

Habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades del aprendizaje relacionadas con la escritura⁷

Angie Johanna Carlos Muñoz⁸
Miguel Ángel Hernández Molina⁹

Resumen

Las habilidades socioemocionales permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones interpersonales positivas, generar alternativas para la solución de problemas y propiciar procesos de comunicación asertivos. Esta investigación analiza el rol de las habilidades socioemocionales en los procesos de aprendizaje de estudiantes con dificultades en la escritura de grado séptimo. Se trata de una investigación descriptiva no experimental que contó con una muestra de 116 estudiantes en edades de 12 a 14 años. Para la recolección de información se implementó el PROESC para evaluar el proceso de escritura de los estudiantes, y la adaptación de la escala de habilidades sociales de Goldstein (1980). Todos los estudiantes presentaron dificultades en el proceso de escritura, relacionadas con la ruta léxica y subléxica. Con respecto a sus habilidades socioemocionales, se identificaron dificultades alrededor de (1) conciencia emocional y reconocimiento de emociones en el otro; (2) situaciones de estrés; y (3) problemas en la planificación, relacionados con el establecimiento de metas y objetivos, concentración, reconocimiento de habilidades propias, etc. Lo anterior ressignifica la importancia de abordar las habilidades socioemocionales y las dificultades en la escritura, como estrategia para lograr cambios significativos.

Palabras clave: Dificultades del aprendizaje, habilidades socioemocionales, escritura.

Abstract

Social-emotional skills allow people to understand and regulate their emotions, feel and show empathy for others, establish and develop positive interpersonal relationships, generate alternatives for problem solving and promote assertive communication processes. Therefore, the general objective of this research was to analyze the characteristics and the role played by socioemotional skills in the learning processes of students with writing difficulties in seventh grade. This was a descriptive non-experimental research with a sample of 116 students between the ages of 12 and 14. Two instruments were applied for the collection of information: The PROESC which evaluated the students' writing process and the adaptation of Goldstein's (1980) social skills scale. The results show that all the students presented difficulties in the writing process, related to the lexical and sublexical route. With respect to their socioemotional skills, difficulties were identified in components associated with (1) emotional awareness and recognition of emotions in others; (2) difficulty in coping with stressful situations and (3) problems in planning, related to setting goals and objectives, focusing on the task, recognizing their own abilities, etc. The above reaffirms the importance of addressing socioemotional skills in conjunction with writing difficulties, as a strategy to achieve significant changes.

Key Words: Learning difficulties, social-emotional skills, writing.

⁷ Artículo de investigación derivado del trabajo de grado de la Maestría en dificultades del aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia.

⁸ Psicóloga Magíster en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia. angie.joha25@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3369-9538>

⁹ Psicólogo Magíster en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia. miguel10tw@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7782-0360>

Introducción

En la escuela emergen numerosos aprendizajes, y existe una gran diversidad de factores que inciden en este proceso, entre los cuales encontramos la aparición de las dificultades del aprendizaje (en adelante DA). Desde el siglo XIX hasta la actualidad, éstas han sido objeto de investigación, dada la ocurrencia y prevalencia que tienen. Inicialmente se abordaban como un trastorno médico, y su propuesta de intervención estaba ligada desde el campo de la salud. En la década de los 70 se visualizaron como un problema académico en el que se vinculó el método y tipo de enseñanza, y desde los 80 hasta la actualidad se perciben como un problema de tipo educativo en el que emergen varios actores: el estudiante, el profesorado, el sistema educativo, la familia, y las entidades sociales y gubernamentales asociadas a este campo (Aguilera et ál., 2004).

En esa línea, la teoría integradora de Smith refiere, entre otras cosas, que el éxito o el fracaso de niños o adolescentes en su proceso de aprendizaje no depende exclusivamente de ellos —de sus estilos de aprendizaje—, sino que es resultado de la interacción entre las características de los aprendices, la tarea a desempeñar y el entorno familiar y educativo. Para ello, si bien lo considera como cierto, plantea que la atención de la DA deben ser abordadas desde factores intrínsecos de la tarea y la escuela, no se pueden dejar de lado los factores propios del estudiante, en los que vincula la familia, su desarrollo y maduración socioemocional, además de su motivación, personalidad y temperamento, pues estos influyen de manera significativa los procesos escolares (Smith, 1985, citado en Aguilera et ál., 2004).

Por consiguiente, las habilidades socioemocionales juegan un papel predominante en el desarrollo de las personas, pues permiten la comprensión y la regulación de sus emociones, el establecimiento y desarrollo de relaciones positivas, y la toma de decisiones responsables, así como la definición y consecución de sus metas personales. Por tanto, se hace imperativo entender y reconocer las habilidades socioemocionales que caracterizan a las personas con dificultades del aprendizaje. Bisquerra (2003) señala que la mayoría de las dificultades presentes en las niñas, niños y jóvenes se relacionan con el componente emocional, y afectan de manera directa el resultado de la interacción en la familia, la escuela y la comunidad. Este aspecto se manifiesta en numerosos casos de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje y estrés ante situaciones de difícil manejo a los que se expone un estudiante, y llega estados emocionales negativos como la apatía o la depresión. Por ello, este componente debe estar presente en la formación del estudiante, con el fin de adquirir habilidades que le permitan adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas ante situaciones que le generen malestar emocional.

No obstante, si para un estudiante que no presenta DA, vincularse y adaptarse al sistema educativo no es fácil, para un estudiante con DA los procesos de adaptación se vuelven un desafío. En su mayoría, la mayoría de los estudiantes de ese grupo no logran alcanzar los “indicadores de educación” que incluye el sistema escolar. Esto genera, en muchas ocasiones, un problema de afrontamiento por parte del estudiante a las dificultades que presenta, ya que tiende a valorarse negativamente en función de lo que “no puede hacer” con relación a sus compañeros.

En ese sentido, poco se ha investigado sobre las habilidades socioemocionales que caracterizan a estudiantes con DA, la importancia de trabajar en ellas y entenderlas como herramientas que favorecen el proceso de aprendizaje y, por ende, el rendimiento escolar. Al respecto, Kavale y Fornes (1996) realizaron aproximaciones relevantes a partir de sus estudios, en los cuales entendieron la conexión entre las DA y las competencias sociales. Allí resaltan que los niños y adolescentes con DA presentan problemas sociales, emocionales y de conducta que repercuten en altos niveles de frustración y afectan negativamente su proceso académico. Así mismo, Soriano, Miranda y Cuenca (1999) refieren que una de las características de estudiantes con DA están relacionadas con las áreas social y personal; la primera está descrita concretamente en la carencia de sus habilidades sociales, que se evidencian en problemas interpersonales entre pares y maestros, y la dificultad para resolver de manera asertiva conflictos escolares. La segunda,

se refiere a cómo los estudiantes se perciben a sí mismos como menos competentes, lo que influye negativamente en la actitud hacia su proceso académico.

Si la escuela favorece la interacción social, como contexto, y esta a su vez permite el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, es importante reconocer, tal como lo plantean Bellack y Morrison, que las habilidades sociales son adquiridas por cualquier persona a través de las experiencias, y que, en cualquier caso, la infancia se establece como un periodo crítico para su aprendizaje (Bellack y Morrison, 1982, citado en De Miguel, 2014). Así, entonces, las primeras experiencias del estudiante en la escuela como contexto social inmediato van a moldear su comportamiento, lo que favorece procesos de adaptación escolar y constituye un recurso emocional para fomentar prácticas de asertividad, cooperación y autocontrol y afrontar situaciones problemáticas para el estudiante.

Cabe señalar que la revisión de antecedentes de investigación evidenció que los estudiantes con DA presentan un autoconcepto bajo referente a sus pares, y atribuyen su fracaso escolar a la falta de esfuerzo y compromiso por desarrollar la tarea. Esto genera con el tiempo una autopercepción negativa de sus capacidades cognitivas relacionada con no creer en lo que son capaces de hacer y asumir que el éxito o el reconocimiento académico puede estar asociado a la suerte o a la intervención de un tercero. Además, suelen valorarse de manera negativa socialmente con sus compañeros, por lo que sus relaciones interpersonales pueden desarrollarse en torno al conflicto, la agresividad y/o la pasividad, y producir dificultades para ubicar redes de apoyo que le permitan afrontar las DA (González et ál., 2000; Martínez, 2009; Barca et ál., 2013).

Así mismo se evidenció que estudiantes con DA presentaban dificultades en el desarrollo de sus habilidades sociales relacionadas con el componente emocional, en tanto que presentan falencias para reconocer y expresar sus emociones ante situaciones demandantes. Alcanzar un bienestar a nivel personal, por tanto, se torna difícil, lo que implica problemas en las relaciones asociadas con sus pares, familiares, docentes, etc. (Díez et ál., 2009; Díez, 2009; Pacheco et ál., 2010; García et ál., 2015; Santamaría et ál., 2017; Pulido et ál., 2017; Núñez et ál., 2018).

En efecto, la investigación se realizó con el fin de analizar las características y el rol que desempeñan las habilidades socioemocionales en los procesos de aprendizaje de estudiantes con dificultades en la escritura de grado séptimo. Como herramientas para el proceso formativo del estudiante, las habilidades socioemocionales favorecen su desarrollo personal, familiar y social, asociado con la comprensión y regulación de sus emociones, el establecimiento y desarrollo de relaciones positivas, la toma de decisiones responsables, y la definición y consecución de metas personales.

Por ello, para poder llegar al objetivo general, fue necesario identificar a los estudiantes de grado séptimo que presentan dificultades del aprendizaje relacionadas con la escritura, además de reconocer sus habilidades socioemocionales.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, enmarcada en un diseño transversal de corte descriptivo, en una Institución Educativa Distrital ubicada en la localidad 5 de la ciudad de Bogotá (Usme), que atiende los grados de primera infancia, primaria y bachillerato, lo que representa una población de 2 158 estudiantes, correspondientes a 1 145 hombres y 1 013 mujeres. Estos estudiantes pertenecen a familias en condiciones socioeconómicas bajas, con una representatividad porcentual expresada en estratos determinada de la siguiente manera: estrato 0, correspondiente al 6%, estrato 1, correspondiente al 53% y estrato 2, correspondiente al 42%. Así mismo, la conformación familiar de los estudiantes se distribuye en las siguientes categorías: familias nucleares (48%), familias monoparentales (28%) y familias extensas (24%). En cuanto al nivel de escolaridad alcanzado por los padres y/o acudientes de los estudiantes, se notificó que el 2% no cuenta con ningún nivel de formación, el 33%

cuenta con nivel de formación primaria, el 47% cuenta con nivel de formación bachiller y el 18% restante cuenta con nivel de formación superior.

La población de estudio se delimitó en correspondencia a estudiantes que estaban cursando séptimo grado de bachillerato en la institución, en edades comprendidas de 12 a 14 años, lo cual representaba un total de 164 estudiantes. En cuanto a la muestra, se estableció como tamaño muestral un total de 116 estudiantes, conforme a los resultados obtenidos con la fórmula de cálculo para muestras finitas, definida por Martínez (2012). La selección de la muestra se estableció bajo el procedimiento de muestreo aleatorio simple (MAS) sin reposición, y atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente, los cuales se presentan en la Tabla 1:

Participantes	Población	Muestra	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes de grado séptimo. 701: 45 702: 46 703: 38 704: 35	164	116	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes que cursan grado séptimo. - Estudiantes de entre 12 y 14 años. - Estudiantes que presenten DA en la escritura de acuerdo con los resultados obtenidos en la batería PROESC. - Estudiantes con consentimiento y asentimiento informado firmado. - Estudiantes que cuentan con acceso a internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes que cursan grados diferentes a séptimo. - Estudiantes con edades diferentes a 12, 13 y 14 años. - Estudiantes sin firma del consentimiento y asentimiento informado. - Estudiantes que no cuentan con acceso a internet. - Estudiantes con diagnósticos previos (TDAH, TC y DC) - Estudiantes que no hayan respondido a la totalidad de los ítems en las pruebas aplicadas.

Tabla 1. Distribución y criterios de la muestra
Fuente: Elaboración propia

Es importante precisar que se tuvieron en cuenta los procesos éticos, entre otras cosas, para garantizar la participación voluntaria a través de la firma del consentimiento y asentimiento informado, guardando la confidencialidad de los participantes y constatando la validez de los instrumentos para la población latinoamericana, así como el grado de eficacia en la valoración de las variables descriptivas que se pretendía analizar en la investigación.

Para la identificación de las DA en la escritura, se hizo uso de la batería de evaluación de los procesos escritos (PROESC), diseñada por Fernando Cuetos Vega, José Luis Ramos Sánchez y Elvira Ruano Hernández (2004). En este caso, el objetivo fue detectar las dificultades que presentaban los estudiantes de grado séptimo en su producción escrita, la planificación de ideas, el dominio de las reglas de conversión fonema-grafema, el dominio de las reglas ortográficas, el dominio de las reglas de acentuación, el uso de mayúsculas y de los signos de puntuación.

Con relación a la evaluación de las habilidades socioemocionales, se hizo uso del instrumento Escala de Habilidades sociales de Arnold Goldstein (1980) adaptada al español por Tomas (1995). Ésta consta de 50 ítems distribuidos en seis categorías (grupos) en relación con las habilidades, y proporciona una puntuación sobre la habilidad social global de la persona, así como la habilidad social específica para cada una de las dimensiones, y establecer así el grado de competencia de la persona en la habilidad evaluada. La implementación de esta investigación se desarrolló en un periodo de dos años, para lo cual se plantearon fases específicas conforme al diseño metodológico:

Fase 1. Revisión y selección de los instrumentos. A partir de la revisión teórica y de antecedentes se examinaron los posibles instrumentos a aplicar, y se realizó la selección de dos instrumentos: batería PROESC y escala de habilidades sociales.

Fase 2. Autorización institucional y sensibilización para realizar el estudio. Se solicitó autorización a la IED, específicamente a los estamentos de gobierno escolar (Consejo académico y Consejo directivo) y al rector, para realizar la investigación con estudiantes de séptimo grado. Posteriormente, se socializó con los padres de familia y estudiantes los consentimientos informados y asentimientos, indicándoles que la aplicación de los instrumentos se llevaría a cabo de manera virtual a través de diferentes plataformas virtuales, atendiendo a las condiciones de aislamiento derivadas de la pandemia por COVID-19 y las condiciones de cada estudiante. Así mismo se solucionaron las dudas conforme a los resultados de la aplicación.

Fase 3. Aplicación de los instrumentos. Se realizó en dos momentos: primero, se aplicó la batería PROESC a toda la población para realizar la identificación de la muestra acorde a los resultados obtenidos (estudiantes que presentaron dificultades del aprendizaje en la escritura). En un segundo momento se aplicó a la muestra la escala de habilidades sociales.

Fase 4 y 5. Tabulación de resultados y análisis de datos conforme a los objetivos planteados. El proceso del análisis de la información también se desarrolló en dos momentos, para los cuales utilizaron dos aplicativos en función de optimizar los procesos de valoración y tiempos implementados. En el primer momento, se generaron rejillas de sistematización automatizadas en el programa Excel, acorde a los baremos para cada una de las pruebas aplicadas; en ellas se consignaron los resultados de los ejercicios que realizaron los estudiantes. Así, se establecieron los resultados finales por estudiante para cada prueba y, a su vez, los resultados generales del grupo evaluado. En el segundo momento, se exportaron las matrices de cada prueba al programa IBM SPSS 25, para presentar los estadísticos descriptivos acorde a las variables definidas y según características específicas de la población.

Fase 6. Discusión y conclusiones. En esta fase se contrastaron los resultados de la investigación conforme a sus antecedentes, y se presentaron las conclusiones y recomendaciones finales a las que hubo lugar.

Resultados

A continuación, se exponen los hallazgos para cada una de las pruebas aplicadas, conforme a los análisis estadísticos realizados y teniendo en cuenta cada uno de los objetivos específicos planteados para esta investigación. Inicialmente, se presentan los estadísticos generales conforme a la muestra con la que se contó durante la investigación (Tabla 2).

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Hombre	56	48,3
	Mujer	60	51,7
	Total	116	100,0

Tabla 2. Distribución de la muestra
Fuente: Elaboración propia

En la investigación se contó con una muestra total de 116 estudiantes pertenecientes al grado séptimo de bachillerato, de los cuales el 51,7% corresponde a participantes mujeres y el 48,3% a participantes hombres. Es importante destacar que toda la investigación se verificó la participación correcta de toda la muestra, por lo cual el porcentaje de datos perdidos es igual a 0%. En cuanto a la distribución de las edades de los participantes, se tuvieron en cuenta los criterios establecidos previamente, tal como se aprecia en la Tabla 3. El rango de edades de los participantes oscila entre los 12 y 14 años, con el porcentaje de representatividad más alto para los 12 años (69%) y una media de 12,39.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	12	80	69,0
	13	27	23,3
	14	9	7,8
	Total	116	100,0

Tabla 3. Edades de la muestra
Fuente: Elaboración propia

Resultados de la batería PROESC

Con la sistematización de la evaluación realizada a los participantes, se organizó la información obtenida a manera de consolidado, a partir de la cantidad de estudiantes que obtuvieron resultados equivalentes, teniendo en cuenta los criterios de sexo y presencia o ausencia de dificultad. Según los resultados, el 100% de la muestra presentó dificultades relacionadas con la escritura, por lo que se profundizó en el análisis para cada subprueba de la batería PROESC, en donde se identificaron porcentajes de resultados superiores al 50% en la escala "Si", definida como la ocurrencia de DA en la escritura.

Conforme a lo anterior, se generó un análisis estadístico de las subpruebas: dictado de sílabas (87,1%), dictado de pseudopalabras (97,4% y 60,3%) y dictado de frases (94,8%, 94,8% y 55,2%), que corresponden a seis valoraciones con mayor grado de afectación. En la Tabla 4 se muestran los estadísticos para cada valoración según las puntuaciones directas obtenidas.

	1. Dictado de sílabas	3. Dpsp - Total	3. Dpsp - Reglas ortográficas	4. Df - Acentos	4. Df - Mayúsculas	4. Df - Signos de puntuación
N Válido	116	116	116	116	116	116
Escala de valoración	0 - 25	0 - 25	0 - 15	0 - 15	0 - 10	0 - 8
Mínimo	8	0	0	0	0	0
Máximo	24	22	13	8	10	7
Media	18,48	16,09	8,59	,91	3,23	2,20
Mediana	19,00	17,00	9,00	,00	3,00	2,00
Desv. Estándar	2,783	4,172	2,540	1,650	2,635	1,889
Asimetría	-,999	-1,276	-,584	2,397	,778	,417
Curtosis	2,191	1,980	,586	5,890	-,077	-,720

Tabla 4. Estadístico de subpruebas con porcentaje altos para la ocurrencia de DAE
Fuente: Elaboración propia

Acorde a los estadísticos para “Dictado de sílabas”, se puede observar que la muestra obtuvo una desviación estándar de 2,783, con una media de 18,48, situada 5,3 puntos por debajo de la media, según los baremos establecidos. Estos datos reflejan la dificultad que presentan los estudiantes en cuanto a la conformación de estructuras silábicas, en relación directa con el aprendizaje de las reglas de conversión fonema-grafema, en otras palabras, dificultad en la ruta fonológica. Al respecto se destacan las sílabas que incluyen los siguientes grafemas: m, n, p, b, z, s, güi, gue y ga, sea por omisión o sustitución de alguno de los grafemas. En concordancia, es importante resaltar los resultados -,999 (asimetría negativa) y 2,191 (leptocurtica), pues revelan puntuaciones muy bajas por parte de algunos estudiantes y la gran concentración de los resultados obtenidos en torno a la media, validando la dificultad presentada de manera general.

En las subpruebas “Dictado de pseudopalabras – Total y Reglas ortográficas” se exponen medias de 16,09 y 8,59, y desviaciones estándar de 4,172 y 2,540 respectivamente. Estos datos permiten identificar dificultades en los estudiantes, relacionadas con la ruta fonológica y la ruta léxica. La lista de pseudopalabras evaluaba la ruta fonológica y en las últimas 15 pseudopalabras, la ruta léxica (pseudopalabras con reglas ortográficas), lo que a continuación se explica a detalle.

En primera instancia, las bajas puntuaciones obtenidas en la subprueba “Dpsp - Reglas ortográficas” permiten evidenciar que los y las estudiantes presentan dificultades en el reconocimiento de reglas ortográficas como “m” antes de “p” y “b”; “r” después de “n”, “l” y “s”; “h” cuando la palabra comienza por “hue-”, etc. Adicionalmente, y ratificando lo anterior, se realizó un comparativo entre esta subprueba y la subprueba “Dictado de palabras - a) Ortografía arbitraria”, con la finalidad de conocer el tipo de estrategia implementada por los estudiantes, conforme a la ejecución de palabras que siguen reglas ortográficas; para el caso, congruente con la disminución en las puntuaciones entre ambas pruebas, se pudo definir que la mayoría de estudiantes dejan de lado la memoria verbal (memorización de las reglas), y recurren a la memoria visual (familiaridad con la palabra) en sus procesos de escritura. De ahí que se tengan mejores resultados en la subprueba “Dictado de palabras - a) Ortografía arbitraria”.

En segunda instancia, las puntuaciones bajas para la subprueba “Dpsp – Total” ratifican la dificultad (ruta fonológica) expuesta en la subprueba “Dictado de sílabas”, dado que se hallan errores en las reglas fonema-grafema, relacionados, ya sea con la arbitrariedad entre fonema y grafema (p.e., no hay nada en el fonema /p/ que indique que se debe escribir con la letra “p”) o con el uso de grafemas dependientes del contexto (p.e., el sonido /ʔ/ se escribe con la letra “c” después de “e”, “i”, “u” pero con la letra “z” después de “a” y “o”).

Por último, los resultados para las subpruebas de “Dictado de frases – Acentos, Mayúsculas y Signos de puntuación” reflejan una dificultad significativa generalizada en relación con el escaso uso de estos signos ortográficos. Para “Df - Acentos”, la media obtenida fue de 0,91, con una desviación estándar de 1,650, lo cual ubica la mayoría de estudiantes con dificultad en esta subprueba. Sin embargo, no se evidencian diferencias significativas con los seis estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas (de 8) dado que esas puntuaciones corresponden a la categoría de “Dudas”. Esta situación es similar a lo observado en la subprueba “Df - Mayúsculas” donde se obtuvo una media de 3,23 con una desviación estándar de 3, y sólo tres estudiantes se ubicaron en una categoría de no dificultad (nivel bajo). En consonancia, los resultados para la subprueba “Df – Signos de puntuación” son de una media de 2,20, con una desviación estándar 2,00, situando 15 estudiantes en categorías de no dificultad. Aquí se destaca el uso en mayor prevalencia de (.), dejando de lado el uso de (,), (:), (¿?) y (!).

Resultados de la escala de habilidades sociales

Los resultados obtenidos se presentan en un recorrido desde el resultado final consolidado y las frecuencias derivadas por cada categoría puntuada, hasta la especificidad de los resultados finales, según el grupo de habilidades sociales evaluadas (6). En la Tabla 5 se especifican los análisis estadísticos descriptivos acordes al resultado general para la muestra.

Resultado Prueba		Estadístico
N	Válido	116
	Perdidos	0
Media		163,25
Mediana		158
Desv. Estándar		16,392
Mínimo		139
Máximo		223
Asimetría		1,375
Curtosis		1,467

Tabla 5. Resultados generales EHS.
Fuente: Elaboración propia.

Considerando que la media es de 163,25, y que se ubica en la calificación de eneatispo 4, se puede establecer que el resultado general para el grupo evaluado lo ubica en la categoría denominada “Normal nivel de habilidades sociales”. No obstante, es importante detallar que la media obtenida se encuentra 10,79 puntos por debajo de la media establecida en los baremos. Así mismo, datos como la mediana (158), la desviación estándar (16,392), la asimetría (1,375) y la curtosis (1,467), permiten concluir que la mayor distribución de datos se agrupa por debajo de la media (asimetría positiva), cercana a la mediana.

En consecuencia, se consideró pertinente evaluar los resultados generales de la EHS acorde a las frecuencias alcanzadas en cada una de las categorías puntuadas, con la distribución específica según el sexo de los participantes y su respectiva carga porcentual. Detallado en la Tabla 6.

Resultados			Frecuencia	Porcentaje de frecuencia por sexo	Porcentaje de frecuencia total
Bajo nivel de habilidades sociales	Válido	Hombre	33	53,2	53,4
		Mujer	29	46,8	
		Total	62	100	
Normal nivel de habilidades sociales	Válido	Hombre	15	37,5	34,5
		Mujer	25	62,5	
		Total	40	100	
Buen nivel de habilidades sociales	Válido	Hombre	7	58,3	10,3
		Mujer	5	41,7	
		Total	12	100,0	
Excelente nivel de habilidades sociales	Válido	Hombre	1	50,0	1,7
		Mujer	1	50,0	
		Total	2	100,0	

Tabla 6. Resultados generales EHS según categoría
Fuente: Elaboración propia

Como análisis de los datos expuestos en la tabla anterior, se puede exponer en primer lugar que los resultados finales de los estudiantes se distribuyen únicamente en cuatro categorías de cinco posibles. En segundo lugar, que el mayor porcentaje de representatividad de la muestra se ubica en la categoría denominada “Bajo nivel de habilidades sociales” (53,4% - 62) y sólo el 34,5% (40) se ubica en la categoría “Normal nivel de habilidades sociales”. Esta variación de los resultados específicos en comparación al resultado final de la prueba, se explica debido a que la media general de la EHS se ve afectada por las puntuaciones altas obtenidas por el 12% de la muestra (14) lo cual incrementa dicha valoración. Otro dato importante a tener en cuenta referente al grupo de estudiantes ubicados en la categoría “Normal nivel de habilidades sociales” es que el 60% de los 40 estudiantes se ubica en el eneatispo 4.

Teniendo claro lo anterior, se hace necesario un análisis de los resultados según el grupo de habilidades evaluadas, para identificar cuál o cuáles de los seis grupos ostenta(n) mayor afectación. Estos datos se ilustran en la Tabla 7:

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	GRUPO VI
N Válido	116	116	116	116	116	116
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	28,18	20,65	21,46	31,62	36,11	25,23
Mediana	28	20	21	31	35	25
Moda	27	20	20	30	32	27
Desv.	2,945	2,308	2,602	3,251	6,030	3,975
Desviación						
Asimetría	,801	,809	1,031	,282	,953	,729

Tabla 7. Resultados específicos según grupo de HS evaluadas
Fuente: Elaboración propia

De manera puntual, se valoraron los resultados obtenidos en cada grupo de habilidades; se obtuvieron datos significativos particularmente en tres grupos y los baremos de la prueba, que equivalen a la categoría de “Bajo nivel de habilidades sociales”. Se trata del Grupo III, “Habilidades relacionadas con sentimientos”, Grupo V “Habilidades para hacer frente al estrés.” y el Grupo VI “Habilidades de planificación”.

Acorde a estos hallazgos, y en función de dar respuesta al objetivo número, se procede a establecer que las habilidades que caracterizan a estos estudiantes, según los resultados, están relacionadas con:

Habilidades que presentan menor afectación	Habilidades que presentan mayor afectación
Formular una pregunta	Conocer los propios sentimientos
Presentarse	Expresar los sentimientos
Hacer un elogio	Expresar afecto
Participar	Formular una queja
Disculparse	Responder a una acusación
Pedir permiso	Prepararse para una conversación difícil
Ayudar a los demás	Recoger información
No entrar en peleas	Discernir la causa de un problema
	Establecer un objetivo
	Determinar las propias habilidades

Tabla 8. HSE que caracterizan a estudiantes con DA en la escritura.

Fuente: Elaboración propia conforme a los resultados de la prueba Escala de Habilidades sociales. (Goldstein, 1980, adaptado por Tomás, 1995).

Las habilidades socioemocionales identificadas como características en los estudiantes con DA en la escritura, muestran que la permanencia de tales dificultades puede estar determinada, entre otras cosas, por inconvenientes en distinguir, ser conscientes y atender la situación problema en sí misma, así como las alteraciones en las concepciones y planteamientos de metas claras. Adicionalmente, esto genera una mayor afectación en el proceso escolar del estudiante, dado que, el grado inferior de competencia en estas habilidades conlleva a que el estudiante omita o evada las situaciones o tareas complejas, como consecuencia del conflicto que supone el no discernir y atender a la dificultad.

En cuanto al menor grado de competencia para reconocer y expresar sentimientos, se puede inferir una afectación significativa en los procesos de desarrollo personal y escolar, pues son habilidades asociadas con la interacción social. En consecuencia, aquellos aprendizajes emanados del contacto con otros, ya sea por transmisión o imitación, se ven afectados de forma directa. Además, tal grado de competencia afecta el componente de la salud mental, indispensable para que el estudiante cumpla y responda ante las demandas externas.

Con respecto a las habilidades socioemocionales que presentan menor afectación, sin lugar a duda, juegan un papel importante en cuanto a las posibles problemáticas derivadas de las mismas DA. Además, estas pueden estar acompañadas ocasionalmente de problemas convivenciales, en tanto que el estudiante estaría expuesto continuamente a situaciones académicas y sociales que incrementan sus niveles de estrés. Por tanto, las habilidades referidas al proceso de socialización como no entrar en peleas, disculparse, pedir permiso, ayudar a los demás, presentarse y hacer un elogio, son necesarias para su adaptación en el ambiente escolar y permitirá que el estudiante genere redes de apoyo con sus pares para mitigar las consecuencias generadas por las DA.

Es importante tener en cuenta que, en la medida en que las habilidades relacionadas con formular una pregunta, participar, formular una queja y responder ante una queja o solicitud, sean bajas o presenten dificultad, ello ocasionaría incidencia negativa en las DA, pues deja de lado recursos informativos que pueden ser usados como estrategias de apoyo para desempeñarse de manera más efectiva y eficaz en su proceso escolar.

Discusión

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación planteada en este estudio, ¿cuáles son las habilidades socioemocionales que caracterizan a estudiantes de grado séptimo con dificultades del aprendizaje en la escritura en una institución educativa distrital de la localidad de Usme en Bogotá? A la luz de los resultados, se puede establecer que las habilidades que caracterizan a estos estudiantes están definidas a partir del grado de competencia o deficiencia en que los estudiantes usan las habilidades. En ese sentido, las habilidades con mejor grado de competencia están relacionadas con: habilidades sociales básicas (iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, presentarse y hacer elogios), habilidades sociales avanzadas (participar, pedir ayuda y disculparse) y habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, ayudar a los demás y no entrar en peleas).

Es importante resaltar que, para poder generar tal caracterización, previamente fue necesario identificar aquellos estudiantes de la población evaluada que presentaban dificultades en la escritura. Tal especificación se estableció a partir de los resultados obtenidos en la prueba PROESC, en los cuales se establece que el 100% de la población evaluada presenta dificultades en el proceso de escritura. En síntesis, los resultados evidencian dificultades en cuanto al dictado de sílabas, reglas ortográficas, mayúsculas, signos de puntuación y acentos. En este orden de ideas, tales dificultades están asociadas en mayor medida con el componente cognitivo para la selección de las palabras, específicamente con a) los mecanismos que permiten la conversión fonema-grafema de la palabra que se va a utilizar —la vía léxico-fonológica (sub-léxica)— y b) el uso de reglas y signos ortográficos —la vía léxico ortográfico (léxica)—. Esto implica la necesidad imperiosa de abordar y trabajar en el favorecimiento de dichas dificultades con la finalidad de

atender el bajo nivel de estudiantes en comparación con los estándares curriculares nacionales definidos para grados séptimo (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Cabe destacar que las dificultades relacionadas con la implementación de las reglas ortográficas se evidencian por la ocurrencia de errores en la escritura de pseudopalabras y palabras que no se encuentran dentro del repertorio semántico del estudiante. Este incluye la sustitución, la omisión, la adición de grafemas o segmentación de las palabras de forma equívoca. La estrategia más utilizada por los estudiantes a la hora de escribir es la memoria visual (familiaridad del estudiante con la palabra).

En ese orden de ideas, Sotomayor et ál., (2013) caracterizaron problemas ortográficos en los estudiantes, asociados con el uso acentuación, omisiones, uso adecuado de los signos de puntuación. Su estudio evidencia que estos problemas no disminuyen en la medida que los estudiantes son promovidos, sino que se mantienen en el tiempo y, por el contrario, generan mayores dificultades en el proceso de escritura. Por ello, abordan la importancia de mantener la enseñanza continua en la producción escrita durante el proceso escolar, además del uso de conocimientos gramaticales y léxicos para desarrollar habilidades necesarias relativas a la ortografía, para la comprensión y la creación de textos en su vida académica y no académica.

Para establecer la caracterización de los estudiantes en relación con sus habilidades socioemocionales, se analizaron los resultados obtenidos del instrumento escala de habilidades sociales. Sin embargo, es pertinente resaltar que el 53,4% de la muestra se ubica en la categoría de bajo nivel de habilidades, el 34,5% se ubica en la categoría de nivel normal, el 10,3% se ubica en la categoría de buen nivel de habilidades y el 1,7% restante se ubica en la categoría de excelente nivel de habilidades. Estos resultados toman una mayor relevancia al identificar que el 87,9% de los estudiantes presentan dificultades en uno o varios grupos de las habilidades evaluadas. En consecuencia, se valida la hipótesis de trabajo, entendiendo que los estudiantes con DA relacionadas con la escritura sí presentan un bajo desempeño en sus habilidades socioemocionales.

Por lo anterior, se puede concluir que las habilidades socioemocionales con mayor grado de afectación están inmersas en tres grupos, relacionadas con tres componentes: 1) la conciencia emocional, 2) el estrés y 3) la planificación.

La conciencia emocional (1) está relacionada con el reconocimiento y la gestión de emociones y sentimientos, tanto propios como ajenos, así como su expresión. Esto se acerca a las investigaciones de Gaeta y López (2013); Escobedo (2015); y Núñez et ál. (2018). Estas evidencian que los estudiantes con dificultades del aprendizaje presentan a su vez problemas en el manejo de sus emociones, pues el estudiante no discrimina recursos propios como el desarrollo socioemocional para atender las dificultades académicas. Existe una relación entre las investigaciones y la presente, pues los procesos de participación en el aula de clase tienden a ser pocos o nulos para aclarar dudas frente a la comprensión de un concepto; todo ello está mediado por las falencias para expresar emociones y sentimientos a los demás.

El componente de hacer frente al estrés (2) está relacionado con elementos como responder a situaciones que causan frustración, actuar ante las presiones de grupo, responder a situaciones de tensión y enfrentarse a problemas específicos. En esta investigación se evidencian pocas herramientas por parte de los estudiantes para atender situaciones demandantes. De forma similar, Stelzer et ál. (2016) y Santamaría y Valdés (2017), encontraron que estudiantes con dificultades de aprendizaje tienden a presentar un manejo inadecuado de situaciones estresantes que los llevan a la frustración al intentar ejecutar acciones concretas y eficaces que resuelvan la situación en la que se encuentran. De igual manera, evidencian afectaciones en las funciones ejecutivas como la atención, la planeación, la capacidad de resolver problemas, la toma de decisiones, y la regulación emocional, necesarias para el desarrollo cognitivo, conductual y emocional en las personas en cualquier ámbito de su vida.

Con relación al componente de las habilidades de planificación (3), los estudiantes presentan dificultades para establecer metas y objetivos, tener la claridad de un problema, reconocer sus propias habilidades y concentrarse en la tarea, lo que influye de manera significativa en el rendimiento escolar. Al respecto, Aponte y Zapata, (2013) y Torres (2016) refieren que el bajo rendimiento académico de los estudiantes y las posibles dificultades pueden estar asociadas a las pocas habilidades de los estudiantes para planificar y fijarse metas y objetivos claros. Así, pierden así la motivación y abandonan la tarea, lo que se suma al hecho de que muchos de los estudiantes evaluados por los autores tenían conductas de procrastinación. Entre otras conclusiones, los estudios revelan bajos niveles de habilidades sociales relacionados con la toma de decisiones y resolución de problemas, que son componentes asociados a la planificación, como capacidad de tomar acciones asociadas al comportamiento humano.

Conclusiones

En el presente artículo se exponen las conclusiones derivadas de la investigación, así como las recomendaciones para futuros estudios relacionados con las habilidades socioemocionales y las dificultades del aprendizaje relacionadas con la escritura.

1. En cuanto a la revisión de antecedentes, las investigaciones que abordan las DA están definidas en mayor medida en el establecimiento de la relación entre las DA y el bajo rendimiento académico —en general o en una área específica—. En contraposición, son pocas las investigaciones que abordan o establecen una relación directa entre el componente socioemocional y las DA.

2. Pese a que diferentes autores resaltan la importancia de las habilidades sociales y emocionales con el proceso de desarrollo y formación de los estudiantes y en específico con las DA, las aproximaciones en cuanto a su atención están limitadas a los procesos cognitivos que intervienen en la DA específica, los cuales son propios del estudiante.

3. En cuanto a las DA relacionadas con la escritura, se identificó que están determinadas por la presencia de problemáticas asociadas con la vía léxico fonológica (sub-léxica) —conversión fonema-grafema—, la vía léxico ortográfico (léxica) —implementación de reglas ortográficas—, la acentuación, el uso de mayúsculas y la implementación de signos de puntuación.

4. Es importante destacar que, dados los resultados obtenidos en relación con las DA en escritura, se concluye como posible objeto de investigación la posibilidad de concebir un cambio de perspectiva en cuanto a que tales problemáticas se derivan de las dificultades en la enseñanza y por ende no se abordarían como DA inherente al estudiante.

5. En algunos casos se identificaron dificultades en la escritura relacionadas con el proceso cognitivo motor relacionado con la caligrafía. No obstante, dadas las condiciones socioeconómicas y ambientales de la muestra, tal dificultad no se puede confirmar únicamente con los instrumentos implementados en esta investigación, por lo cual se considera pertinente realizar tal valoración.

6. Con relación a las habilidades que presentan mayor grado de deficiencia en cuanto a su uso por parte de los estudiantes, se identificaron aquellas relacionadas con: los sentimientos (reconocimiento y expresión de los sentimientos y expresión del afecto), habilidades para hacer frente al estrés (formular una queja, responder a una acusación y prepararse para una conversación difícil) y habilidades de planificación (recoger información, discernir la causa de un problema, establecer objetivos y determinar las propias habilidades).

7. Los resultados de este estudio sustentan la importancia de abordar de manera continua y permanente la formación en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como la enseñanza

en los procesos de escritura, para lograr cambios significativos y duraderos a largo plazo. En esa línea, y como aplicación práctica de los resultados, se planteó una propuesta de atención pedagógica para los estudiantes que presentan tales dificultades, concebida desde la aplicabilidad de los orientadores escolares (profesionales en psicología, trabajo social y psicopedagogía), atendiendo a su experticia y potencial apoyo. Es importante aclarar que tal atención de las habilidades socioemocionales deber ser una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela (docentes, orientadores, coordinadores) y el Estado (políticas públicas).

Referencias

- Aguilera, A., García, I., Moreno, F., Rodríguez, I., y Saldaña, D. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. McGraw-Hill / Interamericana de España SAU.
- Aponte, M., y Zapata, M. (2013). Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 7(1), 23-34.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Barca, E., y Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de psicología de la educación*, 21(1), 195-211.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Cuetos, F., Ramos, J., y Ruano, E. (2004). *PROESC Evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26.
- Díez, C. (2009). *Las habilidades sociales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Estudios psicométrico y comparativo*. Universidad de León.
- Díez, M., Sánchez, J., Robledo, P., y Sanz, D. (2009). Habilidades sociales y composición escrita en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Boletín de Psicología*, 95, 73-86.
- Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. Guatemala de la Asunción.
- Gaeta, M. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.
- García, L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en psicología: Revista de la facultad de psicología y humanidades*, 23(1), 103-113.
- González, J., Núñez, J., González, S. Á. y Roces, C. (2000). Auto concepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Kavale, K., y Forness, S. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of learning disabilities*, 29, 226-237.
- Martínez, C. (2012). *Estadística y muestreo*. Décimo tercera edición. Bogotá, D.C: Ecoe Ediciones.
- Martínez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendi-

- miento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1175-1216.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Imprenta Nacional de Colombia.
- Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D., Rivera, D., y Núñez, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista de comunicación de la SEECI*, 47, 37-49.
- Pacheco, D.I., Díez, M. y García, J.N. (2010). ¿Cómo interfiere la ansiedad, la probabilidad de actuación y la defensa de los propios derechos en alumnos con dificultades de aprendizaje en su rendimiento? *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 219-228.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 1251-1265. (2017)
- Santamaría, B., y Valdés, M. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 55-66.
- Soriano, M., Miranda, A. y Cuenca, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. *Revista de neurología*, 2, 94-100.
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Molina, D. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 2, 105-131.
- Stelzer, F., Andrés, M., y Canet-Juric, L. (2016). Predictores cognitivos de la capacidad de planificación en niños de 6 y 7 años de edad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 347-358.
- Tomás, A. (1995). *Escala de Habilidades sociales*. Universidad Nacional Federico Villarreal
- Torres, A. (2016). *Relación entre habilidades sociales y procrastinación en adolescentes escolares* Universidad Cooperativa de Colombia.