



LA GESTIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

The Management of socio – emotional skills in Spanish Language and Literature

RAFAEL MARCOS SÁNCHEZ ¹, MARÍA DEL CARMEN DÍEZ GONZÁLEZ ²

¹ Universidad Internacional de La Rioja, España

² Universidad Cardenal Herrera CEU, España

KEYWORDS

*Perception
Spanish Language and Literature
Primary
Socio – emotional skills
Classroom management
School performance
Emotional regulation*

ABSTRACT

In this research we tested a relational model between six social-emotional skills, perception and academic results in Spanish Language and Literature on 640 students from fourth to sixth grade of Primary School. The results obtained in the analysis show significance between the perception and the actual result obtained in Language and the skills of emotional awareness and control, social-emotional skills, cooperation and help during work, life skills and subjective well-being as an improvement in the quality of life and as a motivational power in academic performance in Spanish Language and Literature.

PALABRAS CLAVE

*Percepción
Lengua Castellana y Literatura
Primaria
Habilidades socioemocionales
Gestión del aula
Rendimiento escolar
Regulación emocional*

RESUMEN

En esta investigación sometemos, a 640 alumnos/as de cuarto a sexto de Primaria, a prueba un modelo relacional entre seis habilidades socio – emocionales, la percepción y el resultado académico en Lengua Castellana y Literatura. Los resultados obtenidos en el análisis nos muestran significatividad entre la percepción y el resultado real obtenido en Lengua y las habilidades de toma de conciencia y control emocional, las habilidades socioemocionales, la cooperación y ayuda durante el trabajo, las habilidades de vida y bienestar subjetiva como mejora de la calidad de vida y como poder motivacional en el rendimiento académico en Lengua Castellana y Literatura.

Recibido: 03/ 07 / 2022

Aceptado: 10/ 09 / 2022

1. Introducción

La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que el currículo no debe suponer barreras que genere abandono escolar como consecuencia del fracaso escolar. Diferentes estudios y datos muestran en España, con respecto al resto de países europeos, elevados índices de fracaso escolar. Este fracaso escolar se relaciona con dificultades de aprendizaje, la falta de comprensión lectora y escrita y las relaciones con sus compañeros, entre otros. Estas circunstancias generan emociones negativas y desequilibrios emocionales que influyen en su rendimiento escolar y en su percepción. Por lo tanto, debemos analizar la relación entre los diferentes elementos para, de esa forma, poder impulsar un aprendizaje de las competencias y habilidades socio – emocional de una manera preventiva. (Hadar et al., 2020)

En el mundo educativo, tanto los docentes como los estudiantes han elaborado diferentes teorías sobre inteligencia que los lleva a asociar la inteligencia al rendimiento académico como proceso final de la evaluación. Incluso, estos resultados pasados influyen en la percepción de los resultados futuros, considerando la capacidad como algo innato y fijo (Kaplan, 1992, 1997; Villamizar Acevedo, 2011). A esto le sumamos las diferentes creencias con respecto a las asignaturas troncales de los diferentes currículos, por ejemplo, Matemática y Lengua Castellana. Las teorías implícitas hacen referencia a las diferentes percepciones construidas por la persona para elaborar su conocimiento, en convivencia con su entorno. Estas teorías le permiten comprender, interpretar y tomar decisiones en su vida personal y académica (Vogliotti & Macchiarola, 2003; Tae Kim *et al.*, 2019).

Pozo y Gómez (1998) nos plantean tres hipótesis de cómo se forman estas percepciones: la sensorial, la cultural y la escolar. La sensorial por parte del estudiante, teniendo en cuenta sus habilidades emocionales, de defensa de los propios derechos y de la vida y su bienestar; la cultural, mediante las habilidades socio-emocionales, intrapersonales y conversacionales como respuesta al contexto en el que se mueve; y, finalmente, la escolar, según sus habilidades cooperación y ayuda durante el trabajo, intrapersonales y conversacionales en las diferentes actividades, relaciones formales e informales generadas en el aula y por los materiales didácticos utilizados.

Las fuentes que generan estas teorías implícitas pueden ser generadas por sus experiencias diarias, por imprecisión en sus habilidades conversacionales, por aprendizajes inadecuados en su entorno y con sus pares, o por percepciones erróneas en la escuela (Campanario & Otero, 2000, Hadar *et al.*, 2020; Saddik *et al.*, 2021). Algunas respuestas de habilidades socio – emocionales no están dentro de las herramientas utilizadas por la persona, porque nunca ha aprendido una conducta apropiada o la que ha aprendido es inadecuada, por aprendizajes erróneos anteriores o una actuación inapropiada. (Monjas *et al.*, 2009).

Díez *et al.* (2008) plantean qué señales neutras de acciones sociales generan estímulos aversivos y ansiedad condicionada en su comportamiento. Esto le lleva a una autoevaluación negativa que le transmite una actitud temerosa de las consecuencias de sus habilidades sociales e incluso pensamientos derrotistas de sus acciones (Stachteas & Stachteas, 2020; Saddik *et al.*, 2021). Todo ello, le produce una falta de motivación para afrontar determinadas situaciones interpersonales.

Además, se tiene que considerar los obstáculos ambientales que impiden una autorregulación de la persona mediante la comunicación, llegando incluso a la penalización de esta conducta (Peláez Novak, 2020; Stacheas *et al.*, 2020; Nabe-Nielsen *et al.*, 2021).

Por lo tanto, nos encontramos con dos vertientes: los que consideran la inteligencia como innata por lo que no se puede hacer nada si un estudiante no tiene esta característica biológica; y los que consideran a la inteligencia con influencias ambientales, culturales y educativas. Dentro de esta segunda vertiente, existen posturas que sostienen que mientras no se cambien estas influencias no se puede hacer nada, y los que piensan que es modificable mediante el trabajo y el esfuerzo por parte del estudiante para modificar sus habilidades emocionales que le permitan tener una visión más positiva de su inteligencia implícita. Este trabajo pretende precisamente esto, demostrar el impacto de estas habilidades y su percepción en la nota de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y plantear la necesidad de prevenir estas preconcepciones negativas en el entorno educativo.

El objetivo del presente trabajo se basa en demostrar si la percepción, la regulación y la gestión de las habilidades toma de conciencia y control emocional, conversacionales, la cooperación y ayuda durante el trabajo, la defensa de los propios derechos, socioemocionales y de vida y bienestar mejoran el rendimiento en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

En esta investigación hemos sometido a prueba un modelo relacional entre tres variables: las habilidades sociales, la percepción del propio alumno y su rendimiento académico real en la asignatura en Lengua Castellana y Literatura. Se tendrá en cuenta su rendimiento académico mediante la nota real obtenida en el curso en Lengua Castellana y Literatura y sus habilidades socio – emocionales tales como la toma de conciencia y control emocional, conversacionales, la cooperación y ayuda durante el trabajo, las habilidades relacionadas con la defensa de los propios derechos, las habilidades socioemocionales, las habilidades de vida y bienestar subjetivo como mejora de la calidad de vida.

2. Método

2.1. Participantes

La investigación se realizó en los cursos de cuarto a sexto de Primaria (n= 640) matriculados en diez centros de la provincia de León, con autorización expresa de sus familias. La proporción por género es la siguiente: las chicas representan el 49,3% de la muestra y los chicos el 50,7%.

2.2. Instrumentos

En la evaluación de las habilidades sociales se ha utilizado el cuestionario HHSS/EM de Díez *et al.* (2007) que evalúa las habilidades socio – emocionales, cuyos componentes más representativos son la toma de conciencia y control emocional, conversacionales, la cooperación y ayuda durante el trabajo, la defensa de los propios derechos, socio – emocionales, las habilidades de vida y bienestar subjetivo como mejora de la calidad de vida.

El cuestionario se compone de 36 ítems y se utiliza la escala Likert con cuatro posibles respuestas con una valoración positiva o negativa, dependiendo de la respuesta. En la tabla 1 podemos encontrar los ítems con valoración positiva o negativa; si tiene respuesta positiva consideraremos la valoración de 1 a la primera respuesta y 4 de siempre; si la valoración es negativa, la respuesta de siempre tendrá un valor de 1 y la de Nunca un valor de 4.

Tabla 1. Ítems y dirección según componente de la habilidad emocional

Componente	Ítems dirección positiva	Ítems dirección negativa
Habilidades de toma de conciencia y control emocional (CCE)	12, 15	5, 10, 20, 27
Habilidades conversacionales (C)	4, 19, 23, 28, 30, 35	1, 13, 35
Habilidades de cooperación y ayuda durante el trabajo (CA)	2, 14, 29, 32, 33	8, 25
Defensa de los propios derechos (DPD)	24, 26, 34, 36	31
Habilidades socio – emocionales (SE)	3, 6, 9, 21	17
Habilidades de vida y bienestar (VB)	7, 11, 16, 22	18

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario fue validado por los autores con una población muestral de 462 protocolos. La fiabilidad del instrumento tuvo una consistencia interna en el Alpha de Cronbach de .88.

2.3. Procedimiento

Antes de aplicar el cuestionario, se ha orientado a los alumnos para realizar de forma correcta la prueba, motivándoles en la importancia de esta. A continuación, les entregamos las instrucciones previas, se reparten los cuadernillos con los ítems de la evaluación de las habilidades y una tabla para que anoten la percepción de la nota de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, dejando un espacio en blanco para apuntar la nota real obtenida en esta. Además, tienen que anotar sus datos personales.

Una vez aplicado el cuestionario de las habilidades, se realiza la corrección de este, calificando cada respuesta según la dirección positiva o negativa. Se da una valoración de 1 a Nunca, 2 a la respuesta A veces, 3 a Frecuentemente y 4 a Siempre, si es de dirección positiva, o en sentido contrario, si es de dirección negativa. Obtendremos el total de cada uno de los componentes y sumamos el total de cada una para obtener la calificación total del estudiante. En la percepción de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se valorará como muy baja, baja, media, alta y muy alta. En la calificación de la nota de Lengua Castellana y Literatura se recoge la calificación final obtenida en el examen de evaluación por el alumno (de 1 a 10).

La recogida de la muestra se realizó en algunos centros directamente por los investigadores, y en otros, por los docentes de los estudiantes.

Tras la recogida de notas, se han obtenido 474 calificaciones de estudiantes y 629 respuestas de percepción y habilidades. El paquete estadístico utilizado es el SPSS (versión 25.0).

3. Resultados

3.1. Análisis de correlación

En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos y la correlación entre las variables de estudio. Al ser una muestra no paramétrica, utilizaremos el coeficiente de correlación de Rho de Spearman. Todas las variables se relacionan positivamente.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables percepción y nota de Lengua y las habilidades socio – emocionales de estudio

	Correlaciones							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Percepción nota Lengua Castellana y Literatura								
Calificación nota Lengua Castellana y Literatura	,558**							
EMCE	,268**	,113*						
EMC	,162**	,183**	,439**					
EMSE	,225**	,169**	,370**	,416**				
EMCA	,258**	,100*	,356**	,378**	,430**			
DPD	,089*	,119*	,235**	,270**	,290**	,225**		
EMVS	,269**	,183**	,331**	,314**	,418**	,466**	,252**	
Media	6,8165	3,73	19,97	29,83	12,49	21,44	14,60	15,01
Desviación típica	1,839	,0905	2,575	3,347	2,294	2,939	2,152	2,336
Mínimo	0	1	9	15	5	12	7	6
Máximo	10	5	24	36	16	28	20	20

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Si consideramos una significatividad de 0,01; la calificación obtenida en Lengua Castellana y Literatura se relaciona con la percepción que tiene el estudiante de la asignatura y las variables conversacional, socioemocional y vida y bienestar subjetiva; la percepción de la nota de Lengua Castellana y Literatura se relaciona con todas las habilidades menos con defensa de los propios derechos; y, finalmente, todas las habilidades se relacionan entre sí.

3.2. Análisis de la relación

En el análisis estadístico tomaremos como factores inter sujetos la percepción de la nota de Lengua Castellana y Literatura según los seis componentes y en relación con la nota real obtenido por el estudiante. La muestra es no paramétrica según Kolmogorov – Smirnov.

Si realizamos una Anova, tabla 3, entre las habilidades sociales y la calificación obtenida en Lengua Castellana y Literatura obtenemos significatividad en la nota obtenida en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con respecto a las habilidades socioemocional y vida y bienestar subjetiva. Sin embargo, no podemos asegurar que unos niveles altos en las habilidades conversacionales, conciencia y control emocional, cooperación y ayuda y defensa de los propios derechos mejoren la calificación en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por consiguiente, unas buenas habilidades socio – emocionales y de vida y bienestar subjetiva mejoran el rendimiento en la calificación de Lengua Castellana y Literatura.

Tabla 3. Anova de la relación entre la nota en Lengua y las habilidades socio – emocionales

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
HHSS/EM-CE	Entre grupos	314,588	38	8,279	,912	,623
	Dentro de grupos	4012,796	442	9,079		
	Total	4327,385	480			
HHSS/EM-C	Entre grupos	659,743	38	17,362	1,173	,228
	Dentro de grupos	6544,818	442	14,807		
	Total	7204,561	480			
HHSS/EM-CA	Entre grupos	472,914	38	12,445	1,166	,235
	Dentro de grupos	4719,003	442	10,676		
	Total	5191,917	480			
HHSS/EM-DPD	Entre grupos	208,493	38	5,487	,965	,532
	Dentro de grupos	2513,262	442	5,686		
	Total	2721,755	480			
HHSS/EM-VS	Entre grupos	392,640	38	10,333	1,595	,016
	Dentro de grupos	2863,144	442	6,478		
	Total	3255,784	480			

Fuente: Elaboración propia.

Si consideramos como elementos de agrupamiento la percepción del estudiante en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, existen diferencias en los diferentes grupos de percepción con respecto a la calificación obtenida y la habilidad (tabla 4).

Tabla 4. Prueba de Kruskal – Wallis para muestras independientes con respecto a la percepción de la nota de Lengua Castellana y Literatura

	Estadístico de contraste	Grados de libertad	Total de la muestra	Sig. Asintótica (prueba bilateral)
Calificación obtenida en Lengua y Literatura	146,077	4	474	,000
EM-CE	45,239	4	629	,000
EM-C	20,321	4	629	,000
EM-SE	43,539	4	629	,000
EM-CA	53,176	4	629	,000
EM-DPD	12,501	4	629	,014
EM-VS	48,451	4	629	,000

Fuente: Elaboración propia.

Pese a esa significatividad en los elementos, es importante ver un análisis post-hoc de la mediana de los diferentes grupos. En las tablas 5 y 6 podemos ver los grupos en los que podemos encontrar una diferencia teniendo en cuenta la calificación de la asignatura y las habilidades. En la calificación obtenida, existen diferencias de calificación entre los grupos de Alta (rango 262,39) y Muy alta (rango 341,01) percepción en la asignatura, si lo comparamos los que tienen una Muy baja (rango 28,60), Baja (rango 105,43) y Media (rango 162,71) percepción.

Tabla 5. Pares con significatividad entre la percepción y la calificación real en Lengua

	Pares a relacionar de la percepción en Lengua Castellana y Literatura	Estadístico de contraste	Error estándar	Desviación estadística de contraste	Sig.	Sig. Ajust.
Calificación obtenida en Lengua Castellana y Literatura	Muy baja-Alta	-233,784	61,243	-3,817	,000	,000
	Muy baja-Muy alta	-312,405	62,106	-5,030	,000	,000
	Baja- Alta	-156,958	25,006	-6,277	,000	,000
	Baja-Muy alta	-235,579	27,050	-8,709	,000	,000
	Media-Alta	-99,677	15,151	-6,579	,000	,000
	Media-Muy alta	-178,298	18,330	-9,727	,000	,000
	Alta-Muy alta	-78,621	16,712	-4,705	,000	,000

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos las habilidades, en la habilidad de control emocional existe una habilidad más elevada en los estudiantes con una percepción Alta (rango 327,81) y Muy Alta (rango 386,42), con respecto a la percepción Baja (219,17) y Media (rango 272,48), y entre las dos. En la habilidad conversacional, nos encontramos que los estudiantes con percepción Alta (329,43) y Muy alta (rango 357,85) habilidad conversacional tienen mejor percepción en Lengua Castellana y Literatura que los alumnos con una habilidad Media (rango 276,39); no existen diferencias significativas con la percepción Baja (rango 272,61) y Muy baja (rango 255). En referencia a la habilidad socioemocional, elevada habilidad en alumnos con percepción Alta (rango 331,64) y Muy Alta (rango 380,2), con respecto a la percepción Baja (rango 218,89) y Media (rango 271). En la habilidad cooperación y ayuda, existen mejores niveles con una percepción Alta (rango 335,78) y Muy alta (rango 374,96), en relación con el nivel habilidad Muy baja (rango 165,71)

Tabla 6. Pares con significatividad entre la percepción y las habilidades

	Pares a relacionar de la percepción en Lengua Castellana y Literatura	Estadístico de contraste	Error estándar	Desviación estadística de contraste	Sig	Sig. Ajust.
EM-CE	Baja- Alta	-108,640	28,499	-3,812	,000	,001
	Baja-Muy alta	-167,247	30,778	-5,434	,000	,000
	Media-Alta	-55,327	17,388	-3,182	,001	,015
	Media-Muy alta	-113,934	20,915	-5,448	,000	,000
	Alta-Muy alta	-58,607	19,408	-3,020	,003	,025
EM-C	Media-Alta	-53,045	17,458	-3,038	,002	,024
	Media-Muy alta	-81,458	20,999	-3,879	,000	,001
EM-SE	Baja- Alta	-112,742	28,487	-3,958	,000	,001
	Baja-Muy alta	-161,303	30,765	-5,243	,000	,000
	Media-Alta	-60,633	17,381	-3,489	,000	,005
	Media-Muy alta	-109,194	20,906	-5,223	,000	,000
EM-CA	Muy baja-Muy alta	-209,242	70,186	-2,981	,003	,029
	Baja-Media	-97,638	29,630	-3,295	,001	,010
	Baja- Alta	-151,921	28,580	-5,318	,000	,000
	Baja-Muy alta	-191,095	30,866	-6,191	,000	,000
	Media-Alta	-54,283	17,438	-3,113	,002	,019
	Media-Muy alta	-93,457	20,974	-4,456	,000	,000
EM-DPD	Baja-Media	-83,079	29,505	-2,816	,005	,049
	Baja- Alta	-82,801	28,460	-2,909	,004	,036
	Baja-Muy alta	-105,405	30,736	-3,429	,001	,006
EM-VS	Baja- Alta	-133,418	28,496	-4,682	,000	,000
	Baja-Muy alta	-181,438	30,774	-5,896	,000	,000
	Media-Alta	-58,333	17,386	-3,355	,001	,008
	Media-Muy alta	-106,353	20,912	-5,086	,000	,000

Fuente: Elaboración propia.

Baja (rango 183,86) y Media (rango 281,5). En la habilidad Defensa de los propios derechos, los estudiantes con percepción Media (rango 317,43), Alta (rango 317,15) y Muy alta (rango 336,76) tienen habilidad más alta que los que tienen una percepción Baja (rango 234,25). Y, finalmente, en la habilidad Vida y bienestar subjetiva, los estudiantes con una percepción Alta (rango 332,61) o Muy Alta (rango 380,63), tienen mejores habilidades que los que tienen percepción Baja (rango 199,19) y Media (rango 274,28).

En definitiva, podemos comprobar que unos niveles Altos o Muy altos en las habilidades de control emocional, socioemocional, cooperación y ayuda, y vida y bienestar subjetiva, influyen en la percepción que tienen de la asignatura (percepción alta y muy alta) y esto influye en unos rendimientos Alto y Muy altos.

4. Discusión/Conclusiones

Como hemos observado en los resultados, la percepción del estudiante se ve influida con cuatro habilidades y esto se refleja en la nota real obtenida en la asignatura. No obstante, el análisis de estos resultados presenta dos limitaciones: en primer lugar, la evaluación del aprendizaje efectuado en la investigación. Hemos utilizado el concepto de rendimiento académico mediante una nota numérica, sin evaluar si ha alcanzado un aprendizaje significativo (Biggs, 1989; Navas *et al.*, 2003; Miñano & Castejón, 2011).

Los estudiantes que tienen una percepción y regulación más elevada de sus habilidades socio – emocionales se involucran y desarrollan un mejor rendimiento académico, una mayor motivación en las diferentes tareas y persisten ante las posibles dificultades que se encuentran en su educación. Las habilidades socio – emocionales

favorecen una actitud positiva en su aprendizaje significativo (Valle *et al.*, 2003; Serrano & Andreu, 2016; Delgado-Gallegos *et al.*, 2021).

Los resultados obtenidos confirman la relación entre las habilidades socio – emocionales y la nota obtenida en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Los estudiantes con mayor bienestar subjetivo y con unos niveles reducidos de estrés percibido obtienen unas mejores calificaciones en el rendimiento de la asignatura (Wintre *et al.*, 2011; Ferragut & Fierro, 2012; Serrano & Andreu, 2016; Alegre & Villar, 2019).

Serrano y Andreu (2016) demuestran que existen un efecto indirecto entre las variables analizadas de la inteligencia emocional percibida en el rendimiento académico. Se comprueba una coincidencia en los resultados obtenidos por Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) en los que se manifiesta que la inteligencia emocional incidiría en el ajuste emocional influyendo en una mejora en las calificaciones y en su aprovechamiento académico. Además, apuntan que una mayor percepción de su inteligencia emocional mejoraría el rendimiento académico desde dos puntos de vista, reduciendo las barreras de aprendizaje y potenciando una actitud positiva mediante el esfuerzo, la dedicación y el compromiso en el aprendizaje.

Las atribuciones del estudiante influyen de forma positiva en el planteamiento de metas de autoconcepto académico y de resultados en el aprendizaje, mientras las atribuciones externas a este influyen en las metas de logro que pretende alcanzar en sus estudios. Las metas de aprendizaje influyen, de una manera indirecta, en el rendimiento académico, y las metas de logro de forma directa. Si un estudiante obtiene una buena nota, está relacionado con las metas de logros en el rendimiento de sí mismo, y no tanto por el aprendizaje de contenidos, metas de aprendizaje. La mayor influencia se debe a las atribuciones internas y el autoconcepto académico, por lo tanto, a la percepción que se tiene de la materia. El objetivo de obtener una buena calificación es diferente a conseguir un excelente aprendizaje, si consideramos la visión del discente. El propio sentido común nos lleva a tener en cuenta variables como la familia, el profesorado, las relaciones interpersonales, las estrategias metacognitivas y las variables motivacionales (Atmaca *et al.*, 2020). Esto nos lleva a la segunda limitación, la tarea educativa tiene un origen multicausal, por lo que acotarla en un número limitado de variables, la varianza sea menor (Miñano & Castejón, 2011).

La motivación, la percepción y el éxito escolar del estudiante no se modulan con respecto a aptitudes individuales, más bien a experiencias de éxito/fracaso experimentadas en las diferentes áreas, lo que nos lleva a la relación entre motivación/percepción y aprendizaje/ejecución (Serrano & Vaillo, 2016). Por lo tanto, la motivación/percepción influye en la ejecución del aprendizaje, y lo que hacen y aprenden en el aula, afecta a la percepción/motivación que se tenga de esta (Guay *et al.*, 2003; Miñano & Castejón, 2011; Atmaca *et al.*, 2020; Stachteas & Stachteas, 2020). Conforme el estudiante avanza en sus estudios, las experiencias positivas o negativas influyen en el autoconcepto de cada una de las asignaturas (Marsh & Craven, 2006; Miñano & Castejón, 2011). El estudiante que parte con una interiorización negativa puede que le lleve a una situación de control negativo de su proceso metacognitivo de aprendizaje y los resultados que obtenga en la asignatura, así como a los efectos negativos que tenga en las futuras percepciones en la materia (Wilson *et al.*, 2002; González, 2005; Pintrich & Schunk, 2006; Miñano & Castejón, 2011). Los alumnos con una percepción positiva se orientan hacia un aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura, asumiendo un control en el proceso de aprendizaje atribuible a causas internas (Miñano & Castejón, 2011; Tae Kim *et al.*, 2019) y controlables emocionalmente.

Las variables cognitivas-motivacionales contemplan el 70% de la varianza total del rendimiento final. Esto revela la importancia de la percepción/explicación del rendimiento académico y su inclusión en el currículo escolar (Miñano & Castejón, 2011). Por lo tanto, es necesario desarrollar un entrenamiento de habilidades socio – emocionales en las aulas, como contenido disciplinar o interdisciplinar (Estévez & Jiménez, 2017; Extremera Pacheco *et al.*, 2019; Sánchez- Gómez, *et al.*, 2020).

Las fases para un entrenamiento de habilidades socio – emocionales son:

1. Mediante técnicas como la entrevista, auto informe, autoevaluación y auto-registro, se le presenta al individuo diferentes situaciones disruptivas sociales.
2. Análisis del comportamiento del individuo y la determinación de los factores implicados en la conducta.
3. Planteamiento de los objetivos y lo que pretendemos de él, motivando en el proceso que se realizará. Se puede utilizar un contrato de compromiso con el trabajo a realizar por la persona.
4. No olvidemos, que el individuo puede estar en tensión y con ansiedad, tendremos que utilizar técnicas de relajación. Es importante conseguir que sea capaz de determinar el nivel de ansiedad ante las diferentes situaciones problemáticas que pueda tener.

Factores para tener en cuenta en el entrenamiento de habilidades socio – emocionales:

1. El entrenamiento en habilidades sociales que permita detectar una conducta disruptiva social, enseñar técnicas para una conducta correcta, una práctica de esta e intentar que se integre en su conducta habitual. Concretamente, utilizando procesos como la entrega de instrucciones, el desarrollo del modelo a seguir, la concreción de la conducta, el feed-back y el refuerzo.

2. La reducción de la ansiedad en contextos sociales conflictivos. Podemos utilizar técnicas indirectas o directas dependiendo del grado de ansiedad del individuo, a mayor ansiedad, utilizaremos técnicas de relajación o de desensibilización sistemática directas que reduzcan esta.
3. La reestructuración cognitiva. Habitualmente es indirecta, modificando creencias, valores y/o actitudes de la persona a largo plazo.
4. El entrenamiento de resolución de problemas, buscando formar a la persona permitiéndole que tenga unos referentes apropiados para evaluar las diferentes situaciones y detectar las posibles interrupciones sociales. Además, dotarle de herramientas para resolver dichas conductas y permitir una comunicación interpersonal adecuada.

Este entrenamiento de habilidades sociales pretende aumentar una conducta pro-social y a adaptativa para una interacción social correcta y una satisfacción interpersonal (Caballo, 2007; Fenty *et al.*, 2008; Estévez & Jiménez, 2017). El desarrollo del entrenamiento puede hacerse de forma individual o grupal, dependiendo de lo que se quiera conseguir. Con el entrenamiento individual se busca una personalización de las diferentes conductas y las respuestas que debe dar; con el grupal, se plantea una situación social concreta y los participantes practican las diferentes herramientas obtenidas en el entrenamiento individual, generando nuevas conductas sociales gracias a la retroalimentación y al proceso metacognitivo (Denham *et al.*, 2006; Caballo, 2007; Fenty *et al.*, 2008., Delgado-Gallegos *et al.*, 2021).

Por todo esto, se destaca el poder motivacional de estas habilidades en la percepción del alumnado y su impacto en el rendimiento obtenido durante el curso. Consideramos relevante la necesidad de la gestión de la práctica docente mediante el establecimiento de unas fases y la concreción de los factores que permitan desarrollar estas habilidades en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

4.1. Limitaciones

El estudio tiene la limitación de no haber considerado la evolución de la calificación del estudiante durante todo el curso escolar. Pese a esto, el estudio refuerza la necesidad del trabajo en el aula de estas habilidades socio - emocionales ya que permite mejorar el rendimiento y su bienestar general.

Referencias

- Alegre, O. M. & Villar, L. M. (2019). Relación entre los problemas emocionales y el desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes con dificultades auditivas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 5-23. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.001>
- Atmaca, Ç., Rizaoglu, F., Tükdoğan, T. & Yaylır, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25. <https://doi.org/10.1080/0729436890080102>
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Campanario, J. & Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2), 155-169. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4036>
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E. & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice*, 22 (1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/02667360500512411>
- Delgado-Gallegos, J.L., Padilla-Rivas, G.R., Zuñiga-Violante, E., Avilés-Rodríguez, G., Arellanos-Soto, D., Franco, H., Cosío-León, M.A., Romo-Cardenas, G.S. & Islas, J.F. (2021). Teaching Anxiety, Stress and Resilience During the COVID-19 Pandemic: Evaluating the Vulnerability of Academic Professionals in Mexico Through the Adapted COVID-19 Stress Scales. *Frontier in Public Health*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.669057>
- Díez, C., García, J.N. & Pacheco, D.I. (2007). Dificultades del desarrollo. Pirámide.
- Díez, C., Pacheco, D.I. & García, J.N. (2008). Las habilidades sociales en el marco del EEES. En M. Hijano del Río (Coord.), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias* (pp. 239-247). Aljibe.
- Estévez, E. & Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 97-104. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>
- Extremera Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Extremera Pacheco, N., Mérida López, S. & Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación* (2), 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213/182>
- Fenty, N.S., Miller, M. A. & Lampi, A. (2008). Embed social skills instruction in inclusive settings. *Intervention in school and clinic*, 43 (3), 186-192. <https://doi.org/10.1177/1053451207312922>
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B. & Ariav, T. (2020). Rethinkink teacher education in a VUCA world: Student teacher's social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43, 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Niño y Dávila Editores.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. No 340, 122868 – 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Miñano, P. & Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de psicodidáctica*, 16(2), 203-230. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/930>
- Monjas, I., De Benito, M. P., Elices, J. A., Francia, M. V. & García B., (2009). *Como promover la convivencia: Programa*

de asertividad y habilidades sociales (PAHS). Editorial CEPE.

- Nabe-Nielsen, K., Fuglsang, N. V., Larsen, I. & Nilsson, C. J. (2021). COVID – 19 risk management and emotional reactions to COVID-19 among school teachers in Denmark. Results from the class study. *J Occup Enrion Med*, 63 (5), 357-362. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002136>
- Navas, L., Sampascual, G. & Santed, M. A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 225-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760681>
- Peláez, M. & Novak, G. (2020). Returning to School: Separation Problems and Anxiety in the Age of Pandemics. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 521-526. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00467-2>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2.ª ed.)*. Pearson Educación.
- Pozo, J. & Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata.
- Saddik, B., Hussein, A., Albanna, A., Elbarazi, I., Al-Shujairi, A., TEmsah, M.H., Saheb, F., Stip, E., Hamid, Q. & Halwani, R. (2021). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on adults and children in the United Arab Emirates: a nationwide cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 21 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03213-2>
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M. & Bresó, E. (2020) Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals: Revista de nuevas tecnologías y sociedad*, 91, 74-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7582210>
- Serrano, C. & Vaillo, Y. A. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Stachteas, P. & Stachteas, Ch. (2020). The psychological impact of teha COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psychiatriki*, 31(4), 293-301. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2020.314.293>
- Tae Kim, Y., Kyong Kang, J. & Kim, J.A. (2019) A meta-analysis of the relationship between children's language ability and socio-emotional development. *Communication Sciences & Disorders*, 24 (2), 274-287. <https://doi.org/10.12963/csd.19608>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580. <https://doi.org/10.1023/A:1025443325499>
- Villamizar Acevedo, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Psicogente*, 14(26), 321- 335. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359008>
- Vogliotti, A. & Macchiarola, V. (2003, septiembre). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad de San Luis.
- Wilson, T. D., Damiani, M. & Shelton, N. (2002). Improving the academic performance of college students with brief attributional interventions. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 89-108). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50008-7>
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J. & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, 62(4), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9399-2>