



# Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 26 No. 3

Septiembre de 2023

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS/AS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Lisette Alegría Paredes<sup>1</sup>, Gabriela Díaz Jara<sup>2</sup>, Francisca Silva Silva<sup>3</sup>, Lorena  
Ramírez Castro<sup>4</sup> y Fernando Maureira Cid<sup>5</sup>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago de Chile

### RESUMEN

La educación ha vivido profundas transformaciones, adoptando un enfoque educativo que considera la integralidad de las personas, reconociendo la importancia de las emociones en el proceso educativo. El objetivo de la presente investigación es determinar los efectos de un programa de intervención para el desarrollo de la conciencia emocional adaptado a las necesidades lingüísticas de niños/as con trastorno específico del lenguaje. Para ello se creó un instrumento de evaluación del desarrollo de la conciencia emocional. También se elaboró y aplicó un programa de intervención para el desarrollo de dicha conciencia, basado en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. Los resultados dan cuenta de la efectividad del programa en estudiantes con trastorno específico del lenguaje expresivo, pero no se observaron diferencias en niños/as con trastorno específico del lenguaje mixto.

<sup>1</sup> Estudiante Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. E-mail: [alegre.liyss@gmail.com](mailto:alegre.liyss@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudiante Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. E-mail: [gabriela.umce@gmail.com](mailto:gabriela.umce@gmail.com)

<sup>3</sup> Estudiante Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. E-mail: [francisca.silva2017@umce.cl](mailto:francisca.silva2017@umce.cl)

<sup>4</sup> Departamento de Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. E-mail: [lorenapazr@gmail.com](mailto:lorenapazr@gmail.com)

<sup>5</sup> PhD. en Educación. Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. E-mail: [maureirafernando@yahoo.es](mailto:maureirafernando@yahoo.es)

Palabras claves: conciencia emocional, trastorno específico del lenguaje, educación emocional.

## INTERVENTION PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AWARENESS IN CHILDREN WITH LANGUAGE-SPECIFIC DISORDER

### ABSTRACT

The educational system has undergone several changes towards an approach that considers people's wholeness, acknowledging the importance of emotions in the educational process. The objective of this research is to determine the effects of an intervention program for the development of emotional awareness adapted to the linguistic needs of children with language-specific disorder/s. To this end, a tool was created to assess the development of emotional awareness. An intervention programme for the development of such awareness, based on the principles of Universal Learning Design. The results show the effectiveness of the program in students with expressive language specific disorder, but no differences were observed in children with mixed language specific disorder.

Keywords: emotional consciousness, specific language impairment, emotional education.

El niño o niña va adquiriendo el lenguaje de forma natural, rápida y sin instrucción formal (Chomsky, 1972). Vielma y Salas (2000), argumentan que la adquisición del lenguaje dependerá de la unión entre la maduración e historia personal. Es a medida que crecemos, que pasamos de ser un sujeto individual a un sujeto social. Según Para Ibañez (1999) el lenguaje es una función progresiva que avanza desde las palabras a frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados y, por último, frases completas.

Este desarrollo de las habilidades lingüísticas permite mejorar paulatinamente nuestras competencias sociales, emocionales, cognitivas, entre otras (Roqueta y Clemente, 2008). Entre los tres y seis años, la habilidad lingüística vaticina las aptitudes para comprender emociones (Cutting y Dunn, 1999, citado en Roqueta y Clemente, 2008). Además, una condición previa para entablar relaciones interpersonales con pares es la competencia lingüística (Roqueta, 2009), por lo que cualquier dificultad en este ámbito podría influir desfavorablemente en el desarrollo socioemocional de niñas/os.

Durante el desarrollo de las/os niñas/os es posible que se presenten dificultades al adquirir y usar el lenguaje, lo que podría explicarse por la presencia de un TEL o Trastorno Específico del Lenguaje. Esto significa que hay un inicio retardado o más lento del lenguaje, afectando algunos o todos los niveles del lenguaje, no estando relacionado con problemas del desarrollo tales como problemas neuronales (afasias), ni déficits motores, perceptivos, malformaciones de los órganos fonoarticulatorios (disglosias), ni problemas cognitivos (Vilameá, 2014). Esta dificultad puede ser de corta duración o extenderse en el tiempo, lo que podría acarrear otro tipo de problemas como reducción de la interacción social, dificultad para integrarse a un grupo, deterioro de la auto imagen o de la imagen pública en el niño o niña (Aguado, 2007).

Las personas con TEL podrían experimentar dificultades no solo comunicativas, ya que el lenguaje también sirve como una herramienta de autorregulación cognitiva, conductual, pero también emocional debido a que permite conocer, comprender y regular los estados emocionales. Esta relación puede ayudar a entender por qué uno de cada cuatro niños con diagnóstico relativo a problemas emocionales y conductuales experimentan dificultades de lenguaje (Baixauli et al., 2015).

En cuanto al desarrollo emocional de niños/as con TEL, antiguamente se creía que este trastorno se asociaba a problemas en la comprensión de emociones debido a la incapacidad para interpretar expresiones faciales (Roqueta y Clemente, 2008). Sin embargo, actualmente se sabe que dichos/as niños/as sí comprenden y reconocen expresiones faciales relativas a estados emocionales (Roqueta y Clemente, 2008, Villa, 2018) y el problema surge porque los/as niños/as con TEL dedican más atención al procesamiento del contenido verbal en desmedro del contenido emocional de los enunciados percibidos, teniendo dificultades para identificar la prosodia emocional (Berk et. al. 1983), por lo que el exceso de carga lingüística sería un factor condicionante para la correcta interpretación de los enunciados y las tareas solicitadas en las investigaciones (Trauner et. al. 1993, citados en Roqueta y Clemente, 2008).

A partir de lo anterior, existen investigaciones que sugieren que, al simplificar lingüísticamente las tareas dadas, se minimiza significativamente la dificultad para

comprender la prosodia emocional y la interpretación de las expresiones faciales (Creusere et. al. 2004). Roqueta y Clemente (2008) y Villa (2018) muestran que niños/as con TEL convencional obtuvieron mejores resultados en tareas visuales, mientras que quienes presentaban TEL pragmático obtuvieron mayor puntaje mediante la vía verbal. Esto respalda lo expresado por Berk et al. (1983) al evidenciar que la ejecución de las tareas depende de la carga lingüística de los enunciados. Ford y Miloski (2003) sugieren que, en comparación con las y los estudiantes con un desarrollo lingüístico normotípico, niños/as con TEL erraron más en las tareas que requerían inferir las emociones experimentadas por personajes. Mostrando, además, que la inferencia emocional estaba relacionada con la capacidad de comprensión del lenguaje.

En base a los antecedentes mencionados es que surge el objetivo del presente estudio: Determinar los efectos de un programa de intervención sobre el desarrollo de la conciencia emocional adaptado para niños/as con TEL de una escuela de Santiago.

## MÉTODO

### Muestra

De tipo no probabilística intencionada (Maureira y Flores, 2018). Estuvo constituida por dos grupos: a) nueve estudiantes con edades de 4 y 5 años y que presentan TEL expresivo (diagnosticado por un especialista), siendo siete niñas (77,8%) y dos niños (22,2%); b) seis estudiantes con edades de 4 y 5 años y que presentan TEL mixto expresivo (diagnosticado por un especialista), siendo dos niñas (33,3%) y 4 niños (66,6%). Para formar parte de la muestra las/os estudiantes debían poseer un mínimo de habilidades lingüísticas, principalmente que fueran capaces de producir palabras, aunque estas sean aisladas, con la finalidad de obtener respuestas acordes a lo esperado para su edad, considerando el TEL. Todos los/as apoderados/as firmaron un consentimiento informado para que los niños/as participarán en esta investigación.

### Instrumento

Se construyó un instrumento para evaluar la conciencia emocional en niños/as con TEL, el cual fue sometido al juicio de tres expertos en el área y se realizaron los cambios sugeridos por ellos. La aplicación del instrumento tiene una duración de 15 minutos, y puede aplicarse tanto presencialmente como en modalidad virtual. El instrumento de evaluación se constituye de una estrategia denominada “Cajas mágicas” que consiste en una dinámica online de la plataforma Genially, con ocho cajas numeradas del uno al ocho. Cuatro cajas poseen una imagen de la expresión facial de una emoción básica y en las otras cuatro cajas se encuentra la imagen de una situación en la que se observa una emoción básica en los personajes. La aplicación del instrumento consiste en que cada niño/a escoge una caja, nombrando el número correspondiente, esta desplegará una imagen. Si la imagen es la expresión facial de una emoción se realizan las siguientes preguntas: 1) ¿Qué emoción expresa esa cara?; 2) ¿Has sentido esa emoción?; 3) ¿Cuándo la has sentido? / ¿Qué es lo que ha pasado? Si la imagen representa una situación en la que se observa una emoción en los personajes, se realizan las siguientes preguntas: 1) ¿Qué está pasando?, ¿Qué le pasa al personaje?; 2) ¿Qué emoción siente el personaje?; 3) ¿Por qué siente esa emoción?; 4) ¿Qué emoción sentirías en esa situación?

Tras terminar las preguntas correspondientes a cada imagen se solicita escoger otro número, continuando el juego hasta que ya no quedan cajas numeradas que abrir. Durante la aplicación del instrumento se utiliza un apoyo llamado “Cara-paletas”, un material que entrega ayuda visual a los/as estudiantes, a la vez que favorece la expresión en niños/as que no posean un lenguaje comprensible o no conozcan el nombre de la emoción para denominar. Este material consiste en 4 paletas plastificadas, cada una con el rostro de un niño o niña expresando una emoción.

#### Procedimiento

El instrumento de *evaluación de la conciencia emocional en niños/as* se aplicó de manera online, durante una semana los lunes, martes, jueves y viernes. Tras esto se formaron cuatro grupos (uno experimental y uno control para el TEL expresivo, uno experimental y uno control para el TEL mixto).

A los dos grupos experimentales se le aplicó un programa de intervención para el desarrollo de la conciencia emocional de manera simultánea, constituido de 10 sesiones, seis de las cuales se realizan de manera sincrónica mediante la plataforma Zoom, con una duración aproximada de una hora cada una. Además, se establecen cuatro sesiones asincrónicas, las que son grabadas en un vídeo con una duración menor a cinco minutos. Estos videos son enviados a las apoderadas de cada estudiante para que éstos los vean de forma autónoma en sus hogares y así reforzar los conocimientos relativos a cada una de las cuatro emociones básicas.

De las seis sesiones sincrónicas, cuatro de ellas se destinaron al conocimiento específico de una emoción básica en particular, abordando las formas en que se puede nombrar esa emoción, en qué situaciones surge, las sensaciones corporales que se perciben, junto a otras dinámicas que buscan la motivación y atención para favorecer la comprensión.

El tema de la 1º sesión fue ¿Qué son las emociones?, de la 2º sesión ¿Cómo me siento?, la 3º sesión fue una Cápsula: la alegría, la 4º sesión fue juguemos con las emociones, la 5º sesión fue una Cápsula: la tristeza, la 6º sesión trato de una creación emocionante, la 7º sesión fue una Cápsula: la rabia, la 8º sesión fue todas y todos nos emocionamos, la 9º sesión fue una Cápsula: el miedo y la 10º sesión fue emocionados. Todas las secuencias del abordaje de la conciencia emocional se inician desde lo más general respecto al concepto de emoción y las cuatro emociones básicas que se trabajan, para ir abordando de manera individual cada una de las emociones en las siguientes sesiones y terminar, en la última sesión sincrónica, con un abordaje lúdico y metacognitivo de todo lo aprendido en el programa.

La *evaluación de la conciencia emocional en niños/as* tras la intervención se realizó de la misma manera que al inicio.

#### Análisis de datos

Para los análisis de datos se utilizaron los programas Excel 2016 para Windows e IBM SPSS 26.0 para Windows. Se realizaron análisis descriptivos como medias y desviaciones estándar. Se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk la cual reveló que los datos no tienen una distribución normal ( $p < 0,05$ ) razón por la cual se

procedió a utilizar estadística no paramétrica, como la prueba U de Mann-Whitney para comparar los puntajes del grupo control y experimental durante la primera medición, con la finalidad de conocer si los grupos son homogéneos. También se utilizaron pruebas de Wilcoxon para comparar los puntajes de la primera y segunda medición del grupo control y de las mediciones pre y post-intervención del grupo experimental. Se consideraron significativos valores  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos al comparar los puntajes obtenidos en la primera medición del reconocimiento emocional propio y de otros entre el grupo control y experimental con TEL expresivo y del TEL mixto no presentan diferencias significativas ( $p > 0,05$ ), es decir, los puntajes obtenidos revelan que los grupos son homogéneos antes de comenzar la intervención, un aspecto fundamental en cualquier investigación cuasi-experimental.

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Wilcoxon para comparar las medias obtenidas en la primera evaluación con las de la segunda evaluación, por las y los estudiantes con TEL expresivo del grupo control ( $n=4$ ) y del grupo experimental ( $n=5$ ). Se observa que el grupo control no presenta diferencias significativas ( $p > 0,05$ ) entre ambas evaluaciones. En cambio, el grupo experimental presenta mejoras significativas tanto en la dimensión de reconocimiento emocional en otros ( $p=0,038$ ), reconocimiento emocional propio ( $p=0,042$ ) y el total del instrumento ( $p=0,042$ ). Lo anterior desvela que sí se perciben cambios asociados a la conciencia emocional en los estudiantes con TEL expresivo después de la intervención del programa de conciencia emocional.

Tabla 1.

Comparación de las medias obtenidas por niños/as con TEL expresivo del grupo control y experimental entre su primera y segunda medición.

Grupo		1º medición	2º medición	Valor <i>p</i>
Control	Reconocimiento emocional en otros	10,00±1,15	11,25±0,50	0,180
	Reconocimiento emocional propio	6,50±3,00	8,25±2,87	0,102
	Total	16,50±3,41	19,50±3,31	0,109
Experimental	Reconocimiento emocional en otros	10,00±1,00	11,40±0,89	0,038*
	Reconocimiento emocional propio	7,60±1,34	11,60±0,89	0,042*
	Total	17,60±1,51	23,00±1,73	0,042*

\*Diferencias significativas al nivel 0,05.

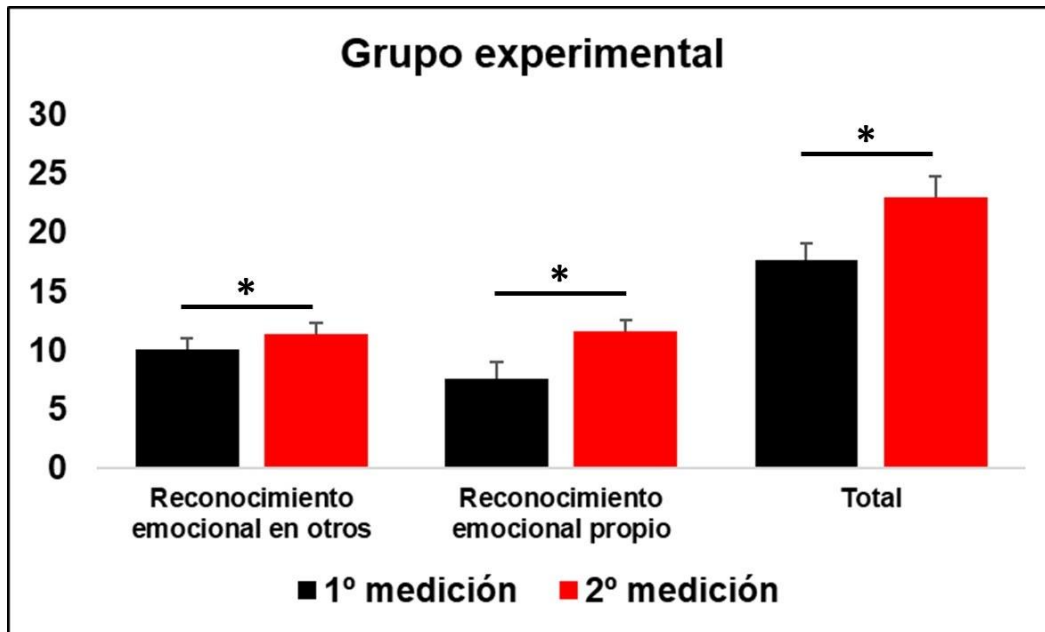


Figura 1. Gráfico de los puntajes medios obtenidos en las dimensiones de reconocimiento emocional en otros, reconocimiento emocional propio y el total del instrumento, durante la 1º y 2º medición por estudiantes con TEL expresivo del grupo experimental.

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Wilcoxon para comparar las medias obtenidas en la primera evaluación con las de la segunda evaluación, por las y los estudiantes con TEL mixto del grupo control (n=4) y del grupo experimental (n=2). Se observa que tanto el grupo control como el grupo experimental no presentan diferencias significativas ( $p > 0,05$ ) entre ambas evaluaciones, no pudiendo observarse cambios tras la intervención del programa de conciencia emocional.

Tabla 2. Comparación de las medias obtenidas por niños/as con TEL mixto del grupo control y experimental entre su primera y segunda medición.

Grupo		1º medición	2º medición	Valor <i>p</i>
Control	Reconocimiento emocional en otros	8,00±0,82	8,50±1,91	1,000
	Reconocimiento emocional propio	6,00±2,31	8,00±1,41	0,109
	Total	14,00±2,94	16,50±2,89	0,180
Experimental	Reconocimiento emocional en otros	9,00±2,82	10,50±2,12	0,180
	Reconocimiento emocional propio	3,50±2,12	9,50±2,12	0,157
	Total	11,50±6,36	20,0±4,25	0,180



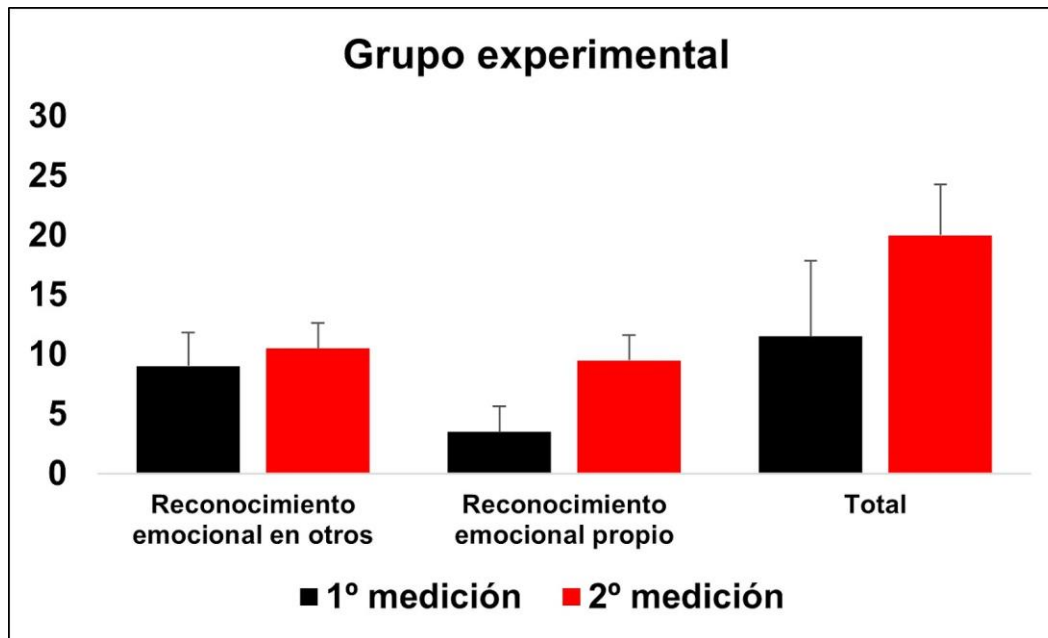


Figura 2. Gráfico de los puntajes medios obtenidos en las dimensiones de reconocimiento emocional en otros, reconocimiento emocional propio y el total del instrumento, durante la 1ª y 2ª medición por estudiantes con TEL mixto del grupo experimental.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En los resultados obtenidos en la primera aplicación del instrumento los grupos de TEL expresivo y TEL mixto lograron mayores puntajes en la dimensión de reconocimiento de las emociones en otros, observándose que la mayoría de las/os estudiantes presentaban problemas para denominar las emociones y presentaban un alto uso de *deixis* demostrativas y gestos no verbales al expresarse, lo que es concordante con las características lingüísticas de niños y niñas con TEL entre los 3 y 5 años (Vilameá, 2014). Lo anterior puede explicarse debido a las dificultades semánticas asociadas al TEL, ya que los/as niños/as con esta condición utilizan menos variedad de palabras (Leonard et al., 1999; McGregor, 1997, citado en Buiza et al., 2015), además de presentar dificultades para denominar (Sheng y McGregor, 2010, citado en Buiza et al., 2015).

La utilización del recurso visual (cara-paleta) para responder correctamente concuerda con los resultados obtenidos por Villa (2018) y Roqueta y Clemente (2008), donde los estudiantes con TEL expresivo y TEL mixto obtuvieron mejores puntajes en la realización de tareas emocionales mediante la vía visual por sobre la

vía verbal. Por lo tanto, entregar recursos visuales para apoyar la comprensión y expresión de las emociones mediante la vía verbal, favorece evaluar de mejor manera el desarrollo de la conciencia emocional.

En la segunda evaluación, realizada tras la intervención, el grupo experimental con TEL expresivo, evidencia diferencias significativas en comparación a la primera evaluación. Los principales avances se observan en el reconocimiento de las emociones propias, siendo capaces de denominarlas, ejemplificarlas, relatar experiencias o anécdotas, relacionarlas con vivencias o posibles situaciones donde experimenten las emociones trabajadas. Disminuyen el uso de *deixis* y lenguaje no verbal que presentaban en la primera evaluación dando paso al uso simultáneo de vocabulario emocional adecuado y las cara-paletas, no obstante, con diversidad en la complejidad de las respuestas según las características lingüísticas y personales de cada estudiante.

En cuanto al grupo experimental con TEL mixto, se observa un progreso durante la implementación del programa en las habilidades para reconocer las emociones propias y en otros, empleando una mayor variedad de léxico emocional, además de establecer y reconocer las causas emocionales. No obstante, al comparar los resultados de la primera y segunda evaluación, estos no demuestran diferencias significativas en ninguno de los ítems ni en las medias obtenidas, a pesar de que sí hubo un aumento en los puntajes alcanzados en la segunda instancia evaluativa. Lo anterior se puede explicar debido a que la muestra de este grupo era muy reducida, compuesto únicamente por dos niños, obteniendo una diferencia de 13 puntos en la primera evaluación y 7 puntos en la segunda evaluación, sin embargo, en bajo número de participantes no permitió observar diferencias estadísticas.

Además de lo anterior, tanto los resultados como la evidencia empírica permiten suponer que las dificultades en el reconocimiento emocional propio y en otros están ligadas a las dificultades lingüísticas propias del TEL mixto, concordando con lo planteado por Ford y Milosky (2003), quienes proponen que la inferencia emocional está relacionada con la capacidad de comprensión del lenguaje; y con lo manifestado por Cutting y Dunn (1999, citado en Roqueta y Clemente, 2008) al

indicar que la habilidad lingüística pronostica las aptitudes para comprender emociones.

De esta forma, los resultados obtenidos permiten determinar que el abordaje específico y sistemático de la conciencia emocional en el contexto educativo sí fomenta el desarrollo de esta competencia en complemento con el abordaje transversal de la dimensión emocional. En consecuencia, se brinda un programa de intervención compatible con las normativas curriculares, dirigido a niños/as que asistan a Nivel de Transición 1, que presenten TEL.

En conclusión, la propuesta de intervención sí modifica el desarrollo de la conciencia emocional en niños/as con TEL expresivo de Primer Nivel de Transición, favoreciendo principalmente el reconocimiento de emociones propias. No obstante, los resultados obtenidos por el grupo con TEL mixto no permiten evidenciar una modificación del desarrollo de la conciencia emocional después de la participación en el programa de intervención.

En investigaciones futuras, se sugiere utilizar una muestra más numerosa, de modo que permita obtener resultados más robustos en población con Trastorno Específico del Lenguaje. De igual manera, se puede replicar el programa en otras ciudades o regiones, con contextos diferentes a los presentados en esta investigación.

#### Referencias Bibliográficas

- Aguado, G. (2007). Apuntes sobre TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 103-109.
- Baixauli, I., Roselló, B. y Colomer, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista de Neurología*, 60(1), 551-556.
- Berk, S., Doehring, D. y Bryans, B. (1983). Judgments of vocal affect by language-delayed children. *Journal of Communication Disorders*, 16, 49-56.
- Buiza, J., Rodríguez-Parra, M., y Adrián, J. (2015). Trastorno Específico del Lenguaje: marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de Psicología*, 31(3), 879-889.

- Chomsky, N. (1972). *Sintáctica y Semántica: En la gramática generativa*. Siglo Veintiuno.
- Creusere, M., 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.
- Ford, J. y Milosky, L. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46(1), 21-30.
- Ibañez, N. (1999). ¿Cómo surge el Lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski, Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8(1), 43-56. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.1999.17134>
- Maureira, F. y Flores, E. (2018). *Manual de investigación cuantitativa*. Bubok Publishing.
- Roqueta, C. (2009). *Pragmática y Cognición Social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Tesis Doctoral. Universidad Jaume I de Catellón, España.
- Roqueta, C. y Clemente, R. (2008). Trastornos del lenguaje y comprensión de ToM emocional: ¿Cómo afecta la pragmática? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 209-218.
- Vilameá, M. (2014). *Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia.
- Villa, E. (2018). La comprensión de emociones y las habilidades de resolución de conflictos en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista Educativa Hekademos*, 25, 51-61.
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.