demás.
- Desarrollar la intencionalidad.
- Desarrollar la tolerancia y la empatía.
- Respetar turnos de palabra.

Contenidos:

- Desarrollo de la escucha activa.
- Pedir ayuda y ayudar.
- La empatía.
- Desarrollo de las conductas prosociales.

Descripción de la actividad:

Esta actividad consiste en la realización de una serie de pautas para que el niño o la niña las pueda aplicar en sus diferentes contextos de desarrollo. Se trata de detectar aquellas situaciones sociales en las que el niño o la niña no sepa cómo desenvolverse. A continuación, gracias al empleo de la visualización de cada situación, se le dará a conocer indicaciones para potenciar sus habilidades sociales. A estas indicaciones también se les conoce como *scripts*.

Todas estas pautas deben estar representadas mediante dibujos atractivos para que el sujeto tenga refuerzo visual, muy importante para su comprensión (ver anexo 14).

Temporalización: 25 minutos

Recursos utilizados:

Láminas con indicaciones.

Puesta en práctica:

Las indicaciones o *scripts* que se han considerado necesarias para trabajar con el sujeto son las siguientes;

- Cuando juego con mis compañeros: Si pierdo NO me enfado, doy la enhorabuena al que gane y pienso que en la próxima partida puedo ganar yo.
- Cuando llego a un sitio nuevo: Saludo, me presento, me intereso por los demás y me despido.
- Cuando voy a comprar: Saludo, pido lo que necesito, doy las gracias y me despido.
- Cuando llego a casa, al colegio o a psicotrada: Saludo, hago caso, me porto bien y me despido.
- Cuando no sé hacer algo: Pido ayuda y doy las gracias.
- Cuando alguien me está hablando: Escucho e intento comprender y miro a los ojos.
- Cuando alguien me dice algo que he hecho y le ha molestado: Escucho e intento comprender, miro a los ojos, doy mi opinión y los solucionamos.

En primer lugar, se le ha presentado el material como “Pautas que nos harán más felices”. Él no lo ha comprendido y se le ha explicado que si sigue estas instrucciones tendrá más amigos, no se enfadará tanto y estará muy contento.

Esta actividad se ha llevado a cabo de la siguiente forma; primero, se le han presentado las hojas en las que estaban las situaciones descritas anteriormente con sus respectivas instrucciones (dos situaciones por hoja) y a medida que se le ha ido poniendo en cada situación, se le iba señalando con el dedo el dibujo de cada instrucción.

Hemos comenzado con la situación “Cuando llego a un sitio nuevo”, se le ha dicho al sujeto que recuerde el primer día que vino al centro o cuando llegó por primera vez al colegio. Una vez se le ha puesto en situación, se le ha ido señalando cada instrucción con el dedo para que las descubra por sí solo por medio de sus dibujos. Ha tenido dificultad en “me intereso” puesto que no es una habilidad de socialización primaria como saludar o despedirse, sino que requiere un nivel de socialización superior para que la otra persona interactúe con otra. Además, para comprender la indicación “me intereso”, se necesitan unas habilidades comunicativas básicas tanto a nivel de expresión como de comprensión para formular preguntas y/o contestarlas, y también se requiere atención hacia la persona que te está hablando.

En cuanto a la situación “Cuando voy a comprar” ha ido adivinando las indicaciones por medio de los dibujos excepto en “doy las gracias”. Se le ha explicado que cuando alguien te ofrece algo, le tienes que dar las gracias como símbolo de agradecimiento y así la próxima vez te lo volverá a ofrecer.

Siguiendo con la situación “Cuando llego a casa, al colegio o al centro” también ha sabido a la perfección cada una de las indicaciones puesto que, al menos en el centro, le refuerzan mucho este tipo de conductas. También ha entendido las indicaciones de “Cuando no sé hacer algo” ya que en el centro, le refuerzan mucho el pedir ayuda, puesto que cuando pide algo sin decir “ayuda” se lo recuerdan y lo dice al momento.

Respecto a la situación “Cuando juego con mis compañeros” ha resultado muy difícil que entendiera cada una de las indicaciones ya que el sujeto suele enfadarse mucho cuando pierde en algún juego. Antes de cada sesión, juega con sus compañeros a juegos de mesa y casi siempre acaba enfadado, por eso ha resultado esencial trabajar esta situación y ofrecerle una serie de instrucciones para que en lugar de enfadarse directamente, piense que puede ganar en la siguiente partida. En especial, las indicaciones de esta situación las hemos impreso en grande y las hemos colgado en clase para que se le refuerce visualmente este comportamiento. Para finalizar, en la que peor resultados se han obtenido ha sido en la situación “Cuando alguien me dice algo que he hecho y le ha molestado”, el hecho de dar mi opinión, decir lo que pienso... todavía no lo ha interiorizado. En este momento, la terapeuta me ha dicho que todavía no han llegado a trabajar el “dar la opinión y solucionar las diferencias”.

- **Actividad 3: “¿Cuál escoges?”**

Objetivos:

- Fomentar las buenas interacciones sociales con nuestros iguales.
- Valorar la ayuda que nos ofrecen los demás.
- Propiciar el decir cumplidos.
- Fomentar el valor de compartir y saber escuchar para que te escuchen.

Contenidos:

- Desarrollo de las relaciones interpersonales.
- La empatía y conductas prosociales.
- Pedir ayuda y ayudar.
- Los valores básicos para fomentar relaciones entre sus iguales.

Descripción de la actividad:

Esta actividad consta de diversas situaciones representadas por medio de viñetas donde en cada situación aparecen diversos personajes quienes expresan diferentes pensamientos. El objetivo de esta actividad es interiorizar los valores de compartir, hacer un cumplido, ayudar y escuchar a los amigos.

Cada uno de estos valores se debe transmitir por medio de situaciones en las que un personaje tiene dos pensamientos ante una misma situación. Cada situación está compuesta por tres viñetas, (ver anexo 15) por ejemplo en una viñeta hay alguien que se ha dejado el almuerzo en casa y está triste y en las otras dos viñetas hay dos pensamientos opuestos; en una el niño que tiene almuerzo piensa que su amigo se ha dejado el almuerzo y que él tiene uno grande y le va a dar medio, y en la otra viñeta el niño que tiene almuerzo piensa que no quiere que le pida compartir su bocadillo porque es suyo.

En la viñeta de hacer un cumplido, hay un niño que lleva una camiseta de superman y al otro niño le gusta mucho, en las otras viñetas, en una el niño opta por decirle a su amigo que le gusta mucho la camiseta, y en la otra no se lo dice por vergüenza. En la de ofrecer ayuda aparece una niña que le pide ayuda a otra, en las otras dos viñetas en una va a ver qué le ocurre pero en la otra prefiere hacer como si no la hubiera escuchado. Por último, para

trabajar el valor de escuchar a los amigos, se puede realizar una viñeta en la que una niña quiere contar a su amiga lo que le han regalado sus padres por su cumpleaños. En las otras dos viñetas, en una aparece la amiga y no quiere escucharle porque está leyendo un libro, mientras que en la otra viñeta sí quiere escucharle y decide dejar de leer el libro para escucharle y continuar leyendo después.

Temporalización: 35 minutos.

Recursos utilizados:

Viñetas hechas con el *Paint* en las que aparezcan personajes que transmitan los valores compartir, escuchar, ayudar y hacer cumplidos.

Puesta en práctica:

De todas las actividades que se han realizado con el sujeto, probablemente esta actividad es en la que peor resultados se han obtenido. Cabe recordar que el sujeto está diagnosticado como TEL mixto expresivo-receptivo con subtipo morfológico-sintáctico puesto que su categoría verbal es muy reducida, tiene dificultad en el uso de nexos oracionales, alteración del orden de las frases... Todo ello afecta al desarrollo de esta actividad puesto que se requieren estados mentales superiores, el hecho de ponerse en el lugar de la otra persona, las habilidades comunicativas y conversacionales y la participación espontánea en situaciones de conversación grupal.

De estas cuatro situaciones, la que transmite el valor de compartir la ha entendido y ha sabido elegir el pensamiento adecuado puesto que en la hora anterior sólo él ha llevado merienda y su compañero le ha pedido una rosquilla. En un primer momento, él no le ha respondido y con nuestra ayuda mostrándole que tenía mucha hambre, finalmente le ha ofrecido. Así que gracias a una experiencia vivida, ha sabido escoger el pensamiento correspondiente. En cambio, los valores que no ha entendido han sido el de prestar ayuda, escuchar a los amigos y hacer un cumplido. Ni siquiera ha prestado atención y tan solo me decía "No lo sé".

Así pues, la terapeuta me ha recomendado que este material se debería trabajar con sujetos con TEL en el periodo de 7 a 12 años puesto que aumenta su habilidad para asumir la perspectiva de los demás en intercambios conversacionales.

CONCLUSIONES GENERALES DEL TERCER BLOQUE: HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

Este apartado es en el que mayores dificultades se han obtenido debido a diversos motivos como la falta de toma de perspectiva social, sus dificultades pragmáticas para identificar las emociones de los demás infiriendo del contexto las causas que las provocan y no haber desarrollado teoría de la mente, capacidad que consiste en su habilidad para comprender las intenciones, emociones, creencias... de los demás. Es por ello, que la actividad de las viñetas es en la que peores resultados se han registrado puesto que requiere un alto nivel de cognición y percepción social que el sujeto todavía no ha adquirido.

- **CUARTO BLOQUE: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL**

- Actividad 1: “Aprendemos a relajarnos”

Objetivos:

- Generalizar el estado de relajación a situaciones de su día a día.
- Experimentar la relajación y observar sus beneficios.
- Comprender la importancia de practicar la relajación más a menudo.

Contenidos:

- La relajación como estado de tranquilidad y felicidad.
- La relajación como estrategia de control de pensamientos.

Descripción de la actividad:

Esta actividad consiste en tumbarse sobre el suelo con una esterilla encontrando la posición más cómoda. Pondremos música relajante de fondo y se le pedirá al niño o niña que su única misión es concentrarse en la música e ir relajando cada parte del cuerpo que vayamos nombrando. Finalmente, iremos bajando el volumen de la música y le preguntaremos cómo se siente a medida que vaya abriendo los ojos y despertando.

Temporalización: 20 minutos

Recursos utilizados:

Música de relajación y esterilla.

Puesta en práctica:

El sujeto es un niño muy inquieto, apenas puede estar sentado en la silla más de diez minutos y se distrae con mucha facilidad. Además, cuando se enfada tiene un comportamiento bastante infantil con rabieta y pataletas. Por ello, considero que debe aprender técnicas de relajación que le ayuden a saber controlar el nivel de actividad y de ansiedad.

En primer lugar, hemos creado un clima en el aula que propicie tranquilidad y relajación apagando las luces y tumbándonos en el suelo con esterillas. Al principio de la actividad le ha costado mucho cerrar los ojos, dejar de reír y concentrarse sólo en la música. Así que se le ha acariciado la cara y se le ha dicho que hiciera como si estuviera durmiendo en su cama y que pensara en los dibujos que más le gustaran. De esta manera, se ha podido controlar esta conducta y reconducirla hacia la relajación. En este momento, se le ha ido nombrando partes del cuerpo para que se concentrara en relajar cada una de ellas. El sujeto las levantaba y cuando las soltaba, las relajaba. Cuando se le ha preguntado si se había relajado, ha dicho que sí y que le ha gustado mucho. Así que se le ha ofrecido que se lo podía contar a sus padres para que en casa también practique la relajación.

- **Actividad 2: “El secreto de la tortuga”**

Objetivos:

- Reconocer cuándo experimentamos emociones negativas para detectarlas y detener el pensamiento.
- Aprender estrategias para controlar las emociones que nos hacen sentir mal.
- Adquirir autonomía para resolver los problemas.

Contenidos:

- Desarrollo de estrategias de control del pensamiento.
- Búsqueda de soluciones.
- Previsión de las posibles consecuencias.
- Elección y aplicación de la solución más adecuada.

Descripción de la actividad:

Para trabajar la resolución de conflictos, se le enseñará al niño o niña la técnica de la tortuga como mecanismo para detectar y controlar la ira. Consiste en realizar un cuento adaptado y con un título que le resulte inquietante como puede ser “El secreto de la tortuga” (ver anexo 16). El cuento es el siguiente;

“Había una vez una tortuga que tenía un secreto. Cuando notaba que se empezaba a enfadar, escondía la cabeza dentro de su caparazón. Ahí dentro, la tortuga se relajaba y buscaba soluciones para volver a estar contenta y no enfadarse. Por ejemplo, si ha perdido un juguete que le gusta mucho y no lo encuentra, en lugar de enfadarse y ponerse a gritar, se esconde en su caparazón y piensa que si no lo encuentra no pasa nada, puede jugar con otros juguetes o construir ella misma otro juguete que le guste mucho”.

Este cuento se redactará en un folio de color con el dibujo de la tortuga para que a medida que se le va leyendo pueda ver reflejada la tortuga e imaginar mejor la historia.

Además, también se puede construir una tortuga con una cáscara de nuez, cartulina verde y pintura verde para que se la lleve a casa y recuerde esta técnica tan maravillosa y eficaz.

Temporalización: 30 minutos.

Recursos utilizados:

Esterillas, cuento de la tortuga escrito en una cartulina, dibujo de la tortuga con cartulinas y cáscara de nuez, pintura y cartulina verde para construir la tortuga.

Puesta en práctica:

En un principio, se le ha enseñado la tortuga dibujada y se le ha dicho si quería saber su secreto. No sabía lo que significaba la palabra secreto, así que se le ha explicado que es algo que te cuentan y tú lo tienes que guardar pero si alguien necesita su consejo se lo puedes contar. Le ha sorprendido y me ha dicho que quería saber el secreto de la tortuga. Así pues, se le ha leído el cuento de la tortuga poco a poco y articulando bien las palabras. Al acabar se le ha preguntado si había entendido cuál era su secreto. Él ha respondido que “Sí” y se le ha vuelto a preguntar “Cuál era su secreto”, a lo que ha respondido “Escondirse en el caparazón”, Se le ha preguntado “Por qué se escondía en el caparazón”, y ha contestado “Porque se

enfadaba mucho”. Se le ha reformulado esa frase ofreciéndole una respuesta adecuada como “La tortuga se esconde en su caparazón cuando empieza a sentirse enfadada y así no grita. Cuando está en el caparazón cuenta hasta diez y piensa en cómo puede no sentirse así y sale siempre con una sonrisa y con una solución”.

CONCLUSIONES GENERALES DEL CUARTO BLOQUE: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Ha resultado realmente motivadora la técnica de la tortuga como estrategia para controlar las emociones negativas y buscar posibles soluciones. Pese a no hacerlo de manera autónoma y tener que recordarle lo que hace la tortuga cuando empieza a enfadarse, le ha sido de gran utilidad la visualización del dibujo de la tortuga en clase. Se debe destacar la gran utilidad de la relajación como estado de tranquilidad y posterior estado de felicidad.

6. SEGUIMIENTO

Dado que no se disponía de tiempo suficiente para evaluar los resultados obtenidos del programa una vez aplicado por completo, se ha evaluado el progreso del sujeto a lo largo de las cuatro sesiones de manera que las actividades de cada sesión permitieran observar si había adquirido los aprendizajes básicos trabajados en las sesiones anteriores. En este apartado se van a resaltar los aspectos clave de la puesta en práctica del punto anterior y se va a incluir nueva información recogiendo los datos obtenidos de cada bloque del programa a nivel general. Para ello se va a emplear el **diario de campo** y la **escala de observación** centrándose en los objetivos marcados antes de realizar la intervención con la finalidad de observar si se han conseguido.

Por una parte, se ha utilizado el **diario de campo** en el que se realiza un registro de los aspectos observados y que son objeto de análisis. Por otra parte, se ha empleado la **escala de observación** (ver anexo 17), la cual recoge los datos registrados antes de poner en práctica el programa y, en diferente color, los resultados a medida que hemos ido aplicando el programa para realizar su seguimiento. Cabe decir que no se ha realizado un análisis estadístico, sino que se ha llevado a cabo un análisis descriptivo que se redacta a continuación.

En las siguientes líneas se describen los datos más relevantes de cada bloque del *Programa de competencias emocionales* tras aplicar y analizar ambos instrumentos.

En general, respecto al bloque de la **conciencia emocional**, en la segunda sesión (autoestima) habiendo trabajado la primera sesión (conciencia emocional), también dimos un repaso a ésta, por medio de los personajes del cuento formulándole preguntas sobre cómo se sentían los personajes. Se pudo observar una mejora en la expresión de las emociones, no obstante, identificaba mejor las emociones cuando tenía a la vista las expresiones faciales de cada emoción ya que la señalaba y pronunciaba la palabra. En algunas ocasiones, cuando se le pedía que señalara una emoción en concreto por medio de fotografías donde aparecían niños y niñas con diferentes expresiones faciales, el sujeto confundía a menudo la emoción que le pronunciaba verbalmente y señalaba otra emoción. Cuando no tenía el referente a la vista, le costaba mucho asociar la emoción a la situación como por ejemplo, “El niño ha perdido su pelota”. Finalmente, con ayuda era capaz de hacerlo ya que se le pronunciaban las palabras de las cuales sólo tenía que escoger una; ¿Triste, contento, o enfadado?, enfatizando bien las tres emociones acompañándolas de expresión facial. Si esto no era suficiente, se le mostraba visualmente las tres expresiones faciales.

En cambio, no ha ocurrido lo mismo a la hora de asociar una determinada situación a una emoción, por ejemplo que me dijese cuándo se siente triste, contento o enfadado, no sabía explicar de manera autónoma situaciones que le provocaran estas emociones.

Otro cambio significativo se ha observado a la hora de asociar una determinada emoción a una situación cuando la situación provocara una relación causal entre la satisfacción/insatisfacción de los deseos y la emoción, como por ejemplo “Está triste porque ha perdido un juguete que le gustaba mucho” o “Está contenta porque tiene regalos”. En cambio, no ha sido capaz de identificar la emoción cuando implicaba la comprensión de las creencias del protagonista

acerca de la situación como por ejemplo, “Está sorprendida porque no sabía que había ganado” o “Tenía vergüenza porque cree que se ríen de ella”.

Otro aspecto en el que se han producido cambios a nivel positivo, ha sido sobre todo a la hora de reconocer su propio estado emocional. Esto ha sido posible gracias al panel que se ha confeccionado donde está su foto y al lado la imagen de cada expresión facial. Así sólo tenía que visualizar la expresión y una vez la seleccionaba, gracias a esta visualización pronunciaba la palabra de dicha expresión.

Además, se ha trabajado bastante el hecho de comunicar a los demás nuestras emociones, sobre todo las emociones que nos provocan malestar como son la tristeza y el enfado. En estas en especial, se ha propiciado que observara que es fundamental contar a los demás cómo se siente y por qué se siente así. Así pues, dada la importancia de la visualización, se hizo un panel con la cara triste y enfadada a un lado de la hoja, y en el otro lado de la hoja la cara contenta. Tras varias reflexiones, se dibujó la cara de su padre, la de su madre, la de sus abuelos para que el sujeto observara la importancia de comunicar a la gente que más quiere por qué se sientes así y de esta manera, volver a estar feliz y contento.

En cuanto al bloque de la **autoestima**, el aspecto a destacar es que no expresaba tanto miedo y vergüenza inicial para hablar de lo que siente, ya que se identificó con la Marioneta Roqueta quien tenía dificultad para hablar, pero tenía mucha imaginación y le encantaba inventar sus propias historias. Uno de los objetivos de este cuento era que se identificara con la marioneta y así potenciar su autoestima. Por lo tanto, este objetivo se logró gracias a haber trabajado en la sesión anterior la conciencia de las emociones e intentar ponerse en el lugar de la otra persona para poder sentirse como ella y comprenderla.

Además, en la hora compartida con los otros niños, tuve la oportunidad de evaluar el programa observando, por ejemplo, cuando alguno de ellos le llamaba “Idiota” o “tonto” y su respuesta ya no era callarse sino contestarle que él no era ni idiota ni tonto. Gracias al panel que colgamos en el aula tras haber trabajado la sesión de autoestima en el que por medio de dibujos que él había hecho expresaba que todos éramos iguales y no había que insultar a nadie, lo señalaba para que su compañero lo viera y se sentía mucho mejor ya que miraba y sonreía.

Otro objetivo que se ha visto reflejado y por consiguiente, conseguido, ha sido el hecho de reconocer sus propios gustos y preferencias, así como sus habilidades (lo que todavía es capaz de hacer) y sus limitaciones (lo que todavía no es capaz de hacer) gracias a la reflexión y por haberlo plasmado en la cartulina que posteriormente se llevó a casa para enseñársela a sus padres. El hecho de que el material con el que trabajar esta actividad le resultaba tan atractivo y adaptado a su realidad más próxima, ha facilitado que el sujeto, mediante la comunicación, indagara en las actividades que le gusta mucho hacer a diario y se le dan bien. De este modo, ha conocido sus habilidades y han quedado reflejadas en la cartulina con la finalidad de poder mostrar a las personas que quiere, lo que se le da bien hacer.

Con respecto al bloque de las **habilidades sociales**, se ha observado cierta mejora en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, con mayor disposición para intentar acercarse al compañero cuando se siente mal y buscar una solución, lo que supone una mayor empatía.

Para ello, ha sido fundamental haber trabajado la importancia de escuchar a los compañeros, ayudarles, saber compartir... en la sesión de habilidades sociales. Esto se pudo observar debido a que el sujeto, antes de cada sesión, interacciona con otros dos niños jugando a juegos de mesa en los que estos valores se reflejan. Por otro lado, el objetivo de respetar el turno de palabra también se ha visto mejorado significativamente puesto que hicimos numerosas representaciones donde cada uno adoptaba un papel y se hacía hincapié en que para que nos escucharan debemos escuchar. Al principio, le resultó difícil no hablar cuando la otra persona estaba hablando, pero en el momento en que interrumpía, hacía yo lo mismo cuando él estaba hablando y se enfadaba manifestando que era su turno. Así pues, tras varias representaciones aprendió a escuchar para así ser escuchado.

En el aspecto que probablemente mayor cambio se ha observado, ha sido en el de **autorregulación emocional** puesto que el sujeto es un niño con muchos problemas a nivel de autorregular sus emociones negativas tales como el enfado y la rabia. De hecho, su familia cuenta que en muchas ocasiones se enfada cuando le dejan sin televisión o no hay para cenar lo que él quiere. Este hecho se debe a no poseer estrategias que le ayuden a controlar su conducta ante una situación que no le satisface a nivel emocional. Así pues, gracias al cuento del secreto de la tortuga, el sujeto se identificó con ella y tras hacer varias representaciones en las que se tenía que poner en el lugar de la tortuga y actuar como ella para calmarse y encontrar una solución, el sujeto generalizó este aprendizaje a las situaciones de su vida real. Cuando se le puso en la situación de que no tenía para cenar lo que él quería (por ejemplo que tenía verdura en lugar de longanizas), y se le dijo que hiciera como la tortuga, se encogió todo el cuerpo escondiendo la cabeza dentro de las piernas y contó hasta diez y se dijo a sí mismo que mañana igual tenía longanizas u otra comida que le gustara mucho. En el caso de haber tenido más tiempo para observar si había generalizado este aprendizaje a otras situaciones, habría hablado con sus padres para que en casa le recordasen esta maravillosa estrategia que permite autorregular las emociones negativas e intentar encontrar soluciones.

También se pudo observar la eficacia del programa, al examinar su reacción un día en que un compañero suyo al que aprecia mucho, estuvo enfadado durante toda la sesión (su madre no le había dejado hacer la siesta), el sujeto se dio cuenta de que su compañero no estaba contento como siempre. Entonces, le preguntó a su compañero que por qué estaba enfadado y a continuación le dijo que no le gustaba cuando se enfadaba porque ponía una cara muy rara. En esta situación, se lograron varios objetivos como el de reconocer e identificar emociones a partir de la expresión facial, interesarse por la otra persona y tener iniciativa para iniciar el discurso. Cuando su compañero le contó por qué estaba triste, el sujeto se quedó pensando en una solución pero no encontró ninguna. Fue el momento en que intervenimos y le dijimos que ya dormiría esta noche mucho más. El sujeto reafirmó nuestra solución diciendo "¡Buena idea!". En este momento, le recordé al sujeto que le contara el secreto que la tortuga nos contó el otro día, tras pensar unos segundos dijo "¡Ah sí, el secreto de la tortuga!", pero como no sabía cómo empezar a contarlo, le ayudé con una pregunta "¿Qué hacía la tortuga cuando estaba enfadada como él?" El sujeto contestó "Escondirse en el caparazón", y le pregunté "Y una vez allí, ¿qué pensaba?" y contestó "Buscar alguna solución". Yo le dije que sí que habíamos sido capaces de encontrar una solución "Que dormiría esta..." sin acabar la frase le dejé al sujeto completarla y así lo hizo "... noche". Así pues el objetivo de dicha actividad se logró gracias a la puesta en práctica de una situación real.

Finalmente, los **objetivos en los que no se han percibido cambios** han sido varios, como el dar las gracias como señal de agradecimiento. Se han propiciado situaciones en las que el sujeto tuviera que recibir algo y dar las gracias a cambio, como a la hora de la merienda cuando su amigo le ofrece rosquilletas y sabiendo que al sujeto le encantan, le dice que sí y la coge, pero no le da las gracias. Por lo tanto, cada vez que esto ocurría, simplemente con decir la primera sílaba de la palabra “gracias”, él ya se daba cuenta y acababa la palabra. Cuando él ofrecía cualquier cosa, por lo general sus compañeros le daban las gracias, pero si se les olvidaba, sólo con pronunciar la primera sílaba, también acababan la palabra. Si el programa hubiera continuado, en lugar de decir la primera sílaba de la palabra, se le habría formulado una pregunta como por ejemplo “¿Cuál es la palabra mágica que tenemos que decir cuando alguien nos ofrece alguna cosa?”, luego esta frase se habría reducido a “¿Cuál es la palabra mágica?”.

Otro objetivo que no se ha logrado ha sido el saber escuchar y comprender a los demás. Se ha trabajado en dos actividades del bloque de habilidades sociales, pero al ponerlo en práctica en clase con el resto de compañeros, en muchas ocasiones parecía no escucharles cuando le hablaban y cuando alguno de ellos le debatía sobre un tema, él se mostraba convincente con su idea y se ponía nervioso si no se le hacía caso. Esto sucedía sobre todo en las normas de los juegos de mesa siempre y cuando el sujeto iba perdiendo. Cuando un compañero suyo le explicaba que no es así, él se ponía muy nervioso defendiendo su idea pese a no tener razón.

Para concluir con los objetivos que no se han logrado, el sujeto no mostró autonomía para resolver problemas. Es cierto que supo autorregularse mediante la técnica de la tortuga y controlar las emociones negativas que sufre a menudo, pero cuando una vez relajado, tenía que pensar en soluciones a ese problema no lo hacía de forma autónoma, sino que recurría a un adulto para que le solucionara el problema. Así pues, en este momento, en lugar de darle la solución inmediata al problema, se le hacía ver que también era responsabilidad suya y entre los dos elaborábamos una lista de posibles soluciones y dejaba a él escoger la que creyese más adecuada.

7. CONCLUSIONES

Tras elaborar el *Programa de competencias emocionales*, su puesta en práctica con el sujeto y el análisis de los resultados obtenidos, en las próximas líneas, se analiza la relación existente entre la aplicación del programa dirigido a un niño diagnosticado con TEL y la teoría que hay al respecto. Es decir, se fundamenta la puesta en práctica con el sujeto relacionándola con estudios que ratifiquen las conclusiones a las que se ha llegado.

A continuación, se destacan aquellos aspectos relevantes tras la elaboración y puesta en práctica del *Programa de competencias emocionales* con el sujeto. Además, se aporta una justificación basada en la literatura, para explicar el motivo por el cual una determinada actividad ha producido mejores resultados que otra. La información de este apartado se centra, por un lado, en los aspectos a **nivel emocional** que conciernan el *Programa de competencias emocionales*. Y, por otro lado, se hace referencia al **ámbito lingüístico** para explicar posibles relaciones entre el funcionamiento del programa y sus dificultades a nivel de lenguaje.

Finalmente, se recogen las conclusiones del *Programa de competencias emocionales* a nivel general, destacando tanto los aspectos positivos como los negativos.

Por un lado, respecto al plano emocional, comprendiendo el primer bloque que corresponde a la **conciencia emocional**, como ya se ha citado anteriormente, ha habido dificultades para asociar una determinada emoción expresada verbalmente con su correspondiente expresión facial. El estudio llevado a cabo por Boucher, Lewis y Collis (2000) encontraron que los niños y niñas con TEL fueron menos competentes que sus iguales con desarrollo típico, e incluso les era más difícil que a niños y niñas afectados de autismo en relacionar emociones expresadas verbalmente con las fotografías correspondientes. En opinión de los autores, este déficit está relacionado con las dificultades que tienen los niños y niñas con TEL en procesar información auditiva.

Las actividades que requieren planificación mental, intencionalidad, narraciones... han dificultado la ejecución de algunas actividades. Cabe destacar el bloque de **habilidades sociales**, en el que ha habido determinadas actividades que no han producido cambios a nivel positivo, ya que juega un papel fundamental la cognición social y la pragmática. McTaer y Conti-Ramsden (1992) concluyeron que hay relación entre las habilidades lingüísticas en general y el desarrollo de las habilidades pragmáticas. Al parecer, determinadas deficiencias lingüísticas pueden afectar negativamente a las habilidades pragmáticas, por lo que el uso de determinadas funciones comunicativas requiere tanto habilidades lingüísticas como pragmáticas.

Los niños y niñas con TEL no desarrollan la comprensión de elementos indirectos, nociones temporales complejas y causalidad, antes de los 7-8 años. Esta podría ser una razón por la cual no ha ido bien la actividad de las viñetas, comprendida en el bloque de las habilidades sociales, en que debía deducir las consecuencias que provocaba cada acción y escoger la más adecuada, así como atribuir las emociones adecuadas a los personajes. En un estudio llevado a cabo por Andrés, (2009) (pág.65-91), se comparó a dos grupos de niños y niñas con TEL (TEL convencional y TEL pragmático) y un grupo control en una tarea de comprensión de estados

emocionales fundamentándose en las causas que los elicitan. En este estudio se puso de manifiesto que no había diferencia entre los grupos con TEL y control, cuando se requería comprender la relación causal entre la satisfacción/insatisfacción de los deseos y la emoción (ej. “Está triste porque no puede beberse el zumo”). Sin embargo, cuando la comprensión de la emoción implicó la comprensión de las creencias del protagonista acerca de la situación (ej. “Tiene miedo porque cree que le va a comer”), sí se hallaron diferencias a favor del grupo control, aunque no entre los subgrupos de TEL. Por tanto, esta actividad del bloque de habilidades sociales, es en la que se han obtenido peores resultados, ya que requería ponerse en el lugar del personaje para la comprensión de las creencias acerca de cada situación.

Haciendo referencia al bloque de la **autorregulación emocional**, el modelo de Bower (1981) afirma que las emociones básicas (alegría, tristeza, etc.) están representadas por “nodos emocionales”, que se conectan con otras unidades de contenido semántico (expresiones, respuestas fisiológicas de esa emoción, etc.). Los nodos emocionales pueden activarse por diversos estímulos por ejemplo una palabra que recuerda una emoción. Por esta razón, ha sido fundamental que experimente la relajación como estado emocional de tranquilidad y alegría tras hacer ejercicio físico como representación de que después de la fatiga/enfado somos capaces de relajarnos para así volver a experimentar la alegría. Así pues, en los momentos en los que estaba enfadado o triste, ha bastado con decirle “relájate” para que recuerde esa sensación de tranquilidad y si ha hecho falta, se ha tumbado en el suelo y se ha tomado su tiempo para tranquilizarse. Cuando se ha vuelto a incorporar, hemos reflexionado acerca del motivo por el cual se había enfadado y una vez tranquilizado, buscábamos soluciones a ese problema.

Por otro lado, en cuanto al plano lingüístico, las dificultades que el sujeto presenta de lenguaje a nivel fonológico y sintáctico, han estado presentes durante todas las sesiones, no obstante, esto no ha sido impedimento para llevar a cabo el programa. Se ha comprobado que las dificultades a nivel de lenguaje que tiene el sujeto corresponden a un trastorno fonológico-sintáctico, debido a que presenta dificultades para pronunciar sonidos (dislalias) o formar completamente las palabras (trastorno fonológico) y dificultades para formar oraciones e incorporar elementos sintácticos (pronombres, preposiciones, artículos) o conjugar frases verbales (trastorno sintáctico).

En muchas ocasiones respondía a las preguntas con un “No lo sé”, esto tiene varias explicaciones, una es que no ha entendido cómo he formulado la frase, y a continuación, se ha formulado otra pregunta queriendo decir lo mismo pero simplificando la carga verbal. O bien porque no sabe cómo formar una frase como respuesta a la pregunta. Además, se ha comprobado la importancia de presentar los enunciados cortos y con un ritmo lento vocalizando muy bien cada palabra. Cuando no se realizaba de este modo, no solo provocaba que no entendiera la frase, sino que no prestara atención a lo que se le decía. Los niños y niñas con TEL tienen afectada la percepción auditiva, además al percibir un enunciado, tienden a separar por sílabas cada palabra para así poder comprender el mensaje. Por ejemplo, para entender una palabra o frase, es necesario que almacenen cada una de las sílabas de la palabra o de las palabras de la frase, a la vez que las van procesando para entender su significado. Por tanto, en todas las conversaciones que manteníamos se han utilizado claves para facilitar la continuidad de la conversación con nexos (¿Qué sigue?, ¿y, si...? o ¿y ahora?),

le he hecho decidir entre varias cosas (¿Quieres... o...?), o he estimulado su curiosidad (¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿por qué?). Por el contrario, cuando supe que se debían evitar las preguntas que angustian o exigen (¿qué es eso?) o que contienen la respuesta (Quieres chocolate, ¿no?) ya las había utilizado, no obstante él me respondió adecuadamente mediante el uso de este tipo de preguntas. Tal y como se ha comprobado, es importante que se haga uso de la solicitud de clarificaciones para que el sujeto revise su producción y se esfuerce en aclararla. En muchas ocasiones antes de modificar directamente la frase, se le ha preguntado “¿qué has dicho?” para que aprecie que no se le ha entendido bien e intente, de manera autónoma, reestructurar la frase. En muchas ocasiones, se ha recurrido a la contingencia semántica mediante la expansión del enunciado del sujeto mejorando y ampliando la estructura morfosintáctica. Por ejemplo “Niño cara triste”, “El niño tiene la cara triste”.

En general, podemos concluir que en el bloque de la conciencia emocional cabe destacar la importancia de utilizar las visualizaciones de cada emoción por medio de expresiones faciales, debido a que en muchas ocasiones, se han producido errores en la comprensión verbal de alguna emoción puesto que muchos niños y niñas con TEL tienen afectado el procesamiento auditivo. Además, en los enunciados verbales ha jugado un papel fundamental la entonación y el lenguaje simplificado.

Los mejores resultados se han obtenido en el apartado de la autoestima y el de autorregulación emocional no solo dando buenos resultados en la realización de la actividad, sino también generalizando estos aprendizajes a otras situaciones, como cuando interacciona con sus compañeros. Esto ha sido posible gracias al apoyo visual en clase que le recuerda lo trabajado en cada sesión.

En cambio, el bloque de habilidades sociales no ha producido los resultados esperados puesto que el retraso lingüístico ha demostrado tener un efecto negativo en el desarrollo de habilidades mentalistas y de toma de perspectiva cognitiva. Además, los niños y niñas con dificultades en el lenguaje no suelen tener acceso a interacciones ricas en estados y experiencias emocionales. Esto lleva a la aparición de retraso en la comprensión social y emocional.

Por un lado, el sujeto ya ha desarrollado la comprensión causal entre deseos y emociones infiriendo las emociones a partir de los resultados obtenidos (satisfacción/insatisfacción), en cambio, en aquellas actividades en las que tratan emociones que dependen de las creencias de los personajes acerca de la situación no las ha llegado a comprender. Esto se ha reflejado sobre todo en la actividad de las viñetas donde debía comprender las creencias de los personajes en cada situación.

A nivel general, pese a que algunos objetivos no los ha conseguido, sí que se han producido progresos en muchos aspectos en relación al plano emocional. Es lógico que una buena capacidad lingüística implica un conocimiento emocional mejor construido, pero también es cierto que si trabajamos y les aportamos más oportunidades, sobre todo a los sujetos en edad escolar diagnosticados con TEL y ampliamos su bagaje de estados y referencias mentalistas, incluyendo las emociones, les estaremos dotando de una mayor capacidad lingüística.

8. NUEVA PROPUESTA DE ACCIÓN Y LIMITACIONES

En este punto se van a exponer aquellas limitaciones que han estado presentes para llevar a cabo el *Programa de competencias emocionales* y nuevas propuestas para aquellas actividades en las que no se han obtenido los resultados esperados.

Como ya se ha concluido, los mejores resultados se han obtenido en el bloque de la autoestima así como en el bloque de la autorregulación emocional. No obstante, las actividades del bloque de habilidades sociales no han funcionado como se pretendía puesto que exigían un nivel mayor de tareas mentalistas y cognición social.

Haciendo referencia al **tiempo** del que se disponía, el programa habría dado mejores resultados si las sesiones hubieran sido de mayor duración y pudiera haber comprobado mejor la eficacia del programa una vez aplicado por completo, pero por la limitación de tiempo no ha sido posible.

Así pues, dentro del bloque de las habilidades sociales, las actividades que más complejidad han tenido han sido “¿Cuál escoges?” y “Pautas que nos hacen más felices”. En el caso de haber tenido más **tiempo** y disponer de más recursos personales, se habría modificado la actividad “¿Cuál escoges?” que consta de viñetas en las que el sujeto debe escoger una manera de actuar, pero previamente debe pensar las consecuencias que tendrá cada acto. Se habría hecho representaciones de cada escena con dos personajes, (en lugar de representar los dos pensamientos una misma persona) en los que la entonación jugara un papel fundamental para que el sujeto pudiera escoger la acción más adecuada. Por ejemplo, situándonos en la viñeta en la que aparece una niña pidiendo ayuda y el sujeto tiene que decidir si le presta su ayuda o no. Entre dos personas se habría representado ambos pensamientos verbalmente, es decir, una persona representaría el pensamiento no adecuado y la otra el pensamiento adecuado. De esta manera, cobraría un papel fundamental la entonación verbal de cada pensamiento y la expresión facial y verbal de cada emoción que motiva a hacer cada acto.

Por otro lado, en la actividad de “pautas que nos hacen más felices” antes de mostrarle las indicaciones en un papel ya escritas, se le habría hecho preguntas sobre cómo actúa él en cada situación, y a partir de ahí, entre el sujeto y la terapeuta ir construyendo cada indicación, porque a lo mejor, él considera fundamental, por ejemplo cuando entra a un sitio nuevo, observar detenidamente las características del lugar (aunque no tenga nada que ver con el objetivo de desarrollar habilidades sociales). El objetivo de esta actividad era proporcionarle una serie de indicaciones, respetando cualquiera que él tuviera siempre y cuando no afectara a sus relaciones socio-emocionales. Por tanto, se hubiera añadido junto con las indicaciones adecuadas para desarrollar habilidades sociales, aquello que él considere importante, de manera que esas indicaciones le resultaran cercanas y las aprendiera con mayor motivación e interés ya que es fundamental que él aporte también aquello que considera importante.

Siguiendo con el motivo de haber dispuesto de más tiempo, como se sabe, los niños y niñas obedecen a los principios de placer (hago aquello que me gusta o me divierte) o de familiaridad y novedad (hago lo que conozco o me intereso por lo nuevo) por lo que es obvio que obtendremos mejores resultados, en lo referente a las emociones, si incorporamos

aspectos como **reglas de conducta o normas de comportamiento y actitudes**. Por tanto, se habría hecho uso del sistema de economía de fichas para interiorizar los aprendizajes socio-emocionales que hemos trabajado, a cambio de algún tipo de recompensa en forma de premio o refuerzo verbal positivo.

Esta técnica sólo sería posible realizarla en **coordinación con la familia**, es decir, se evaluaría su comportamiento tanto en el colegio como en casa. Esta técnica consiste en entregar un estímulo (fichas, vales, puntos, estrellas, vales canjeables) que actúa de reforzador simbólico, inmediatamente después de la conducta deseada o que queremos reforzar. El estímulo (fichas, vales, puntos, estrellas) se cambia más tarde por un refuerzo (premio previamente pactado). La técnica permite trabajar diferentes conductas a la vez pero necesita de elevada programación por parte de los padres y los profesionales encargados de dirigir la intervención.

Se trata de realizar un panel tanto en casa como en el colegio, en el que se establezcan las conductas que queremos que se modifiquen en cada contexto. A estas conductas les aplicaremos valor, destacando las más importantes de las menos importantes.

En el ámbito familiar, una norma adaptada al sujeto puede ser “No enfadarse cuando se acaba el tiempo de ver la televisión”. Entre los padres y el sujeto se negociará la recompensa que obtendrá si cumple esa conducta, en este caso, sería ver la televisión durante más tiempo que antes (sin excedernos). Si al apagarla se enfada, le deberemos recordar el panel para que piense que mañana podrá verla tanto tiempo como hoy, pero si su conducta no cesa, le recordaremos que ha incumplido una norma y al día siguiente no podrá ver la televisión. El objetivo no es exclusivamente castigar sus conductas malas, sino también premiar sus buenas conductas, por ello si no se enfada, al día siguiente podrá disfrutar viendo la televisión durante el mismo tiempo que hoy. Los refuerzos pueden ser tanto materiales como sociales (no siempre obtendrá una recompensa, también puede recibir a cambio una alabanza por parte de sus padres y llevarlo de excursión a algún sitio que le motive).

Los padres deben ser contingentes en su aplicación y responder del mismo modo ante mismas conductas y los refuerzos deben cambiarse con frecuencia para evitar que el sujeto no se aburra de recibir siempre lo mismo.

Es fundamental anticiparse a los hechos, por ello cuando vaya a salir de casa para ir al parque, al colegio, de compras.... se le debe recordar las normas del panel y el sujeto las debe verbalizar e interiorizar. Se le dirá que si cumple la norma de por ejemplo no enfadarse cuando se acabe el tiempo de estar en el parque, tendrá un privilegio, en cambio, si no la cumple, se le aplicará un costo de respuesta que consiste en suprimir privilegios ya adquiridos. Es fundamental recordarle el plan antes de salir de casa siempre proporcionándole feed-back sobre su conducta, intentado recordarle siempre la estrategia de la tortuga para que la tenga presente y la interiorice.

En el ámbito escolar, una norma adaptada al sujeto puede ser “No enfadarse cuando pierde en un juego colectivo”, “Obedecer cuando la profesora nos manda dejar de jugar o cambiar de actividad” o “No levantarse de la silla mientras están dando una clase”.

En mi opinión, probablemente este programa sólo haya dado buenos resultados a corto plazo, puesto que una parte fundamental es la **comunicación con los padres y la coordinación entre las escuelas** a las que asiste regularmente el sujeto sobre el proceso (su colegio regular y el centro en el que se ha realizado esta intervención). Investigaciones han mostrado que los niños y niñas mejoran en la escuela cuando los padres tienen comunicación frecuente con sus profesores y las terapeutas y si se involucran en las actividades llevadas a cabo con su hijo. Por ello, en el caso de haber podido llevar a cabo una comunicación diaria con los padres y con su maestra de la escuela, se habría diseñado una tarjeta casa-escuela para anotar los avances y progresos en los diferentes ámbitos de aplicación del programa. Por tanto, se anotarían una serie de conductas para controlar las rabietas y emociones negativas para casa y para el colegio que pueden ser las descritas anteriormente. A continuación, si el sujeto realiza las conductas correctas en el colegio, en casa obtendrá los refuerzos acordados, y viceversa, es decir, en el colegio se le proporcionará los refuerzos por buenas conductas en casa. El sujeto tendrá la responsabilidad de llevar la tarjeta a casa con las notificaciones de la terapeuta. Es imprescindible que los aprendizajes que se producen en el colegio se refuercen en casa y viceversa.

Siguiendo la línea del trabajo en cooperación con la familia, se les habría impartido entrenamiento como agente en la intervención, debido a que la población infantil con TEL muestra sus deficiencias lingüísticas en todo momento, y a que la mayor parte del tiempo lo pasan con sus familias. Es decir, instruir a las familias a comunicarse de manera efectiva e instarles a emplear actividades lingüísticas no estructuradas que permitan al niño o niña practicar lo enseñado, tanto en lo referente al plano emocional como lingüístico y corregir los errores que se den en estos ámbitos. Consiste en aprovechar las situaciones naturales que se vayan produciendo en el funcionamiento diario del niño o niña.

Otra propuesta de mejora podría ser trabajar este programa con más niños y niñas en el aula de manera que se alcanzarían mejores resultados gracias a la comunicación, cooperación y retroalimentación entre ellos.

Por último, cabe decir que la intervención ha estado dirigida en mayor medida a paliar los déficits que el sujeto presenta a nivel emocional. No obstante, el programa habría sido más completo si se hubiera trabajado más a fondo el componente fonológico y sintáctico en cada actividad.

Si este programa no se detuviera aquí y se continuara tanto en el colegio como en casa, se alcanzarían muchos progresos no sólo en el plano emocional sino también en el ámbito lingüístico del sujeto.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V.M. y Moreno, A.M. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Barcelona: Masson.
- Andrés-Roqueta, C. (2010). Pragmática y Cognición Social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)- La comprensión de emociones en situaciones simples (pág. 67-91).
- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22 (4), 677-683.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En: D.V.M. Bishop y L. Leonard (eds.). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove, Psychology Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Botting N. y Conti-Ramsden G. (2003). Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 515-524.
- Bower, G.H. y Cohen, P.R. (1982): Emotional influences in memory and thinking: Data and theory. En M.S. Clark y S.T. Fiske (Eds.): *Affect and cognition*. London: LEA
- Clemente, R.A., Barajas, C., Codes, S., Díaz, M.D., Fuentes, M.J., Goicochea, M.A., González, A. M. y Linero, M.J (1991): *Desarrollo Socioemocional: Perspectivas Evolutivas y Preventivas*.
- Creusere, M.A., Alt, M. y Plante, E. (2004). Recognition of vocal and facial cues to affect in language-impaired and normally-developing preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, 37, 5-20.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., and Vakil, E. (1998). *Journal of Learning Disabilities*, 31, pp286-292.
- Farrant, B., Fletcher, J. y Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77, 1842–1853.
- Ford, J. and Milosky, L. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 21-30.

- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. y Illig, T. (2008). The ability of children with language impairment to understand emotion conveyed by prosody in a narrative passage. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 43(3):330-45.
- García-Mateos M^a Montfragüe (2010): Análisis de la demanda asistencial en trastornos del lenguaje, habla, y comunicación. Estudio epidemiológico. Tesis doctoral. Universidad d Salamanca.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.
- Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades Sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gill, J., (1980). Indispensable Self-Esteem, en *Human Development*, vol. 1.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Harris, P. L. (1989). *Children and Emotion*. Oxford: Blackwell.
- Holder, H. B., and Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 3, 170-177.
- KAMHI, A. (1981). Nonlinguistic symbolic and conceptual abilities of language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 446-453
- KAMHI, A., CATTI, H., KOENIG, L., & LEWIS, B. (1984). Hypothesis-testing and nonlinguistic symbolic abilities in language impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 169-177.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.
- Monfort, M., Juárez, S.A y Monfort, J.I. (2004): *Niños con Trastornos Pragmáticos del Lenguaje y de la Comunicación*. Descripción e intervención. Editorial saber punto cien.
- Monjas, C. M. Ines (2006)- *Programa Enseñanza Habilidades (Pehis)*.
- Punset, E., (2012). *Lo que nos pasa por dentro*. Tierra Universal.
- Rapin, I. y Allen, D.A. (1987) *Developmental Dysphasia and Autism in Preschool Children: Characteristics and Subtypes*. Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children. University of Reading, UK.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (20066): *Emoción y conflicto*. Editorial Paidós.
- Trauner, D.A., Ballantyne, A., Chase, C. y Tallal, P. (1993). Comprehension and expression of affect in language-impaired children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 445-452.
- Vallés. A y Vallés. C (2000): *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid, editorial EOS.

Villanueva, L., Clemente, R. y Adrián, J. (1997). Desarrollo emocional y competencia social. *REME*, 7, 17-18.

Wells, B. y Peppé, S (2003) Intonation abilities of children with speech and language impairments. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46, 5-20.

Wimmer H, Perner J (1983). "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". *Cognition* 13 (1): 103–128.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 21, 103-28.

10. ANEXOS

Anexo 1- Escala de observación preliminar

ESCALA DE OBSERVACIÓN				
1.Objetivos generales del bloque 1: CONCIENCIA EMOCIONAL	1	2	3	4
Nombrar y reconocer las emociones en diferentes dibujos y fotografías.			X	
Asociar y discriminar emociones a partir de dibujos y fotografías.		X		
Inventar situaciones a partir de emociones	X			
Asociar una determinada emoción a una situación		X		
Reconocer nuestro propio estado emocional	X			
Manifestar el motivo por el cual se siente así.		X		
Reflexionar para encontrar posibles soluciones.	X			
Ser consciente de la necesidad de comunicar a los demás por qué se siente así para recibir ayuda.	X			
2. Objetivos generales del bloque 2: AUTOESTIMA				
Conocer y valorar positivamente sus propios rasgos físicos.		X		
Valorar positivamente las diferencias físicas de cada persona.			X	
Aceptar a las personas tal y como son independientemente de sus rasgos físicos.			X	
Aceptarse y estar contento con uno mismo.		X		
Reconocer los propios gustos y preferencias.		X		
Confianza en sí mismo y en sus capacidades		X		
3. Objetivos generales del bloque 3: HABILIDADES SOCIALES				
Saber escuchar y comprender a los demás.		X		
Desarrollar la tolerancia y la empatía.		X		
Respetar turnos de palabra. Saber escuchar para que te escuchen		X		
Valorar la ayuda que nos ofrecen los demás.	X			
Dar las gracias como señal de agradecimiento		X		
Reconocer el valor de compartir		X		
4. Objetivos generales del bloque 4: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL				
Reconocer cuándo experimentamos emociones negativas para detectarlas y detener el pensamiento.	X			
Poseer autonomía para resolver los problemas.	X			
Poseer estrategias para controlar las emociones que nos hacen sentir mal.	X			

Anexo 2- Registro anecdótico de observación preliminar

REGISTRO ANECDÓTICO	
Cuando le llaman “idiota”, se queda mirando un punto fijo como si pensara en la posibilidad de serlo.	En la hora de la merienda, si algún niño le pide un poco, hace como si no le escuchara.
En el momento en que está con un grupo de niños y juegan en equipo se enfada mucho si no gana.	No suele dar las gracias a cambio como señal de agradecimiento.
Cuando gana en un juego llama perdedores a los demás que no han ganado.	Sus enfados duran aproximadamente 20 minutos.

Anexo 3- ¿Cómo nos sentimos?



Anexo 4- "Don Don Don"



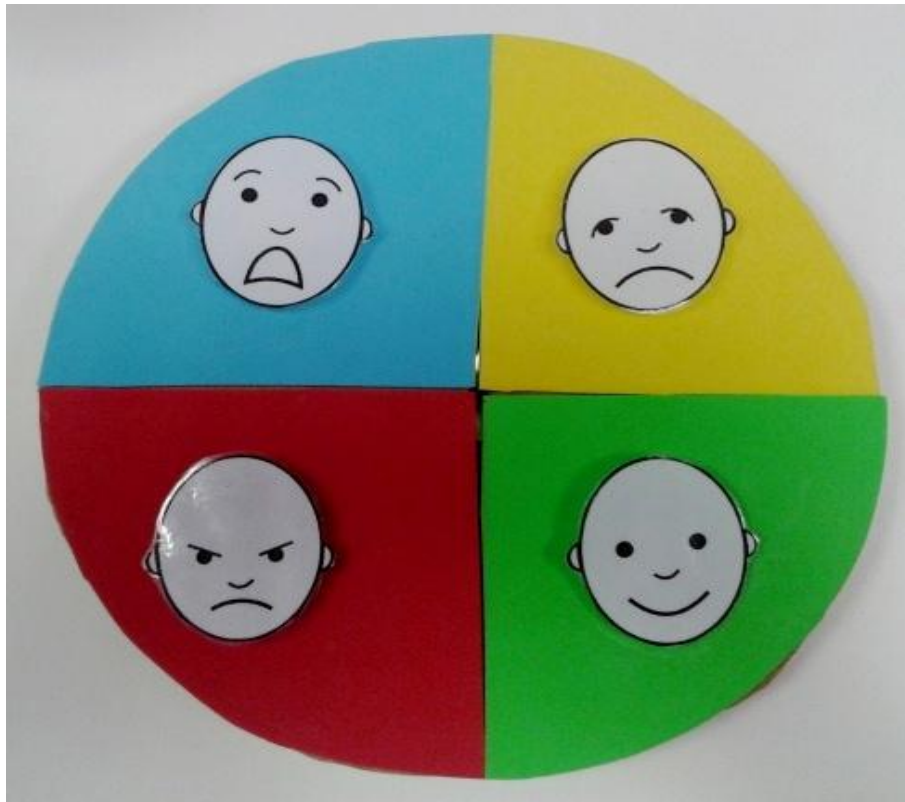
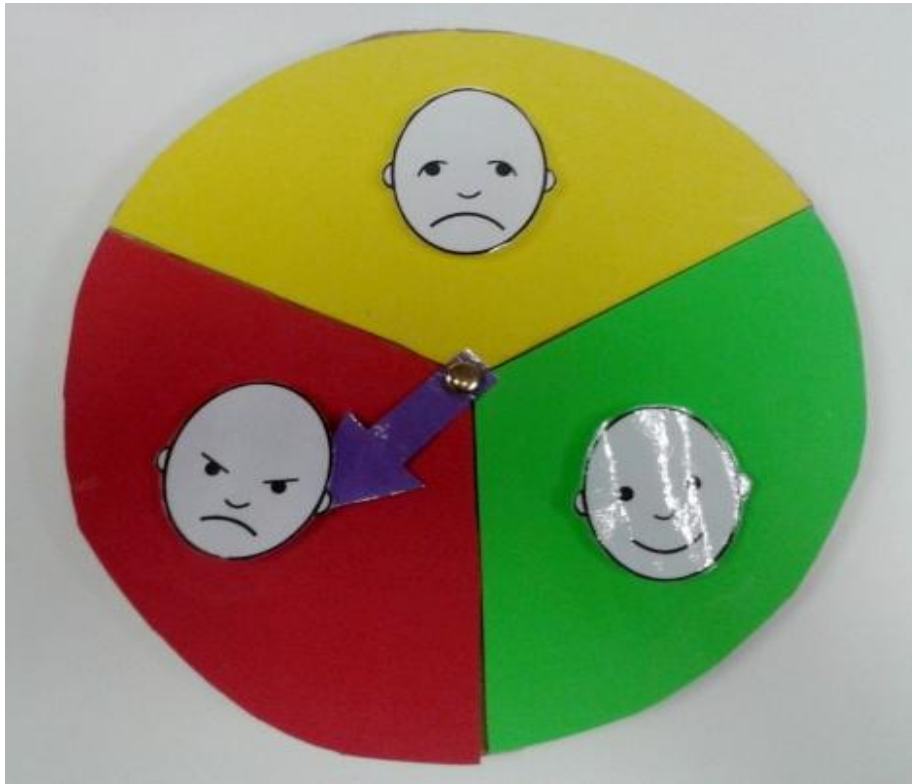
Anexo 5- "Don Don Don"



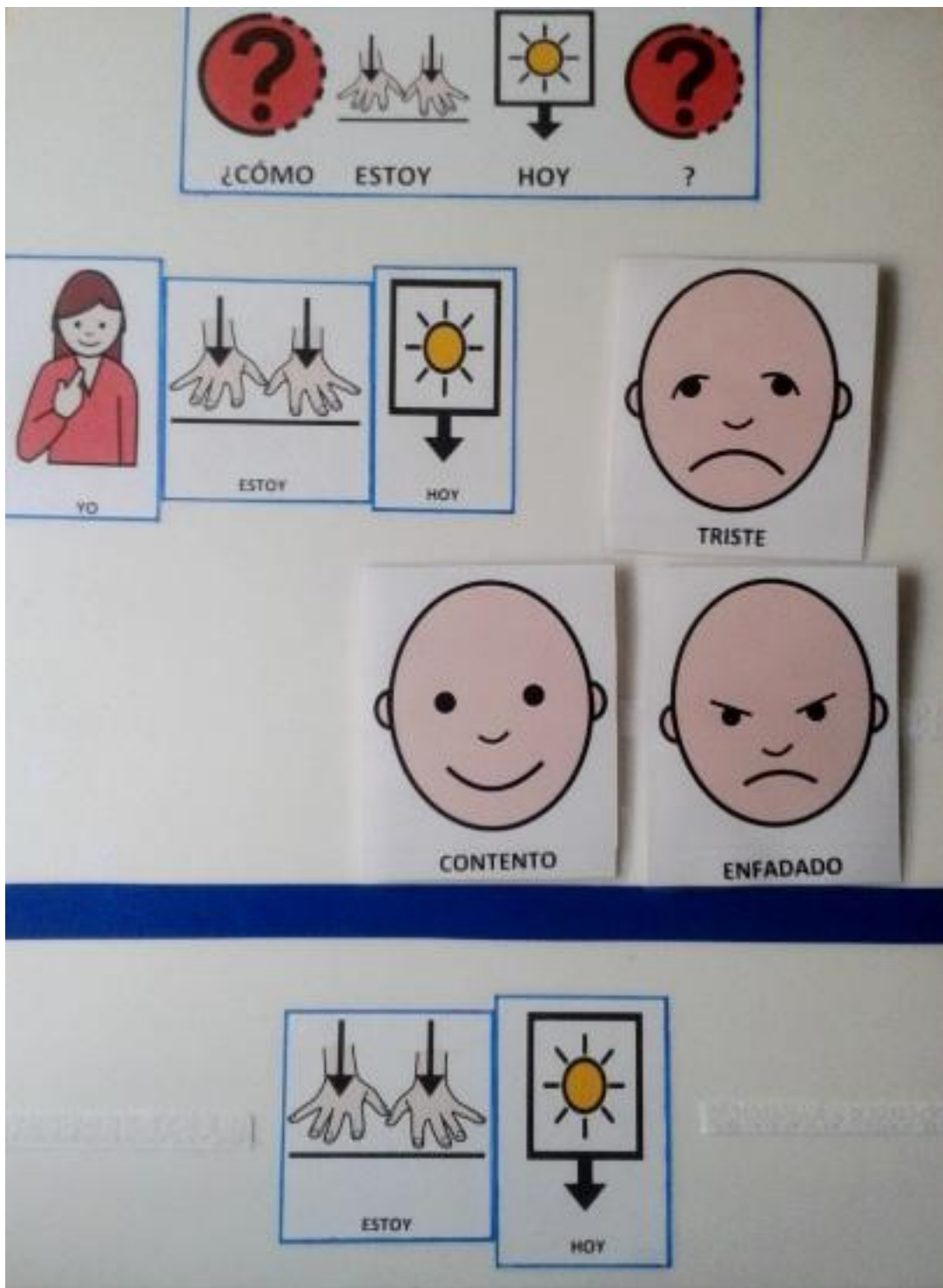
Anexo 6- “La varita mágica”



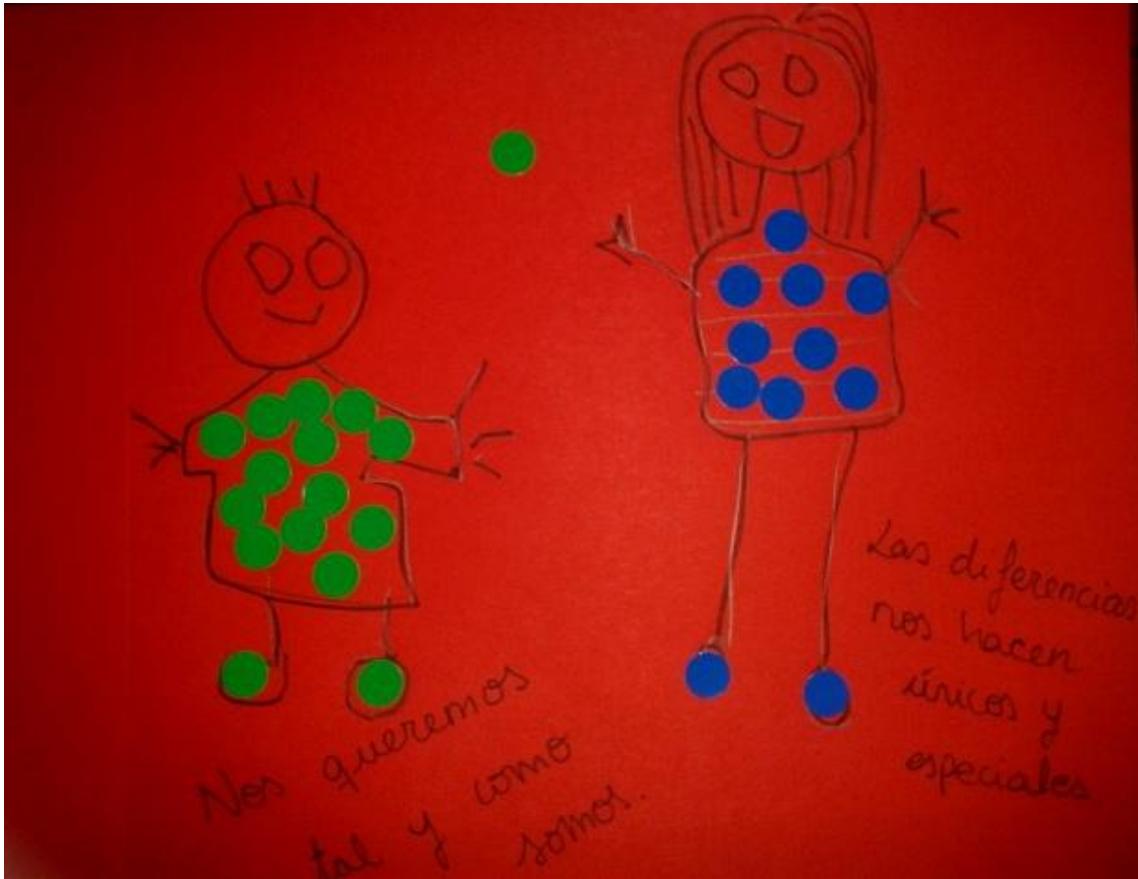
Anexo 7- "Tic, tac, tic, tac... El reloj de las emociones"



Anexo 8- ¿Cómo me siento hoy?



Anexo 9- "Espejito, espejito"



Anexo10- ¡Cuántas cosas se me dan bien!



Anexo 11- ¡Cuántas cosas se me dan bien! Todavía no se me da tan bien...



Anexo12- "La marioneta Roqueta"

<http://www.youtube.com/watch?v= KYQed5cpgY&feature=youtu.be>

Este vídeo se puede reproducir en youtube. Una vez te encuentras en esta página, escribes en el buscador "La marioneta Roqueta" y accionas el botón de "buscar".

Anexo 13- "Clasificar acciones"



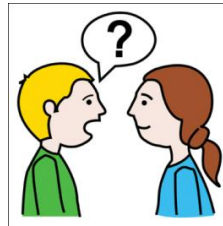
Quando llego a un sitio nuevo:



Saludo



Me presento



Me intereso



Me despido

Quando voy a comprar:



Saludo



Pido lo que necesito



Doy las gracias

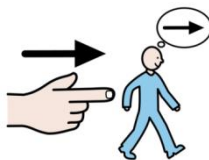


Me despido

Quando llego a casa, al colegio o a psicotrada:



Saludo



Hago caso



Me porto bien



Me despido

Quando no sé hacer algo:



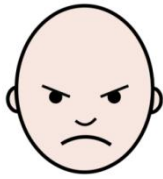
Pido ayuda



Doy las gracias

Quando juego con mis compañeros:

NO

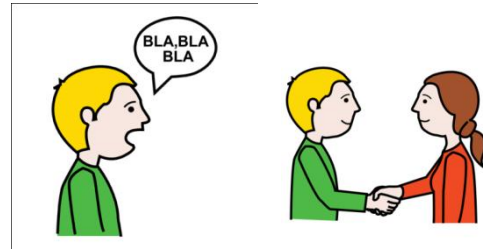


Si pierdo NO me enfado

Doy la enhorabuena al que gane

Pienso

Quando alguien me está hablando o me dice algo que he hecho y le ha molestado:



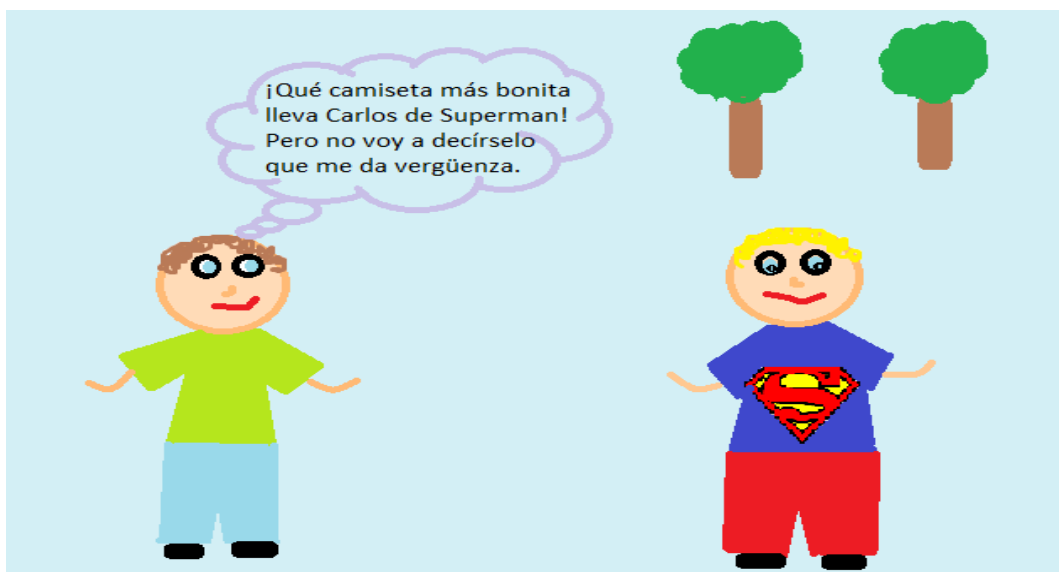
Escucho e intento comprender

Miro a los ojos

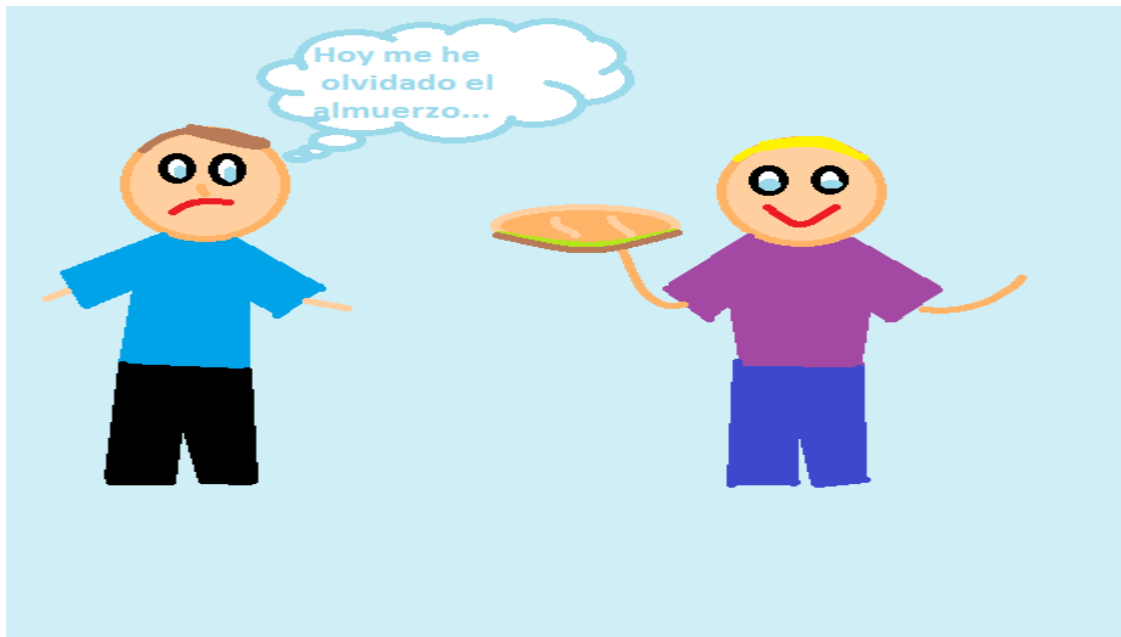
Doy mi opinión

Lo solucionamos

Anexo 15- ¿Cuál escoges?









El secreto de la tortuga

Había una vez una tortuga que tenía un secreto.
Cuando notaba que se empezaba a enfadar, escondía la cabeza dentro de su caparazón.
Ahí dentro, la tortuga se relajaba y buscaba soluciones para volver a estar contenta y no enfadarse. Por ejemplo, si ha perdido un juguete que le gusta mucho y no lo encuentra, en lugar de enfadarse, se esconde en su caparazón y piensa que si no lo encuentra no pasa nada, puede jugar con otros juguetes o construir el juguete perdido.



Anexo 17 – Escala de observación durante la aplicación del programa

ESCALA DE OBSERVACIÓN				
1.Objetivos generales del bloque 1: CONCIENCIA EMOCIONAL	1	2	3	4
Nombrar y reconocer las emociones en diferentes dibujos y fotografías.		X	X	
Asociar y discriminar emociones a partir de dibujos y fotografías.		X	X	
Inventar situaciones a partir de emociones.	X X			
Asociar una determinada emoción a una situación.		X		X
Reconocer nuestro propio estado emocional.	X			X
Manifestar el motivo por el cual se siente así.		X	X	
Reflexionar para encontrar posibles soluciones.	X	X		
Ser consciente de la necesidad de comunicar a los demás por qué se siente así para recibir ayuda.	X		X	
2. Objetivos generales del bloque 2: AUTOESTIMA				
Conocer y valorar positivamente sus propios rasgos físicos.		X		X
Valorar positivamente las diferencias físicas de cada persona.			X	X
Aceptar a las personas tal y como son independientemente de sus rasgos físicos.			X	X
Aceptarse y estar contento con uno mismo.		X	X	
Reconocer los propios gustos y preferencias.		X		X
Confianza en sí mismo y en sus capacidades.		X	X	
3. Objetivos generales del bloque 3: HABILIDADES SOCIALES				
Saber escuchar y comprender a los demás.		X X		
Desarrollar la tolerancia y la empatía.		X	X	
Respetar turnos de palabra. Saber escuchar para que te escuchen		X		X
Valorar la ayuda que nos ofrecen los demás.	X			X
Dar las gracias como señal de agradecimiento		X X		
Reconocer el valor de compartir		X		X
4. Objetivos generales del bloque 4: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL				
Reconocer cuándo experimentamos emociones negativas para detectarlas y detener el pensamiento.	X		X	
Poseer autonomía para resolver los problemas.	X X			
Poseer estrategias para controlar las emociones que nos hacen sentir mal.	X		X	