



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

HABILIDADES SOCIALES SOBRE EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PREGRADO: ESTUDIO  
LONGITUDINAL

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
KARINA MEZA MORALES

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: DRA. MARGARITA VILLASEÑOR PONCE  
COMITÉ: DRA. MA DEL REFUGIO CUEVAS MARTÍNEZ  
LIC. ELIÉZER EROSA ROSADO  
LIC. JESÚS BARROSO OCHOA  
DRA. BERTHA RAMOS DEL RIO



CIUDAD DE MÉXICO

MARZO, 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



***“La vida no es más que un interminable ensayo de una interminable obra que jamás se va a estrenar”.***

***Amélie Poulain (2001).***

## *Agradecimientos*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por todas las experiencias y tan enriquecedor conocimiento, por mi formación académica y profesional.*

*Al proyecto PAPIME PE303216 el cual lleva por nombre “Evaluación e intervención de los aspectos motivacionales, sociales y de bienestar para el fomento del aprendizaje estratégico en universitarios” por el apoyo durante este proceso de titulación.*

*Un reconocimiento especial a mis sinodales por su tiempo, apoyo, dedicación y aportaciones a esta tesis. Con cariño, respeto y admiración hacía ustedes:*

*A la Dra. Margarita Villaseñor Ponce quien me ha brindado su apoyo, confianza, cariño y consejos, retroalimentación, conocimiento y guía durante este proyecto. Gracias por su tiempo y enseñanzas dedicadas a esta tesis. Por cada vez que me alentó a creer en mí, en lo que he trabajado y por comprenderme en momentos tan complicados.*

*Al Lic. Eliézer Erosa Rosado por su experiencia y conocimiento compartidos, le agradezco por ayudarme a ver esa parte de la estadística divertida, agradable y sencilla que nunca había visto. Por la paciencia y dedicación a esta tesis, la confianza y el tiempo que me brindó en cada duda o cuestionamiento que tuve en este proceso.*

*A la Dra. Bertha Ramos del Río por sus gratos consejos y asesoría, por su empatía, gracias por ser una gran profesora y compartir conmigo su conocimiento, por la retroalimentación y sugerencias para este trabajo.*

*A la Dra. Ma del Refugio Cuevas Martínez por los comentarios hacía mi trabajo, le agradezco por los conocimientos que me brindó desde los inicios de la carrera, gran parte de lo que soy ahora es gracias a las bases que usted me dio.*

*Al Lic. Jesús Barroso Ochoa agradezco los cuestionamientos compartidos, reflexiones y comentarios hacía mi trabajo, sin los cuales éste no hubiese sido el mismo. Aprecio demasiado el apoyo, alegría y orientación que tuve de su parte, no solo en este proyecto, también en aquellos momentos de complicaciones personales en los que me apoyó.*

## *Dedicatorias*

*Un reconocimiento especial a mi bisabuelita Rosalba Morales Velázquez (†): Esta tesis es para ti, fruto del trabajo, esfuerzo y sacrificio de ambas ¡Lo logramos! Gracias por ser mi madre, por darme lo mejor de ti, por cuidarme como nadie, por enseñarme a ser perseverante y guerrera, por apoyarme incondicionalmente, impulsarme y creer en mí más que cualquier otra persona. Jamás dejaré de agradecer lo mucho que me diste, me hubiera gustado tanto que vieras conmigo el resultado, te extrañaré siempre, te amo.*

*A mis tíos Roberto Alderete Morales y Rosa María Aguilar Hernández, agradezco infinitamente el gran apoyo que me han dado, por los consejos, los regaños, las risas y la confianza. Gracias por quererme y darme un lugar en su hogar, los quiero.*

*A mi tía Rosalba Alderete Morales por ser un ejemplo de perseverancia y resiliencia, por impulsarme a romper con las cadenas que me persiguen, a nadar contra corriente, por los consejos, apoyo y confianza.*

*A Andrea Oviedo Alderete y Elsa Del Toro Alderete porque más que tías-primas ustedes han sido mis hermanas, agradezco haberlas tenido conmigo en momentos tan amargos, pero también en esos en los que las risas sobaban y la panza dolía.*

*A Cecilia Alderete Aguilar, Roberto Alderete Aguilar y Jorge Isaac Oviedo Alderete gracias por ser mi ejemplo, los hermanos mayores que no tuve, por alentarme y aconsejarme.*

*A mis primos y tíos gracias por su apoyo, aliento y confianza, porque sé que a pesar de las adversidades el cariño más que la sangre es algo que nos une como familia.*

*A mi madre y abuela Maribel Meza Morales y Bertha Meza Morales, por el cariño y la confianza. Queda una larga vida por disfrutarnos; honremos a quien nos enseñó con tanto cariño a vivir la vida con alegría y entusiasmo a pesar de los problemas.*

*A mis hermanos Israel Arath Meza Morales, Malik Rachid Abdi Meza, Samira Abdi Abdi Meza e Ithalya Lorena Olvera, a pesar de la distancia ustedes son la razón del por qué siempre busco ser una mejor persona, espero ser el mejor ejemplo para ustedes, anhelo logren sus sueños y objetivos, me tendrán toda la vida para escucharlos y apoyarlos.*

*A mis amigas Mayra Itzel Sánchez Seba, Laura Nataly García Núñez y Jazmín de los Ángeles Sánchez Seba, ustedes son mi familia por elección, son la chispa que alimenta mi vida de alegría, con quien puedo ser y decir lo que pienso y siento. Las amo sin condición, gracias por haberme acompañado en las más bonitas y catastróficas etapas de mi vida, por aceptarme, quererme y respetarme. Deseo seguir creciendo y compartiendo con ustedes cada logro ¡vamos por todo lo demás, por ese sueño!*

*A mi amigo Erik Villegas Rosales por estar en todos esos momentos donde me quise rendir para recordarme lo que podía lograr, por motivarme y acompañarme en los instantes difíciles.*

*A Edgar Jiménez Hernández por ser la persona que me brindó su compañía, cariño, paciencia y confianza, por incitarme y creer en mí, por ser un ejemplo de la clase de profesionalista que quiero llegar a ser. Agradezco infinitamente el haberme topado con tan gran persona y poder compartir grandes momentos a tu lado, te quiero.*

*A Aranza Sánchez Ortiz, gracias por ser mi amiga, mi confidente, mi cómplice y mi equipo, el camino no ha sido sencillo, pero agradezco demasiado haberte tenido a mi lado en esta etapa, persona más noble y amable no habrá, deseo con todo logres ser todo eso que deseas en la vida, porque te lo mereces. Espero jamás olvides que me tendrás siempre para apoyarte en todo lo que este a mi alcance, te quiero.*

*A mis amigos y compañeros de la universidad Vanesa Castillo Martínez, Mariana Villanueva Medina, Carlos Carmona García, Lizbeth Bautista Peña, Alejandro Sandoval Cruz, Jimena Xanat Alvarado González, Leslie Castellanos Espinosa, Diana Valenzuela Flores, Areli Monserrat Rojas Pérez y Salma Hurtado Jaime, gracias por las aventuras, los viajes, las pláticas, a todos aquellos con los que compartí momentos de risas, estrés, desvelo y cansancio, han formado parte de la mejor etapa de mi vida y nunca los olvidaré.*

*A Sofía Berenice Olmos Sánchez, Ángel Daniel Guerrero, Luis Alberto Serrano Contreras y Edgar Jiménez Hernández, por todo lo vivido y aprendido durante la organización del Congreso Estudiantil, fuimos un gran equipo, eso no queda ni la menor duda, siempre recordaré con cariño esas reuniones, comidas y risas.*

*A mis amigos del bachillerato César Antonio Nieto Sánchez, Victoria Michel Álvarez, Lydia Rodríguez Bazaldua, Aldair Olmos Reyes y Nayeli Guadalupe Villarruel Sosa, porque a pesar del poco contacto siempre es agradable verlos y compartir momentos como este con ustedes.*

*A María Suhail Sánchez acompañarme, estoy segura de que sin tu guía no hubiera sido posible superarlo, agradezco cada momento de escucha y palabra de aliento.*

*Ofrezco una sincera disculpa si omití u olvidé algún nombre, agradezco a todos aquellos que participaron en la realización de este proyecto y también a aquellos que me acompañaron, compartieron o simplemente vivieron este proceso o parte de él conmigo.*



# ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>I</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. HABILIDADES SOCIALES.....</b>	<b>3</b>
COMPONENTES.....	5
INDIVIDUOS SOCIALMENTE HÁBILES Y NO HÁBILES .....	8
DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL.....	11
Aprendizaje por experiencia directa .....	12
Aprendizaje vicario o por observación.....	12
Aprendizaje verbal o instruccional.....	12
Aprendizaje por retroalimentación personal.....	13
HABILIDADES SOCIALES Y EL ÁMBITO ACADÉMICO .....	14
EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES .....	19
<b>CAPÍTULO 2. CONSTRUCTOS RELACIONADOS.....</b>	<b>22</b>
A) ASERTIVIDAD.....	22
Consecuencias positivas.....	24
Consecuencias negativas.....	24
Forma de enseñanza de la conducta asertiva.....	25
B) COMUNICACIÓN .....	26
<i>Estilos de comunicación.....</i>	<i>28</i>
Estilo inhibido.....	28
Estilo agresivo .....	28
Estilo asertivo .....	28
C) AUTOESTIMA .....	29
Autoestima alta .....	31
Autoestima baja .....	31
Desarrollo de autoestima.....	32
<b>CAPÍTULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO .....</b>	<b>35</b>
CONCEPTUALIZACIÓN RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	36
TIPOS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	37
FACTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	38
<i>Factores psicológicos.....</i>	<i>39</i>
<i>Factores Psicosociales.....</i>	<i>40</i>
<i>Factores interaccionales .....</i>	<i>40</i>
EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	41
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO .....	42
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>46</b>
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	46

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	47
OBJETIVO GENERAL .....	47
OBJETIVO (S) ESPECÍFICO (S).....	48
HIPÓTESIS .....	48
VARIABLES INTERVINIENTES .....	48
TIPO DE ESTUDIO .....	49
TIPO DE DISEÑO.....	49
<b>MÉTODO</b> .....	49
PARTICIPANTES .....	49
PROCEDIMIENTO.....	51
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO.6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>61</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>81</b>

## RESUMEN

Las habilidades sociales y el rendimiento académico han generado una cantidad considerable de investigaciones dada la relevancia que han tomado en las características que hoy en día son necesarias para el desarrollo académico y profesional favorable (Edel, 2003). A pesar de que muchos de los hallazgos hablan sobre la relación entre estas variables, existen algunos que reportan no haber encontrado dicha asociación. El propósito de este estudio es describir los cambios de las habilidades sociales a través del tiempo (entre los semestres tercero y quinto) en función de grupos de alto y bajo rendimiento. La muestra fue no probabilística y no intencional de 123 adultos jóvenes estudiantes de la carrera de psicología, de los cuales el 33.4% fueron hombres y 67.6% mujeres con un rango de edad entre 17 a 27 años. El instrumento utilizado fue la Escala de Habilidades Sociales (CHASO), para medir habilidades sociales y el rendimiento académico se midió a través de las calificaciones. Los datos se analizaron mediante un multivariado *MANOVA* cambios significativos con respecto a algunas habilidades sociales a través del paso por los semestres.

Palabras clave: Habilidades sociales, Rendimiento Académico, Estudio longitudinal, Universitarios

## INTRODUCCIÓN

Durante la vida de todo ser humano sobreviene un periodo de formación que resulta determinante para su desarrollo. Los cambios que han surgido a raíz de la sociedad y la tecnología repercuten de manera directa en la vida diaria de las personas. Las elecciones que toma el individuo durante este periodo favorecen o dificultan el perfeccionamiento de distintas competencias y **habilidades sociales**, ya que el manejo de herramientas que permitan adaptarse a las exigencias de estos cambios darán como resultado conductas que propicien una vida efectiva y satisfactoria, tanto en el plano personal como en el interpersonal (Arancibia y Péres, 2007; Bandura, 1999; Olaz, 1997; Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein y 1989).

La importancia de las **habilidades sociales (HS)** radica en que éstas permiten al individuo interactuar con sus congéneres y mantener beneficios de ello, pues deben manejar exigencias y expectativas de la familia, amigos y comunidad. Las **HS** son la base del desarrollo del sujeto en las sociedades, dado que lo dotan de habilidades comunicativas que darán cabida a su adaptación al entorno.

Las **HS** más relevantes en la presente investigación son la comunicación y la asertividad, la primera definida como "...acto en el cual las personas dan o reciben información de otras acerca de sus sentimientos, necesidades, opiniones o conocimientos y se da a través de diferentes lenguajes tanto orales como escritos y corporales..." (Leyva y Muñoz, 2017, p.20). Y la segunda como "...la capacidad de autoafirmarse, es decir, implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades y derechos sin amenazar, castigar o violar los derechos de los demás..." (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014 p.121). Sin embargo, la conducta asertiva no siempre permite el logro de objetivos, e incluso puede causar molestia a la otra persona, su principal finalidad se orienta a expresar la propia posición.

Las **HS** son vitales en el desarrollo académico del estudiante universitario, pues contribuyen a un mayor conocimiento y control de sus emociones, dando lugar a un contacto social óptimo y es conveniente que, al ser egresado, además de ser experto en su disciplina, posea **HS** que le permitan desarrollarse profesionalmente con excelencia.

Es por ello por lo que es de gran importancia que los planes de estudios universitarios contengan elementos que doten a sus estudiantes de técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan al máximo aprovechamiento de sus capacidades y con ello contribuir de manera positiva en sus relaciones intra e interpersonales, influyendo en su toma de decisiones, capacidades y habilidades haciendo frente a los obstáculos presentes en la vida cotidiana.

El propósito del presente estudio longitudinal fue analizar los cambios en las habilidades sociales en un periodo entre los semestres tercero y quinto de la carrera de psicología en función de las destrezas académicas medidas a través del promedio escolar.

## CAPÍTULO 1. HABILIDADES SOCIALES

---

A lo largo de la vida, el ser humano tiene la necesidad de formar relaciones interpersonales que le permitan comunicarse, adaptarse y sobrevivir en su medio de manera adecuada. En la niñez adquiere capacidades socioemocionales que le darán la capacidad de manejar el repertorio emocional con el que cuenta, sin embargo esto no siempre es así. A medida que la persona crece y se desenvuelve en su contexto, dependiendo del género, estatus social, cultural y de las condiciones de diversos aspectos, el individuo desarrollará aquellas herramientas sociales que le brindarán el establecimiento y consolidación de comportamientos que le permitirán operar de manera adecuada.

El constructo competencia social es un elemento que forma parte del mantenimiento de las relaciones sociales, por lo que abarca diversos elementos como lo son las habilidades sociales, comunicativas, afectivas, etc. La competencia social involucra componentes socioemocionales, sociocognitivos, y comportamiento social. Los componentes socioemocionales son aspectos como el apego, la expresividad y el autocontrol, mientras que los componentes sociocognitivos, incluyen el comportamiento social orientado a las atribuciones y razonamiento moral; y el comportamiento social causando efectos sobre las habilidades de comunicación verbal y no verbal, cooperación, participación de apoyo y manejo de conflictos (Caballo, 1993).

Caballo (1987) describe a las **HS** y a la **competencia social (CS)** como constructos equivalentes, sin embargo algunos autores destacan las diferencias de dichos constructos, las **HS** desde un sentido descriptivo, en el cual se designan las clases de comportamientos manifiestos y encubiertos en el bagaje conductual del individuo en relación con la actuación social y a la **CS** desde un sentido evaluativo, en donde se califica el nivel de eficacia o funcionalidad de la actuación social, resultante de la articulación de estas diferentes dimensiones (Arón y Milicic, 1994; Hops, 1983; McFall, 1982 como citaron en Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

El concepto “habilidades para la vida” (*life skills*), surgió en respuesta a la necesidad que nace de dotar a las personas de herramientas que les permitan

hacer frente a las adversidades o dificultades que pueden presentarse, lo que dará como resultado bienestar psicológico, mejor calidad de vida y con ello, interacciones sociales exitosas. A esto se le ha denominado como una “capacidad”, porque engloba saberes, habilidades/aptitudes, valores, actitudes, comportamientos, entre otros elementos que tienen como fin último, enfrentar los problemas de la vida cotidiana (Macedo, 2006; Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 1996; McFall, 1982 como se citaron en Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

Existen diversas controversias con respecto a la determinación y consolidación de un término que defina las herramientas requeridas para el establecimiento de las relaciones interpersonales. Algunos de estos términos son: habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, destrezas sociales, conducta interactiva, habilidades de intercambio social, competencias sociales, habilidades comunicativas e incluso la asertividad.

Dada la ausencia de alguna teoría general que abarcara la práctica, evaluación y el entrenamiento de estas destrezas en la década de los setenta el término *habilidad social*, se consolida, se define y conceptualiza dicho término, con la creación de bases teóricas que determinan los elementos de este constructo (Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares y Olivares, 2014; Carrillo, 2015; Caballo, 1993; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Del Prette y Del Prette, 1996; McFall, 1982 como se citaron en Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

Las **HS** favorecen el contacto interpersonal y la solución de problemas interpersonales, metas socioemocionales, que permiten organizar las cogniciones y conductas de manera eficiente y corresponden al cambio de la cultura y la sociedad, buscando la actuación culturalmente aceptable y el refuerzo social, generando satisfacción personal e interpersonal a corto y largo plazo, así como salud, ajuste emocional y bienestar para los individuos (García, et.al., 2014; Del Prette y Del Prette, 2002; Hidalgo y Abarca, 2000; Goldstein, 1989).

Caballo (1987, p. 855) como una alternativa conceptual que integrara los aspectos de contenido y funcionalidad define a las **Habilidades Sociales (HS)** como: “*La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas*

*emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de los futuros problemas...”*

A partir de ello, se lleva a un consenso en donde como objetivos principales de investigación con respecto a las **HS** se busca conocer: 1. Qué lo genera (situación/cultura), 2. De dónde proviene (naturaleza del aprendizaje de la competencia social), 3. Cómo puede cambiar (modificabilidad a lo largo de las relaciones interpersonales cotidianas), 4. Cómo puede entrenarse (relaciones de la enseñanza-aprendizaje) y 5. Qué elementos incluir en el entrenamiento y cómo desarrollarlo (Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

## Componentes

Al establecer relaciones con otros durante el periodo de formación, el objetivo deseado, es la obtención del aprendizaje del repertorio de conductas, actuando como una actividad reforzante, iniciar una conversación, formular y responder preguntas y expresar afecto, son algunos ejemplos. Dicho aprendizaje permite a los individuos poder identificar una conducta socialmente hábil o no hábil; no obstante, la comunidad científica ha tenido diversas problemáticas para poder definir y concretar aquellas dimensiones que ayuden a diferenciar de manera explícita los componentes que caractericen este comportamiento (Carrillo, 2015; Arancibida y Péres, 2007; Kelly, 2002).

La concepción conductual de la **HS** ha enfatizado dos niveles de análisis de evaluación: Las categorías molares que son tipos de habilidad general (la defensa de los derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad de actuar con eficacia en entrevistas laborales); cada habilidad general se deriva del nivel y la forma de variedad de componentes moleculares de respuesta (contacto ocular, volumen de voz o postura). El análisis a dos niveles ha causado confusión y controversias, ya que el nivel molar no permite la evaluación objetiva y específica, aunque estas toman en cuenta criterios externos (Caballo, 1993).



A través de su validez aparente y sobre una base empírica se ha precisado que la conducta socialmente hábil implica tres tipos de componentes: conductual (tipo de habilidad), cognitivo (pensamientos/prejuicios personales) y contextual (una situación determinada que requiere de una conducta diferente). Los componentes situacionales y culturales, son aquellos generados a través de las demandas sociales, en las que la persona deberá responder con un repertorio de conducta que se ajuste y le permita adaptarse a una situación específica, cumpliendo además con ciertos requisitos que estarán determinados por el contexto en el que se encuentre inmerso (el idioma o dialecto, historia y costumbres, valores, normas, modelos de los comportamientos de las actividades de la sociedad, formas de expresión sociales: artísticas y políticas-cívicas, tradiciones, costumbres y regionalismos, etc.), adquieren gran relevancia en la conceptualización de las **HS**, puesto que el individuo proporciona significado a las situaciones que se le presentan de manera activa e intencional (Bandura, 1987; Caballo, 1993; García, et al., 2014; Carrillo, 2015).

El nivel molecular está relacionado fuertemente con el modelo conductual de la habilidad social. La conducta interpersonal se caracteriza por componentes específicos, los cuales se miden de manera objetiva (número de sonrisas y tiempo de contacto ocular en segundos) (Caballo, 1993). En estos se centra la mayor información, dado que estos pueden ser medidos de manera objetiva en las situaciones sociales.

El principal problema de la medición de los componentes conductuales es que se piensa que se comportan de manera estática y discreta, lo que reduce a la determinación por el número y no por un complejo patrón de respuestas que dan lugar a la interacción con otra persona. A pesar de que no se presentan de manera consistente y el individuo puede presentar déficits provenientes de un solo tipo de respuesta se ha llegado al consenso de identificarlos de maneras separadas (Kelly, 2002; García, et.al., 2014; Carrillo, 2015).

Los componentes cognitivos influyen en los pensamientos, emociones y acciones de los individuos; la persona actúa de manera activa, afectando a lo que le está pasando y siendo afectado por lo que le pasa, tanto para sí mismo

como para los otros, en un continuo proceso recíproco de interacción con las situaciones, buscándolas y evitándolas (Caballo, 1993).

Con el objetivo de establecer los componentes de las **HS** se ha llegado a la conclusión de que los aspectos conductuales y cognitivos son aquellos que dan cabida a una persona socialmente hábil. La utilidad de la categorización radica en que los diferentes componentes tanto conductuales como cognitivos integran el concepto, con el fin de clasificar y separar las conductas que comparten características de aquellas que no. Sin embargo, para fines de la investigación, se tomarán en cuenta solo los componentes conductuales moleculares y conductuales puesto que estos nos brindan información mayormente objetiva a diferencia de los otros (Kelly, 2002; García, et.al., 2014; Carrillo, 2015).

En la (Tabla 1) se muestra la agrupación de dichos componentes moleculares y conductuales.

*Tabla 1. Componentes moleculares y conductuales de las habilidades sociales.*

<i>Componentes no verbales</i>	Mirada
	<b>Latencia de la respuesta</b>
	Sonrisas
	Gestos
	Expresión facial
	Postura
	Cambios de Postura
	Distancia
	Expresión corporal
	Automanipulaciones
	Afirmaciones con la cabeza
	Orientaciones
	Movimientos de las piernas
	Movimientos nerviosos de las manos

**Continuación**

<i>Componentes paralingüísticos</i>	Voz	Volumen, tono, claridad, velocidad, timbre e inflexión
	Tiempo del habla	Duración de la respuesta, número de las palabras dichas
	Perturbaciones del habla	Pausas, silencios en la conversación, número de muletillas, vacilaciones
<i>Componentes verbales</i>	Peticiones de nueva conducta	Peticiones para compartir la actividad
	Contenido de halagos	Expresiones en primera persona
	Preguntas	Claridad
	Contenido de aprecio	Ofrecimiento de alternativas
	Autorrevelación	Generalidad
	Contenido de rechazo	Razones, explicaciones
	Humor	Expresiones en primera persona
	Variedad de los temas	Iniciar la conversación
	Contenido del enfrentamiento	Retroalimentación
	Formalidad	Contenido de acuerdo
<i>Componentes mixtos más generales</i>	Afecto	
	Conducta positiva espontánea	
	Escoger el momento apropiado	
	Tomar la palabra	
	Ceder la palabra	
	Conversación en general	
	Saber escuchar	

\*Adaptada de Caballo (1993) por Silva (2017).

**Individuos socialmente hábiles y no hábiles**

Las diferencias entre aquellos individuos que poseen **HS** y aquellos que no, se logran identificar gracias a la experiencia; a medida que el ser humano se desarrolla, aprende a comportarse y a desempeñar conductas que lo adapten socialmente, es así como puede reconocer en otros individuos aquellas conductas o cogniciones que sean socialmente adaptadas y las que no lo son; esto depende del contexto cultural en el que se encuentre, ya que es en el dónde

se definen los modelos y normas que se transmiten a través de la educación. La edad, el sexo y la clase social repercuten en que un individuo posea **HS** (García, et.al., 2014; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Arancibia y Péres, 2007; Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000).

Según Hidalgo y Abarca (1991 citado en Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999) y Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) los problemas o dificultades que tienen las personas no hábiles pueden ser agrupadas en cuatro principales factores: a) la falta de componentes motores verbales y no verbales necesarios para el comportamiento social competente; b) la inhibición por la ansiedad condicionada a situaciones sociales; c) la inhibición cognitivamente mediada, o sea, a través de cogniciones distorsionadas, expectativas y creencias irracionales, autoverbalizaciones negativistas, autoinstrucciones inadecuadas, patrones perfeccionistas y baja autoestima; d) la deficiencia en la percepción social, dicho de otra manera, discriminar las situaciones sociales específicas en que el comportamiento es adecuado o no.

Es importante poder identificar en qué dimensión (cognitiva o conductual) se presenta una deficiencia para así poder encontrar la forma de intervención adecuada. Caballo (1993), identifica algunos de los componentes conductuales y cognitivas los cuales se presentan a continuación:

- a) De manera conductual, las personas socialmente hábiles presentan gran cantidad de componentes comportamentales útiles para su interacción a diferencia de aquellos no hábiles, por ejemplo, la cantidad de habla, la frecuencia, la fluidez y entonación, son algunas de estas diferencias.
- b) En cuestión a los componentes cognitivos, la autoverbalización en interacciones sociales (pensamientos que tiene una persona que se enfrenta a una situación social) se presenta de manera negativa inhibiendo la manifestación de la conducta hábil y por el contrario, las autoverbalizaciones positivas se presentan en individuos que tienen alta habilidad social, un ejemplo de esto es, “hacer o rechazar peticiones” (Gallego, Botella, García-Palacios, Quero y Baños, 2010), permitiendo que pensamientos negativos dificulten e interfieran en la

conducta social adecuada. Las expectativas más precisas sobre la conducta de la persona y las consecuencias, la visión de situaciones desde múltiples perspectivas, mayor tolerancia y conocimiento del contenido asertivo y locus de control externo para la solución de sus problemas diferencias que son significativas en aquellos no habilidosos.

Los obstáculos para adquirir o desarrollar las **HS** se clasifican en dos aspectos: 1. la persona nunca aprendió **HS** o 2. no tuvo un modelo adecuado con la interacción directa que llevara a cabo prácticas óptimas en la interacción social (Benavides, 2015). Como consecuencia de ello en la vida adulta se tienen pocas o nulas interacciones, baja autoestima y autoeficacia, pudiendo ser completamente pasivos o sumamente agresivos. Cualquiera que sea la condición es resultado de falta de **HS** (García, 2005).

El aspecto conductual con frecuencia se relaciona con el comportamiento en situaciones interpersonales. El déficit de **HS** puede ser causante de trastornos del estado de ánimo y de la personalidad, en donde se manifiestan bloqueo o inhibición de actos sociales que propicien buenas relaciones comunicativas. Lo anterior puede resultar en problemas en las esferas de vida del individuo, un ejemplo es el abandono escolar (León y Medina, 1998; Caballo, et.al., 2014), lo cual puede ser perjudicial para la persona o para las personas que lo rodean.

Las **HS** varían mucho dependiendo del trastorno, sin embargo, existen correlaciones negativas con la mayoría de ellos, exceptuando al trastorno histriónico, narcisista, obsesivo compulsivo y antisocial. La ansiedad social es uno de los trastornos que se relacionan más con las **HS**, ya que tienen dimensiones similares; no obstante, algunos otros tienen correlaciones negativas con las **HS** son: el trastorno por dependencia, el esquizoide, el paranoide, el límite de la personalidad, el esquizotípico, el trastorno pasivo agresivo, el autodestructivo, el depresivo y el sádico (Caballo et al., 2014; Castejón, 2016).

Los individuos que tienen **CS** y **HS** pueden satisfacer las demandas de la vida cotidiana de una manera óptima, adecuándose a las situaciones, lo cual establece buenas relaciones con sus iguales actuando como: a) Reforzador de aquellas actitudes que reflejen habilidades comunicativas, b) Solución de

problemas, c) Adaptativas como independencia, autodirección, responsabilidad personal y d) Habilidades académicas funcionales (Del Prette y Del Prette, 2008; Kelly, 2002; Del Prette, Del Prette y Mendes (1999); La Greca y Santogrossi, 1980).

### **Desarrollo del comportamiento social**

El comportamiento social tiene gran peso en la infancia, visto que es la etapa donde se comienzan aquellos acercamientos con diversos contextos, como familia, escuela o comienzan el establecimiento de relaciones entre pares. Dichos contextos, dotan al individuo de aquellas capacidades que le permitan relacionarse de mejor manera, ya que el proceso de socialización forma parte fundamental para el ser humano. Aquellos elementos como pautas de comportamiento, valores, normas, creencias, actitudes y rutinas que se presenten en su contexto, formaran parte de las experiencias que le brindaran elementos de sociabilización o perturbaciones en la misma. Si el infante presenta problemáticas en su aprendizaje de socialización puede presentar problemáticas en la vida adulta, ya sean laborales, personales o emocionales (González, Guevara, Jiménez y Alcázar, 2018; García, et.al., 2014; García, 2005).

Las **HS** no se determinan de manera innata, son capacidades que se adquieren, esto sucede de manera más cotidiana por medio del aprendizaje, diversas investigaciones aseguran que las **HS** no mejoran con respecto a la edad y la falta de entrenamiento en las mismas puede llevar a deficiencias de conducta, depresión, autoestima, etc. Aquel que no posea **HS**, puede adquirirlas o disminuir los factores que pueden estar impidiéndoles tener un comportamiento social adecuado, es decir, pensamientos negativos, ansiedad, estrés, entre otros, que pueden causar malestares psicológicos importantes (Carrillo, 2015; Ruiz, García y Rebollo, 2013).

El clima social familiar influye de manera significativa en la apropiada sociabilización con respecto al desarrollo de la personalidad, potencializa la relación intra e interpersonal, en el enfrentamiento y solución de problemas, el empleo de habilidades comunicativas y asertivas (**HS**), así como efectos

positivos en la motivación y éxitos académicos. La familia representa la unidad primaria de sociabilización del individuo, a causa de que es donde se establecen las primeras y principales normas de conducta, los valores y modelos de comportamiento socialmente aceptados, al igual que las primeras opiniones y evaluaciones acerca del individuo, desarrollando con ello el autoconcepto (Papalia, 2009; García, 2005; Martínez y Sanz, 2001 citado en Claudet, 2018).

Monjas (2000); Ballesteros y Gil (2002); Morgeson, Reider y Champion (2005) plantean que los comportamientos sociales pueden desarrollarse por medio del aprendizaje de mecanismos como: experiencia directa, de manera vicaria, verbal o instruccional y retroalimentación interpersonal.

#### Aprendizaje por experiencia directa

A través de la experiencia personal el individuo aprende a modificar, perfeccionar y adquirir conductas o patrones conductuales que le permitan desenvolverse mejor en su entorno. Si estas conductas le permiten adaptarse actuando como reforzador para la misma (Monjas, 2000; Ballesteros y Gil, 2002).

#### Aprendizaje vicario o por observación

A medida que la persona interactúa con los otros individuos, puede darse cuenta por medio de la observación cuales son aquellas conductas socialmente aceptadas y recompensadas, así como las que le permitan conseguir mejores interacciones, relaciones y bienestar. Toma en cuenta aquellas personas que el infante identifique como modelo y la premisa de esto es la teoría del aprendizaje social (Ballesteros y Gil, 2002; Morgeson, Reider y Champion, 2005).

#### Aprendizaje verbal o instruccional

Se aprende a través de verbalizaciones, de manera directa o sistemática, por medio de preguntas, sugerencias, instrucciones, etc. La conducta es modificada a través de periodos determinados de educaciones de personas del entorno o contexto. El niño o niña aprende a través de lo que se le dice, es una

forma indirecta de aprendizaje. En el ámbito familiar la instrucción es informal y en el ámbito escolar es sistemática y directa (Monjas, 2000; Ballesteros y Gil, 2002; Morgeson, Reider y Campion, 2005).

#### Aprendizaje por retroalimentación personal

A través de aquellas personas que interactúan de manera directa se pueden obtener contenidos del comportamiento del individuo, éste recibe retroalimentación (*feedback*) sobre su comportamiento por parte de los observadores del mismo. El entrenamiento en HS es una de las técnicas más potentes y es utilizada con mayor frecuencia. La importancia de poder aclarar una duda, pedir algún apunte o documento, así como hacer valer la opinión, son ejemplos de aspectos que pueden ser una problemática o no para aquel que requiera expresarlo (Monjas, 2000; Ballesteros y Gil, 2002; Morgeson, Reider y Campion, 2005).

El entrenamiento en **HS** se vale de diversas actividades y procedimientos conductuales que dotan a la persona de aquellas herramientas para mejorar sus habilidades comunicativas y de interacción, actualmente en las escuelas se ha ampliado la visión con objetivos preventivos, que pueden en adelante potenciar su desempeño en cada una de las esferas de su vida (Morgeson, Reider y Campion, 2005).

Los diversos programas de entrenamiento en **HS** promueven en el individuo un funcionamiento psicosocial más eficiente, a la vez que centra su atención en el potencial del sujeto, en su capacidad para enfrentarse y dominar los aspectos problemáticos con su entorno que tienen por base sus relaciones interpersonales. (Monjas, 2000; Ballesteros y Gil, 2002).

Las escuelas son un espacio que permiten desarrollar el aprendizaje de las relaciones entre pares de una manera casi privilegiada, dado que contribuyen al progreso cognitivo, social y a la eficacia interpersonal en la vida adulta, siendo uno de los mejores predictores para su adaptación en dicha etapa. Las dificultades en la vida social escolar se declaran en agresividad activa o pasiva, rechazo, desadaptación, que pueden ser factores de riesgos potenciales para el



desarrollo completo del infante. Es aquí mismo, en las escuelas, en donde las personas definen el rol social y cultural del que forman parte (García, et.al., 2014; Ruiz, García y Rebollo, 2013; Toussaint y Webb, 2005).

El género se define con relación en la interacción que tiene dentro de las relaciones interpersonales y del contexto social. En el contexto social escolar (tanto hombres como mujeres) presentan diferentes características en las **HS** durante la edad adulta, dicho de otra manera, las mujeres expresan con mayor frecuencia sentimientos positivos, tiene mayor sensibilidad emocional y mayores **HS** mientras que los hombres tienen más dificultad al expresar sentimientos negativos, hacer peticiones y ser asertivos en el ámbito laboral, sin embargo, presentan menor dificultad al desenvolverse en el ámbito social, a diferencia de las mujeres, siendo más dependientes y conformistas (García, et.al., 2014; Ruiz, García y Rebollo, 2013; Toussaint y Webb, 2005; Denis, Hamarta y Ari, 2005; Del Prette y Del Prette, Barreto, 2001).

Curran (1985 citado en Caballo, 1993), identificó seis premisas que determinan la importancia del desarrollo y entrenamiento de las habilidades sociales: 1. Son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico, 2. La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas, 3. Algunos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros para clases específicas, 4. Esos estilos y estrategias pueden especializarse y enseñarse, 5. Cuando son adquiridos y aprendidos mejoran la competencia en situaciones específicas y 6. La mejora de la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

### **Habilidades sociales y el ámbito académico**

La experiencia preescolar representa un marco primordial, en donde se dan diversas situaciones de convivencia; los profesores en los primeros niveles escolares aceptan las **HS** son importantes gracias a que estas generan adaptación a la vida, debido a que se presta al inicio de la resolución de problemas en las nuevas relaciones interpersonales. La aceptación entre iguales

actúa como un “factor protector” en esta etapa ante problemas emocionales; existe una clara vinculación entre el progreso de las **HS** en el ambiente escolar y el bienestar en el individuo. Es notorio cuando algún niño presenta falta de esta competencia social, dadas estas circunstancias, se crea la idea colectiva de que dichos niños, adquirirán estas habilidades para poder convivir en su medio con el tiempo y al madurar (Carrillo, 2015; López, 2013; López, 2008; García, 2005).

Las relaciones con pares en el desarrollo de la **CS** y personal forman parte del perfeccionamiento de conductas socialmente hábiles y estrategias que son necesarias para relacionarse con compañeros, profesores, amigos, familiares y demás personas con las que se tenga algún tipo de interacción. Ejemplo de ello, el autocontrol y la autorregulación, en donde a partir de la retroalimentación que se recibirá por medio del reforzamiento o rechazo hacia sus conductas, el individuo modificará y buscará adaptar su comportamiento; esto guarda relación significativa con el éxito o fracaso académico, puesto que influyen en su capacidad para afrontar nuevos conocimientos, experiencias, reajustarse o replantearse a los programas y exigencias académicas (Carrillo, 2015; García, et.al., 2014; Martínez y Sanz, 2001 como se citó en Claudet, 2018; Del Prette y Del Prette, 2002; Hidalgo y Abarca, 2000; Caballo, 2002, Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

En la adolescencia se presentan definiendo las formas de relacionarse y de interactuar con pares, se dan una serie de desajustes emocionales, sociales y comportamentales que, al no intervenir en ellos, provocando dificultades en las interacciones sociales y en la adecuada adquisición de estas habilidades. Contar con **HS** y tener reforzamiento familiar y escolar ayuda al joven a motivarse a desarrollar sus habilidades cognitivas (González, Guevara, Jiménez y Alcázar, 2018; López, 2013; Claudet, 2018; García, 2005).

Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki y Reynoso (2008) refieren que la ausencia de **HS** lleva a conductas disfuncionales, que son aquellas que no permiten adaptarse al entorno en el que se encuentra, que dañan a su persona (alcoholismo, drogadicción, actos delictivos, acoso escolar, pensamiento suicida, aislamiento social, etc.) y/o a quien los rodea que dan pie a actuar de manera agresiva o negativa. El desarrollo de **HS** durante la

infancia y la adolescencia anticipa el resultado de bienestar psicológico, mejor rendimiento y desempeño académico, así como social en edades adultas.

Aquellos que logran tener habilidades con un grado de **CS** mayor, presentarán en su vida mayor éxito personal, habilidades laborales, habilidades intelectuales y habilidades técnicas. Los que presenten síntomas ansiosos y manifestaciones fisiológicas generados por pensamientos negativos, no desarrollarán una vida social adecuada, dada la carencia de **HS** que puedan permitirle al sujeto interactuar de manera favorable por lo que es común que presenten trastornos de ansiedad, enfermedades cardiovasculares e incluso abuso de sustancias (González, et.al., 2018). No existe un perfil del alumno rechazado por sus iguales, sin embargo, lo que tienen en común es que tanto agresivos como aislados presentan niveles bajos en sociabilidad (García-Bacete, 2007).

Estudios hechos en estudiantes universitarios sobre desempeño social, observaron que presentaban un bagaje de déficits en situaciones sociales comunes (aproximarse a desconocidos, personas del sexo opuesto, tomar iniciativa en una conversación, entre otras) algunos de estos estudios indicaron diferencias en el éxito profesional de acuerdo a la competencia interpersonal, incluso también reportando diferencias en función al área de formación académica (Argyle, Bryant y Trower, 1974; Galassi, Delo, Galassi y Bastien, 1974; Argyle, 1988; Abarca e Hidalgo, 1989; Zea, Tyler y Franco, 1991).

Del Prette y Del Prette (1983) y Del Prette, Del Prette y Castelo (1992) investigaron sobre las **HS** en estudiantes universitarios de la carrera de psicología específicamente. Dichos autores encontraron que existían déficits en habilidades de rechazar peticiones, expresar estar en desacuerdo, argumentar o defender las ideas propias. Así como que las mediciones contrastando estudiantes al inicio de la carrera con respecto a los que finalizaban no tuvieron cambios en las **HS**, por lo que se concluyó que la carrera no promueve la adquisición de las mismas como es que se esperaría, aunado a esto que la concepción de adaptabilidad social de los estudiantes se derivaba de la evitación de conflictos aun cuando la consecuencia fuera dañar los derechos propios.

En otro estudio realizado por Herrera, Freytes, López y Olaz (2012), se hizo la comparación de las **HS** entre alumnos de primer y quinto año de la licenciatura de psicología con el fin de evaluar si existían diferencias entre ambos grupos y estimar si la formación académica de la carrera promovía el desarrollo de éstas y encontraron que si hay diferencias significativas, pero no las esperadas, ya que los estudiantes de primer año tuvieron puntajes mayores, aunque estas sólo eran representativas en **HS** académicas y de trabajo, siendo las demás relaciones no significativas, concluyendo que el desempeño frente a las demandas de situaciones comunes de la escuela en preparatoria podrían ser un factor que provocó los resultados favorables en los alumnos de primer año y no en las exigencias que implican las interacciones sociales en el ámbito académico universitario, señalando que la formación académica de la licenciatura en psicología no promueve el desarrollo de las habilidades sociales dado que los alumnos de este estudio próximos a finalizar la carrera no mostraron un mayor repertorio de sus **HS**.

Los estudiantes no necesariamente cuentan con **HS** al llegar a la universidad, lo que representa una dificultad no solo en el ámbito académico, sino también en el laboral y social. Algunos de ellos presentan dificultades en la **CS**, perturbaciones psicosociales y emocionales que repercuten en el fracaso académico y deserción escolar; muchas de estas adversidades provienen de problemáticas durante su desarrollo, sin embargo algunas otras son a causa de las demandas de su entorno. Cabe señalar que problemas ansioso-depresivos son los más comunes en las consultas de salud mental juvenil y esto tiene relación con dificultades del aprendizaje en la escuela, es por ello que la ausencia de **HS** representa un riesgo, debido a que de dicho déficit se deriva el bajo rendimiento y la disminución del desempeño, afectando la autoestima, autoconcepto y desarrollo personal, deteriorando la conducta y las relaciones interpersonales Oyarzún, Estrada, Pino, Oyarzún, 2012; Claudet, 2018; Goldstein y Morgan, 2002; Jadue, 2001; Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

La potencialización de **HS** desde la escuela ha comenzado a ser objeto de intervención para el logro de ventajas emocionales, esto partiendo de la idea de que no solo evolucionan de manera espontánea. Si los planes de estudios de las universidades incluyeran programas directos y sistemáticos basados en la

combinación de técnicas cognitivas y conductuales para mejorar las competencias interpersonales, habría una mejor asimilación de conocimientos y mejor propensión a trastornos emocionales, en consecuencia el individuo disminuiría las cargas emocionales que generan inhibidores del aprendizaje como parálisis, bloqueo cognitivo y emocional, malestar, baja receptividad, baja tolerancia, “visión de túnel”, tensión, cansancio, sensación de descontrol, miedo, inatención y dolor (López, 2008).

Estudios como los de Leyva y Muñoz (2017), Salas (2017), Mendo-Lázaro, León del Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río y Palacios-García (2016) Herrera, Freytes, López y Olaz, (2012) y Campo y Martínez (2009), afirman la importancia de la integración de las **HS** en el currículo universitario, dadas las deficiencias y la falta de herramientas en muchos de los estudiantes para poder desenvolverse interpersonalmente y lo que esto puede preceder. Aquellas herramientas que les permitan participar de mejor modo, trabajar en equipo, comunicarse con sus compañeros de manera óptima y resolver problemáticas que se le presenten en el entorno escolar, repercutirán en un mejor desempeño y por lo tanto en un buen **rendimiento académico (RA)**.

Gil y León (1998) afirman que la relación entre **HS** y **RA** es significativa, pues las primeras influyen tanto o más que las habilidades intelectuales por sí solas. La inteligencia y el esfuerzo no son ajenas a las **HS**.

Actualmente, las **HS** forman parte de aquellas competencias que un profesional debe manejar dentro de la gama de habilidades requeridas para desempeñarse en el ámbito laboral de manera óptima, apoyando a la consecución de metas, solución de problemáticas, toma de decisiones, hablar en público, coordinar grupos, entre otros (Del Prette y Del Prette, 2008; Kelly, 2002). Las **HS** y el **RA** han tomado gran importancia en la investigación, gracias al lugar que han tomado las **HS** en el ámbito laboral (Edel, 2003). Los perfiles de los empleadores dependen de las características necesarias para desempeñar un puesto, por lo tanto, cada vez más común que se hable de la integración de estas herramientas en el currículo universitario para la formación de profesionales íntegros, no obstante, estas no superan a aquellas capacidades propias a las prácticas laborales (Oyarzún, Estrada, Pino, Oyarzún, 2012).

El desarrollo de **HS** ayudará a que los estudiantes satisfagan las demandas que el medio les exigirá, a través de los comportamientos reforzados por sus iguales, comunicando y resolviendo los problemas de una manera más adecuada, mejorando sus habilidades académicas y obteniendo mayores logros escolares y sociales superiores (La Greca y Santogrossi, 1980). Es por esta razón que Claudet (2018), Jaramillo (2017) y Trianes, Jiménez y Muñoz (2007) recomiendan que se introduzcan en los planes de estudios, el desarrollo y fortalecimiento de **HS** cognitivas y emocionales como temas transversales, algunos ejemplos son: negociación (solución de conflicto mutuamente satisfactoria), asertividad (como expresión de los propios derechos y opiniones sin vulnerar los derechos de otros), el comportamiento prosocial (acciones encaminadas a ayudar a otros de forma voluntaria).

No obstante, aunque se menciona una asociación entre las **HS** y el **RA** no se ha encontrado relación causal entre estas variables (Oyarzún, Estrada, Pino, Oyarzún, 2012; Lewis, 2007). Dos estudios de Biasotto, Gaspar, del Prette y Del Prette (2009) y Oyarzún, Estrada, Pino, Oyarzún (2012) sobre diferencias de género en el desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito académico, reportaron que existen resultados contradictorios que indican ausencia de relación entre las **HS** y el **RA**. A mayor nivel de **HS** mayor popularidad entre sus pares, no obstante, esto repercutirá en el rendimiento académico. Se establece que, al integrar variables como el género, familia, estrategias de aprendizaje, motivación, autorregulación, autoeficacia, etc., presentan efectos positivos en dicha asociación.

### **Evaluación de las Habilidades Sociales**

Son pocos los estudios que abordan las propiedades psicométricas de las HS. En su mayoría los cuestionarios fueron desarrollados con objetivos clínicos. Uno de los problemas más grandes con relación a los cuestionarios encargados de evaluar HS, es la falta de consenso para determinar cuáles dimensiones son las que definen este constructo. Actualmente, las medidas de autoinforme,

entrevistas y evaluaciones conductuales, han sido las principales formas de obtener información sobre **HS** (Caballo, 1993; Caballo et al., 2017).

No existe un acuerdo sobre lo que forma parte de una conducta socialmente habilidosa, sin embargo, a lo largo de los años se han creado diversos inventarios que han sido contruidos para la medida de las HS, algunos de ellos son:

1. "Inventario de asertividad de Rathus" (Rathus Assertiveness Schedule, RAS; Rathus, 1973)
2. "Escala de autoexpresión para adultos" (Adult Self-Expression Scale, ASES; Gay, Hollandsworth, Jr. y Galassi, 1975)
3. Inventario de relaciones personales" (Personal Relations Inventory, PRI; Lorr y More, 1980)
4. Lista de chequeo de Habilidades sociales de Goldstein (1980 como se citó en García, 2005)
5. Cuestionario de Habilidades Sociales para Universitarios (CHS-U) (Morán et al, en revisión)
6. "Inventario de aserción" (Assertion Inventory, AI; Gambrill y Richey, 1975)
7. "Escala de autoexpresión universitaria" (College Self-Expression Scale, CSES; Galassi, DeLo, Galassi y Bastien, 1974)
8. Interpersonal Behavior Survey (I.B.S.) de Mauger, Adkinson, Firestone, Hernández y Hook (1978, en Hidalgo y Abarca, 2000)
9. Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000)
10. "Inventario de habilidades sociales" (Inventario de Habilidades Sociales, IHS; Del Prette, Del Prete y Barreto, 1998)
11. Cuestionario de Competencia Social (Vallés, 2003)
12. Test analógico de simulación (Roth, 1986)
13. "Cuestionario de Habilidades Sociales" (CHASO) (Caballo, Salazar, Iruña, Piqueras, Riquelme, Bas, Gutiérrez, Antonia y Salavera, 2017)

El "Cuestionario de Habilidades Sociales" (CHASO) mide las conductas habituales del individuo en situaciones cotidianas específicas (interacción con desconocidos, con personas que le atraen, defensa de derechos, hablar en público, interacción con personas de autoridad, pedir disculpas, expresión de

sentimientos positivos, rechazar peticiones y afrontar críticas, entre otras). Las propiedades psicométricas obtenidas para esta versión final, incluyendo su consistencia interna, su fiabilidad y su validez, fueron muy adecuadas, ofreciendo, así, un nuevo y actualizado instrumento de autoinforme de las habilidades sociales. Ha sido validado para población universitaria mexicana, específicamente en la zona metropolitana, por lo que tiene las características adecuadas para ser utilizado en la población blanco de esta investigación (Caballo, et al., 2017; Silva, 2017).



## CAPÍTULO 2. CONSTRUCTOS RELACIONADOS

---

Existen diversos factores que apoyan el desarrollo y adaptación de las personas en su entorno de manera socialmente adecuada. Estos actúan como factores protectores de inconvenientes de corte psicosocial, evitando con ello la variedad de dificultades que fueron mencionadas en el apartado de la importancia y problemáticas que existen al no contar con las **HS** necesarias para desempeñarse de manera adecuada y establecer relaciones interpersonales incluyendo a ello que la deficiencia de alguno puede resultar en serias repercusiones en la salud tanto física, como mental y social, algunos de estos factores son: asertividad, autoestima, empatía, autoconcepto, entre otros. No obstante, este capítulo se centrará en aquellos tres que determinan en gran medida la conducta socialmente habilidosa.

### A) Asertividad

La palabra asertividad proviene del latín *asertus* “afirmación de la certeza de una cosa;” por lo tanto se deduce que una persona asertiva es aquella que declara con exactitud (Naranjo, 2008). Sin embargo, este significado no ha abarcado en su totalidad la concepción de asertividad, ya que, a través de los años, ésta ha ido trascendiendo y se han considerado muchos otros aspectos, por lo que se han agregado, modificado y/o quitados conceptos, que se consideran propios de la misma. La asertividad ha sido definida de diferentes maneras, algunos ejemplos son: grado de comunicación, sistema de creencias que mantienen el respeto por los derechos propios y por los demás (Naranjo, 2008; Caballo, 2002; García, 2010).

Autores como Monjas (1997), Monjas y González, (1998), Paula (1998) y Vallés A. y Vallés C. (1996) consideran que el asertividad es: *“una habilidad social concreta que se refiere a la defensa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que al respeto de los derechos y opiniones de las demás personas”*.

La asertividad no es innata, por lo tanto, ha de ser aprendida a lo largo de la vida. En la adolescencia, ha sido denotada como la mejor etapa para adquirirla, dada la búsqueda de la propia identidad, ajuste psicosocial y autoafirmación del individuo y que se distingue por posibles conductas de rebeldía y oposición, las cuales podrían ser modificadas con el entrenamiento asertivo. Cada conducta está determinada por una serie de características, y la asertividad no ha sido la excepción, Castanyer (2010), agrupa las personalidades en no asertiva (pasiva o agresiva), así como una asertiva, mientras que Pascual (2012), Naranjo (2008), Santrock (2002), identifican las características que se presentan a continuación:

La personalidad no asertiva pasiva se caracteriza por no defender los derechos e intereses personales, respetar a los demás pero no a sí mismo, volumen de voz bajo, un habla poco fluida, huida del contacto ocular, mirada baja, cara tensa, inseguridad para saber qué hacer y/o decir, frecuentes quejas a terceros, considera que siendo pasivo evita molestar u ofender a los demás; no consigue sus objetivos, presenta ansiedad, comúnmente deja sus decisiones en los demás, es sumisa, presenta baja autoestima, temor a recibir una negativa o rechazo, tiene la sensación de ser incomprendido, siente impotencia, y por último los frecuentes sentimientos de culpa.

La persona no asertiva agresiva, por el contrario, defiende en exceso los derechos e intereses personales, sin tener en cuenta los de los demás, a veces con el fin de aprovecharse del otro y consiguiéndolo a través de la humillación o tomando decisiones por los demás; comportamiento hostil, volumen de voz elevado, contacto ocular retador, cara y manos tensas, tendencia al contraataque; piensa que si no se comportan de manera agresiva no logrará conseguir lo que se propone, son excesivamente vulnerables, todo lo sitúa en términos de ganar-perder, presenta ansiedad creciente, tiende a la soledad, sensación de incompreensión, baja autoestima, tiene la sensación de falta de control, un enfado constante y presenta una inestabilidad emocional.

La persona asertiva se caracteriza por conocer sus propios derechos y los defiende, respetando a los demás, buscará llegar a un acuerdo, habla de manera fluida y segura, expresa sentimientos tanto positivos como negativos y no utiliza agresión, conoce y cree en unos derechos para sí y para los demás, sus convicciones son en su mayoría "racionales", no se siente inferior ni superior a

los demás, tiene sensación de control emocional, sabe decir “no” o mostrar su postura hacia algo y sabe pedir favores y reaccionar ante un ataque, tiene autoestima alta, no permite ser agredido, manipulado y establece relaciones positivas.

Las conductas asertivas tienden a traer consecuencias positivas, en tanto que las conductas no asertivas, pueden traer consigo consecuencias negativas para el desarrollo del individuo (Roca, 2014; León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009; Lacunza, Castro y Contini, 2012; Castanyer, 2010).

### Consecuencias positivas

La asertividad propicia la comunicación y minimiza las interpretaciones erróneas de nuestros mensajes, generando relaciones satisfactorias y aumentando las posibilidades de conseguir lo que deseamos; por lo tanto, aquellos que se relacionan con personas asertivas, tienen una comunicación clara y no manipuladora, tales conductas incrementan la satisfacción y reducen las molestias y conflictos que puedan surgir durante la convivencia con otras personas, fomentando las emociones positivas en los demás y en uno mismo, favoreciendo así su autoestima. La asertividad es espontánea, no genera ansiedad, es segura, potencia el desarrollo del individuo, tiene predisposición al reforzamiento social, ayuda a la formación del autoconcepto y a valorarse a sí mismo (Roca, 2014; León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009; Lacunza, Castro y Contini, 2012; Castanyer, 2010).

### Consecuencias negativas

Algunas de las consecuencias negativas de la asertividad son: pérdida del aprecio y respeto por parte de los demás, rechazo de las personas, generar ansiedad, en ocasiones problemas somáticos y posteriormente desencadenar una “conducta de círculo vicioso”, que originaría de patrones de comportamiento agresivo, negativismo, impulsividad transgresiva, autoagresión e inhibición conductual, así como rechazo social, aislamiento, baja autoestima e indefensión en consecuencia puede ser el desencadenante de patologías y trastornos

psicosociales (Roca, 2014; León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009; Lacunza, Castro y Contini, 2012; Castanyer, 2010).

### **Forma de enseñanza de la conducta asertiva**

Al igual que cualquier otra competencia humana, pueden obtenerse a través de un aprendizaje adecuado y las conductas asertivas no son la excepción, se van aprendiendo conforme vivimos.

Para que el individuo desarrolle esta habilidad es importante que posea interés en adquirirla, así como mejorar su autoestima y seguridad. Los tres factores que ayudan a que la persona desarrolle la asersión son: 1. Lo que sucede antes, 2. Los modelos de imitación que tiene al alcance y 3. El reforzamiento de este (positivo, de preferencia social, castigo. Respecto a los modelos de imitación que se tengan (Padres, amigos, maestros, etc.), se debe tener especial cuidado, pues deben considerarse a aquellas personas que sean bien vistas para la sociedad por sus conductas, que llamen la atención y que sea un modelo válido. Por último, como ya se ha descrito, los profesores pueden ser un modelo a seguir, pero también pueden ayudar directamente a la enseñanza del asertividad mediante la realización de debates, discusiones, y el reforzamiento de las conductas asertivas. También pueden poner al alumno no asertivo con compañeros que le permitan hablar y que no se burlen de él, para que así tenga la oportunidad de practicar la asertividad (Castanyer, 2010).

Cabe mencionar que no todo en esta etapa es negativo, por ejemplo, en el ámbito educativo podemos destacar que los adolescentes que son más aceptados por sus pares y que poseen buenas habilidades sociales, como el asertividad, con frecuencia obtienen buenos promedios, manifiestan una actitud positiva y una mayor motivación de logro académico. Por otra parte, quienes son rechazados por el grupo, en especial los que manifiestan una conducta agresiva, tienen un riesgo mayor de presentar problemas de rendimiento, esto es, con calificaciones bajas e incluso la deserción escolar (Naranjo, 2010).

## **B) Comunicación**

La comunicación es una de las herramientas (que pertenecen a la dimensión de las **HS**), que sirven para transmitir información a los demás, con ello, se establecen relaciones que dan como resultado una buena convivencia. Aquellas personas que son socialmente hábiles cuentan con los elementos que determinan el buen uso de la comunicación, un ejemplo de ello y como otra herramienta de las **HS**, está la asertividad, la cual genera mejores interacciones como consecuencia de prácticas que están relacionadas con las habilidades comunicativas y que a su vez, producirán mayor autoestima y autoconcepto en quienes lo posean, dotándolos de logros y buenos resultados. La comunicación y la asertividad han sido vistas como aquellas herramientas sociales que tienen un papel relevante en la promoción de la salud (Leyva y Muñoz, 2017; Campo y Martínez, 2009; Costumero, 2007; Caballo, 1993).

Cuando se habla de la definición de **HS** resulta casi imposible poder hacerlo sin utilizar el constructo “comunicación”, pues este resulta fundamental para definir dichas herramientas, es uno de los conceptos con mayor peso semántico al momento de significar a las **HS**, puesto que este componente determina la manera en cómo son dirigidos los mensajes, es decir, el desarrollo de la comunicación comienza desde los primeros años de vida y cambia a través del tiempo, a través de la sociabilización e interacción (Flores, García, Calsina y Yapuchura, 2016). En el proceso comunicativo intervienen tres componentes esenciales que son: el emisor, el receptor y el mensaje (Leyva y Muñoz, 2017). No obstante, también se ha llegado a mencionar a seis componentes: un emisor, un mensaje, un canal, un receptor, retroalimentación y un entorno. Además, un séptimo componente, el ruido, que afecta todo el proceso de comunicación (Costumero, 2007).

La comunicación por sí misma, es definida como “un proceso fundamental y determinante de toda relación social, es el mecanismo que regula y que, al fin y al cabo, hace posible la interacción entre las personas” (García, 2013, p. 53).

La comunicación interpersonal se define como aquella que en donde se enfatiza la relación con el otro, se destaca la comprensión con el que se habla, no el entendimiento de lo que se dice. Esta relación es imposible sin la

personalización, intimidad, empatía y confianza. No tiene que darse a partir de la interacción física, se refiere principalmente a la proximidad afectiva (Romeu, 2015).

Las competencias comunicativas ocupan un lugar central en las competencias de los estudiantes universitarios, puesto que es necesario que asuman el impulso de la participación activa a la contribución del diálogo y no solo ser buenos comunicadores, participando y retribuyendo en los contextos en donde se encuentren (Boqué, Alguacil y Pañellas, 2011; Flores, García, Calsina y Yapuchura, 2016).

Todos nos comunicamos, sin embargo, para que esta sea efectiva, se requiere captar las necesidades ajenas y reaccionar en consecuencia, esto es bidireccional, es decir, el emisor se convierte en receptor, cuando el receptor responde el primer mensaje, como respuesta a ello él se convierte en el nuevo emisor. Para responder se busca la palabra adecuada o el comportamiento que logra establecer empatía en su interlocutor, al “leer” emociones en otro se adopta una actitud positiva; es necesario tener en cuenta lo que la otra persona siente, piensa o necesita, así como tener la importancia de exteriorizar lo que se piensa o siente (mensajes emocionales, verbales y no verbales que se producen) para lograr una comunicación realmente efectiva (Leyva y Muñoz, 2017; García, 2013; De la Cerda, 2010; Izquierdo, 2000).

La comunicación puede variar de manera amplia entre culturas, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. No obstante, la persona, en este caso el alumnado o el adolescente también aporta a la situación actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Canter, 1982 como se citó en Campo y Martínez, 2009).

### *Estilos de comunicación*

Cada persona tiene diferentes formas para comunicarse y relacionarse con los demás, De la Cerda (2010) en su publicación titulada *Habilidades sociales que mejoran la comunicación interpersonal*, menciona tres tipos de estilos de comunicación: inhibido, agresivo y asertivo.

#### Estilo inhibido

También nombrado pasivo, no asertivo o inseguro. Se caracteriza por optar por un estilo de comunicación reprimido, no expresa correctamente sentimientos ni pensamientos. Las personas que optan por este estilo se callan a pesar de que tengan alguna molestia sobre la manera de actuar de los otros, no intervienen o se muestran inseguros y temerosos, aunque quisieran actuar de manera contraria.

#### Estilo agresivo

Se caracteriza por el sacrificio de la relación o autoestima de los otros para salvaguardar la propia autoestima. Se comunica de manera agresiva, transmitiendo lo que piensa, siente y opina sin respetar a los demás, sobrepasando a los otros por satisfacer las necesidades propias. Las herramientas más utilizadas son el sarcasmo, las amenazas, la intimidación y la violencia, tanto verbal como física, generando diversos y fuertes conflictos en las relaciones interpersonales.

#### Estilo asertivo

Consiste en autoafirmar los propios derechos, sin extralimitar o manipular ni los suyos ni los de los demás. Evitará el conflicto, aun cuando los otros lo propicien, defendiendo y manteniendo su punto de vista sobre la situación que acontezca en el momento. No siempre tiene como resultado la ausencia de conflicto, sin embargo, éstos se resuelven casi de manera inmediata, ya que se minimiza la probabilidad de futuros problemas y se facilitan las relaciones.

A continuación (Tabla 2) se encuentran las características conductuales de los estilos de comunicación:

**Tabla 2. Características de los estilos de comunicación**

---

<b>Estilo inhibido</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Expresión abatida y preocupada</li><li>- Evitación de la mirada, ojos hacia abajo, labios temblorosos, etc.</li><li>- Volumen bajo de voz, habla poco fluida, vacilaciones, silencios, empleo de expresiones inseguras o muletillas</li><li>- Posturas tensas</li><li>- Movimientos corporales nerviosos o inadecuados</li></ul>
<b>Estilo agresivo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gestos, tonos de voz y expresiones verbales impositivas.</li><li>- Predominio de mensajes en segunda persona.</li><li>- Habla fluida y rápida sin pausas (no hay silencios).</li><li>- Mirar al interlocutor fijamente y con furia.</li><li>- No respeta las distancias.</li></ul>
<b>Estilo asertivo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Contacto ocular relajado y atento.</li><li>- Volumen de voz conversacional.</li><li>- Gestos y expresiones verbales firmes, directas, honestas y abiertas.</li><li>- Habla fluida, sin vacilaciones o muletillas.</li><li>- Mensajes claros y directos, en primera persona: “pienso”, “siento”, “quiero”, etc.</li><li>- Postura erguida y gestos firmes.</li></ul>

---

\* Adaptada de De la Cerda (2010).

Establecer una óptima comunicación con los otros, utilizar recursos asertivos y formar relaciones adecuadas con los demás propicia la mejora de la autovaloración positiva.

### **C) Autoestima**

La autoestima es uno de los elementos fundamentales para el buen desarrollo de una persona, su adquisición comienza desde la infancia formando parte de la personalidad, esta influirá durante el proceso de sociabilización. Las



**HS** aportan al individuo la seguridad, para poder relacionarse y causar un efecto de confianza y confort en los demás para poder entablar una amistad, una conversación o pedir algún favor, el que esto se dé manera adecuada propiciará que el individuo construya una autoestima sana.

La autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas, esta se construye sobre el autoconcepto que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características indicadas. Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quienes lo rodean y, particularmente, todo aquel que es relevante para él en su vida cotidiana (Arancibia, 1997; Fredes, 1998; Ramírez-Peradotto, Duarte-Vargas & Muñoz-Valdivia, 2005).

Nathaniel Branden (1998) es uno de los que más ha trabajado sobre el tema y la define como *“la experiencia de ser competente para enfrentar a los desafíos básicos de la vida y de ser digno de felicidad”*.

Es un concepto que ha tenido gran vinculación con constructos como autorrespeto, autoaceptación, autoconcepto, autoconocimiento, entre otros, esto porque se ven como la base para sentirse con energía para enfrentar las adversidades y obstáculos que se presenten en la vida, la autoestima es la suma y síntesis de los anteriores, en donde la persona se conoce y está consciente de sus cambios, creado su propia valoración y desarrollando sus capacidades, aceptándolas y respetándolas. Todas estas características ya antes mencionadas, determinan la manera en cómo un individuo se desenvuelve y se relaciona, le brinda a este la seguridad y herramientas para poder interactuar, es decir, son elementos que serán desarrollados gracias a las HS (Jaramillo, 2013; Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998).

### ***Autoestima alta***

Se considera un sinónimo de una persona eficaz y confianza para actuar, aprender cosas nuevas, elegir y tomar decisiones correctas. Lo que puede ayudar a la solución de problemas. Se caracteriza por el respeto a sí mismo e idea del derecho a ser feliz, tener logros, éxitos y amistades, comparte e invita a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor; toma en cuenta el conocimiento y confianza en su propia competencia, respeta el valor de los demás confiando en solicitar y aceptar su ayuda. Inicia a partir de la idea que formemos de nosotros mismos y comienza desde la infancia, se basa en las cualidades objetivas que tengamos. Tener autoestima alta no significa un éxito total y constante, puesto que la persona también tiene limitaciones y debilidades, sin embargo, es importante el reconocimiento de estas, tomando esto como un reto y fortaleciendo aquellas capacidades y habilidades en las que tenga deficiencias, viendo los obstáculos como una oportunidad y no como un fracaso (Claudet, 2018; Jaramillo, 2013; Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998).

### ***Autoestima baja***

Este tipo de personas presentan pensamientos de desvalorización, con ideas de ser engañadas, rebasadas o abusadas, menospreciadas por los demás, son muy negativos y se anticipan “a lo peor”. Tienen grandes niveles de desconfianza por lo que no se desarrollan socialmente y prefieren aislarse o estar solos. Son indiferentes hacia las demás personas que los rodean, por lo que presentan deficiencias en la empatía, visto que es fácil poder identificar de manera clara las problemáticas de los otros por centrarse en sus pensamientos de desconfianza y desolación. El temor limita, ciega y evita que se arriesgue a la búsqueda de soluciones de problemas, dando lugar a comportamientos antisociales y destructivos para sí mismo y para con los demás. Una derrota para alguien con autoestima baja significará un fracaso y sentimientos de culpa, inferioridad e inseguridad, pueden sentir envidia o celos de lo que poseen otros y presentan conductas relacionadas con ansiedad, depresión, agresividad, se vinculan con conductas de riesgo como el consumo de drogas, suicidio o asesinato (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998).

Las personas que presentan este déficit tienen problemas con individuos cercanos como parejas, familias, compañeros de escuela o trabajo, jefes, profesores, etc. No son capaces de relacionarse de manera óptima, por lo que presentan problemáticas para poder expresarse de manera libre, no poseen conductas asertivas ni de empatía en su repertorio, no acepta la crítica constructiva, pudiendo tomar esto como agresiones y respondiendo de manera agresiva o negativa, sintiéndose inferior o culpable distorsionando la autoimagen y produciendo en algunos casos repercusiones psicológicas.

### ***Desarrollo de autoestima***

Existe gran relación entre el proceso de aprendizaje y el estado emocional negativo como antecedente de problemáticas de mayor gravedad; la autoestima ha sido tomada en cuenta en grandes investigaciones al respecto, debido a que ésta puede repercutir de manera directa en el individuo, como consecuencia, su presencia en la disminución de su rendimiento y desempeño social. La falta de relaciones, confianza de las ideas y ser utilizadas para participar en las actividades escolares, preguntar para resolver alguna duda, hacer un trabajo en equipo, hacer destacar con seguridad los logros para poder hacer aportes en el conocimiento, obstaculizan el aprendizaje de aquel individuo carente de **HS**, es por ello que en la actualidad, el desarrollo de constructos como la autoestima han cobrado gran importancia, mejorando la idea que se tiene de sí mismo, aceptándose y respetándose, el individuo podrá generar conductas que le ayuden a mejorar su rendimiento a partir de la adquisición de HS con las que antes no se contaban.

Otro aspecto igual de importante es que en este mismo sentido, estudios demuestran que variables de naturaleza emocional como es la Inteligencia Emocional (IE) o el bienestar del alumno son mucho más predictivas del rendimiento académico y adaptación al medio escolar que cualquiera de las medidas tradicionales de evaluación intelectual, sin embargo, el entrenamiento en este tipo de habilidades dependerá de la etapa de desarrollo en la que se encuentre aquel que requiera integrar esta nueva forma de percibirse (Morente,

Filella, Ribes y Pérez, 2017; Gutiérrez y Expósito, 2015; Parker, Summerfield, Hogan y Majeski, 2001).

Según Coopersmith (1967 como se citó en Lara-Cantú, Verduzco, Acevedo y Cortés, 1993) la formación de la autoestima tiene cuatro factores:

1. Aceptación, respeto e interés que un individuo recibe de las personas que son importantes para él, nos evaluamos a medida en que nos sentimos importantes para los demás.
2. La historia de triunfos y estatus que el individuo alcanza en su vida, por ejemplo, logros escolares y profesionales.
3. Cuando el individuo tiene autoestima alta, específicamente en las áreas personalmente significativas, las experiencias serán interpretadas y modificadas de acuerdo con los valores y aspiraciones individuales.
4. El control y defensa de las capacidades para definir un evento con consecuencias e implicaciones negativas de tal manera que disminuya su valor. Reducir el valor de las acciones desagradables de otros o quitarle carga negativa a las fallas o fracasos de sí mismo.

La autoestima es vista como la consecuencia del resultado de prácticas generadas de manera personal, cuando alguna de estas es omitida comienzan los problemas de baja autoestima, no obstante, cuando están presentes, la vida del individuo se percibe de una manera distinta, contando con una autoestima alta, según Branden (2001), estas prácticas son:

1. Vivir conscientemente
2. Aceptarse a sí mismo
3. Aceptar responsabilidades
4. Afirmarse a sí mismo
5. Vivir con un propósito
6. Integridad

Los alumnos en la universidad no solo son evaluados por profesores, sino también por compañeros con los que conviven a diario; la mala relación con los mismos, ocasionan sentimientos negativos al no poder responder al contexto social al que pertenecen, aspectos del repertorio conductual de **HS** y

sentimientos de bienestar, son altamente importantes para que un individuo se considere competente, enfrente las adversidades sin problemas o reconozca sus fallas o deficiencias siendo capaz de buscar las herramientas que le hagan falta para mejorar su desempeño. La calidad y nivel de desempeño académico actuarán como indicadores del éxito que obtenga un estudiante universitario, partiendo de sus capacidades para evaluar en general positivamente las situaciones (autorreportar “sentirse bien”) y manejar de manera adecuada las relaciones interpersonales (Vellés, Olivares y Rosa, 2014).

## CAPÍTULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

---

Los resultados de los estudiantes a nivel académico han sido altamente tomados en cuenta para la determinación de aspectos que establecen la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, a pesar de que el término *rendimiento* se derivó dadas las condiciones sociales de países industrializados, se extendió a otros contextos de la ciencia, áreas de conocimiento y más tarde al ámbito escolar, una de las dimensiones más importantes de dicho proceso es el rendimiento académico. El **Rendimiento Académico (RA)** se ha relacionado con constructos cercanos a él, como lo es el aprendizaje, la instrucción, el éxito y fracaso, la competencia y eficacia escolar, algunos tienen que ver con la adquisición y procesamiento de la información y otros con el nivel de conocimientos adquiridos, este es el caso del término rendimiento (Arancibia y Péres, 2007; Bandura, 1999; Olaz, 1997; Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein y 1989).

La complejidad del **RA** tiene que ver con las diversas definiciones y confusiones respecto a este término, diversos autores lo denominan aptitud escolar, rendimiento escolar, desempeño académico o rendimiento académico, sin embargo, estas son utilizadas como sinónimos y por lo general sus diferencias solo se explican a través del contexto en donde se manejan, es decir, son diferencias semánticas, en vista de que en la esfera escolar, textos, y el contexto docente, rendimiento escolar y rendimiento académico son sinónimos (Morales, Morales-Sánchez y Holguín, 2016).

En la actualidad se busca crear individuos más competentes que puedan equipararse con los de países más desarrollados, esto tiene que ver con la globalización y el deseo de que se homologuen las competencias en todos los estudiantes y profesionistas con el fin de mejorar el desarrollo y mejorar la economía, mejorando la productividad y calidad de los trabajadores, procesos de producción, servicios, etc., en donde la eficacia es relacionada con la promoción a otros empleos, mejores salarios e incluso el traslado a otros ámbitos sociales (Morales, Morales-Sánchez y Holguín, 2016; Beck 1999 citado en Garbanzo, 2007; Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

En los últimos años se ha buscado mejorar el desempeño de los estudiantes y con ello el **RA**, aquellos que se dedican al área de la educación, deberán identificar cuáles son los aspectos en donde se tienen deficiencias y aquellas fortalezas con las que se puede seguir contando; mejorar el **RA** es uno de los objetivos más importantes en el ámbito educativo, tomando en cuenta aspectos como factores socioeconómicos, métodos de enseñanza, amplitud de programas de estudio, conceptos previos y pensamiento formal de lo ya adquirido con anterioridad (Benítez, Gimenez y Osicka, 2000; Jimenez, Saucedo, Díaz, y Recio, 2017).

### **Conceptualización Rendimiento Académico**

Uno de los conceptos mayormente relacionados con el **RA** es el aprendizaje, en virtud de que uno de los objetivos del **RA** es demostrar cuánto ha aprendido el estudiante. El aprendizaje es un proceso cognitivo en donde la información previamente adquirida es relacionada con factores internos y externos de aquel que aprende, se caracteriza por ser socio-constructivo, social, cultural e interpersonal. El objetivo del aprendizaje es analizar e interpretar para así, reconstruir el conocimiento ya obtenido (Gajardo, 2012) a diferencia de ello, el **RA** se refiere al nivel de conocimientos que un estudiante demuestra tener en el campo, área, materia, asignatura, comparada con la norma de edad y nivel académico en relación con los objetivos de aprendizaje planteados en el plan de estudios que es objeto de evaluación (Jiménez, 2000; Jimenez et al., 2017).

Hay cierta confusión sobre las características e indicadores que determinan un buen **RA**, sin embargo autores como Pérez, Ramón y Sánchez (2000 como se citó en Garbanzo, 2007), Vélez Van y Roa (2005) definen al **Rendimiento Académico** como: *“La suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico”*.

Por lo tanto, este postulado indica que el **RA** del estudiante deberá ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, dicho de otra manera, es la medida de las capacidades del alumno y refleja lo aprendido a lo largo del periodo escolar en el que se encuentra. La institución educativa expresa el grado cognitivo reflejado en la calificación escolar, ésta es asignada por el profesor al estudiante; para obtener la calificación más alta, se espera que el alumno haya adquirido las herramientas que se requieran en el nivel educativo que se encuentre, deseando que a su vez se desarrollen los niveles social e interaccional (Gutiérrez y Montañéz, 2012; Carmona, Chavarría y Leiva, 2014).

A diferencia de ello, existen autores como Zapata, De Los Reyes, Lewis y Barcelo (2009), Navarro (2003) y Álvaro (1990) que se contraponen a esta idea, pues se piensa que puede ser medido a través de instrumentos que evalúen el conocimiento o las habilidades necesarias para poder tener un alto **RA**, porque es el resultado de un proceso integral de evaluación susceptible adoptar valores cuantitativos y cualitativos, así que este no es definido exclusivamente por el promedio o calificaciones obtenidas, así como tampoco por conocimientos, actitudes y valores desarrollados. Las calificaciones pueden ser relativas pues no hay criterios estandarizados para todas las escuelas o lugares en donde se enseña, para todas las materias ni para todos los cursos y mucho menos para los profesores que imparten, es decir, el aprendizaje no se limita a una denominación numérica.

### **Tipos de rendimiento académico**

Ugarriza (2010) cataloga dos tipos de **RA**: 1. **Rendimiento suficiente**, se obtiene a través de las calificaciones de los exámenes y trabajos realizados. Es la manera más objetiva de determinar el conocimiento de un estudiante, indica si la cantidad de conocimientos es suficiente para aprobar la materia, si cumple con los estándares preestablecidos el rendimiento será suficiente, si, por el contrario, no los cumple, este será insuficiente. 2. **Rendimiento satisfactorio**, cuando los estudiantes ponen el máximo esfuerzo de sus capacidades, actitudes y desempeño independientemente de la calificación obtenida.



## Factores del rendimiento académico

El **RA** es resultado de un conjunto de factores personales, sociales, educativos-institucionales y económicos, es decir, un constructo multicausal. Los diferentes elementos que intervienen en él son consecuentes al sistema educativo, por lo que requiere de la capacidad explicativa de distintos espacios temporales que median el proceso de aprendizaje. Los componentes que se asocian en la intervención del **RA** son tanto internos como externos al individuo, pueden ser de origen social, cognitivo y emocional, a su vez se clasifican en tres categorías de determinantes que son: personales, sociales e institucionales, y de ellos se derivan subcategorías o indicadores (Murillo, 2003; Garbanzo, 2007; Jimenez et al., 2017).

La influencia de los factores asociados al éxito o al fracaso del estudiante son aspectos, los niveles de influencia que determinan las relaciones entre las distintas categorías, evaluando el conocimiento y rendimiento previos, así como su situación social, económica y cultural (Murillo, 2003; Garbanzo, 2007; Jimenez et al., 2017).

La identificación y apreciación de las consecuencias y repercusiones del éxito o fracaso escolar, la realidad de cómo el alumno percibe su avance en el ámbito académico, el sentirse productivo en este contexto, la utilización e implementación de herramientas para cumplir las metas y objetivos planteados, así como las inversiones realizadas en educación con base en satisfacer las demandas de las necesidades sociales; influyen en la valoración del **RA** y así mismo, el desempeño y esfuerzo que proporciona el estudiante. Los objetivos planteados para la consecución de las metas de aprendizaje influirán en el comportamiento, atención, estrategias, esfuerzo y constancia (Hernanz y Watty, 2015; Solano, 2015; Navarro, 2003; Jiménez, 2000; Benitez, Gimenez y Osicka, 2000).

Los factores del **RA** se pueden agrupar en dos grupos según Jimenez et al., (2017), 1. Factores que afectan el **RA** ya sea facilitándolo o dificultándolo y 2. Aquellos que ponen en manifiesto los efectos positivos y/o negativos del rendimiento tanto en el alumnado como en la institución escolar y en la sociedad;

dichos factores podrían influir en las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizará el estudiante para llevar a cabo las actividades educativas, así como su regulación del propio esfuerzo y persistencia y estos a su vez repercutirán de manera directa y positiva en el **RA** (González-Pienda, Rodríguez, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1997, González-Pienda et al., citado en Núñez, 1998).

También han sido clasificados como: 1. **Factores individuales (psicológicos)** en los que se incluyen los de carácter genético, cognitivos y psicoafectivos, estos últimos se refieren al clima familiar y escolar; estos aspectos son altamente estudiados con respecto al **RA** negativo que se denomina fracaso escolar. 2. **Factores socioculturales (psicosociales)**, en donde el **RA** establece una relación estrecha con características del medio cultural y familiar que a su vez actúan como predictores del éxito o fracaso social. 3. **Corriente ecléctica o interactividad** entre factores de carácter personal y contextual que actúan de forma interactiva (Carmona et al., 2014; González, Guevara, Jiménez y Alcázar 2018; Garbanzo, 2007; Sánchez, 2013).

Autores como Gutiérrez y Montané (2012), Garbanzo (2007), Jimenez et al., (2017), Carmona, Chavarría y Leiva (2014) sugieren los diferentes factores y sus características de la siguiente manera:

#### *Factores psicológicos*

Estos nos hablan de la influencia de factores personales e individuales que funcionan como determinantes en el **RA**, como la personalidad, la inteligencia y la motivación con relación al **RA** positivo y negativo. De igual manera, indican las alteraciones a nivel físico o fisiológico que pudieran provocar disfunciones en el aprendizaje, como lo son percepción visual, auditiva y táctil, la atención, así como la memoria a corto y largo plazo. Las deficiencias en el desarrollo cognitivo son otros de los factores que perjudican el **RA** positivo, dificultando habilidades como leer, escribir o calcular, es por ello por lo que la etapa y ciclo escolar en el que se encuentre el estudiante será determinante para identificar las fallas que tiene y poder desarrollarlas, así como el control de su propio **RA**.

La motivación, el autoconcepto, la estabilidad emocional y la ansiedad son variables que guardan relación con la personalidad del individuo, las cuales actúan con la intención de que el estudiante reconozca sus habilidades, confíe en ellas y pueda desenvolverse de manera óptima en el ámbito escolar y, por lo tanto, tenga un buen RA. Algunos autores como Jungert, Alm y Thornberg (2014) identifican una relación negativa significativa entre la motivación altruista y el ausentismo escolar y no encuentran relación entre la motivación intrínseca y extrínseca con el compromiso académico. Cuando el individuo obtiene un buen resultado académico y lo asocia con una habilidad personal (causas internas) y al desempeño que presentó a lo largo de las actividades el comportamiento escolar cambia actuando como un factor motivante.

### *Factores Psicosociales*

En este aspecto se habla de manera general sobre la influencia familiar y escolar que existe en el estudiante, no solo con respecto al rendimiento sino también al desarrollo integral personal, por lo regular, los planes de estudios presentan de manera puntual los objetivos y metas a las que se desean llegar que engloban aspectos de la propia supervivencia, identidad cultural, dominio de conocimiento, creando estrategias para poder obtener un empleo mostrando sus más desarrolladas habilidades, buscando potenciar la solidaridad e idea de justicia e identificando sus debilidades y singularidades.

### *Factores interaccionales*

Por último, estos factores abarcan el medio o contexto en el que se desenvuelve el estudiante, ya sea *familiar, escolar o social* y como estas facilitan o limitan el RA:

**La familia**, a partir de su estructura, nivel socioeconómico, el tipo de relaciones interpersonales que existen dentro de esta, la presencia de situaciones complejas como enfermedades, divorcios y abandonos.

**La institución escolar** determina el RA a partir de la actitud del profesor y su conducta, al igual que la del estudiante, las expectativas de ambos, la

aceptación, rechazo y popularidad del estudiante, refiriéndonos con esto al tipo de relaciones interpersonales que tenga en el ámbito académico con sus pares, los estilos educativos, la forma en cómo se llevan a cabo, los sistemas de evaluación, entre otras; la persona que imparte la enseñanza brinda la apreciación que hace que el estudiante establezca las habilidades de autovalorización o autodesvalorización, dado que intervienen en el proceso de persuasión y motivación sobre la autoeficacia percibida por el mismo estudiante.

**El entorno social**, se refiere a la influencia que ejercen los amigos y las relaciones sociales, así como las redes con las que cuenta, también el entorno físico en el que se encuentre, es decir, el vecindario.

Estos dos últimos factores están directamente relacionados con las **HS** adquiridas en la niñez, los modelos de aprendizaje que tuvieron para aprenderlas, así como las **HS** que presentan o no para poder integrarse y desempeñarse, así como la adquisición de estas a lo largo de la transición en el ámbito escolar y como estas determinarán situaciones positivas en cada entorno en el que se presente el individuo.

### **Evaluación del rendimiento académico**

La evaluación con el objeto de obtener información mediante la recogida de datos y con ello tener evidencia sobre el desempeño de un individuo ha sido utilizada en diversos ámbitos, sin embargo, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje ha tomado relevancia por varios años, para esto se han utilizado instrumentos de evaluación que actúan como medios para recabar la información necesaria para determinar de manera cuantitativa las habilidades y aptitudes del individuo en aspectos específicos o generales, esto con el objeto de que los resultados de las pruebas sean el reflejo de la realidad del contenido de los conocimientos de quien ha contestado dicha prueba.

En la década de los sesenta del siglo XX se comenzó a tomar como indicadores las calificaciones escolares para determinar un buen **RA**, se define operativamente tomando como criterio las calificaciones que los alumnos obtienen y se comprueba la variabilidad de **RA** con estas, obteniéndolas a partir de las evaluaciones periódicas que los profesores realizan a lo largo del periodo

curso escolar, constituyendo un criterio social y legal del rendimiento del estudiante. Las calificaciones obtenidas, como indicador legitiman el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento y reflejan los logros académicos de las diferentes habilidades que se requieren para determinar que el aprendizaje ha sido significativo, componentes que influyen aspectos personales, académicos y sociales (Morales, Morales-Sánchez y Holguín, 2016; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Beck 1999 como se citó en Garbanzo, 2007).

Las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante como los logros y construcción de conocimientos, como didácticas educativas del docente, contextuales e institucionales, y todos estos factores se miden a través de métodos cualitativos y cuantitativos, no obstante, desde el punto de vista cualitativo el **RA** afectado por diversas variables por lo que se convierte en un constructo no medible de manera directa, sin embargo, para evaluar el proceso de formación, se acepta que este puede ser expresado por una calificación como el resultado académico final asignado por el profesor (Garbanzo, 2007).

### **Rendimiento académico y habilidades sociales en el contexto universitario**

A pesar de que se ha pretendido estandarizar la evaluación del **RA** proponiendo las competencias que deberán ser adquiridas en el desarrollo del conocimiento dependiendo la profesión, cada universidad determina criterios evaluativos propios, con el fin último de que el estudiante obtenga el promedio de las materias que cursa, en donde se toma en cuenta la cantidad de estas, el número de créditos y valor de cada una de ellas. Como se ha visto, el **RA** es tomado en cuenta en los centros universitarios con el fin de identificar y potenciar las capacidades de los estudiantes y crear profesionistas más eficaces que puedan desempeñarse de buena manera en el ámbito laboral nacional pero también internacionalmente (Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999; Grau y Gómez, 2017).

Los estudios realizados en la enseñanza superior asociados al rendimiento académico como los de Cominetti y Ruiz (1997); Lleras (2008); Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan (2011), enfatizan el valor de la nota obtenida en las pruebas de admisión a la universidad como un predictor de los más importantes en el **RA**, junto con los rendimientos académicos previos a la universidad y la asociación positiva entre el rendimiento escolar y las habilidades sociales. Esta subcategoría se encuentra traslapada, a su vez, con los determinantes institucionales, en el sentido de que el puntaje obtenido y con el que se logra el ingreso a la universidad está determinado por políticas universitarias en lo que a cupos se refieren (Garbanzo, 2007).

El objetivo de identificar aquellos factores que afectan de manera directa el estado del estudiante e infringen en su desempeño para poder actuar de manera preventiva ante dichas variables extrañas y potenciar herramientas que le permitan al estudiante desarrollarse de manera óptima, no sólo en el ámbito académico, también con el propósito de que este tipo de conductas se propaguen a todas las esferas de su vida. Este tipo de habilidades pueden ser desarrolladas, por lo que es posible que para ello se entrene para poder mejorarlas o incluirlas en el repertorio comportamental tanto en contextos educacionales como terapéuticos (Amezcuza y Pichardo, 2002; Rahmati, Adibrad, Tahmasian y Saleh, 2010).

Como se ha mencionado con anterioridad, los aspectos personales y en específico los emocionales repercuten en el desempeño que el estudiante tiene en el ámbito académico, la inadaptación emocional e interaccional antes de que el individuo ingrese a la escuela puede desencadenar problemáticas que en un futuro perturbarán su **RA**, convirtiendo su estancia en la escuela en un clima inadecuado y tenso, que dificultará el aprendizaje y como resultado propiciará el fracaso escolar y escaso rendimiento. Un trastorno emocional no atendido puede inhibir los procesos básicos del aprendizaje y por lo consiguiente desadaptación o no consecución de las **HS** necesarias para poder integrarse en el aula. Permitir este tipo de deficiencias en los grados anteriores al pregrado puede ocasionar aspirantes a profesionistas con dificultades para expresarse correctamente, pedir o dar indicaciones de manera errónea, no tener las competencias necesarias

para desenvolverse en un empleo de manera adecuada (Solano, 2015; Novaes, 1973; Ríos, 1983).

Por un lado, la ansiedad en niveles medios (rasgo o estado) como un factor positivo sobre el **RA** actúa generando conductas autoeficaces que actúen como motivantes para poder cumplir las metas del estudiante, sin embargo, niveles altos de ansiedad pueden actuar como inhibidores del aprendizaje y por lo tanto afectar el **RA**. (Jadue, 2001; Novaes, 1973; Ríos, 1983). Por otro lado, el estudio de García-Fernández, Martínez-Monteagudo e inglés (2013), los estudiantes universitarios de alto **RA** presentaron más temores escolares, mayores puntajes en sus niveles de ansiedad el fracaso y castigo escolar, ante la agresión, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica.

Variables como el autoconcepto, autoestima, asertividad y motivación en estudiantes mexicanos correlacionan de manera positiva con la introversión con respecto al rendimiento académico de los estudiantes universitarios y los estudiantes con un alto desarrollo cognitivo en comprensión verbal, razonamiento abstracto y razonamiento numérico, no obstante, la extroversión correlaciona con el rendimiento de estudiantes no universitarios y con aquellos que son universitarios pero que no presentan niveles altos cognitivamente (Claudet, 2018; Jaramillo, 2017; Jiménez et al., 2017; Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012; Lewis, 2007). No obstante, los estudiantes de psicología presentan un perfil de ingreso con herramientas interpersonales que ayudarán a su desempeño tanto académico como profesional y su paso por la carrera deberá desarrollar estas y otras aptitudes que le permitan desenvolverse en el ámbito laboral Campo y Martínez, 2009; Mendo-Lazaro, León del Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río y García-Palacios, 2016; Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

El **RA** es un constructo que tiene relación con diversas variables, es decir, en este repercuten diferentes factores como lo económicos, familiares, personales (habilidades sociales, motivacionales-afectivas, actividades, estrategias y habilidades escolares). El bagaje de investigaciones de Rytkönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen y Postareff (2012), Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan (2011), Lleras (2008), García (2005), Cruz, Olvera, Dominguez y Cortés (2002), Cominetti y Ruiz (1997) sobre la relación significativa que existe

entre los comportamientos sociales en universitarios con el **RA** han obtenido datos en sus resultados en los cuales factores como el autoestima, la autoconfianza, la autorregulación emocional, la asertividad, la empatía, el apoyo y clima en la familia y manejo de ansiedad repercuten en un alto **RA**.

La relación que existe de manera teórica entre **HS** y **RA** ha abarcado incluso variables como el género, en donde se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres con relación al interés presente en las segundas por responder con mayor eficacia a las exigencias escolares y a desenvolverse de mejor manera en los ambientes estructurados, presentando mejores calificaciones y mayor interés, se organizan de mejor forma en las actividades escolares, tienen mejores estrategias y técnicas que apoyan su aprendizaje y comprensión lectora, teniendo mayor habilidad para establecer metas personales y profesionales, contraste con los primeros que se perciben más competentes, tienen mayor tendencia a abordar o cuestionar comportándose de manera más asertiva, así como manejarse de manera más activa en el ámbito social y más orientados hacia la tarea (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014; Ruiz, García y Rebollo, 2013; Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012; Cruz, Olvera, Dominguez y Cortés, 2002; Guiota, 2002).



## CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

---

### Planteamiento del problema

En el Informe de Resultados de PISA 2012 (OECD 2013) de México el rendimiento de los alumnos mejoró del 58% a poco menos del 70% con respecto a los resultados de PISA 2003, principalmente en matemáticas, sin embargo, el 55% de los estudiantes mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas. En México, la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre escuelas es la más alta de toda la OCDE y la tercera más alta de todos los participantes en PISA (detrás de Perú y Costa Rica), reflejando altos niveles de desigualdad en la distribución de recursos educativos en el país. Los estudiantes mexicanos tienen motivación por aprender, pero presentan ansiedad ante ciertas asignaturas, por lo que se propone que se provea de recursos para apoyar tanto a estudiantes como escuelas en desventaja académica y social, otorgando mayores niveles de autonomía curricular a las escuelas, acompañada de incentivos para que los establecimientos mejoren su gestión educativa y de igual manera, proveer de oportunidades e intervenir tempranamente en el **RA** disminuirá el rezago educativo y disminuirá la reprobación.

La importancia del desarrollo de **HS** radica en los elementos que estas aportan en la interacción social, ya que determinan la formación de la persona y cómo esta se desenvuelve en diferentes contextos. El déficit de **HS** hace que sea difícil hacer amigos, favorece el desarrollo de patrones de comportamiento agresivo, es decir, negativismo, impulsividad transgresiva, auto agresión e inhibición conductual, que son aspectos que pueden llevar al rechazo social, aislamiento, baja autoestima e indefensión (Lacunza, 2009). Uno de los contextos que aportan o propician la adquisición de dichas actitudes, hábitos y formas de relacionarse, es el académico (Levinger, 1994), a través de él, las personas se preparan para la vida laboral, personal y familiar, y es aquí donde se ve reflejada la falta de desarrollo de habilidades sociales, determinando dificultades en la eficacia interpersonal en la etapa adulta (López, 2013; Oyarzún, Estrada, Pino, y Oyarzún-Jara, 2012).

La relación que se genera entre pares en el contexto escolar determina en gran medida una mejor adaptación al estrés, dota de recursos cognitivos que permiten resolver problemas de manera óptima, aunado a una mejor adquisición de nuevos conocimientos (Goldstein y Morgan, 2002), estos elementos, pueden repercutir en el rendimiento académico, el cual es un fenómeno multicausal en el que se encuentran variables individuales, sociales y culturales (Le, Casillas, Robbins y Langluy, 2005). Concretamente los jóvenes en el contexto escolar, presentan problemáticas en las relaciones con sus compañeros y profesores, dada la falta de elementos que les permitan tener mejores interacciones, esto, para expresar opiniones, cuestionamientos, dudas e inconformidades, disminuyendo la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico, ya que, es posible que sintomatología de tipo depresiva y ansiosa estén afectando las capacidades de atención y de concentración (Peralta et al., 2003; Martínez-Otero, 2005; Postigo et al., 2009).

En el sistema curricular a nivel universitario se pretende desarrollar toda esta serie de habilidades que promuevan mejor interacción entre los estudiantes; se implementa de manera puntual las diversas competencias socio personales, esto para la integración con aquellas ya definidas en la profesión como parte del perfil del ingresante y el egresado. El déficit de estas habilidades repercute en la interacción, desarrollo social y personal que puede tener el individuo y por ello, conlleva a dificultades en el desempeño escolar (López, 2013; Van-Der Hofstadt, Gómez, Alarcón y García, 2006). Lo que se pretende con dicho requisito es generar profesionales con habilidades que puedan ejercer su profesión de manera óptima.

**Pregunta de investigación:** ¿El rendimiento académico y el tránsito por los semestres de tercero a quinto serán factores de cambio en las habilidades sociales?

**Objetivo general:** Analizar si cambian las habilidades sociales a lo largo de los semestres y en función del rendimiento académico en los estudiantes de pregrado.

### **Objetivo (s) específico (s)**

- Medir las habilidades sociales de los estudiantes de pregrado en dos momentos (primer y quinto semestre).
- Describir el cambio de las habilidades sociales a lo largo de los semestres en función del rendimiento académico de los estudiantes de pregrado.

### **Hipótesis**

**HA:** Existe cambio estadísticamente significativo en las habilidades sociales, dependiendo del semestre y del rendimiento académico en los estudiantes de pregrado.

**H0:** No existe cambio estadísticamente significativo en las habilidades sociales, dependiendo del semestre y del rendimiento académico en los estudiantes de pregrado.

### **Variables intervinientes**

#### **Definición conceptual**

**Habilidades sociales:** La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de los futuros problemas (Caballo, 1986).

#### **Definición operacional**

**Habilidades sociales:** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO), de manera global y en cada una de sus subescalas.

### **Definición conceptual**

**Rendimiento académico:** El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000; Vélez Van, Roa, 2005 como se citó en Garbanzo, 2007).

### **Definición operacional**

**Rendimiento académico:** El promedio de calificaciones declaradas por los estudiantes de pregrado obtenidos en los semestres 1º y 5º del periodo escolar anterior.

### **Tipo de estudio**

Descriptivo no experimental longitudinal ex post facto

### **Tipo de diseño**

Factorial 2x2 de medidas repetidas

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Se realizó una aplicación a 1599 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, dos años después se hizo otra aplicación en donde sólo respondieron 287 de la población inicial. Posterior a ello, se descartaron los casos que no cumplían con los criterios de inclusión y se obtuvo una muestra no probabilística y no intencional de 123 adultos jóvenes estudiantes de pregrado de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de edades entre 18 y 25 años de los semestres 1º y 5º.

## Instrumento

**Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO)** (Caballo, Salazar y Iruña, 2017).

Este instrumento de evaluación de las habilidades sociales consta de 76 ítems y 12 dimensiones, que se puntúan en una escala Likert de cinco puntos desde 1= "Muy poco característico de mí" hasta 5 = "Muy característico de mí". Su calificación es de forma directa, es decir a mayor puntaje mayores habilidades sociales.

---

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
*Pertener a la matrícula de la carrera de psicología FES Zaragoza	*No cumplir con los criterios de inclusión
*Para los de 5° semestre haber proporcionado los datos cuando estuvieron en 1° semestre.	
*Haber respondido el cuestionario en ambos momentos	
*Haber reportado el promedio de calificaciones del semestre anterior	
*Saber leer y escribir	

---

CHASO III Cuestionario de habilidades sociales validado en jóvenes universitarios de la CDMX (Silva, 2017) tiene una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.94 y evalúa las habilidades sociales a través de nueve escalas 1) interactuar con personas que me atraen ( $\alpha=0.91$ ), 2) hablar en público/interactuar con superiores ( $\alpha=0.89$ ), 3) Interactuar con desconocidos ( $\alpha=0.85$ ), 4) expresar molestia, enfado o desagrado ( $\alpha=0.83$ ), 5) expresar sentimientos positivos ( $\alpha=0.85$ ), 6) ofrecer disculpas, reconocer ignorancia y errores propios ( $\alpha=0.81$ ), 7) rechazar peticiones ( $\alpha=0.74$ ), 8) quedar en evidencia ( $\alpha=0.70$ ) y 9) pedir aclaraciones ( $\alpha= 0.62$ ).

## **Procedimiento**

Se aplicó el cuestionario CHASO en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Ciudad de México a los estudiantes de la licenciatura en psicología de primer semestre y posteriormente cuando estos se encontraban en quinto semestre, se realizó una reaplicación.

Consideraciones éticas. Antes de cada aplicación se informó que los datos proporcionados eran de carácter estrictamente confidencial y con fines de investigación con la intención de diseñar formas o modelos de intervención que mejoren su rendimiento académico, que los datos obtenidos serían tratados para fines estadísticos y de investigación y que los resultados no afectarían a los estudiantes de alguna manera.

Se indicaron las instrucciones sobre el llenado de los instrumentos y se informó que se aclararon dudas durante la aplicación si es que tenían alguna. Posteriormente se les proporcionó dos cuadernillos el primero con las instrucciones de llenado y el instrumento y el segundo con la hoja de respuesta. Dentro del contenido del cuadernillo de respuestas se les solicitaron datos sociodemográficos y que proporcionaran el promedio obtenido en el periodo escolar anterior (primer semestre promedio de prepa y quinto semestre promedio de cuarto semestre). Se permaneció en el aula hasta la finalización de la aplicación.

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS

---

Los resultados se analizaron mediante el programa SPSS versión 22, y se presentan a continuación, se incluyen las características de los participantes y el análisis estadístico de los datos obtenidos, éstos se exponen en dos apartados: 1. Estadística descriptiva de las variables de los grupos de rendimiento y las habilidades sociales con respecto al paso del tiempo y 2. El análisis estadístico inferencial con la prueba estadística de análisis multivariante *MANOVA* para medidas repetidas, que nos proporciona la información de la interacción de las habilidades sociales con respecto a los grupos de rendimiento (alto y bajo) con respecto al paso por los semestres de la carrera (relación entre dos o más variables independientes y dos o más variables dependientes), da perfil de las habilidades sociales y las diferencias escala por escala.

### **Características generales de los participantes**

Se hizo una aplicación a 1599 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, quienes se les aplicaron los cuestionarios antes descritos. Posteriormente, dos años después realizó una reaplicación en donde sólo respondieron 287 de la población inicial, de los cuales fueron 93 (32.4%) hombres y 194 (67.6%) mujeres (Figura 1) con edades comprendidas entre 17 y 27 años, una media de 18.45 (DE=1.255) y una moda de 18 (Figura 2).

Para la asignación de grupos intersujetos se dividió la muestra en alto (>8.5) y bajo ( $\leq$ 7.9) rendimiento de acuerdo a los promedios proporcionados por los participantes (promedio general preparatoria) en la primera aplicación al inicio de su primer semestre. Para llevar a cabo la asignación a los grupos se consideró como puntos de corte el percentil 25 y el percentil 75 para determinar el promedio alto y bajo. Finalmente, se descartaron los casos que no cumplían con los criterios (haber respondido el cuestionario en ambos momentos y haber reportado el promedio de calificaciones) para pertenecer a un grupo, resultando 123 sujetos distribuidos en 47% alto rendimiento y 53% bajo rendimiento, de

estos últimos, no se tienen los estadísticos descriptivos, puesto que se aplicaron filtros en el programa estadístico durante el análisis para poder obtener a aquellos que hubieran respondido en ambas reaplicaciones y reportaran su promedio académico y para poder identificarlos se tendría que hacer la búsqueda de cada caso.

Los grupos quedaron conformados tal como se muestra en la tabla 3.

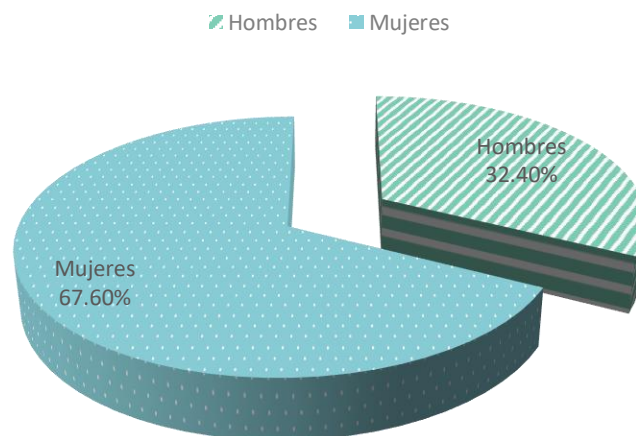


Figura 1. Sexo de los participantes cuyo porcentaje es mayor para las mujeres con un 67.6%.

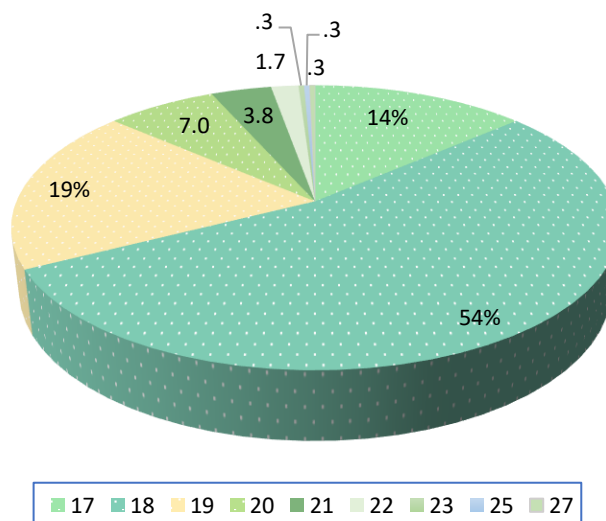


Figura 2. Muestra la edad de los participantes cuyo rango fue de 17 a 28 años. Las edades de 17, 18 y 19 fueron las de mayor frecuencia con porcentajes de 13.6, 53.8 y 18.9 respectivamente.



**Tabla 3. Distribución de los participantes con respecto al grupo de rendimiento**

	Promedio	Porcentaje de la distribución	N
<b>Rendimiento Académico Alto</b>	8.5	47%	60
<b>Rendimiento Académico Bajo</b>	7.9	53%	63
			<b>TOTAL</b>
			123
<b>Mínimo</b>	7		
<b>Máximo</b>	9.86		
<b>Media</b>	8.23		
<b>Desviación estándar</b>	0.5078		

### Estadística descriptiva

Las medias del CHASO global para el grupo de alto rendimiento en la primera aplicación fueron de  $M=29.03$  ( $DE=5.69$ ) y del grupo de bajo rendimiento  $M=31.48$  ( $DE=4.58$ ), mientras que en la reaplicación el grupo de alto rendimiento tuvo una media de  $M=30.28$  ( $DE=5.96$ ) y el grupo de bajo rendimiento  $M=31.78$  ( $DE=4.88$ ). Para referir de manera más completa se muestran los datos descriptivos de las subescalas del CHASO como puede observarse en la tabla 4 las medias más altas son las relativa a pedir disculpas y reconocer ignorancia y expresar sentimientos positivos. El valor numérico de las medias varía en cada grupo, sin embargo, estos se muestran relativamente consistentes, las subescalas que muestran de manera general medias bajas con respecto a las otras subescalas son interactuar con personas que me atraen y expresar opiniones o pedir aclaraciones. Las desviaciones estándar observadas nos indican que la subescala en la que las calificaciones se dispersan mayormente es en la interactuar con las personas que me atraen. También se puede observar que los estudiantes que pertenecen al grupo de bajo rendimiento puntúan en las medias más alto que los del grupo de bajo rendimiento, es decir su desviación estándar es alta.

A continuación, se muestran las medias generales de las subescalas del CHASO de los grupos de ambos semestres (tabla 4) y las medias de los grupos de rendimiento en los semestres primero y quinto (tabla 5 y 6).

**Tabla 4. Medias generales de las subescalas del CHASO en ambas aplicaciones.**

Subescalas	Primer semestre			Quinto semestre		
	n	M	DE	n	M	DE
Hablar en público	123	3.4583	.77501	123	3.5834	.77457
Expresar sentimientos positivos	123	4.0430	.78009	123	4.0408	.80640
Rechazar peticiones	123	3.7598	.76551	123	3.8700	.81205
Interactuar con personas que me atraen	123	2.6313	1.03646	123	2.8704	1.0387
Quedar en evidencia	123	3.4268	.77402	123	3.5102	.75910
Expresar molestia	123	3.3262	.82196	123	3.5086	.86222
Expresar opiniones o pedir aclaraciones	123	2.6014	.96052	123	2.7560	.89750
Pedir disculpas o reconocer ignorancia	123	4.1202	.56175	123	4.0554	.68837
Interactuar con desconocidos	123	2.9232	.77725	123	3.0918	.85469
Total CHASO	123	30.2903	5.28131	123	31.2865	5.43831

**Tabla 5. Medias de las subescalas del CHASO de los grupos de rendimiento de primer semestre.**

Subescalas	Primer semestre					
	Bajo rendimiento académico			Alto rendimiento académico		
	n	M	DE	n	M	DE
Hablar en público	63	3.5862	.70045	60	3.3241	.83105
Expresar sentimientos positivos	63	4.0862	.77932	60	3.9976	.78488
Rechazar peticiones	63	3.8761	.68500	60	3.6378	.83009
Interactuar con personas que me atraen	63	3.0143	.97548	60	2.2291	.94882
Quedar en evidencia	63	3.5040	.72747	60	3.3458	.81834
Expresar molestia	63	3.4802	.73101	60	3.1646	.88523
Expresar opiniones o pedir aclaraciones	63	2.6399	.88428	60	2.5611	1.0405
Pedir disculpas o reconocer ignorancia	63	4.1923	.46761	60	4.0444	.64138
Interactuar con desconocidos	63	3.1052	.67993	60	2.7322	.83122
Total Chaso	63	31.4842	4.5875	60	29.0368	5.6955

**Tabla 6. Medias de las subescalas del CHASO de los grupos de rendimiento de quinto semestre.**

Subescalas	Quinto semestre					
	Bajo rendimiento académico			Alto rendimiento académico		
	n	M	DE	n	M	DE
Hablar en público	63	3.6293	.69443	60	3.5352	.85395
Expresar sentimientos positivos	63	4.0293	.79375	60	4.0528	.82600
Rechazar peticiones	63	3.9143	.75410	60	3.8236	.87275
Interactuar con personas que me atraen	63	3.1280	.98085	60	2.6000	1.0367
Quedar en evidencia	63	3.4881	.74654	60	3.5333	.77769
Expresar molestia	63	3.5542	.82949	60	3.4607	.89982
Expresar opiniones o pedir aclaraciones	63	2.8250	.81225	60	2.6835	.98077
Pedir disculpas o reconocer ignorancia	63	4.0499	.65278	60	4.0611	.72937
Interactuar con desconocidos	63	3.1645	.79769	60	3.0155	.91119
Total Chaso	63	31.7825	4.8850	60	30.7657	5.9615

En la figura 3 se muestra una gráfica de las medias obtenidas en la escala CHASO, en la que se puede observar que los estudiantes presentan medias más altas en las subescalas expresar sentimientos positivos, pedir disculpas/reconocer ignorancia y rechazar peticiones, las subescalas con medias más bajas son interactuar con personas que me atraen y expresar opiniones/pedir aclaraciones, así mismo se puede afirmar que no hay grandes diferencias entre un semestre y otro.

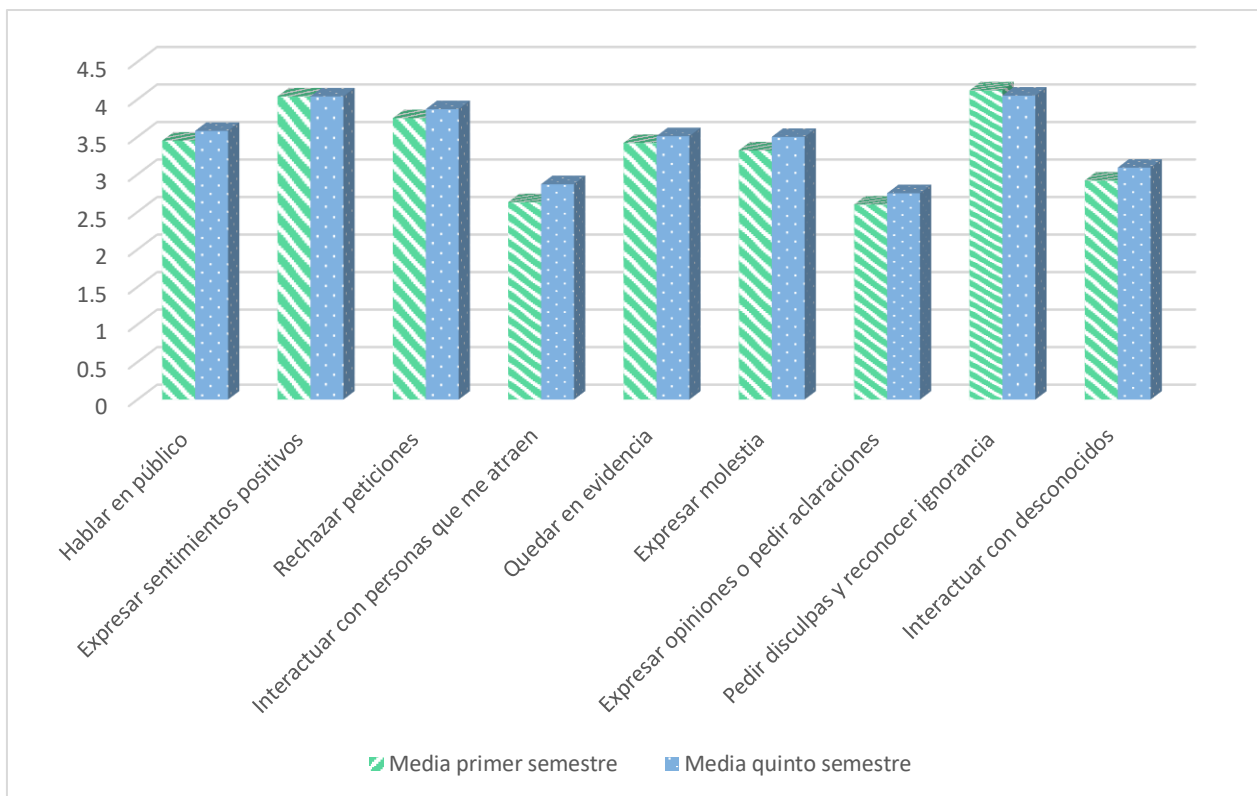


Figura 3. Medias generales de las subescalas CHASO.

### Estadística inferencial

Como parte de la estadística inferencial se buscó identificar las diferencias de interacción de los grupos de rendimiento (alto y bajo) con respecto a las habilidades sociales en un periodo de tiempo, logrando así obtener la diferencia de los puntajes escala por escala y proporcionándonos un perfil de las habilidades sociales con respecto al grupo de rendimiento académico. Para que esto fuera posible se llevó a cabo un procedimiento un análisis de medidas repetidas multivariado *MANOVA*. Se realizó la sustitución de los valores perdidos en los reactivos de las escalas por el promedio del reactivo para la población con el objetivo de cumplir con los requisitos de calificación de las subescalas, si bien no se ejecutaron los procedimientos para comprobar los supuestos de normalidad multivariada, se considera que ésta puede corroborarse parcialmente por medio del examen de supuestos de normalidad, linealidad y homocedasticidad de cada factor (Tabachnick y Fidell, 2001).

En el *MANOVA* se obtuvieron resultados significativos en la prueba de contraste *Traza de Hotelling* = .177,  $F(2.226)$ ,  $p < .025$ , lo cual indica que el cambio

de semestre tiene relación con respecto al desarrollo de las habilidades sociales. No se encontraron interacciones significativas suficientes en el cambio de los semestres en relación con el rendimiento académico y las diferentes subescalas de habilidades sociales  $Traza\ de\ Hotelling = .74, F(.926), p > .505$ . Se aplicó una prueba *Greenhouse-Geisser* para identificar los efectos en los sujetos, donde se confirma que existe relación significativa entre el transcurso por los semestres y el desarrollo de habilidades sociales en el total global de la escala ( $p < .009$ ), en las subescalas hablar en público ( $p < .038$ ), interactuar con personas que me atraen ( $p < .001$ ), expresar molestia ( $p < .008$ ) e interactuar con desconocidos ( $p < .006$ ), puesto que en las otras 5 subescalas no se encontraron suficientes interacciones significativas.

**Tabla 7. Resultados para la prueba de contrastes ANOVA univariados.**

Origen	Medida	F	Sig.	Cuadrático Promedio
Cambio semestre	Hablar en público	4.389	<b>.038*</b>	.993
	Expresar sentimientos positivos	.000	.096	4.135
	Rechazar peticiones	2.807	.99	.771
	Interactuar con personas que me atraen	11.836	<b>.001*</b>	3.607
	Quedar en evidencia	1.6	.208	.453
	Expresar molestia	7.189	<b>.008*</b>	2.105
	Expresar opiniones pedir aclaraciones	3.7	.057	1.453
	Pedir disculpas reconocer ignorancia	1.308	.255	.243
	Interactuar con desconocidos	7.738	<b>.006*</b>	1.803
	Total CHASO	7.093	<b>.009*</b>	63.145

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,0001$

No obstante, en la interrelación entre el paso por los semestres de la carrera y el rendimiento académico con relación al desarrollo de habilidades sociales, no existen cambios ni interacciones significativas. El efecto de la pertenencia a ambos grupos de rendimiento académico es significativo en la subescala interactuar con desconocidos ( $p \leq .050$ ) y en el total de la escala general ( $p \leq .050$ ), lo cual nos indica que el desarrollo de las habilidades sociales si aumenta con respecto al paso por los semestres de la carrera en ambos grupos de rendimiento.

A continuación, en la Figura 1, se muestran los perfiles de las habilidades sociales para los grupos de alto y bajo rendimientos en los dos periodos escolares en donde se hizo la comparación a través del tiempo.

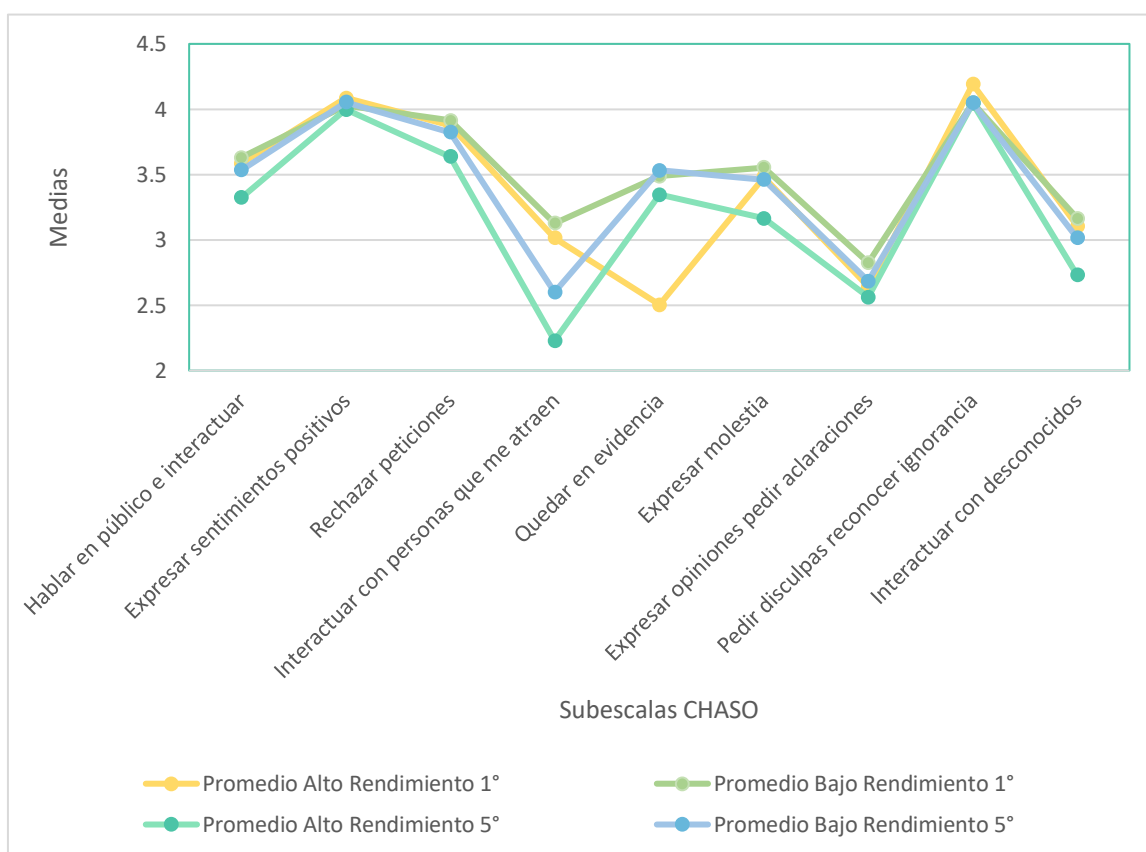


Figura 4. Perfiles de las Habilidades Sociales para grupos de alto y bajo rendimiento, en dos periodos escolares, no existe diferencia de las habilidades sociales a través del tiempo con respecto al rendimiento académico (bajo o alto). Sin embargo, el grupo de alto rendimiento en 5° semestre se muestra bajo en comparación con los demás puntajes en la subescala “interactuar con personas que me atraen” y el grupo de alto rendimiento de 1° semestre, muestra un puntaje diferente con respecto a los demás en la subescala “quedar en evidencia”.

## CAPÍTULO.6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

Las **HS** con respecto al grupo de rendimiento son variables, estas se comportan en niveles medios a altos, no obstante, en ambos grupos aumentaron los puntajes a través del tiempo. Las medias del grupo de bajo rendimiento de primer semestre fueron de  $M= 31.48$  ( $DE= 4.58$ ) y de quinto semestre de  $M=31.78$  ( $DE= 4.88$ ) mientras que las de alto rendimiento en primer semestre corresponden a  $M=29.037$  ( $DE=5.69$ ) y de quinto semestre a  $M=30.76$  ( $DE=5.96$ ).

Con respecto a la estadística inferencial el objetivo principal de esta investigación fue identificar el cambio de las habilidades sociales a través del paso por los semestres en función al grupo de rendimiento académico en los estudiantes de pregrado, el resultado de los análisis coincide con investigaciones de autores como Claudet (2018), Jaramillo (2017), Jimenez et al. (2017), Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún (2012) y Lewis (2007), quienes mencionan que las **HS** correlacionan de manera positiva con la introversión en universitarios de alto **RA**, es decir que, las **HS** no son un efecto del resultado del **RA** alto, puesto que en los resultados no se encontraron interacciones significativas entre estas variables y por lo tanto se rechaza la hipótesis planteada.

Así mismo, autores como Herrera, Freytes, López y Olaz (2012), Del Prette y Del Prette (1983) y Del Prette, Del Prette y Castelo (1992) observaron que de manera general existe una gran cantidad de déficits en las **HS** en los estudiantes de la licenciatura de psicología en situaciones sociales comunes y también en situaciones académicas, decidiendo que la mejor opción para adaptarse es evitar conflictos aun sobre pasando los propios derechos y a su vez que el plan curricular de la licenciatura no promueve el desarrollo de las **HS** dado que no existen diferencias significativas que indiquen el aumento o mejora de estas en la comparación entre alumnos de primer ingreso y aquellos que están a punto de egresar.

Por un lado, es relevante mencionar que las **HS** si se desarrollan a través del tiempo de manera general durante el transcurso en la carrera y no con respecto al grupo de rendimiento en el que se encuentren los estudiantes, puesto



que si hay cambios significativos entre los puntajes en la prueba CHASO cuando se encontraban en primer semestre a cuando cursaban el quinto semestre. Las universidades, principalmente las que tienen que ver con contacto con personas, como psicología, plantean metas en sus planes de estudio para formar profesionistas que puedan poseer habilidades que promuevan el desarrollo integral de los mismos, obteniendo no sólo repercusiones positivas en el contexto laboral, sino también teniendo características que le permitan tener bienestar psicológico y desarrollo interpersonal que mejorará su desempeño (Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

Las subescalas que tienen mayores cambios son subescalas hablar en público ( $p < .038$ ), interactuar con personas que me atraen ( $p < .001$ ), expresar molestia ( $p < .008$ ) e interactuar con desconocidos ( $p < .006$ ), esto guarda relación con lo que mencionan García, Cabanillas, Morán y Olaz, (2014) y Kelly (2002) sobre las *habilidades conversacionales* que son aquellas que posibilitan la interacción con los individuos utilizando las herramientas que poseen los individuos para iniciar y mantener conversaciones fluidas con otros, las *habilidades heterosociales*, que permiten contactar e iniciar relaciones con personas del otro sexo o personas que despierten cierto interés sexual o erótico y las *habilidades de aceptación asertiva* en las cuales se expresan sentimientos personales y opiniones a los demás. Para los estudiantes universitarios es necesario exhibir durante su desempeño académico sentido común, intuición, sensibilidad y habilidades comunicativas (Beltrán, 2013).

Las subescalas expresar sentimientos positivos ( $p < .99$ ), rechazar peticiones ( $p < .096$ ), quedar en evidencia ( $p < .208$ ), expresar opiniones/pedir aclaraciones ( $p < .057$ ) e pedir disculpas/reconocer ignorancia ( $p < .255$ ) no presentan relaciones significativas con respecto al paso por los semestres y el grupo de rendimiento.

Los estudiantes de psicología presentan en general al ingresar a la universidad, características como mayor sensibilidad y empatía en las relaciones interpersonales, siendo más perceptivos, sin embargo, estas no están relacionadas con una mayor habilidad para afrontar situaciones precarias o de inadecuación, por lo que es primordial dentro de la formación, entrenar a los estudiantes para que estos puedan no solo enfrentarse sino acompañar en este

proceso a quienes lo necesiten. Los estudiantes con alto rendimiento académico son más introvertidos a diferencia de aquellos que poseen un rendimiento académico bajo y tienen características de extroversión e incluso, se menciona que la extroversión se relaciona con personas que sólo cursaron hasta el bachillerato (Jiménez et al., 2017; Campo y Martínez, 2009; Mendo-Lazaro, León del Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río y García-Palacios, 2016; Del Prette, Del Prette y Mendes, 1999).

Sin embargo, existen otras investigaciones como las de Rytönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen y Postareff (2012), Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan (2011), Lleras (2008), García (2005), Cruz, Olvera, Dominguez y Cortés (2002), Cominetti y Ruiz (1997), que plantean que hay interacciones significativas de los comportamientos sociales en universitarios con respecto al **RA**; factores como el autoestima, autoconfianza, autorregulación emocional, apoyo y clima social en la familia, manejo de ansiedad y posesión de habilidades sociales avanzadas se asocian con el alto **RA**, puesto que factores no cognitivos como los ya antes mencionados pueden explicar el 18% del rendimiento estudiantil en estudiantes universitarios.

Las **HS** y el **RA** han sido vistas desde una perspectiva en donde se menciona que las mujeres tienen mayor adaptación académica, dado que tienden a apegarse a las reglas y determinaciones establecidas por el currículum universitario, así como que las mujeres tienen a comportarse de una manera socialmente aceptada gracias a las estipulaciones impuestas por los roles de género y los estereotipos buscando mayor aprobación y afiliación social, esto se explica en función a que el desarrollo de las **HS** es deficiente durante el periodo escolar y no tiene la posibilidad de ser modificado durante la formación universitaria y mantiene un efecto diferencial sobre el rendimiento académico. (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014; Ruiz, García y Rebollo, 2013; Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012; Cruz, Olvera, Dominguez y Cortés, 2002; Guiota, 2002), la muestra está principalmente representada por mujeres; tanto hombres como mujeres poseen diferentes motivaciones que repercuten en su rendimiento académico, así como diferentes **HS**, mientras que los hombres buscan percibirse más competentes, las mujeres están más interesadas en la satisfacción interpersonal, estas diferencias en relación con el **RA** se deben a habilidades

cognitivas y sociales (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). No obstante, existe evidencia sobre la no existencia de la relación entre las diferencias de género y la relación de las **HS** con el **RA** (Biasotto, Gaspar, Del Prette y Del Prette, 2009).

A pesar de que las interacciones entre **HS** y **RA** no han mostrado resultados consistentes que den pie a concluir que existe relación entre estas variables, existe evidencia de que hay una conexión entre las mismas, ya que se ha considerado que tienen un fuerte impacto en el desarrollo de la vida adulta profesional, siendo consideradas como criterios importantes para la contratación en un empleo (Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012; Lewis, 2007; Jacob, 2002) por lo que es importante seguir indagando con respecto a dicha relación.

### **Limitaciones**

1. Tamaño de la muestra, debido a que al ser un estudio longitudinal la pérdida de datos aumenta y la muestra final disminuyó de una manera considerable.
2. El entrenamiento en habilidades sociales no se encuentra de manera generalizada o son explícitas en escasas materias optativas; considerándose que pueden estar contempladas en el currículum cubierto.
3. Los promedios para determinar el grupo de rendimiento fueron los reportados por los mismos participantes, debido a que hubo dificultades de tiempo para que el departamento de servicios escolares de la universidad los proporcionara.
4. Los promedios reportados por los participantes fueron los de preparatoria, a consecuencia de que se realizó la aplicación al inicio del primer semestre de la carrera.
5. Los criterios de evaluación del rendimiento académico son subjetivos, dado que estos están sujetos a los criterios del profesor.
6. Los promedios de los participantes no son realmente bajos.
7. El instrumento utilizado no controla la deseabilidad social.

8. Las respuestas y resultados de los participantes de primer semestre podrían estimar sus competencias basados en el desempeño y demandas de situaciones propias al nivel de bachillerato y no propiamente al ámbito académico universitario.

## Conclusiones

Una de las dificultades para obtener datos precisos en investigaciones que se relacionan con los constructos contemplados en esta tesis, es que existen deficiencias en las mediciones. Tanto para las **HS** como para el **RA**, se dan diversas formas de medición; no hay un consenso con respecto a las distintas definiciones y existen controversias con respecto a la evaluación y sus mecanismos, así como el resultado de la misma.

Es importante destacar que pocos son los planes de estudio que integran el entrenamiento de **HS** en los currículos universitarios de manera explícita. Sin embargo, en el de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza, UNAM, no es así, sólo existe una optativa que contempla los aspectos generales y se consideran de manera implícita en el resto del plan de estudios, por lo que sólo existen pocas materias que consideran su desarrollo. A pesar de ello se consideran como herramientas que deberá adquirir el estudiante al egresar de la carrera y desempeñarse en el ámbito laboral por lo que es una situación a la que hay que prestarle atención.

Otro aspecto por tomar en cuenta es que el desarrollo de habilidades sociales no se determina por el alto rendimiento de los estudiantes, en este caso las calificaciones, puesto que existen factores contextuales y sociales que dotan al individuo de dichas habilidades, como la interacción con pares y demás profesores y administrativos pertenecientes al ámbito académico. Estudiantes con un alto grado cognitivo y académico pueden ser aislados, poco participativos e introvertidos, por lo que las **HS** a pesar de ser requerimientos para un adecuado desempeño académico y profesional no se ven reflejados en el comportamiento de alumnos con alto rendimiento, así como de manera contraria a aquellos con **RA** bajo.

## Sugerencias

Dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan desenvolverse de una manera óptima en todos los contextos a los que pertenezcan ayudará a que puedan enfrentarse a los desafíos que se les presenten como profesionistas y en la vida personal.

La información brindada por esta investigación da pie a realizar otras que contemplen aspectos como la familia, el género, el autoconcepto, las controversias con respecto a las calificaciones y el **RA**, los criterios de evaluación del **RA**, entre otras, que podrían brindar mayor información acerca de cómo es que las **HS** se relacionan con el buen **RA**, puesto que es innegable que todo profesional requiere de dichas habilidades para cumplir con los objetivos deseados en su desempeño.

Es recomendable hacer otros estudios longitudinales y con mayor alcance que permitan evaluar las **HS** y los déficits que presentan los alumnos para evitar la evolución de los mismos, realizar más mediciones y tener mayor control de las variables para poder realizar generalizaciones, así como la obtención de otros criterios para la consideración y clasificación de los grupos de rendimiento.

Por último, es importante destacar que el desarrollo de las **HS** forma parte de las características requeridas en los profesionales por empleadores y que estas ayudarán a mejorar la adaptabilidad en el trabajo. Es de suma relevancia prestar atención en su desarrollo dentro del currículum universitario.



## REFERENCIAS

- Alvaro, M. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento académico*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación CIDE.
- Amezcuca, J. y Pichardo, M. (2002). Modificación de las habilidades sociales, ansiedad y autoconocimientos en estudiantes universitarios españoles. *Revista interuniversitaria de la Educación*, (8-9), 387-408.
- Arancibia C. V. (1997). *Manual de psicología*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arancibida, G. y Péres, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *AYAJU*, 5(2), 133-154.
- Argyle, M., Bryant, B. y Trower, P. (1974) Social Skills Training and Psychotherapy: A comparative study. *Psychological Medicine*, 4, 435-443.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication* (2nd ed.). New York, US: Methuen.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Ballesteros, J. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad factual*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Beltrán, C.M. (2013). *Las habilidades sociales y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de formación profesional de ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2013-1*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Cristobal de Huamanga.
- Benavides, K. L. (2015). *Habilidades sociales y rendimiento académico en los alumnos del 6to grado de instituciones educativas del nivel primario red 09, Ugel 06 - 2015*. Tesis doctoral. Universidad César Vallejo.

- Benítez, M., Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(2).
- Biasotto, F., Gaspar, M., Del Prette, Z., y Del Prette, A. (2009). Desempeño académico e interpersonal en adolescentes portugueses. *Psicología em Estudo*, 14(2), 259-266.
- Branden, N. (1998). *Cómo mejorar su autoestima*. México: Paídos.
- Branden, N. (2001). *La Psicología del Autoestima*. México: Paídos.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.
- Caballo, V.E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En F.R. Ballesteros & J.A. Carrobes (Eds.), *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones (pp.55-557)*. Madrid, España: Pirámide.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª Ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5ª Ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Piqueras, J. A., Bas, P., Antona, C. y Salavera, C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El “cuestionario de habilidades sociales” (chaso). *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 25 (1), 5-24.
- Caballo, V., Salazar, I., Irurtia, M. J., Olivares, P. y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos / trastornos de la personalidad. *Psicología Conductual*, 22(3), 401–422.
- Campo, L.A. y Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada en la costa caribe colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 39-51.
-



- Carmona, M., Chavarría, L. V. y Leiva, S. V. (2014). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación de impacto de un programa comunitario de Educación Musical dirigido a niños, niñas y adolescentes costarricense*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales.
- Carrillo, G.B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Casas, F. (2003). El aprendizaje y las emociones. *La Nación*, 20-40.
- Castejón, L. (2016). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Madrid: Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Claudet, C.M. (2018). *Habilidades Sociales y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Universidad Cesar Vallejo, Sede Callao 2018*. Tesis de Maestría. Escuela de Posgrado Universidad de César Vallejo, Perú.
- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997) Algunos Factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Human Development Department. LCSHD*, 20.
- Costumero, I. (2007). *Relaciones en el Entorno de Trabajo*. Madrid, España: Thomson/ Paraninfo.
- Cruz, M., Olvera, L., Domínguez, T. y Cortés, S. (2002). El papel de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de ingeniería del INO. *Revista Psicología y Salud*, 12(2), 159 -172.
- De la Cerda, A. (2010). Habilidades sociales que mejoran la comunicación interpersonal. *Revista digital para la enseñanza de CC. OO. de Andalucía*, 7, 1-12.
- Del Prette Z.A.P. y Del Prette A. (1983). Análisis do repertório asertivo em estudantes da Psicologia. *Revista de Psicologia*, 1, 15-24.
- Del Prette A, Del Prette Z.A.P. y Castelo Branco UV (1992). Competência social na Formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50.
-

- Del Prette, Z.A.P. y Del Prette, A. (1996). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Periodicos electronicos em Psicologia*, (3), 217-229.
- Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A., y Barreto, M.C.M. (1998). Análisis de un Inventario de Habilidades Sociales (IHS-Del-Prette) en una muestra de universitarios. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 219-228.
- Del Prette, A., Del Prette, Z.A.P. y Mendes, M.C. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A., y Barreto, M. C. M. (2001). Inventario de Habilidades Sociais (IHS- Del Prette): *Manual de Aplicacao e Interpretacao*. Sao Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z.A.P. y Del Prette A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales*. Santa Fè de Bogotá, Colombia: Editorial El Manual Moderno.
- Del Prette, Z.A.P. y Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorías de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Denis, M.E., Hamarta, E. y Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of turkish students. *Social Behavior and Personality*, 33, 19-32.
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Fragoso, C. G., Benítez, Y. G., Rodríguez, D. J., y Olán, R. J. A. (2017). Relación Entre Prácticas Parentales Y El Nivel De Asertividad, Agresividad Y Rendimiento Académico En Adolescentes. *European Scientific Journal*, 13(20), 37–54.
- Fargues, M., Lusar, A., Jordania, C. y Sánchez, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso del móvil. *Psicothema*, 21(3), 480- 485.
-

- Flores, E., García, M., Calsina, W. y Yapuchura, A. (2016). Las Habilidades Sociales y la Comunicación Interpersonal de los Estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – PUNO.. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 7(2), 5-14.
- Gajardo, A. (2012). *Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D. y Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: a measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165-171.
- Gallego, J., Botella, C., García-Palacios, A., Quero, S. y Baños, R. (2010). La escala de autoverbalizaciones durante la situación de hablar en público (SPSS): propiedades psicométricas en una muestra española de fóbicos sociales. *Psicología conductual*. 18(2), 343-363.
- Gambrill, E.D. y Richey C.A. (1975). *An assertion inventory for use in assessment and research*. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43–63.
- García, C.S. (2005). Habilidades sociales, clima social, familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *LIBERABIT*, 11, 63-74.
- García, M.R. (2013). Comunicación interpersonal digital y nuevas formas de comunidad. *Reflexiones sobre la comunicación posmasiva*. *Imagonautas*, 3(2), 52-65.
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V. y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), 114-135.
-

- Gay, M. L., Hollandsworth, J. G. y Galassi, J. P. (1975). An assertive inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 340-344.
- Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Ed. Síntesis. Madrid, España.
- Gismero E. (2000). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Goldstein, H., y Morgan, L. (2002). Social interaction and models of relationship and Friendship development. En H. Goldstein, L. A. Kaczmarek, & K. English (Eds.), *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (pp. 5-25). Baltimore: Paul Brookes.
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D. y Alcázar, R.J. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 128-138.
- Grau, S. y Gómez, M.C. (2017). *Evaluación de los aprendizajes en el espacio europeo de educación superior*. España: Editorial Marfil.
- Gutiérrez, S. y Montañez, G. S. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 1-21.
- Gutiérrez-Carmona, M., y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
-

- Hernanz, J.A. y Watty, M.L. (2015). *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto*. México: Fundación para la Educación Superior Internacional.
- Herrera, A., Freytes, M., López, G. & Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287.
- Hidalgo, C.G. y Abarca, N. (2000). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento de habilidades sociales*. Santiago. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Izquierdo C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educar* 26, 127-149
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el Rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, (27), 111-118.
- Jaramillo, H. (2013). *Mitos y malentendidos del desarrollo humano*. México: Alfaomega.
- Jiménez, M.J. (2000). Competencia social intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 24(1994), 21-48.
- Jimenez, S., Saucedo, M., Díaz, J. y Recio, C. (2017). Análisis de desempeño académico en los alumnos del curso de Razonamiento Lógico del 2013 al 2015 en la UNACAR from 2013 to 2015 in UNACAR. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), 43–63.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales* (7ª ed.). Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Lacunza, A.B., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de psicología*, 27(1), 3-28.
- La Greca, A. M., y Santogrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(2), 220-227.
-

- Lara-Cantú, M., Verduzco, M., Acevedo, M. y Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Cooper Smith para adultos, en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 247-255.
- Le, H., Casillas, A. Robbins, S.B. y Langley, R. (2005). Motivational and Skills, Social, and Self-Management Predictors of College Outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482-508.
- León, J. y Medina, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales*. En F. Gil y J. León (Edit.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). Madrid, España: Síntesis Psicología.
- León, C., Rodríguez, C., Ferrel, O. y Ceballos, O. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (24), 91-105.
- Lewis, T. (2007) Social inequality in education: A constraint on an American highskills future. *Curriculum Inquiry*, 37, 329 – 349.
- Leyva, M.N. y Muñoz, R.C. (2017). *Factores que inciden en el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de 3 años de educación inicial de la institución educativa N° 2152 del asentamiento humano “Nuevo Jerusalen” Distrito la Esperanza*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Lleras, C. (2008) Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, (37), 888-902.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia de salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
-

- López, M.L. (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes*. Tesina de Licenciatura. Universidad de Fernando Pessoa.
- Lorr, M. y More, W.W. (1980). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 15, 127-138.
- Macedo, B. (2006). Habilidades para la vida: Contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible. Congreso internacional de didáctica de las ciencias 6 al 10 de febrero. Cuba.
- Maurillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I. y Palacios-García, V. (2015). Assessment of Social Skills of Students of Social Education //Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 21(1), 139–156.
- Monjas, I. (1997). *Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid, España: Cedpe, SL.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las Habilidades sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa*. Madrid, España: CIDE
- Mojas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Morales, L.A., Morales-Sánchez, V. y Holguín, S. (2016). Rendimiento Escolar. *Revista electrónica humanidades, tecnología y ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 15, 1-4.
-

- Morente, A.R., Filella, G. Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 28(1), 8 – 18
- Morgeson, F.P., Reider, M.H. y Campion, M.A. (2005). Selecting individuals in theam settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamword knowledge. *Personnel Psychology*, 58(3), 583-611.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Navarro, R.E. (2003). El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Novaes, M. (1973). *Psicología de la actitud creadora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Olaz, F. (1997). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6(13), 1-16.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
-



- Pascual, J. (2012). Habilidades Sociales como herramienta para una Inclusión Educativa: Una reflexión crítica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (6), 64-73.
- Paula, I. (1998). Las Habilidades sociales en el marco de la intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España: Praxis, Walters Kluwer.
- Parker, J. D. A., Summerfieldt. L. J., Hogan, M. J., y Majestic, S. (2001). Emotional intelligence and academic achievement. A Paper presentation at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Quebec City, Quebec.
- Peralta, F. J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Prieto, M. (2000). Variables psicológicas relevantes en el estudio de los menores con trastornos psíquicos. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, 21 al 23 de septiembre, Santiago de Compostela.
- Rahmati, B., Adibrad, N., Tahmasian, K. y Saleh, B. (2010). The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 870–874.
- Ramírez-Peradotto, P., Duarte-Vargas, J. y Muñoz-Valdivia, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Revista anales de psicología*, 21(1), 102- 115.
- Rathus, S.A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Ríos, J. A. (1983). Trastornos escolares y ambiente emocional del aula. Bordon. *Revista de Orientación Pedagógica*, 248(2015), 315-336.
-

- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia, España: ACDE.
- Romeu, V. L. (2015). Hacia una teoría personalista de la comunicación interpersonal. *Revista especializada en periodismo y comunicación*, 1(48), 188-198.
- Rodríguez, M., Pellicer, G. y Domínguez, M. (1998). *Autoestima clave del éxito personal*. (2ª Ed.). México: Manual Moderno.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Roth, E. (1986). Competencia social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México: Trillas
- Ruiz, E., García, R. y Rebollo, M.Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Revista de curriculum, y formación del profesorado*, 71, 124-140.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. y Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, 40, 241-256.
- Salas, T.M. (2017). *Efecto de un programa en habilidades sociales para la conducta asertiva en estudiantes de primer año de la carrera de administración en una universidad en lima*. Tesis de Maestría. Universidad Inca Garcilaso De la Vega.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M. y Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 28, 286-292.
- Sánchez, I. (2013). *Apoyo parental y rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de Tamaulipas, México.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
-

- Silva, C. (2017). *Fobia social y las habilidades sociales en adultos jóvenes: correlatos y diferencias*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza.
- Solano, L.O., (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Toussaint, L. y Webb, J.R. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness, *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685.
- Trianes, M.V., Jiménez, M. y Muñoz, Á. (2007). *Relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid, España: Pirámide.
- Ugarriza, N. (2010). Evaluación del rendimiento académico. *Revista de la Unidad de Post Grado de Educación. UNMSM*, 116.
- Vallés, A. (2003). Cuestionario de Competencia Social. Versión Tutor y Versión Padres. Manuscrito no publicado
- Vellés, A., Oliveres, J. y Rosa, A.I. (2014). Competencia social y autoestima en adolescentes con fobia social. *LIBERABIT*, 20(1), 41-53.
- Van-Der Hofstadt, C. J., Gómez, J. M., y Alarcón, M. J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid, España: Díaz Santos.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.
- Vélez Van, A. y Roa, C.N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.
- Vellés, A. y Vellés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
-

Zapata, L., Los Reyes, C., Lewis, S., y Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, (23), 66-82.

Zea, M. C., Tyler, F. B. y Franco, M. C. (1991). Psychosocial competence in Colombian university students. *Revista Interamericana de Psicología*, 25(2), 135-145.

---

# ANEXOS

---

## CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (CHASO)

(Caballo, Salazar, Iruña y Equipo de Investigación CISO-A,2016)

El siguiente cuestionario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como usted actúa normalmente, reflejando la probabilidad con la que llevaría a cabo la conducta si se presentara la ocasión. Responda señalando con una X en la casilla correspondiente el grado en que cada uno de los comportamientos incluidos en el cuestionario son característicos o propios de usted, conforme a la siguiente puntuación:

1	2	3	4	5
Muy poco característico de mí	Poco característico de mí	Moderadamente característico de mí	Bastante característico de mí	Muy característico de mí

Por favor, no deje ningún ítem sin contestar y hágalo de manera sincera; no se preocupe porque no existen respuestas correctas o incorrectas.

1. Expresar desacuerdo ante otras personas aunque esto pueda suponer una opinión desfavorable por parte de los demás					
2. Pedir disculpas cuando mi comportamiento ha molestado a otra persona					
3. Hacer preguntas en clase, en una reunión o en un acto público					
4. Pedir a alguien que baje la voz cuando está hablando demasiado alto en el cine					
5. Iniciar una conversación con una persona que me gusta					
6. Mantener la calma cuando me he equivocado delante de otras personas					
7. Mantener una conversación con alguien que no comparte mi opinión					
8. Mantener mi negativa cuando me presionan para hacer algo que no deseo hacer					
9. Decir a alguien que no se meta en la fila					
10. Pedir a una persona que me atrae que salga conmigo					
11. Pedir a alguien que respete mi turno para hablar					
12. Hacer saber a la persona con quien hablo que no me está prestando la atención debida					
13. Ir a una reunión y hablar con los demás sin conocerlos					
14. Admitir que desconozco algo sobre un tema					
15. Discutir abiertamente con la persona que me ha criticado					
16. Disculparme cuando me equivoco					
17. Decir que "no" cuando no quiero prestar algo que me piden					
18. Decir a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor					
19. Mantener la calma cuando me hacen una broma en público					
20. Decir a otra persona que deje de molestar o de hacer ruido					
21. Responder a una pregunta de un profesor en clase o de un superior en una reunión					
22. Ser capaz de contar chistes delante de un grupo de personas					
23. Invitar a salir a la persona que me gusta					
24. Hablar en público ante desconocidos					
25. Reconocer una equivocación ante mi pareja					
26. Mantener la calma ante las críticas que me hacen otras personas					
27. Hacer nuevas amistades					
28. Actuar o representar una escena delante de un grupo de desconocidos					
29. Decir a una persona que me gusta					
30. Hablar frente a los demás en clase, en el trabajo o en una reunión					
31. Expresar mi enojo a una persona que me está molestando					
32. Salir con gente que casi no conozco					
33. Pedir disculpas a alguien cuando he herido sus sentimientos					
34. Insistir en saludar a alguien cuando antes no me ha respondido					

1	2	3	4	5
Muy poco característico de mí	Poco característico de mí	Moderadamente característico de mí	Bastante característico de mí	Muy característico de mí

35. Tomar la iniciativa del contacto físico con la persona que me gusta					
36. Dar una expresión de cariño (beso, abrazo, caricia) a quien quiero					
37. Asistir a una fiesta donde no conozco a nadie					
38. Mantener la calma cuando hago el ridículo delante de otras personas					
39. Introducir nuevos temas en una conversación con una o varias personas que conozco					
40. Pedir a alguien que me devuelva algo que le presté					
41. Hablar delante de un grupo pequeño de personas que conozco poco					
42. Ser capaz de llevar algo inusual por la calle (un ramo de flores, ropa llamativa, ...)					
43. Participar en una reunión con personas de autoridad					
44. Responder a una crítica injusta que me hace una persona					
45. Expresar una opinión diferente a la que expresa la persona con la que estoy					
46. Hablar con un superior o una persona con autoridad					
47. Sacar a bailar a una persona que me atrae					
48. Decir "te quiero" a alguien de mi familia					
49. Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones					
50. Responder a una crítica que me ha molestado					
51. Pedir a alguien que baje la voz cuando se dirige a mí en un volumen muy alto					
52. Mantener una posición contraria a la de los demás si creo que tengo razón					
53. Solicitar que se respete el turno si atienden a una persona que ha llegado después					
54. Utilizar el sentido del humor en una conversación					
55. Dar una expresión de apoyo (abrazo, caricia) a una persona cercana cuando lo					
56. Decir a alguien que su comportamiento me molesta y pedir que deje de hacerlo					
57. Iniciar y mantener una conversación con personas con autoridad					
58. Mostrar afecto hacia otra persona en público					
59. Pedir explicaciones a una persona que me ha criticado					
60. Hacer cumplidos o halagos a la persona que quiero					
61. Rechazar una petición que no me agrada					
62. Agradecer cuando me dicen cosas agradables					
63. Leer en voz alta delante de un grupo numeroso de personas					
64. Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer					
65. Aclarar mi opinión en un grupo cuando no me entienden					
66. Animar a alguien					
67. Decir que "no" cuando me piden algo que me molesta hacer					
68. Si alguien ha hablado mal de mí, lo busco cuanto antes para aclarar las cosas					
69. Comportarme de forma extrovertida en las situaciones sociales nuevas					
70. Decir que "no" ante lo que considero una petición poco razonable					
71. Mantener la calma cuando me echan en cara algo que he hecho mal					
72. Hacer cumplidos o halagos a un amigo					
73. Relacionarme con otras personas en una fiesta, aunque no vaya vestido para la					
74. Pedir disculpas cuando me dicen que he hecho algo mal					
75. Pedir explicaciones a una persona que me ha negado el saludo					
76. Agradecer a alguien algo que ha hecho por mí					

