

LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y LAS HABILIDADES DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Understanding emotions and conflict resolution skills in children with specific language impairment.

Ester Villa Ortega. Maestra. Murcia (España)

Contacto: ester.9904@gmail.com

Fecha recepción: 18/07/2018 - Fecha aceptación: 04/12/2018

RESUMEN

La educación emocional ha cobrado, en los últimos tiempos, una gran importancia dentro del ámbito educativo, considerándose una pieza fundamental para el desarrollo integral de la persona. La evidencia empírica procedente de distintas áreas de la investigación coincide en señalar que la adquisición del lenguaje y el desarrollo social y emocional se influyen de forma mutua. El objetivo de este estudio gira en torno al análisis de la relación entre el trastorno específico del lenguaje (TEL) y la comprensión de emociones y el uso de estrategias de resolución de conflictos. En el estudio han participado diez niños de seis años de la Región de Murcia, de los cuales cinco tienen trastorno específico del lenguaje y cinco siguen un desarrollo normotípico. Para la recogida de información se ha utilizado una tarea de comprensión de emociones utilizada en estudios previos y una tarea de resolución de conflictos de elaboración propia. Los resultados denotan que, los niños con TEL tienen más dificultades para comprender emociones y utilizan estrategias de resolución de conflictos preferentemente cooperativas, similares a las del grupo control. En las conclusiones se propone la necesidad de incorporar programas de educación emocional en los tratamientos escolares que se ofrecen a estos niños con trastorno del lenguaje. Se señala de necesidad ampliar la muestra, así como la realización del estudio teniendo en cuenta las diversas tipologías de TEL en futuros estudios.

PALABRAS CLAVE

Trastorno específico del lenguaje, emociones, resolución de conflictos, competencia social, niños.

ABSTRACT

Emotional education has taken on great importance within the educational area, considering it a fundamental piece for people integral development. The empirical evidence from different areas of the research agrees that the language acquisition and social and emotional development influence each other. The aim of this study is to analyze the relationship between specific language impairment (SLI) and the understanding emotions and the use of conflict resolution strategies. A total of 10 six-year-old children participated in the study, five with language impairment and five with normotypic development. For the data collection, an understanding emotion task used in previously studies and a conflict resolution task have been used. The results denote that, children with specific language impairment have more difficulties in understanding emotions than control group and children with SLI use conflict resolution strategies preferably cooperatives, similar to the results age-matched controls. The conclusions propose the need to incorporate emotional education programs in the school treatments offered to these children with language disorders. It is necessary to extend the sample as well as the study taking into account the different types of TEL in future studies.

KEYWORDS

Specific language impairment, emotions, conflict resolution, social competence, children.

1. INTRODUCCIÓN

Los niños, desde sus primeros años de vida, utilizan sus habilidades lingüísticas para relacionarse con sus compañeros de juego y con los adultos conocidos, a la vez que van ganando competencia social. Cualquier impedimento en cualquiera de las habilidades sociales o lingüísticas pueden influir en su nivel de competencia social (Lau, 2015)

Entendemos por competencia social, la capacidad de utilizar de forma efectiva una serie de habilidades sociales que son necesarias para que se produzcan interacciones sociales exitosas. Estas habilidades sociales pueden incluir la comprensión de las normas sociales, el reconocimiento de las emociones en los demás, el ajuste a diferentes situaciones sociales, las habilidades de resolución de problemas, así como la comunicación y eficacia del lenguaje. Por lo tanto, las dificultades en la competencia comunicativa podrían tener un impacto negativo en el éxito del niño en ser socialmente competente (McCabe y Meller, 2004).

A este respecto, Andrés (2009) señala que la competencia lingüística ha sido descrita como un prerrequisito para iniciar o mantener relaciones interpersonales con iguales y, por lo tanto, un déficit en esta habilidad podrá contribuir a la aparición de varios desajustes conductuales, así como de un retraso en el desarrollo de su cognición social.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones no resulta extraño pensar que, si un niño tiene un trastorno específico del lenguaje, estará afectado su nivel de competencia socioemocional. Por este motivo, a través del presente estudio hemos investigado de qué manera influye la existencia de un trastorno del lenguaje en la competencia socioemocional.

Parece conveniente aclarar y especificar algunos aspectos relacionados con el trastorno que nos ocupa el presente trabajo.

1.1. Trastorno específico del lenguaje (TEL)

La definición más integradora del TEL según Fresneda y Mendoza (2005, p.52) procede de la ASHA (American Speech-Language Hearing Association, 1980): “un trastorno del lenguaje es la anormal adquisición, com-

prensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo”.

Debido a la complejidad del lenguaje, el TEL se considera un trastorno heterogéneo y variable. Heterogéneo, porque las dificultades se pueden manifestar en cualquiera de los componentes del lenguaje ya sean juntos o por separado, como se señalaba en la definición del trastorno, y variable porque un mismo sujeto puede pasar de una categoría diagnóstica a otra a lo largo de su desarrollo (Andrés, 2009)

El TEL aparece recogido en el DSM-V dentro de los trastornos de la comunicación, denominado como trastorno del lenguaje, quitándole el carácter de específico. De esta forma, actualmente se establece una única categoría diagnóstica, el trastorno del lenguaje, que de alguna manera sustituye al trastorno del lenguaje expresivo y al trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo que aparecía en la anterior edición, el DSM-IV-TR (Aguilar-Valera, 2017).

1.2. Trastorno específico del lenguaje y su relación con la competencia socioemocional

Redón (2015) señala que la competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad.

Como vemos en esta definición, la competencia socioemocional incluye tanto aspectos interpersonales como intrapersonales, y tal como señala Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda y Colomer-Diago (2015), la capacidad lingüística cumple una función esencial de comunicación no sólo interpersonal o social, sino también intrapersonal o de autorregulación cognitiva y conductual.

Según la bibliografía revisada por Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda y Colomer-Diago (2015), todo parece indicar que los niños con TEL presentan una mayor vulnerabilidad para presentar dificultades en el dominio social y emocional.

El lenguaje juega un papel fundamental en el aspecto emocional. Reconocer las emociones de otras personas ayuda a percibir de una manera más precisa una situación comunicativa ya que puede añadir o cambiar el significado del discurso hablado (Andrés, 2009). Por esta razón, se puede inferir que los niños con TEL tienen más dificultades en situaciones sociales, y en las relaciones entre iguales, debido, en parte, a sus dificultades lingüísticas.

A continuación, señalamos una síntesis de los estudios relacionados con la competencia socioemocional que se han llevado a cabo con niños con TEL. Hemos centrado el ámbito de estudio en dos aspectos claves que incluye la educación socioemocional: la comprensión de emociones en los otros y las estrategias empleadas en la resolución de conflictos.

1.3. TEL y comprensión de emociones en los otros

Bisquerra (2003) define la emoción como “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Jones (2008) afirma que, para poder participar con éxito en los contextos sociales, los niños deben ser capaces de comprender las emociones mostradas por los demás, ya sea que se transmitan a través de palabras, el tono de voz, las expresiones faciales o cualquier otro medio. La capacidad de inferir sentimientos de otras personas puede ser un enlace crítico entre las dificultades de comprensión del lenguaje y las dificultades sociales que experimentan los niños con TEL (Ford y Milosky, 2003).

La investigación en niños con TEL pone de manifiesto su capacidad para indicar y nombrar emociones básicas, pero muestran difi-

cultades cuando tienen que integrar este conocimiento de las emociones en un contexto determinado (Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda y Colomer-Diago, 2015). Así lo demostraron Ford y Milosky (2003). Sus resultados mostraron que los niños con TEL fueron significativamente menos precisos que sus iguales para inferir la emoción esperada, aunque no mostraron déficit para identificar las expresiones faciales.

Otro aspecto primordial para el desarrollo comunicativo y social es la regulación emocional. Fujiki, Brinton, y Clarke (2002) estudiaron este aspecto encontrando déficits en la manifestación apropiada de las emociones, la identificación con los sentimientos de los demás y la conciencia de los propios estados emocionales en niños con TEL.

1.4. TEL y estrategias de resolución de conflictos

El conflicto es un aspecto que forma parte de la existencia humana, que incluye comportamientos u objetivos enfrentados que se demuestra en acciones verbales y/o físicas (Stevens y Bliss, 1995).

Los niños deben adaptarse al punto de vista de otro individuo yendo más allá de su egocentrismo al resolver los conflictos. Un niño que tiene dificultades en el desarrollo cognitivo social y/o el uso de lenguaje lingüístico puede evidenciar limitaciones en la capacidad de resolución de conflictos (Stevens y Bliss, 1995).

En este sentido, los niños con TEL serían menos competentes en la comunicación sus intenciones, sentimientos y estrategias de resolución de problemas, y por lo tanto pueden ser percibidos como menos competentes socialmente. (McCabe y Meller, 2004).

Conti-Ramsden y Botting (2004) demostraron que los niños con TEL tienen comportamientos más problemáticos socialmente que sus compañeros con un desarrollo típico. Además, los niños con TEL iniciaban menos conversaciones, tendían más a jugar solos y eran menos del agrado de los demás niños de su clase.

Stevens y Bliss (1995) presentaron a niños con TEL una serie de conflictos hipotéticos y se les pidió que enumeraran estrategias para resolver el conflicto. Los niños con TEL tuvieron significativamente menos estrategias que sus pares con desarrollo típico.

Paula y Befi-Lopes (2013) evaluaron las estrategias utilizadas para resolver conflictos por los niños con TEL y demostraron que estos niños tienen dificultades para resolver problemas, porque usan predominantemente la agresión física y estrategias unilaterales para resolver la mayoría de los conflictos.

Marton, Abramoff y Rosenzweig (2005) comprobaron que los niños con TEL utilizaban más estrategias de resolución de conflictos socialmente inapropiadas, que incluían la agresión física. Tendían con mayor frecuencia a recurrir a una tercera persona, o bien abandonaban la situación sin resolverla.

Como vemos, los estudios realizados nos dan indicios de que los niños con TEL pueden tener dificultades en los aspectos que han sido estudiados.

Si estos aspectos están condicionados por el TEL, deberían ser un aspecto primordial en la intervención con estos niños para mejorar su competencia socioemocional, y fomentará que puedan comprender, expresar y regular situaciones sociales diarias.

2. OBJETIVO

El propósito del presente estudio es evaluar si los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico en el reconocimiento de emociones y si difieren en el uso de estrategias de resolución de conflictos.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Los niños con TEL tienen más dificultades que los niños de desarrollo típico en la comprensión de emociones? ¿existen diferencias dependiendo de la forma de resolver la tarea (oral o visual)? ¿En qué emociones muestran más dificultades los niños con TEL?
- ¿Los niños con TEL utilizan más estrategias de resolución de conflictos inapro-

piadas que los niños que siguen un desarrollo típico?

HIPÓTESIS

- Los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico para comprender emociones en los demás.
- Los niños con TEL utilizan estrategias socialmente menos apropiadas para resolver conflictos sociales que los niños que siguen un desarrollo típico.

4. METODOLOGÍA

A continuación, se describe la metodología que se ha llevado a cabo en el presente estudio.

4.1. Participantes

La muestra de participantes está formada por 5 niños/as de 6 años de edad con TEL y 5 niños/as que siguen la pauta estándar de desarrollo. Los niños de ambos grupos se encuentran cursando el tercer curso de educación infantil y el primer curso de educación primaria en colegios públicos de la Región de Murcia.

Los niños con TEL han sido diagnosticados de este trastorno por los correspondientes orientadores pertenecientes a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) de las escuelas a las que asisten, administrando las pruebas oportunas para la identificación de este trastorno.

El grupo de niños que siguen un desarrollo típico, ha sido elegido aleatoriamente, informándonos a través de sus tutores que no muestran ningún tipo de dificultad en ningún ámbito de su desarrollo.

4.2. Instrumentos

Para la realización del estudio se han utilizado los siguientes materiales:

Para la tarea 1: comprensión de emociones en los otros, se han utilizado unas viñetas con pequeñas historias en las que los protagonistas sienten una emoción que debe ser reconocida por los participantes. En estas historias se valoran 6 emociones: alegría, miedo, sorpresa, enfado, vergüenza y tristeza. Esta tarea se divide en dos tareas dife-

renciadas en las que se evalúan las mismas emociones.

- Denominación verbal: 6 pares de viñetas (una neutra y otra emocional) y sus respectivas narraciones en las que el sujeto debe identificar verbalmente la emoción del protagonista de la historia.
- Identificación visual: 6 pares de viñetas (una neutra y otra emocional) en las que se omite la cara del protagonista en la viñeta y el sujeto debe identificar visualmente la emoción correcta entre las seis expresiones faciales (tarjetas) sin la necesidad de expresar una respuesta verbal.

Este material es una adaptación llevada a cabo por Andrés (2009), a partir de la tarea emocional de Borke (1971).

Para la tarea 2: estrategias para resolver conflictos. Se han utilizado 6 viñetas donde aparecen representados conflictos propios de la edad de los participantes. Se han elegido conflictos con los que estos niños pueden sentirse identificados fácilmente como: que a un niño le quiten la pelota, que vea a dos niños insultándose... Cada narración de los conflictos va acompañada de una imagen identificativa del conflicto de modo que se favorezca la comprensión del mismo. Las narraciones de los conflictos se han realizado utilizando una o dos frases para que los niños no tengan problemas de comprensión.

En cuanto a las respuestas que se le proporcionan para resolver los conflictos, se proponen tres para cada conflicto teniendo en cuenta los niveles propuestos en los estudios como el de Stevens y Bliss (1995) o en el de Paula y Befi-Lopes (2013), ya que se indica el uso de un material del mismo formato que este para evaluar la resolución de conflictos.

- Nivel 1: soluciones físicas inmediatas a los conflictos.
- Nivel 2: soluciones unilaterales para la resolución de conflictos.
- Nivel 3: soluciones cooperativas a los conflictos.

4.3. Procedimiento

Previamente a la evaluación de los sujetos, nos pusimos en contacto con los familiares de los niños objeto de estudio, explicándoles en que consiste el mismo y recogiendo la hoja de consentimiento.

La aplicación de las tareas se realizó de forma individual en horario lectivo (niños que siguen un desarrollo típico) o extraescolar (niños con TEL asistentes a la asociación AMUTELHA). La prueba tiene una duración aproximada de 15-20 minutos por participante y se pasan las dos tareas en la misma sesión.

El procedimiento de aplicación con los niños será el siguiente:

Tarea 1. Comprensión de emociones

- Denominación verbal: "Te voy a mostrar una serie de imágenes, te voy a contar una historia y tendrás que responderme cómo se siente el niño/a". Después de presentar cada par de viñetas y la narración, el sujeto identifica verbalmente qué emoción sentía el protagonista, respondiendo a la pregunta: "Entonces, ¿cómo se sentirá X?".
- Identificación visual: "Te voy a enseñar otras imágenes, pero ahora tendrás que escoger la cara de cómo se siente el niño". Previamente, se muestran a los niños las imágenes con las expresiones faciales para comprobar que son capaces de reconocerlas. Después de presentar cada par de viñetas y su narración, se le realiza la pregunta: "De estas caras, ¿Cuál crees que pondrá X?". El sujeto tiene que identificar visualmente la emoción correcta entre las expresiones faciales dadas sin la necesidad de expresarse verbalmente.

En la evaluación de estas tareas se apuntaron las respuestas dadas por todos los participantes para cada una de las viñetas. Recibían una puntuación de 1 si la respuesta del participante es correcta y una puntuación de 0 si la respuesta es incorrecta o no contesta (Andrés, 2009).

Tarea 2. Estrategias de resolución de conflictos.

“Te voy a enseñar unas imágenes en las que ha habido un problema, te voy a explicar lo que ha pasado y me gustaría saber cómo lo solucionarías. Después de cada historia te diré algunas formas de solucionarlo y tienes que decirme cual es la que tú harías”. Después de presentar cada viñeta con su narración, se pide a los niños que vuelvan a contar lo ocurrido en la historia para verificar que el niño ha entendido la situación conflictiva. (Stevens y Bliss, 1995; Paula y Befi-Lopes, 2013).

Las estrategias utilizadas por los niños fueron clasificadas en niveles comentados anteriormente. Se anotaron todas las respuestas de los participantes y posteriormente se clasificaron teniendo dichos niveles.

4.4. Análisis estadístico

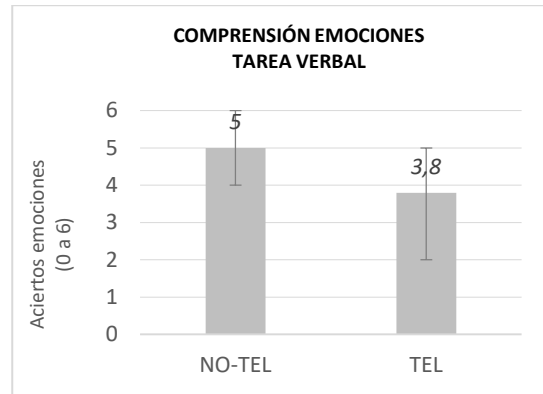
Finalizado el proceso de recogida de datos, se procedió a informatizar las respuestas de ambas tareas (1 y 2) en el programa Excel de Windows y a realizar un análisis de las distintas respuestas (identificación de emociones y estrategias para resolver conflictos) de acuerdo a los objetivos planteados.

5. RESULTADOS

A continuación, se analizan los resultados obtenidos a partir del análisis de datos realizado. Hemos plasmado los resultados dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio.

- ¿Los niños con TEL tienen más dificultades que los niños de desarrollo típico en la comprensión de emociones?

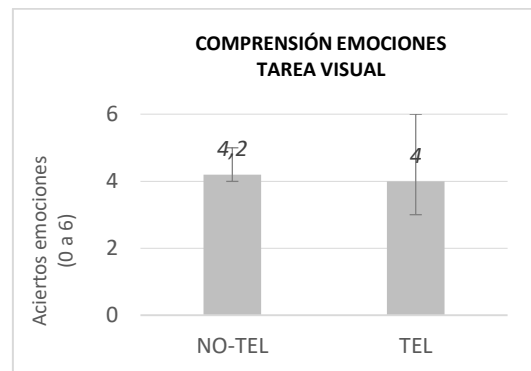
En la Figura 1 observamos que los niños normotípicos (NO-TEL) tienen una comprensión de emociones superior a los niños con TEL. Aunque la diferencia no es excesivamente grande, los niños con TEL obtuvieron una puntuación media de 9,2/12 de aciertos de las emociones en ambas pruebas, mientras que los niños con TEL obtuvieron una puntuación media de 7,8/12 de aciertos de emociones. Ambos grupos superaron la mitad de los aciertos.



Fuente: elaboración propia

Figura 1. Comprensión de emociones a nivel global de los niños normotípicos y los niños con TEL

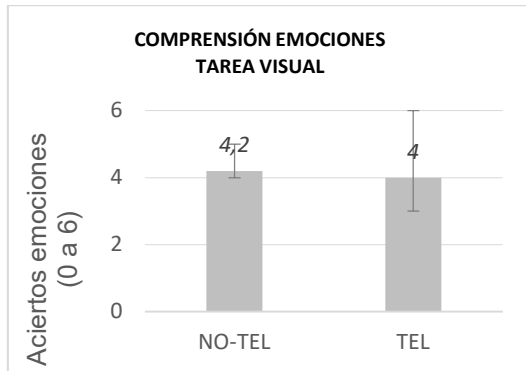
- ¿Existen diferencias dependiendo de la forma en la que los niños tengan que resolver la tarea?



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Comprensión de emociones en la tarea verbal de los niños normotípicos y los niños con TEL

Como vemos en la Figura 2, los niños que siguen un desarrollo normotípico volvieron a obtener unos resultados superiores en la comprensión de emociones. Los niños normotípicos obtuvieron una puntuación media de 5/6 y los niños con TEL una puntuación media de 3.8/6, siendo 6 el número total de imágenes y emociones presentadas en esta tarea.

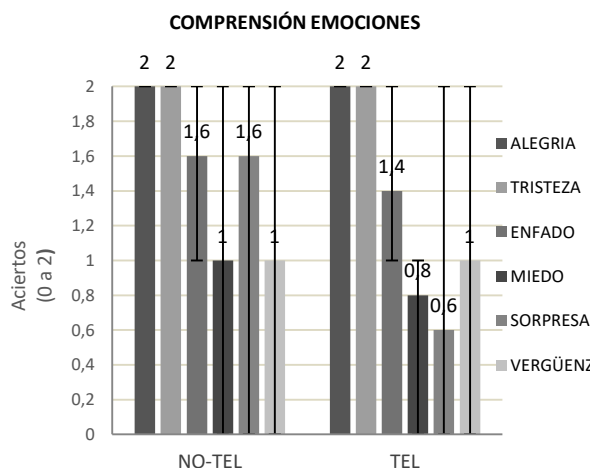


Fuente: elaboración propia
Figura 3. Comprensión de emociones en la tarea visual de los niños normotípicos y los niños con TEL

En la tarea visual de comprensión de emociones (Figura 3) vemos que los resultados del grupo de niños normotípicos son ligeramente inferiores que, en la tarea verbal, obteniendo en la tarea visual un 4.2/6 mientras que en la tarea verbal un 5/6.

Sin embargo, el grupo de niños con TEL obtuvo en la tarea visual una puntuación media de aciertos ligeramente más elevada que en la tarea verbal, 4/6 frente a 3.8/6. Por tanto, los niños normotípicos obtuvieron un resultado inferior en la tarea visual que en la verbal y los niños con TEL un poco superior en la tarea visual.

- ¿En qué emociones muestran más dificultades los niños con TEL y los niños normotípicos?



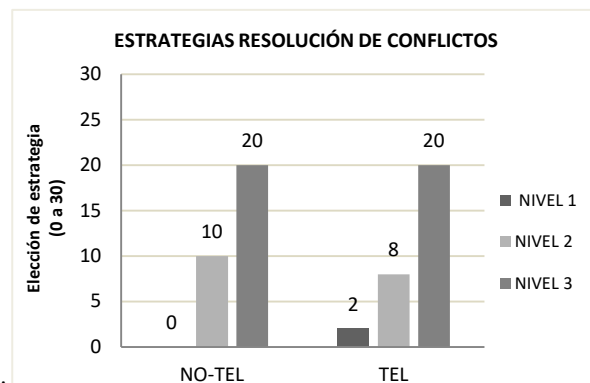
Fuente: elaboración propia
Figura 4. Comprensión de emociones de los niños normotípicos y niños con TEL, emoción a emoción.

Las emociones de alegría y tristeza obtuvieron las puntuaciones medias máximas en ambos grupos.

Los niños que siguen un desarrollo normotípico obtuvieron en las emociones de enfado y sorpresa, una puntuación media de acierto elevada (1.6/2). Las emociones en las que los niños normotípicos obtuvieron resultados más bajos son el miedo y la vergüenza, obteniendo una puntuación media de 1/2.

En las emociones de alegría, tristeza y vergüenza los niños con TEL obtuvieron unos resultados iguales a los niños normotípicos. Sin embargo, obtuvieron puntuaciones medias inferiores a en el resto de emociones: enfado, miedo y sorpresa. En la emoción del enfado obtuvieron una puntuación media de 1.4/2, ligeramente inferior a los niños normotípicos. Esto mismo ocurre con el miedo, en la que los niños normotípicos obtuvieron una puntuación de 1/2 mientras que los niños con TEL 0.8/2. La emoción en la que existe más diferencia entre ambos grupos es la sorpresa, 1.6/2 en los niños normotípicos frente a 0.6/2 en los niños con TEL.

- ¿Los niños con TEL utilizan más estrategias de resolución de conflictos inapropiadas que los niños que siguen un desarrollo típico?



Fuente: elaboración propia
Figura 5. Estrategias de resolución de conflictos de los niños normotípicos y niños con TEL

Como vemos en la Figura 5, los niños normotípicos y los niños con TEL eligieron prioritariamente el nivel 3 para resolver los conflictos, siendo este nivel el referente a la búsqueda de soluciones cooperativas. Sin em-

bargo, en el caso de los niños con TEL si encontramos 2 elecciones del nivel 1 referente al uso de intervenciones físicas, verbales o a la no interacción mientras que ninguno de los niños con desarrollo típico seleccionó este tipo de estrategia.

El nivel 2, estrategias unipersonales como pedir ayuda a un adulto para solucionar el problema, obtuvo un número de elección cercano en ambos grupos, aunque es ligeramente superior en el caso de los niños normotípicos, 10 frente a 8 en los niños con TEL.

6. DISCUSIÓN

Una vez realizado el análisis y la descripción de los resultados anteriores, vamos a señalar las conclusiones obtenidas y vamos a realizar una serie de comparaciones de este estudio con otros similares.

En primer lugar, resulta conveniente recordar cual era el objetivo inicial del estudio realizado para ver si lo hemos logrado. El propósito del presente estudio era evaluar si los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico en el reconocimiento de emociones y si difieren en el uso de estrategias de resolución de conflictos. A través de las distintas pruebas hemos podido realizar esta evaluación y obtener una serie de conclusiones. Por tanto, nuestro objetivo inicial se ha conseguido con éxito.

En cuanto a la comprensión de emociones, hemos conseguido conocer a través de las distintas pruebas que los niños con TEL tienen una comprensión global de las emociones inferior a los niños que siguen un desarrollo normotípico. Aunque no hemos obtenido excesivas diferencias entre ambos grupos, ni a nivel global ni en las tareas verbal y visual, es innegable el hecho de que los niños normotípicos obtienen mejores resultados que los niños con TEL. Por tanto, los niños con TEL tienen más dificultad durante el procesamiento de la información, cuando el conocimiento de la expresión facial o emoción debe integrarse con el contexto para llegar a una inferencia apropiada.

Los niños con TEL han tenido menos dificultades para comprender las emociones en la tarea visual que en la tarea verbal y en el grupo de niños normotípicos ha ocurrido, al contrario, han tenido menos dificultad en la tarea verbal que en la visual. Esto nos muestra que los niños con TEL entienden mejor la información que procesan y expresan por la vía visual, mientras que los niños normotípicos por la vía verbal.

También es importante señalar que en ambos grupos las emociones de la alegría y el enfado son comprendidas por todos los niños que han formado parte del estudio. La vergüenza también es comprendida por ambos grupos por igual, aunque no se haya obtenido el total de aciertos por todos los participantes. Las diferencias entre ambos grupos se han centrado en las emociones de miedo, enfado y sorpresa, siendo esta última en la que más dificultades de comprensión han tenido los niños con TEL.

Realizado este análisis podemos señalar que se cumple la hipótesis de que los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico para comprender emociones en los demás. Estos resultados obtenidos son similares a los que obtuvieron Ford y Milosky (2003), ya que señalaron que los niños con TEL fueron menos hábiles en la integración del conocimiento de una emoción con el contexto del evento. Aunque todos los niños fueron capaces de identificar y etiquetar las expresiones faciales, los niños con TEL tenían dificultades para integrar el conocimiento de la emoción con el contexto de evento con el fin de inferir sentimientos de un personaje. Esta dificultad es la misma que han tenido los participantes con TEL en el presente estudio.

También nuestro estudio coincide con el de Ford y Milosky (2003) en que ambos grupos hicieron más inferencias correctas en la emoción de alegría que en las de enfado o sorpresa. Estos autores señalan que la facilidad de inferir la felicidad es consistente en varios estudios (Denham, 1986; Field y Walden, 1982), como es mayor la dificultad con el enfado y la sorpresa. Sin embargo, en

nuestro estudio los niños que siguen un desarrollo normotípico han obtenido en estas emociones una puntuación elevada y las emociones en las que han mostrado más dificultad han sido en el miedo y la vergüenza. Los niños con TEL si han mostrado grandes dificultades en la comprensión de la sorpresa, pero no han tenido dificultades para identificar el enfado. El enfado ha sido inferido con facilidad en ambos grupos.

El estudio realizado por Andrés (2009) también respalda los resultados obtenidos. Andrés (2009) estudió la comprensión de emociones en situaciones simples. Observó que la ejecución del grupo TEL se diferenció de la del grupo control tanto en la condición de denominación verbal de las historias emocionales (tarea 1.1.) como en la condición de identificación visual (tarea 1.2.). Se confirma también que el grupo TEL se mostró tan competente como sus controles para reconocer el grupo de emociones basadas en deseos (felicidad, tristeza, enfado).

En cuanto a las estrategias de resolución de conflictos, recordamos que en la prueba se ofrecían tres niveles de respuesta: nivel 1, respuesta agresiva física o verbal; nivel 2, respuestas unilaterales; y nivel 3, respuestas cooperativas. Llama la atención que ambos grupos eligieran mayoritariamente las estrategias del nivel 3 para solucionar los conflictos que se le plantearon. Ninguno de los niños normotípicos recurrieron a las estrategias del nivel 1 para solucionar los conflictos y sólo uno de los sujetos con TEL eligió estrategias de este nivel. Las estrategias del nivel 2 (decírselo a un adulto) han sido elegidas por ambos grupos en una proporción similar.

No se cumple nuestra hipótesis de partida de que los niños con TEL utilizan estrategias socialmente menos apropiadas para resolver conflictos sociales que los niños que siguen un desarrollo típico. Se esperaba que los niños con trastorno del lenguaje hubiesen obtenido peor rendimiento en comparación con los niños con un desarrollo normal del lenguaje en la resolución de conflictos.

Los resultados obtenidos en este aspecto no están respaldados con las investigaciones

realizadas anteriormente al respecto. En el estudio de Paula y Befi-Lopes (2013) se demostró que los niños con TEL enfrentan dificultades para resolver problemas, porque usan predominantemente estrategias físicas (nivel 1) y unilaterales (nivel 2) para resolver la mayoría de los conflictos experimentados.

Del mismo modo, y realizando un estudio similar al señalado, Stevens y Bliss (1995) señalaron que los niños con TEL propusieron una menor proporción de estrategias en el segundo nivel (soluciones cooperativas para conflictos) que los sujetos de control.

Asimismo, Marton, Abramoff y Rosenzweig (2004) encontraron que los niños con TEL emplearon más estrategias de afrontamiento no verbales que sus pares independientemente de adecuación a la situación. Las reacciones no verbales incluyeron evidencia de comportamiento agresivo, como empujar y empujar y, a la inversa, reacciones pasivas, como, evitando el proceso de negociación. El grupo de niños con TEL mostró poca evidencia de utilizar estrategias efectivas para negociar y resolver conflictos presentados. Las reacciones de estos niños reflejaban la tendencia de salir a menudo de la escena sin resolver el conflicto o esperando que una tercera persona resuelva el conflicto en un intento de evitar la negociación. Como vemos, los estudios relacionados con las estrategias de resolución de conflictos obtuvieron unos resultados diferentes a los obtenidos en este estudio.

Por otra parte, se ha de señalar que los resultados que se desprenden de la investigación pueden convertirse en una herramienta importante para maestros y orientadores con el propósito de desarrollar propuestas educativas en las que trabajar la comprensión emocional. Con esto queremos decir, que, pese a que en la investigación no hemos obtenido grandes diferencias entre los estudiantes normotípicos y con TEL, si hemos obtenido una diferencia entre ambos grupos en algunas emociones que resultan más complicadas para los niños con TEL por lo que estos datos podrían ser tenidos en cuenta para intentar desde el ámbito educa-

tivo favorecer el desarrollo de educación emocional. Además, teniendo en cuenta que la capacidad de anticipar y responder a las reacciones emocionales de los otros son componentes fundamentales de la comprensión del discurso social, nuestro estudio ofrece una pequeña idea de las posibles fuentes de dificultad que los niños con TEL pueden experimentar. También nos indica que al menos algunas dificultades de inferencia social están basadas en el lenguaje.

Finalmente, vamos a señalar una serie de aspectos que pueden ser mejorables en un futuro si se pudiera volver a hacer el estudio. En primer lugar, la muestra de participantes en la investigación es bastante reducida (10) por lo que los resultados no son generalizables. Sería conveniente ampliar el estudio a una población más alta de estudio para comprobar si los resultados se mantienen.

También, se debería realizar teniendo en cuenta el grado de afectación de los niños con TEL puesto que es un colectivo muy heterogéneo y dependiendo del grado de afectación de algunos aspectos como la fluidez o comprensión, podrían variar los resultados.

En cuanto a las estrategias de resolución de conflictos, como hemos visto los resultados obtenidos no coinciden con los de otros estudios. Esto ha podido ser debido a la diversidad de niveles de afectación de este colectivo, el número de la muestra o incluso que quizás la prueba sobre papel no sea la más adecuada para evaluar este aspecto, ya que puede que estos niños sepan lo que hay que hacer, pero luego no lo lleven a la práctica. Por ello, sería recomendable realizar una observación de ambos grupos en situaciones de conflicto reales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Valera, J.A. (2017) Trastornos de la comunicación desde el DSM-V: La necesidad de diagnósticos diferenciales. Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology, 11 (1), pp. 143-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5994857.pdf>, Consultado 10-04-2018
- Andrés, C. (2009). Pragmática y cognición social en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje (TEL). (Tesis doctoral). Universidad Jaime I, Castellón. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/42533213_Pragmatica_y_cognicion_social_en_ninos_y_ninas_con_Trastorno_Especifico_del_Lenguaje_TEL,
 - o Consultado 9-04-2018
- Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B., y Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. Revista de Neurología, 60(Supl. 1), pp. 51-56. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/153427/67065.pdf?sequence=1>, Consultado 28-03-2018
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21(1), pp. 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>, Consultado 16-04-2018
- Conti-Ramsden, G., y Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 4 (1), 145-161. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013)), Consultado 16-04-2018
- Fresneda, M.D., y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación: III Curso sobre aspectos neurobiológicos del aprendizaje en niños: III. disfasias primarias. Revista de Neurología, 41 (Supl 1), pp. 51-56. Recuperado de: http://www.academia.edu/11534912/III_CURSO_SOBRE_ASPECTOS_NEUROBIOL%C3%93GICOS, Consultado 16-04-2018
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. Journal of Speech, Language, and

- Hearing Research, 46(1), pp. 21-30. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.catalog.uoc.edu/eds/detail/detail?vid=1&sid=e841f55e-6320-4b69-adb2-99590ce7a0fe%40pdc-v-sessionmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=12647885&db=cmedm>, Consultado 28-03-2018
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.catalog.uoc.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=751dbf6e-8614-4661-8301-30f2c23552ec%40sessionmgr102>, Consultado 9-04-2018
 - Jones, E. R. (2008). Recognizing the Need to Dissemble Emotions in Hypothetical Social Scenarios: Differences in Children with Language Impairment. Brigham Young University. Recuperado de: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1701/>, Consultado 10-04-2018
 - Lau, C. (2015). Inter-relations of core language, pragmatic language, and social competence in preschoolers. *Research in Language*, 13(4), pp. 404-425. Recuperado de: <https://0-www-degruyter-com.catalog.uoc.edu/view/j/rela.2015.13.issue-4/rela-2015-0033/rela-2015-0033.xml?rskey=qwINO1&result=1&q=Inter-Relations+of+Core+Language%2C+Pragmatic+Language%2C+and+Social+Competence+in+Preschoolers>, Consultado 9-04-2018
 - Marton K, Abramoff B, Rosenzweig S. (2005) Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), pp. 143-62. Recuperado de: <https://0-www-sciencedirect-com.catalog.uoc.edu/science/article/pii/S002199240400067X?via%3Dihub>,
 - McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), pp. 313–321. Recuperado de: <https://0-onlinelibrary-wiley-com.catalog.uoc.edu/doi/epdf/10.1002/pits.10161>, Consultado 23-04-2018
 - Paula, E. M. D. y Befi-Lopes, D. M. (2013). Conflict resolution abilities in children with Specific Language Impairment. *CoDAS*, 25, (2), pp. 102-109. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.catalog.uoc.edu/eds/detail/detail?vid=0&sid=afda48f3-9824-4286-b3dc-dbe0d262f12e%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=edssci.S2317.17822013000200003&db=edssci>, Consultado 18-04-2018
 - Redón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Revista Sophia*, 11(2), pp. 237-256. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>, Consultado 23-03-2018
 - Stevens, LJ, & Bliss, LS (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, pp. 599-611. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.catalog.uoc.edu/eds/detail/detail?vid=0&sid=dd943a27-aeb1-4afa-9e5c-9c15e8dc9c9e%40sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=9507074717&db=edb>, Consultado 16-04-2018