



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA
UNIVERSIDAD DE LIMA

Tesis presentada por:

AMNY GILDA FLÓREZ SALAS

Cod. Orcid:0009-0007-6304-4798

Para obtener el Grado Académico de

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Con mención en Docencia Universitaria

Línea de investigación: Enseñanza - Aprendizaje

Asesor:

Agustín Campos Arenas

Cód. Orcid: 0000-0002-3867-3319

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

AMNY GILDA FLÓREZ SALAS

Agustín Campos Arenas

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidenta de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Liliana Rodríguez Saavedra

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Roxana Gissella Otoyá Torrejón

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado	Escuela de Posgrado
Programa Académico:	Maestría en Educación
Dependencia al que pertenece el docenteasesor:	Departamento de Educación
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dr. Agustín Campos Arenas
ORCID:	0000-0002-3867-3319
Título del documento:	RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA
Autora(s) del documento:	AMNY GILDA FLÓREZ SALAS
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2811390102
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	15%
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 15% Publicaciones = 8% Trabajos del estudiante = 11%
<p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">15%</p> <p>INDICE DE SIMILITUD 15% FUENTES DE INTERNET 8% PUBLICACIONES 11% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p>	
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>	
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	11-nov-2025 05:14p. m

RESUMEN

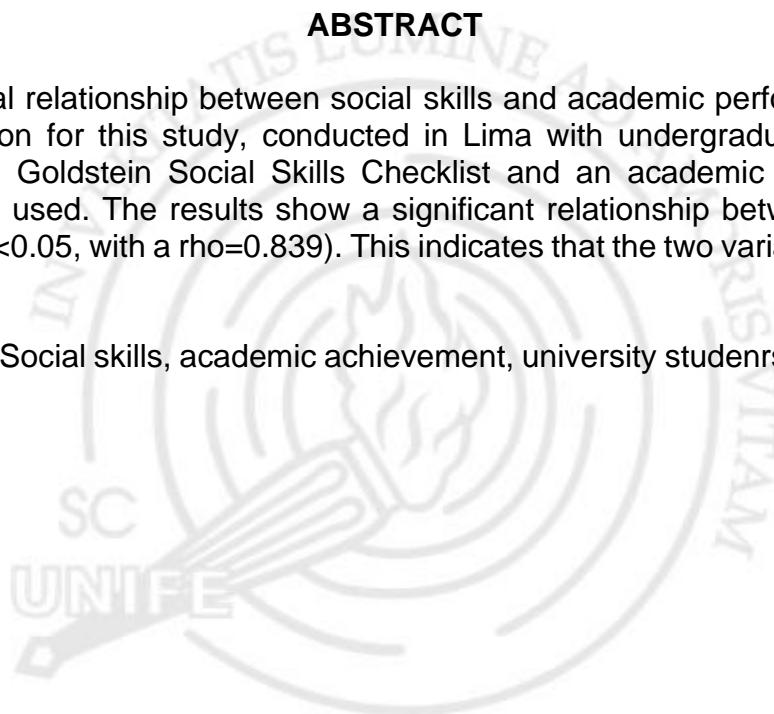
La posible relación entre habilidades sociales y el rendimiento académico fue el motivo de este estudio realizado en Lima con estudiantes universitarios del primer ciclo (n= 67). Se aplicó la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein y una ficha de logros académicos. Los resultados muestran que existe una relación significativa entre las dos variables ($p < 0.05$, con un $\rho = 0.839$). Esto indica que las dos variables tienen comportamientos similares.

Palabras clave: Habilidades sociales, rendimiento académico, estudiantes universitarios, correlación.

ABSTRACT

The potential relationship between social skills and academic performance was the motivation for this study, conducted in Lima with undergraduate students (n=67). The Goldstein Social Skills Checklist and an academic achievement record were used. The results show a significant relationship between the two variables ($p < 0.05$, with a $\rho = 0.839$). This indicates that the two variables behave similarly.

Keywords: Social skills, academic achievement, university students, correlation.



DEDICATORIA

A Dios, padre celestial por iluminarme en cada etapa de este estudio, por ser mi soporte espiritual y emocional y mostrarme caminos por donde transitar. A mis hijos Samuel y Stefano por ser la razón y el amor para realizar mis estudios de maestría y lograr el grado respectivo. A mi querida madre Gilda por estar a mi lado con sus oraciones para permitirme avanzar profesionalmente.



RECONOCIMIENTOS

A la UNIFÉ, su Escuela de Posgrado por la calidad de su propuesta académica. A los profesores por su compromiso con la educación superior y su nivel de enseñanza. A los participantes de esta investigación por su disposición a colaborar. Igualmente, al Dr. Agustín Campos Arenas por compartir sus conocimientos, dirección y apoyo permanente y dedicación especial a la tarea de investigar en educación. Gracias maestro.



ÍNDICE

	Página
Declaratoria de Originalidad del Asesor.....	3
RESUMEN	4
DEDICATORIA.....	5
RECONOCIMIENTOS	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación	18
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	18
1.4 Objetivos de la investigación.....	19
1.4.1 Objetivo general.....	19
1.4.2 Objetivos específicos	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 Antecedentes de la investigación.....	20
2.1.1 Antecedentes Internacionales	20
2.1.2 Antecedentes nacionales	21
2.2 Bases teóricas.....	22
2.2.1 Habilidades sociales.....	22
2.2.1.1 Conceptualización.....	22
2.2.1.2 Desarrollo de las competencias sociales.	23

	Página
2.2.1.3 Enfoques teóricos.	24
2.2.1.4 Taxonomía.	26
2.2.1.5 Déficit de HS.	28
2.2.1.6 HS en educación.	28
2.2.1.7 HS y clima educativo.	29
2.2.1.8 HS en educación superior.	30
2.2.2 Rendimiento académico en entornos universitarios.	32
2.2.2.1 Conceptualización.	32
2.2.2.2 Predictores del RA.	37
2.2.2.3 Dimensiones.	41
2.2.2.4 Valoración del RA.	43
2.2.2.5 Satisfacción del estudiante.	45
2.2.3 Estudiantes universitarios.	46
2.2.3.1 Características.	46
2.2.3.1.1 Cambios físicos y desarrollo puberal.	46
2.2.3.1.2 Objetivos psicosociales de los jóvenes.	46
2.2.3.1.3 Salud y riesgos psicosociales.	47
2.2.3.2 Características intelectuales.	48
2.2.3.3 Motivación en estudiantes universitarios.	48
2.2.4 Definición de términos.	49
2.2.5 Hipótesis.	50
2.2.5.1 Hipótesis general.	50
CAPÍTULO III: MÉTODO.	51
3.1 Tipo y diseño de investigación.	51
3.2 Participantes.	51

	Página
3.2.1 Población	51
3.2.2 Muestra	52
3.3 Variables de investigación.....	52
3.3.1 Habilidades sociales.....	52
3.3.2 Rendimiento académico.....	54
3.4 Técnicas de instrumentos de recolección de datos.....	55
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	55
3.6 Consideraciones éticas	55
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	56
4.1 Estadísticos descriptivos	56
4.2 Normalidad de las distribuciones	69
4.3 Verificación de las hipótesis.....	70
4.3.1 Habilidades sociales y rendimiento académico.....	70
4.3.2 Primeras habilidades sociales y rendimiento académico	70
4.3.3 Habilidades sociales avanzadas y rendimiento académico.....	71
4.3.4 Habilidades relacionadas con los sentimientos y rendimiento académico	72
4.3.5 Habilidades alternativas a la agresión y rendimiento académico	73
4.3.6 Habilidades para hacer frente al estrés y rendimiento académico	74
4.3.7 Habilidades de planificación y rendimiento académico	75
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	77
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	81
6.1 Conclusiones.....	81
6.2 Recomendaciones	82
REFERENCIAS.....	85

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Taxonomía de habilidades sociales.....	28
2. Distribución de frecuencias según sexo y grupos etarios en estudiantes universitarios	56
3. Frecuencias de la dimensión PHS.....	57
4. Frecuencias de la dimensión HSA.....	58
5. Frecuencias de la dimensión CPMS.....	59
6. Frecuencias de la dimensión CAA.....	60
7. Frecuencias de la dimensión HPME.....	61
8. Frecuencias de la dimensión DP	62
9. Frecuencias de la variable HS.....	63
10. Frecuencias de la dimensión cognitiva	64
11. Frecuencias de la dimensión procedimental.....	65
12. Frecuencias de la dimensión actitudinal	66
13. Frecuencias de la variable RA.....	67
14. Relación entre HS y RA.....	68
15. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (n = 67).....	69
16. Correlación entre HS y el RA.....	70
17. Correlación entre primeras HS y el RA.....	71
18. Correlación entre HS avanzadas y el RA	72
19. Correlación entre CPMS y el RA.	73
20. Correlación entre CAA y el RA	74
21. Correlación entre HPME y el RA	75
22. Correlación entre DP y el RA.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Esquema de una investigación correlacional	51
2. Distribución porcentual entre sexo y grupos etarios en estudiantes universitarios	56
3. Porcentaje de la dimensión grupo I: PHS.....	57
4. Porcentaje de la dimensión grupo II: HSA.....	58
5. Porcentaje de la dimensión grupo III: CPMS.....	59
6. Porcentaje de la dimensión grupo IV: CAA	60
7. Porcentaje de la dimensión grupo V: HPME	61
8. Porcentaje de la dimensión grupo VI: DP.....	62
9. Porcentaje de HS	63
10. Porcentaje de dimensión cognitiva.....	64
11. Porcentaje de dimensión procedimental.....	65
12. Porcentaje de dimensión actitudinal.....	66
13. Porcentaje del RA	67

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy se caracterizaba por el cambio constante y la innovación, producto de la globalización. Esto, en el campo universitario, demanda de los estudiantes una serie de habilidades de carácter técnico y personal para la realización laboral y social. Las habilidades sociales resultan ser de gran valor en las relaciones con otros: en la familia, el trabajo y en la sociedad.

Las habilidades sociales son innatas del ser humano y se desarrollan con él a lo largo de su existencia. En la niñez, en la relación con sus padres y otros niños; luego, durante la escolaridad con sus compañeros y amigos y así sucesivamente. Estas habilidades pueden ser aprendidas por imitación o enseñanza formal o no formal y, también, son modificables cuando no corresponden a lo previsto por la comunidad o la sociedad.

Por ello, es que se considera que las habilidades sociales juegan un rol importante en las conductas de las personas que influyen en sus relaciones en el desempeño de sus actividades personales, sociales y profesionales. En la universidad, señala Rull (2019) que las habilidades sociales ayudan de manera importante a la solución de problemas, la convivencia y al éxito académico. Pulido (2019) coincide con esta afirmación.

Estudios como el de Núñez et al. (2021) muestran el impacto positivo de las habilidades sociales en el aprendizaje de materias curriculares en el ámbito universitario y los de Oyarzun et al. (2021) y Covarrubias et al. (2024) resaltan la relación docente-alumno como elemento distintivo de la vida universitaria.

La tesis está compuesta de seis capítulos. El primero presenta todos los aspectos necesarios para el planteamiento del problema. El segundo, trata sobre

los antecedentes empíricos sobre el tema de investigación, y las bases teóricas, que sustentan el estudio. Incluye, también, la definición de términos y las hipótesis propuestas.

El tercer capítulo detalla todas las consideraciones operacionales para llevar a cabo de la investigación. El cuarto capítulo presenta los resultados según las hipótesis de estudio y en el quinto, se discuten dichos resultados.

El capítulo seis, presenta las conclusiones obtenidas y las recomendaciones que se derivan de este estudio. Finalmente, se incluyen las referencias.



CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Un mundo conflictivo y competitivo como en de hoy requiere que las personas, de todas las edades y sociedades, tengan y expresan habilidades especiales para poder movilizarse de manera asertiva en la sociedad. Las habilidades sociales (HS) son consideradas como una respuesta a esta demanda, especialmente el campo de la educación y, en particular, en la educación universitaria.

Las HS son necesarias en todo momento de la vida humana. Durante la infancia, entre los niños, sus padres, profesores, compañeros del barrio y del colegio. Conforme avanza edad, la interacción entre pares es vital para la convivencia y el éxito en las tareas que le competen en el ámbito en que se desenvuelve. En el campo de la educación las HS cobran especial intereses pues representan un gran vehículo para la sana interacción entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí. Rull (2019), considera que el buen manejo de las HS favorece, a la larga, el logro académico pues permite crear un clima de colaboración positivo, de comunicación clara, de trabajo grupal efectivo y manejo adecuado de conductas disfuncionales. Todo ello, impacta de manera positiva en el logro académico (Núñez et al., 2018).

El establecer y mantener buenas y sanas relaciones entre los miembros de una sociedad permite solucionar sus problemas con propiedad respetando la diversidad de opiniones y de opciones.

Las buenas relaciones y la socialización fueron tremendamente afectados debidos al COVID, tal como lo sugiere UNICEF, la UNESCO, afectando el

proceso formativo de los estudiantes y la capacidad de relación con otros debido al aislamiento forzoso (Córdova et al., 2022). Al respecto, Naranjo (2019) también señala el efecto negativo del aislamiento social por la pandemia. Esto se ha visto con claridad cuando los estudiantes de todos los niveles han regresado a clases presenciales. En los entornos laborales se ha reflejado a través de la deficiencia en la autorregulación, manejo equivocado del tiempo y en el trabajo colaborativo (Palomares, 2021)

UNICE (2020) destaca de la atención que se le presta al cultivo de las HS en el campo de la educación. Igualmente, señala que estas habilidades no son desarrolladas en ciertos lugares específicos, donde los niños y jóvenes son expuestos a la agresión y al abuso (CEPAL / UNESCO, 2020). Las instituciones educativas de EBR y superior reflejan esta situación al observarse poca disposición de los estudiantes en interactuar y resolver problemas en conjunto (Seclen, 2023). Por ello, el tránsito de un nivel educativo a otro se ve afectado por las dificultades de adaptación a los niveles por parte de los estudiantes (Correia-Zanini y Marturano, 2015) lo cual tiene implicancia directa en su rendimiento académico (RA). Estas relaciones, alumno-docente y alumno-alumno, al no haberse desarrollado correctamente impactan negativamente en la motivación y el proceso de aprendizaje (Herrera et al., 2000).

Los jóvenes universitarios al estar en una etapa de consolidación de su personalidad y características personales pueden confirmar aspectos importantes para la vida adulta tales como la autoestima, el actuar razonado, el trabajo grupal, responsabilidad en su actuación, entre otros. Así, consiguen su propia identidad e independencia. Valencia y Valencia (2022) indican que en esta

etapa los jóvenes también están expuestos a una serie de tentaciones como son las drogas, el dinero fácil, la irracionalidad, el libre albedrío, etc.

En el Perú, según Guevara (2021), las HS se vieron afectadas severamente por la pandemia. Hay poca consideración con los demás, poca interacción social y comunicación lo cual es necesario revertir. Otros autores (Justo y Bobadilla, 2021) consideran que se debe mejorar las HS para así enfrentar en mejores condiciones las demandas académicas. Los alumnos universitarios del Callao, por ejemplo, muestran niveles de HS y de logro académico medio y una relación entre las dos variables, de allí el valor de este tipo de estudio (Claudet, 2018).

El contexto universitario y de jóvenes que ingresan a los adultos representan el área de interés de este estudio y dos variables relevantes a este grupo etario: la HS y el RA. Se han reportado estudios (Sacaca y Pilco, 2022) que han encontrado, mayormente, niveles medio y bajo de HS en jóvenes alumnos en grupos humanos de bajas condiciones socioeconómicas. Asimismo, problemas asociados a bajo nivel de HS lo que les dificulta resolver conflictos entre ellos; especialmente, en la escuela y el trabajo (Bernal et al., 2022, Ballón y Hernández, 2019). Por ello, es importante que los estudiantes universitarios estén preparados para enfrentar los retos de la sociedad en el ámbito profesional y personal (Quispe et al., 2023).

En todas las esferas de la vida la interacción social es muy relevante. En el nivel superior de educación los estudiantes presentan una serie de problemas que dificultan su aprendizaje. Hacer buen uso de la comunicación, saber escuchar, aprender de otros, trabajar con otros, proponer alternativas, confrontar

ideas, pedir asistencia, entre otras, son habilidades a ser adquiridas, desarrolladas y mantenidas (Pascoe et al., 2019).

Durante la pandemia las HS fueron afectadas y repercutieron en el RA, especialmente en los cursos de ciencias (Martínez et al., 2019). Al respecto (Perz et al., 2020) afirman que un buen desarrollo de las HS y un nivel bueno de RA favorecerá en el estudiante un crecimiento socioemocional y social.

Un mal desarrollo de las HS en los jóvenes estudiantes de una universidad estatal de Lima metropolitana complica su vida académica y las interacciones sociales en la comunidad universitaria (Rosas, 2021, Gilar et al., 2020). En el aula presentara dificultades para preguntar, solicitar ayuda, compartir, seguir directivas afectando su RA en las evaluaciones y consideraciones del docente y de sus compañeros.

Es necesario, para reorientar la educación y el comportamiento de los jóvenes universitarios de Lima, una comprensión de estas dos variables en un momento determinado y con las condiciones que se viven en la ciudad de Lima.

En consecuencia, la pregunta de investigación de este estudio queda formulada de esta manera:

¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana?

Asimismo, se considera los siguientes problemas específicos, los:

- ¿Cuál es la relación entre las primeras HS y el RA?
- ¿Cuál es la relación entre las HS avanzadas y el RA?
- ¿Cuál es la relación entre las habilidades relacionadas con los sentimientos y el RA?

- ¿Cuál es la relación entre las habilidades alternativas a la agresión y el RA?
- ¿Cuál es la relación entre las habilidades para hacer frente al estrés y el RA?
- ¿Cuál es la relación entre las habilidades de planificación y el RA?

1.2 Justificación de la investigación

Las HS son fundamentales para la vida de las personas. De allí, la justificación teórica de un estudio que trata sobre ellas. Diferentes autores han sustentado la necesidad de que los jóvenes estudiantes las desarrollen y apliquen en su quehacer universitario y social (Pulido, 2019).

La justificación práctica se da porque los resultados pueden justificar políticas y acciones en el campus universitario tanto para desarrollar las HS como para mejorar el RA de los alumnos.

La justificación metodológica consiste en el uso de un diseño correlacional para relacionar a estas dos variables y con el uso de un instrumento altamente válido y confiable como es el Inventario de habilidades Sociales (IHS) de Goldstein.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

Delimitación

1. Contexto: se realizó en la ciudad de Lima con sujetos de ambos sexos.
2. Nivel: Educación universitaria estudiantes del primer ciclo.
3. Taxonomía: Se usó la clasificación propuesta por Goldstein.
4. Tiempo: Datos recogidos en un semestre académico.
5. Unidad Académica: Carrera profesional de Educación de una Universidad Pública de Lima.

Limitaciones

1. Muestra: No es amplia debido a que los estudiantes que participaron lo hicieron de propia voluntad. Esto limita la validez externa de los resultados.
2. Diseño de investigación: Un diseño correlacional no llega conclusiones de causa – efecto, sino de asociación.
3. Respuestas: El tipo de instrumento utilizados se presta a algunas respuestas falsas o interesadas.

Las áreas temáticas de este estudio son: HS, RA, estudiantes de 17 a 19 años de edad y universidad.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

- 1.0 Verificar la relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1.1 Determinar la relación entre las primeras HS y el RA.
- 1.2 Determinar la relación entre HS avanzadas y el RA.
- 1.3 Determinar la relación entre las habilidades relacionadas con los sentimientos y el RA.
- 1.4 Determinar la relación entre las habilidades alternativas a la agresión y el RA.
- 1.5 Determinar la relación entre las habilidades para hacer frente al estrés y el RA.
- 1.6 Determinar la relación entre las habilidades de planificación y el RA.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Abid et al. (2022) hizo un estudio sobre la asociación de las habilidades interpersonales y el rendimiento de 3,200 alumnos de secundaria de Lahore, Pakistán. Se usó la Escala de Habilidades Interpersonales (ISS) la cual fue adaptada. Se mostró un nivel competente de los alumnos en sus HS y diferencias significativas según género y ubicaciones administrativas. Las alumnas tuvieron un mayor puntaje que los varones. Sugieren, al final, que los alumnos, administrativos y otros comprendan la importancia de la variable.

Rehman et al. (2021) estudiaron la relación entre las HS y el RA en 400 alumnos de primaria en Islamabad, Pakistán. Los resultados indicaron que no existe relación significativa entre HS y RA en este contexto específico.

Nazar (2021) investigó la relación entre las HS y RA en 628 estudiantes universitarios en Francisco Beltrau, Brasil. Se aplicó el inventario IHS. No se encontró relación significativa entre las dos variables en alumnos de diferentes facultades (Ingeniería civil, derecho, arquitectura y urbanismo, etc.), de diferentes campos universitarios y de áreas de especialización (salud versus humanidades y ciencias exactas y ciencias aplicadas).

Sial et al. (2021) analizaron la relación entre las HS y el RA en 300 alumnos de la Universidad BZU de Ramallah, Palestina que incluyó a tres facultades. Se usó la escalada adaptada de Michele Novotni y el promedio ponderado de los alumnos que cursaban el último semestre académico. Se encontró una correlación ($r = 0.309^{**}$) significativa entre asignaturas de salud y humanidades frente a las ciencias exactas y sociales.

Paroginog et al. (2018) estudiaron la relación entre las HS y el RA en 80 estudiantes de Tagbilan, Filipinas. Se encontró que los alumnos tenían un grado moderado de HS, destacando la dimensión de cooperación. Presentan, también, estadística por dimensiones y género

2.1.2 Antecedentes nacionales

Quispe (2022) estudio correlacional entre HS y RA en estudiantes de Puno. Utilizó el trabajo de Caballo para medir las HS. Menciona que el 45.3% de los participantes tenía un rendimiento académico esperado y 32.8% en proceso. La correlación entre las dos variables fue positiva y fuerte. Destaca el papel importante de las HS en el RA de los alumnos.

Chávez (2022) trabajó sobre el “aprendizaje social” de Bandura y el enfoque centrado en la calidad de la educación con 72 alumnos de Chiclayo. Utilizó el inventario de Goldstein. Encontró una correlación significativa y fuerte entre las dos variables y algunos valores bajos en algunas de las dimensiones de las HS.

Guevara (2021) investigó sobre la relación entre las HS y el RA en 158 estudiantes del primer ciclo de una institución de educación superior de Chiclayo. Hizo uso del inventario de Goldstein. Encontró una correlación significativa ($\rho = 0.62$) entre las dos variables. Sugiere trabajar en el desarrollo de las HS.

Cosio et al. (2021) estudiaron la relación entre el HS y RA en 201 alumnos de medicina de una universidad privada de Lima. Utilizaron el inventario de Goldstein. Los resultados indicaron una correlación significativa y fuerte entre las dos variables lo que implica que un incremento de las HS mejora el RA.

Cajas et al. (2020) estudiaron la asociación entre el “engagement” (participación y conexión emocional con el proceso de aprendizaje) y el RA en

298 estudiantes de la universidad Nacional del Centro del Perú. No se halló relación significativa entre las dos variables ($Rho= 0.123$, p-valor de 0.33).

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Habilidades sociales

2.2.1.1 Conceptualización.

Las HS pueden entenderse como un conjunto de competencias interpersonales, tanto generales como específicas de carácter instrumental y complejo. Permiten a las personas establecer relaciones positivas y manejar de manera constructiva los aspectos emocionales involucrados en la interacción con los otros (Goldstein, 1980). Son capacidades de naturaleza social que permiten a las personas desenvolverse dentro de un contexto sociocultural determinado (Michelson, 1983).

Las HS son consideradas como un conjunto diverso de comportamientos interpersonales, los cuales contribuyen de manera significativa a mejorar la calidad y eficacia de las relaciones establecidas en la vida diaria de las personas (Del Prette y Del Prette, 2001).

Se entienden como un conjunto de comportamientos que permiten al individuo relacionarse eficazmente con los demás (Tavares et al., 2012). Así mismo, pueden definirse como un repertorio de conductas que permiten al individuo relacionarse de manera efectiva con su entorno (Morán y Olaz, 2014).

A partir de lo expuesto, las habilidades sociales pueden, también, definirse como un conjunto de capacidades individuales orientadas a enfrentar y resolver problemas personales y del entorno, sin afectar negativamente a los demás. Estas habilidades permiten al sujeto iniciar y mantener relaciones saludables, con otros, aceptar y respetar las normas de convivencia.

Las HS también son entendidas como el conjunto de conductas funcionales que favorecen la interacción con los otros y que permite el desarrollo personal y social de la persona, de manera particular en la etapa colegial (Salas et al., 2020).

Igualmente, estas habilidades comprenden procesos clave de adaptación social, que se manifiestan en la empatía, el autocontrol, la colaboración y otros. Con estas conductas es posible establecer interacciones respetuosas, efectivas y positivas, contribuyendo así a una sociedad justa y de respeto mutuo (Morales et al., 2013).

Los patrones cognitivos se fortalecen cuando incorporamos lo aprendido de las experiencias sociales lo que incrementa la probabilidad de acertar en las decisiones tomadas y mejorar la práctica de los valores (Zavala et al., 2008).

La práctica de conductas socialmente aceptables en los diferentes espacios vitales ayuda a resolver pacíficamente los problemas que se presentan y a estar preparados para los problemas del futuro (Caballo, 1993). En resumen las HS son aquellas capacidades y conductas que promueven una relación positiva con otros sujetos. Se basan en el ejercicio de valores como el respeto y la empatía y son fundamentales tanto para el crecimiento personal como para las buenas relaciones con los demás. Se aprenden al observar, practicar, comunicar y convivir, y se muestran de manera oral así como con gestos y comportamiento. Lozada (2018) considera que su manifestación varía según el entorno en que se mueve la persona. Igualmente, Tapia y Cubo (2017) sostienen que su desarrollo depende del contacto con otros y la experiencia vivida.

2.2.1.2 Desarrollo de las competencias sociales.

Un concepto central de las HS es el de la empatía. Tortosa (2018) afirma

que esta permite ponerse en el lugar del otro, reconocer como se siente y relacionarse con respeto. Esto permite fortalecer los vínculos y a evitar futuros conflictos. Sin empatía, las relaciones tienen a ser frías y distantes.

Asimismo, el expresarse y escuchar correctamente favorece la autoestima y facilita el inicio y mantenimiento de relaciones significativas. Gil y Llinás (2020) ponderan la habilidad de expresar ideas de manera respetuosa y positiva en la comunicación con otros. Esto permite la mejorar de la toma de decisiones y el respeto mutuo durante el dialogo.

2.2.1.3 Enfoques teóricos.

Thorndike (1929) es considerado como el punto de inicio para el desarrollo teórico de las HS. Introdujo el concepto de inteligencia social definida como la capacidad para entender a los demás y actuar de manera apropiada lo que permite al sujeto el logro de sus objetivos personales.

Otro autor importante es Vygotsky (1978), para quien el entorno es un factor clave para el desarrollo de las HS. Considera que las interacciones sociales facilitan a las personas desarrollar su personalidad y generar conocimiento de su realidad, siendo el contexto un elemento importante de este proceso.

Gardner (1994) es también mencionado como precursor de las HS. En su Teoría de las Inteligencias Múltiples considera a la inteligencia interpersonal e intrapersonal como capacidades vitales para la convivencia humana. La primera trata de la comprensión y relación con los demás y la segunda se refiere al conocimiento de uno mismo. Las dos se relacionan directamente con el desarrollo de las HS, ya que permiten conocer y manejar conductas de uno para con los demás.

Wong, Day, Maxwell y Meara (1995) señalan tres componentes cognitivos de la HS: el conocimiento social (comprensión de las normas), la percepción social (Identificación de las emociones de otros); y el insight social (interpretación de las conductas observadas).

En esta investigación, el enfoque teórico de las HS se basa en la teoría sociocultural de Vigotsky que destaca la relevancia del entorno, el lenguaje y la cultura como factores básicos del desarrollo cognitivo y social. La zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se propone como un espacio donde el aprendizaje tiene mayores probabilidades de éxito por la interacción con otros más experimentados. También, incorpora el enfoque constructivista, que afirma que las personas construyen activamente sus conocimientos a partir de la experiencia y el entorno, modificando y actualizando constantemente su forma de pensar y actuar (Vygotsky, 1978, citado por Erbil, 2020).

Igualmente, la teoría del análisis del comportamiento se interesa en comprender, cómo las personas adquieren HS a partir de sus experiencias diarias. Según Amaral et al. (2015), esta teoría permite conocer cómo los alumnos enfrentan sus emociones y desafíos sociales poniendo atención al proceso de aprendizaje y no tanto al resultado final.

Esta teoría también conocida como el análisis del comportamiento, es un enfoque psicológico que considera que el comportamiento es modelado por los estímulos entorno y puede ser modificado mediante la retroalimentación y la práctica.

También se considera a la teoría del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, propuestas por Pavlov y Skinner, respectivamente. El primero propone que el aprendizaje es resultado de una relación entre

estímulos y respuestas, mientras que el segundo introduce al “organismo” como el elemento que maneja y procesa los estímulos y respuestas.

Son enfoques centrados en la observación y medición, donde se estudia cómo los estímulos del medio afectan la conducta y cómo las respuestas se refuerzan a partir de sus consecuencias (Pérez & Cruz, 2003)

2.2.1.4 Taxonomía.

Al comienzo, las HS fueron entendidas como capacidades personales que se mantienen relativamente estables en distintas situaciones. Este enfoque incluía habilidades tales como defender nuestros derechos, aceptar o rechazar pedidos, hacer y responder cumplidos, conversar, mostrar todo tipo de emociones, y brindar opiniones de manera adecuada (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).

A lo largo de los años el contexto ha sido incluido como un elemento importante ampliando así su conceptualización. De esta manera se pueden analizar las situaciones personales, las relaciones sociales y el ambiente. Es así que se ha formulado una clasificación que distingue tipo de relación interpersonal: con autoridades, con el otro sexo, con la familia o en contextos diversos (Caballo, 1993, Eceiza et al., 2008).

El contar con, la taxonomía de las HS ha permitido ordenar y tipificar las diferentes manifestaciones de los comportamientos sociales. Caballo (2007, citado en Lavandera et al., 2019) lista las siguientes habilidades:

Habilidades Comunicativas: abarcan las básicas (escuchar o iniciar una conversación) y las avanzadas (disculparse o dar instrucciones).

Habilidades Emocionales: aquellas relacionadas con la expresión de distintas emociones (manifestación de sentimientos, control de emociones).

Habilidades Instrumentales: asociadas con el “hacer” en situaciones sociales. Están dirigidas a situaciones específicas (evitar conflictos, proteger sus derechos o tomar decisiones).

Habilidades Cognitivas: asociadas con el afronte de situaciones complicadas (el honor, la derrota o el estrés).

Goldstein et al. (1989) proponen la clasificación siguiente:

- *Habilidades sociales fundamentales:* Escuchar, iniciar conversaciones, realizar preguntas, decir gracias, presentarse y elogiar a otros.
- *Habilidades sociales avanzadas:* Solicitar ayuda, participar, ofrecer y seguir instrucciones, solicitar disculpas y persuadir a otros.
- *Habilidades relacionadas con las emociones:* manifestar y entender sentimientos, ser empático, controlar el temor y la ira.
- *Habilidades alternativas a la agresión:* Compartir, prestar ayuda, acordar, amparar sus derechos y evitar problemas.
- *Habilidades para afrontar el estrés:* Responder adecuadamente reclamos, controlar el rechazo, el deshonor y la presión de otros, y enfrentar situaciones conflictivas.
- *Habilidades de planificación:* Determinar objetivos, estudiar problemas, tomar decisiones y centrarse en los procesos.

Estas últimas son vitales en la educación, en el trabajo y la vida diaria, por cuanto permite organizar el tiempo, programar las tareas y mantener una situación equilibrada entre las responsabilidades y la vida personal.

Tabla 1*Taxonomía de habilidades sociales*

Habilidades sociales	
Caballo (2007)	Goldstein et al. (1989)
<ul style="list-style-type: none">• Comunicativas• Emocionales• Instrumentales• Cognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Fundamentales• Avanzadas• relacionadas con las Emociones• Alternativas a la agresión• Planificación

Nota. Basado en Caballo & Goldstein (En Lacunza y Contini, 2011)

2.2.1.5 Déficit de HS.

Existe un déficit en HS cuando se tiene dificultades para manifestar lo que piensa o siente. Así un alumno no puede cómo pedir ayuda o realizar preguntas cuando no comprende algo, su logro de aprendizaje se verá afectado. Diferentes estudios han mostrado que alumnos en riesgo tienen grandes dificultades tales como la incapacidad para sostener sus derechos o hablar asertivamente.

Afortunadamente, los programas de capacitación han mostrado ser eficientes en la mejora de estas habilidades. Nakamoto (2019) evidenció, en su estudio, avances importantes tras la aplicación de un programa de tres meses.

Téngase presente que, factores psicosociales (apoyo emocional, la autoestima y la motivación) afectan decididamente el rendimiento académico y el bienestar del estudiante. Un contexto educacional positivo y buenas relaciones con profesores y compañeros, permiten a los alumnos sentirse reconocidos, interesados y dispuestos para aprender (Castejón et al., 2013).

2.2.1.6 HS en educación.

Morán y Olaz (2014) analizaron estudios conducidos entre los años 1990 y 2013. Reportan que el concepto más estudiado en las investigaciones fue el de habilidades sociales (59.46%). Le sigue la competencia social (18.92%) y la asertividad (2.7%). En cuanto a los sujetos estudiados están primero los niños

(51.35%), seguidos por universitarios (18.9%), y adolescentes (10.8%). Los sujetos menos estudiados fueron aquellos con problemas de adicción, con problemas psiquiátricos y parejas.

Ante el cambio de paradigma educativo se ha dejado de lado el enfoque centrado solo en conocimientos académicos. Igualmente, se reconoce el valor de las habilidades socioemocionales, conocidas también como habilidades blandas o no cognitivas como elementos importantes en la formación de la persona. Estas habilidades coadyuvan el desarrollo intelectual y forman a los alumnos para convivir en un mundo de grandes desafíos.

En el salón de clase las HS afectan la actuación del docente como comunicador y miembro de la comunidad educativa. Por ello, es importante reconocer las maneras apropiadas de dirigirse a los estudiantes, de motivarlos, de guiarlos y acompañarlos en su camino al aprendizaje.

2.2.1.7 HS y clima educativo.

Actualmente, las HS son de gran importancia porque favorecen la participación de los alumnos en su propia formación. Mudarra y García, (2016) consideran este hecho se nota en su motivación, sus técnicas de estudio y la forma de relacionarse con otros. Extremera y Fernández-Berrocal (2006) advierten que el éxito académico no está asociado con un alto nivel de inteligencia, también influyen otras variables, como las socioemocionales que están estrechamente relacionadas al RA, ya que el apoyo de docentes y compañeros mejorar la satisfacción escolar y el logro académico (Papalia y Martorell, 2016). En este punto, es necesario reconocer que las HS no son innatas, si no que se aprenden y se desarrollan por medio de la asociación con el contexto (Rovira, 2018).

A pesar de que la política educativa peruana establece un enfoque por competencias, en muchas instituciones educativas se prioriza el logro de contenidos académicos, dejando de lado el cultivo de habilidades socioemocionales (Ministerio de Educación, 2017). En las aulas, las diferencias socioculturales pueden producir problemas tales como la autoestima baja o el aislamiento, lo que impacta de alguna manera en el clima escolar (Flores, 2021). Este, a su vez, afecta el aprendizaje y la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y de su capacidad para el éxito académico (Leria y Salgado, 2019).

Povedano et al. (2011), también están de acuerdo que un entorno escolar positivo, a la par con buenas HS, conducen, un acierto, a un mejor logro académico. El clima escolar, ósea el entorno físico, emocional e intelectual donde se da el aprendizaje, es fundamental para lograr el éxito académico (Ambrose, et al., 2010).

En resumen, hay una estrecha asociación entre las HS y el clima escolar. Cuando el clima es propicio para la práctica de dichas habilidades, se potencia el aprendizaje y se genera un entorno enriquecedor. Igualmente, cuando los alumnos desarrollan sus HS, contribuyen positivamente a la calidad del clima, generándose así un circuito que favorece su desarrollo personal y académico.

2.2.1.8 HS en educación superior.

La psicología moderna considera que las HS tienen impacto en el éxito o fracaso de las personas. Las HS se inician en el ámbito familiar. Allí comienza a interactuar, mostrar emociones y convivir armónicamente. Con estos primeros aprendizajes sociales las personas están en buenas condiciones para manejarse en otros entornos como el colegio, el trabajo y la sociedad. Durante los estudios superiores los jóvenes fortalecen la socialización que ayudan al bienestar emocional, la calidad de vida y la convivencia con otros (Hodge & Lear, 2011;

Huambachano & Huaire, 2018).

En esta etapa universitaria, los jóvenes tienden a sufrir dificultades para expresarse, trabajar en grupo o lidiar con el estrés. Algunos factores afectan el desarrollo de las HS. Entre ellos están la poca preparación obtenida en la educación secundaria, el uso exagerado de la tecnología o las demandas académicas. Estas dificultades se muestran a través de la ansiedad, la soledad y autoestima baja.

Por ello, Bellack et al., (1985) propone desarrollar programas de desarrollo personal que faciliten la interacción con otros. El aprendizaje cooperativo es sugerido como una estrategia didáctica que permite desarrollar habilidades en los alumnos para el trabajo en grupo, relacionarse mejor y solucionar problemas. Mendo et al. (2016) consideran que esta propuesta didáctica mejora tremendamente las HS, especialmente cuando se usa continuamente y con grupos consolidados.

Asimismo, se espera que las universidades tengan conocimiento de los niveles de HS de sus estudiantes para proponer estrategias didácticas que las desarrollen y las fortalezcan. Delgado et al. (2021) afirma que el desarrollo de estas habilidades es clave para el éxito.

El mundo de hoy requiere que los egresados de las universidades tengan no solo una formación profesional, sino, también, habilidades bien logradas de comunicación, liderazgo y adaptación al medio.

Esto, según González et al. (2018), constituye la formación integral que incluye conocimientos, habilidades y actitudes.

Entre las HS de mayor relevancia que los estudiantes universitarios deben desarrollar se encuentran las siguientes:

1. *Comunicación efectiva*: Expresarse de manera clara y escuchar con atención.
2. *Trabajo en equipo*: Trabajar armónicamente con otros, respetar otras posiciones.
3. *Empatía*: Entender a los otros y respetar sus sentimientos.
4. *Resolución de conflictos*: Atender y resolver de manera positiva los problemas presentados.
5. *Toma de decisiones*: Tomar decisiones responsables y con sustento.
6. *Pensamiento crítico*: Evaluar objetivamente la información presentada, identificar errores formular y conclusiones con fundamento.
7. *Adaptabilidad*: Adecuarse a nuevas circunstancias sin restricciones.
8. *Liderazgo*: Guiar a otros hacia metas identificadas (Goldstein et al., 1989; Caballo, 1993).

Un buen nivel de estas habilidades mejora el RA de los alumnos y los prepara para enfrentar con éxito los retos de la vida adulta.

2.2.2 Rendimiento académico en entornos universitarios

2.2.2.1 Conceptualización.

El “Informe de Delors” ha sido una de las propuestas educacionales que ha sido mencionado para fundamentar el uso de las competencias en el ámbito educativo (Delors, 1996). En este informe, se destaca cuatro pilares esenciales para el aprendizaje permanente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos tipos de aprendizaje incluyen conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para una sana convivencia. En el mundo cambiante de hoy estos aprendizajes resultan ser esenciales para los niveles de realización personal, social y profesional.

El concepto de competencias, a través de los años, ha evolucionado al ser tratado desde diversas disciplinas: filosofía, lingüística y sociología. Asimismo, por el campo laboral y educacional. La educación técnica, la psicología cognitiva y laboral han contribuido a su desarrollo. Así lo considera Tobón (2009) quién, además, señala que:

- Las competencias son una característica interna de la persona, que afecta de manera directa su desempeño laboral (Boyatzis, 2002).
- Son un conjunto de capacidades que están desarrolladas a cierto nivel y que permiten a las personas actuar eficazmente en algunas situaciones (Levy-Leboyer, 1997)
- Capacidad para realizar con eficacia tareas o funciones (Mertens, 1997).
- Logros educativos clave que permiten actuar con exitosamente en el trabajo (Ducci, 1997)

En síntesis, las competencias presentan características permanentes que se observan al ejecutar una tarea, se asocian con la productividad, se transfieren a distintos entornos y permiten a un buen desempeño. Este concepto de gran importancia en el contexto empresarial, también ha sido considerado gran valor en el campo de la educación. McClelland (1973) consideró que al evaluar el desempeño era más importante tener en cuenta las competencias del sujeto y no tanto sus grados y títulos. Autores, como Mertens y Ducci han propuesto el concepto de competencia desde la óptica del trabajo.

Así, la competencia laboral es entendida como el dominio de conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse apropiadamente en situaciones de trabajo. Este aprendizaje requiere tanto de la labor en clase así como de la práctica diaria (Ducci, 1997). Catalano et al. (2004) afirman que es

un grupo de habilidades medibles que permiten un buen desempeño de acuerdo a estándares establecidos. Sandoval et al. (2010) resaltan el hecho de la combinación de conocimientos, destrezas y habilidades usadas en situaciones verdaderas.

El interés por desarrollar competencias laborales también ha sido tomado por la educación superior. Las universidades, ante los cambios sociales y económicos del mundo, han impulsado cambios orientados a mejorar su oferta educativa y a preparar mejor a los alumnos para el campo laboral (Mourshed et al., 2012; Aristizábal et al., 2016).

En los últimos años las reformas curriculares en los diferentes sistemas educativos han incluido a la educación por competencias como elemento distintivo del cambio. Esta innovación promete una mejora sustantiva en la preparación de los alumnos para responder positivamente a las exigencias del campo laboral (Navia, 2023, Cejas et al., 2023).

Esta reforma en la propuesta formativas de los estudiantes es más evidente en la educación superior. Al respecto, Cejas et al. (2023) considera que este cambio es un elemento fundamental en la formación integral de los alumnos.

Este cambio demanda que los roles del docente como el del alumno tengan una nueva definición. Implica cambiar el modelo didáctico de transmitir conocimientos hacia un enfoque que promueva el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y destrezas para un desempeño competente.

García, Fonseca y Concha (2015) estiman que los alumnos deben asumir el control del proceso de aprendizaje haciendo uso de todo su repertorio de estrategias con que cuenta. Un aprendizaje de competencias tendrá como recompensa un buen rendimiento académico (RA) y a la largo un buen

desempeño profesional.

La calidad educativa es valorada, entre otros, por el RA de los alumnos individualmente y de grupos (semestres académicos, escuelas profesionales, etc.).

Por ello, el RA resulta ser un indicador clave, para valorar tanto el desempeño del alumno, así como la efectividad de la enseñanza (Colonio, 2017).

El RA es un concepto complejo difícil de definir. Está vinculado con la productividad y la utilidad de lo aprendido con relación a el esfuerzo realizado. En consecuencia, hablar de RA significa considerar al alumno como sujeto activo en su contexto educacional y social. (Macias et al., 2022).

Estrada (2018) sostiene que el RA es afectado por diversos factores (biológicos, psicológicos, económicos y familiares). Es decir, el éxito académico no solo depende de la adquisición de contenidos disciplinarios, sino también de un conjunto integrado de elementos que afectan la vida del alumno.

Navarro (2003), señala que el RA incluye a la capacidad del alumno como a su desempeño en tareas académicas. Indica, también, que factores de orden social y familiar afectan directamente el RA originando variabilidad y acrecentando el riesgo de complicaciones académicas.

a. Enfoques teóricos

Desde el enfoque de la teoría sociocultural de Vygotsky (1981), el aprendizaje tiene sus bases en la interacción social, la cual se lleva a cabo en un contexto cultural determinado. Esta interacción se da mayormente en el entorno familiar (padres y hermanos) y el escolar (docentes y alumnos) haciendo uso de la comunicación y la empatía. Para Vigotsky el lenguaje y los procesos internos cumplen un rol profesional que permiten analizar, internalizar y construir

el conocimiento.

Considera que el aprendizaje se logra mediante la interrelación entre las personas y se enriquece de la misma manera. Por ello, afirma que la cultura afecta lo cognitivo.

La teoría sociocultural ha tenido gran impacto significativo en la educación y la psicología del desarrollo. Uno de sus grandes aportes es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Vigostky y la define como la distancia entre lo que un alumno puede hacer por sí solo y lo que puede conseguir con la orientación de un adulto o compañero más avanzado. Esta definición resalta relevancia de la guía y el acompañamiento a lo largo del proceso de aprendizaje.

En campo educacional, esta teoría demanda del docente una acción de mediador, tomando en cuenta en su enseñanza la adaptación al nivel de desarrollo del alumno.

Por ello, se afirma que dinámicas grupales constituyen buenos medios para lograr una buena comprensión y mejora del RA.

La teoría de Vygostky ha favorecido la aparición de enfoques didácticos como el aprendizaje cooperativo y ha reforzado la propuesta de la presencia de un mediador (un maestro o un compañero) facilita el logro del aprendizaje.

Desde otro ángulo, Monroy y Hernández (2014) consideran que existe dos tipos de aprendizaje:

- Un aprendizaje superficial, relacionado con memorizar contenidos sin mayor reflexión.
- Un aprendizaje profundo, que implica comprender el sentido de la información, relacionarla con lo que ya se tiene en la estructura cognitiva.

Quiroz (2001) identifica diferentes teorías que explican el rendimiento

académico (RA), entre ellas:

- a. *Teoría basada en la Voluntad:* Considera que el RA en consecuencia de la presión que pone el alumno por aprender. En décadas anteriores se consideraba que el fracaso escolar era debido a una mala voluntad del estudiante (Kaczynska, 1986), sin tener en cuenta otros factores.
- b. *Teoría basada en la Capacidad:* Considera que el RA está asociado con capacidades innatas, como la inteligencia, dejando de lado otros factores (motivación o contexto).
- c. *Teoría del Rendimiento como utilidad:* Establece que el RA es consecuencia del uso inteligente de aquellas oportunidades que facilitan la adquisición de conocimientos o comprensión de conceptos, dando a la funcionalidad del aprendizaje (Quiroz, 2001).

2.2.2.2 Predictores del RA.

a. Apoyo social

Representa un factor predominante del bienestar emocional, la seguridad personal y el sentido de competencia de los alumnos de educación superior porque pone a su alcance herramientas adecuadas para enfrentar eficazmente los desafíos intelectuales y emocionales propios del mundo universitario.

En la universidad resulta importante tener un grupo de respaldo compuesto por la familia, amigos, compañeros universitarios o mentores académicos. Esto permite que los alumnos se sientan valorados, seguros y capaces de resolver situaciones problemáticas.

Este apoyo cumple una función emocional al dar consuelo o consejo en situaciones de estrés e influye directamente en la autoestima y la percepción de la eficacia personal. Cuando los alumnos se sienten acompañados desarrollan

gran confianza en sus habilidades, lo que ayuda a su estabilidad emocional y, por lo tanto, a su RA.

Diferentes estudios encuentran que existe una relación significativa entre la percepción de apoyo social y el éxito académico. Por ejemplo, Abdulrahman (2020) resalta que dicha relación fortalece la seguridad emocional de los alumnos y favorece su RA. Asimismo, Li et al. (2018) hallaron que los alumnos que perciben diversas fuentes de apoyo tienden a obtener mejores logros académicos. La percepción de apoyo; es decir, cómo el alumno siente, interpreta y valora el respaldo que le ofrece su contexto social, resulta clave, ya afecta su disposición hacia el estudio y en su habilidad para enfrentar las exigencias de orden académico.

No todos los alumnos perciben el apoyo de la misma manera ya este apoyo está condicionado por otros factores (personales, culturales o situacionales). Por ello, la calidad del apoyo que experimenta un alumno está relacionado positivamente con los niveles de éxito académico.

Cuando los alumnos perciben altos niveles de apoyo social, experimentan un mayor bienestar emocional y un menor estrés, lo que impacta positivamente en su RA. Este respaldo funciona como un “amortiguador emocional” que les ayuda a resolver con éxito las demandas propias del mundo universitario.

Igualmente, el apoyo social ayuda a reducir el sentimiento de aislamiento que es común en el contexto universitario, promoviendo así una mayor participación en las clases y en actividades académicas y extracurriculares. Esta participación ayuda al aprendizaje, a la integración social y al desarrollo personal del alumno.

El reconocimiento de los logros alcanzados por parte de familiares,

docentes y compañeros, fortalece la sensación de tener una red de apoyo efectiva. Además, el éxito académico puede ser una fuente para nuevas oportunidades: becas, apoyos institucionales o participación en investigaciones.

b. Factores personales, familiares y socioeconómicos

Existen muchos factores que afectan el RA de los alumnos. Entre ellos se encuentran las características personales, la situación de la familia, el nivel socioeconómico, el dominio del idioma inglés, la asistencia regular a clases y la confianza en las propias habilidades intelectuales. También influyen otros aspectos: la calificación docente, el tiempo dedicado al estudio, el número de miembros de familia y el nivel de involucramiento de los padres.

La combinación de estos factores es clave en el proceso educacional, ya que afectan en los estudiantes: en el abordaje de su aprendizaje, su desempeño en las diferentes disciplinas y en su desarrollo personal. Así, también, la motivación, la personalidad, las capacidades cognitivas y el estado de salud afectan la disposición para aprender y la habilidad para lograr nuevos conocimientos.

Además, la salud mental y física es importante para estar concentrado y la participación en clase.

El rol de la familia, también, es importante. Cuando hay apoyo real en casa, buena comunicación y gran involucramiento de los padres en la educación, los alumnos tienden a obtener mejores logros académicos y mayor bienestar emocional. El nivel socioeconómico también es importante. Las familias con mayores condiciones económicas tienen más posibilidades para acceder a una buena educación, así como otros materiales y recursos que ayudan a un mejor aprendizaje. Sin embargo, esto, esto no sugiere decir que quienes provienen de

entornos más limitados no puedan destacar. Muchos alumnos logran superarse académicamente gracias a su perseverancia, al respaldo de su comunidad y a su empeño personal.

La época de la pandemia representa una etapa donde la falta de interacción social y las dificultades económicas impactaron negativamente al RA. Las instituciones educativas vieron en la necesidad de adaptarse rápidamente, desarrollando estrategias acordes a esta nueva situación. Esto, evidenció la necesidad de presentar soluciones efectivas y sostenibles que garanticen el bienestar emocional, académico y social de los alumnos (Van de Velde et al., 2021).

c. Estrategias de enseñanza

Núñez et al. (2014) resaltan que los enfoques didácticos empleados por los docentes afectan directamente el RA de los alumnos. Cuando se hace uso de un aprendizaje activo, los logros son positivos tanto en lo académico como en las relaciones entre los estudiantes. Es decir, cuando un profesor utiliza buenas estrategias de enseñanza mejor tanto el aprendizaje, así como el desarrollo integral de sus alumnos. Estas estrategias son importantes para facilitar la comprensión de contenidos complejos y el involucramiento en clase de los estudiantes. Una buena enseñanza es más que transmisión de información. Implica generar un entorno participativo, donde el estudiante se siente motivado y valorado.

Por ello, los profesores hacen uso de variadas propuestas didácticas como el trabajo grupal, la Resolución de problemas, el uso de la tecnología y el acompañamiento personalizado. Además, considerando que cada estudiante es diferente, ajustan sus técnicas de acuerdo al estilo de aprendizaje, habilidades y

experiencias previas de cada alumno. De este modo, apoyan a quienes lo requieren y desafían a los que pueden ir más adelante.

Asimismo, durante la pandemia, los alumnos tuvieron que adaptarse a nuevos desafíos tecnológicos, sociales y académicos. Por eso, se implementaron estrategias diversas que ayudaran a mantener su RA. Asimismo, los docentes mostraron interés por el bienestar emocional y social de sus alumnos, creando un contexto seguro, donde se fortalecieron también las HS y emocionales (Fuster et al., 2021).

2.2.2.3 Dimensiones.

El RA en el nivel universitario no está representado, únicamente por las notas obtenidas en exámenes o trabajos, sino que cubre varios rubros que indican el desarrollo integral del alumno. Por ello, al RA se le considera como multidimensional. A continuación, se presentan algunas de las más importantes:

1. *Logro académico*: Hace referencia al grado de éxito que el alumno obtiene en sus estudios. Se expresa a través de calificaciones, resultados en pruebas o tareas académicas. Está afectado por los sentimientos, el interés, las capacidades intelectuales y la conducta del alumno. También influyen la didáctica del profesor y la situación social y económica del alumno (Urquijo, 2002, Crozier, 2001).
2. *Participación y compromiso*: Evalúa el nivel de involucramiento del alumno en las actividades académicas, como asistir a clases, colaborar en trabajos en grupo, participar en tutorías o cumplir con las tareas asignadas. Además, incluye su responsabilidad y constancia en el proceso de aprendizaje.
3. *Habilidades de estudio*: Aquí, se incluyen las estrategias que el alumno

usa para lograr sus aprendizajes. Entre ellas, están la planificación y organización del tiempo y sus materiales, la forma de leer o tomar apuntes y de prepararse para los exámenes.

4. *Habilidades de investigación*: Está relacionada con la habilidad para encontrar, analizar y usar la información. Implica seleccionar correctamente fuentes confiables, generar propias ideas y presentar argumentos sólidos sustentados en evidencia.
5. *Desarrollo personal y profesional*: Evalúa el desarrollo del alumno a lo largo de su formación, en todos los aspectos como conocimientos, comunicación interpersonal, autoestima, liderazgo y la aplicación de estos aprendizajes en situaciones de vida.
6. *Adquisición de competencias*: Trata del desarrollo de las habilidades técnicas y profesionales propias de su campo de estudio. Estas competencias son vitales para el ejercicio profesional futuro del alumno.

En resumen, el RA en el nivel universitario no se refiere solo a las notas obtenidas en pruebas, sino que abarca, también, otros aspectos como la participación, el sentido de responsabilidad, el desarrollo de habilidades y el crecimiento personal y profesional.

Por lo expuesto, evaluar el RA de forma integral requiere el uso de diferentes instrumentos y técnicas que cubran todos sus aspectos. Algunas de las formas más comunes para hacerlo son:

1. *Calificaciones*: Las calificaciones obtenidas en las asignaturas a (exámenes y trabajos académicos) siguen siendo un indicador importante; pero deben complementarse con otros indicadores para obtener una visión más integral.

2. *Evaluaciones formativas*: Se aplican cuando se realiza el proceso de aprendizaje. Sirve a los alumnos a identificar sus logros y puntos de mejora. No requiere de instrumentos especializados. No asigna calificaciones. Sirve para retroalimentar.
3. *Portafolios*: Son colecciones organizadas de la labor del estudiante en una o diferentes áreas. Pueden incluir informes, desarrollos de un proyecto, exámenes, etc.
4. *Autoevaluación y evaluación entre pares*: Sirve para que los alumnos valoren su desempeño personal o el de sus compañeros. Fortalece la autocrítica y el trabajo colaborativo, el entre otros.
5. *Entrevistas y observaciones*: Permiten obtener información más precisa sobre otros aspectos: compromiso, la actitud entre el estudio y el crecimiento académico del alumno.
6. *Evaluaciones específicas de competencias*: Sirven para valorar habilidades específicas relacionadas a la carrera profesional

Usar diversas maneras de evaluación permite tener una visión más amplia y real del RA de los alumnos.

2.2.2.4 Valoración del RA.

a. Criterios de evaluación a nivel superior

García (2010) afirma que los criterios de evaluación son los parámetros que sirven para valorar el grado de aprendizaje de los alumnos. Ayudan a identificar el nivel de logro en conocimiento, comprensión y desarrollo de habilidades (cognitivas, sociales y comunicativas). En el caso de las competencias previstas en cada curso es necesario formular un criterio específico para cada una. Debe tenerse en cuenta que no todos los aprendizajes

son iguales. Por ello, debe determinarse el tipo de aprendizaje y según eso especificar aspectos de reevaluación.

b. Procedimientos de evaluación

La evaluación educacional hace uso de técnicas específicas que le permite recoger información acerca de los logros de los alumnos. Según Lamas (2015), una evaluación centrada en criterios definidos va permitir interpretar el rendimiento como una expresión real del nivel logro de contenidos y habilidades previstos en el currículo. La pedagogía conceptual plantea tres niveles de logro de una competencia:

- Nivel elemental (conexión con el contexto): En este nivel, el alumno comienza a entender el tema asociándolo con situaciones cotidianas, iniciando así un punto inicial de aprendizaje.
- Nivel básico (comprensión): En este nivel, el alumno profundiza en el conocimiento, aplica conceptos y analiza información en situaciones particulares.
- Nivel avanzado (dominio): En este nivel, el alumno muestra una gran comprensión del tema, resuelve problemas complejos y transmite sus aprendizajes a otros.

Esta propuesta asume que el aprendizaje se logra de manera progresiva, facilitando así a los docentes diseñar su enseñanza de acuerdo a los requerimientos de los alumnos. De esta manera, la evaluación es más justa y personalizada.

En resumen, el reconocimiento y aceptación de una estructura esta estructura de niveles de competencia ayuda a la valoración del aprendizaje y ubica al alumno en su respectivo nivel y permite al docente tomar las acciones

correctivas que correspondan. El uso de la evaluación formativa es de gran importancia por la información que brinda sobre el avance del estudiante.

2.2.2.5 Satisfacción del estudiante.

Se refiere al sentimiento positivo que tienen el alumno cuando se cumplen sus expectativas de estudio. Este concepto es vital en la toma de decisiones, en la gestión educativa y para atender dificultades como el estrés, el abandono de los estudios o el bajo RA. Por ello, evaluar integralmente es muy importante para la mejora de la calidad de la educación.

Existe una relación biunívoca entre satisfacción y RA. Cuando el alumno está satisfecho, se siente más motivado lo cual favorece la construcción de un entorno escolar favorable. A su vez, tener buenos logros académicos aumenta la satisfacción personal, mejora la autoestima y eleva el sentido de pertenencia. Para incrementar esta asociación, es necesario generar un ambiente de aprendizaje positivo, apoyar constante y valorar los logros de los alumnos (Mireles y García, 2022).

En América Latina, hay diferentes cambios en la educación superior. Por ejemplo, en Colombia se han implementado diferentes sistemas de evaluación integrando herramientas tecnológicas que permiten tener información precisa sobre diferentes aspectos educacionales. Estos sistemas hacen uso de estándares de autoevaluación constante, para facilitar la mejora continua de los programas académicos. En la evaluación de la calidad institucional es bueno conocer la opinión de los estudiantes, por cuanto son los actores directos en el proceso de aprendizaje. Su palabra resulta muy relevante para estimar la calidad de los servicios educativos (Bernate et al., 2020).

2.2.3 Estudiantes universitarios

2.2.3.1 Características.

Según Hidalgo y Ceñal (2014) las personas de entre 17 y 19 años están en una etapa de cambios físicos, psicológicos y sociales. Cambios importantes notables en su cuerpo, mente y en la forma en que se asocian con los otros.

2.2.3.1.1 Cambios físicos y desarrollo puberal.

Hidalgo y Ceñal (2014) agrupan que estos cambios en tres etapas:

- *Regulación hormonal y del sistema nervioso*

La pubertad está controlada por señales hormonales quienes del cerebro, a diferencia de la niñez, en donde las hormonas están moderadas. Se mantienen inactivas debido al control del cerebro. que impide su activación temprana.

- *Inicio del proceso puberal*

En esta etapa se incrementa la liberación de GnRH, que causa un incremento en la producción de las gonadotropinas FSH y LH, iniciándose así la pubertad.

- *Crecimiento corporal y desarrollo sexual*

En esta etapa, el crecimiento físico se acelera y luego se estabiliza. Físicamente hay cambios importantes y se da la madurez sexual, (desarrollo de los órganos reproductores y de las características sexuales secundarias). Por lo general, las mujeres inician estos cambios antes que los varones.

2.2.3.1.2 Objetivos psicosociales de los jóvenes.

Hidalgo y Ceñal (2014) consideran que en esta etapa los jóvenes buscan ciertos objetivos psicosociales:

- *Independencia y formación de identidad*

Es muy importante para los jóvenes lograr la independencia de sus

progenitores. En esta etapa empiezan a reconocer y aceptar su imagen corporal, que es de gran valor en la construcción de su identidad.

- *Relaciones con otros*

Aparecen la amistad con otros y el desarrollo afectivo con la pareja. La identidad, en todas sus manifestaciones, tiende a consolidarse

2.2.3.1.3 Salud y riesgos psicosociales.

- *Etapas de buena salud física*

Esta etapa es una de las más saludables de vida de las personas.

- *Riesgos en el ámbito psicosocial*

Los riesgos en los jóvenes se dan mayormente en el aspecto psicosocial (trastornos de conducta, consumo de sustancias o dificultades en la salud mental).

- *Importancia del profesional de salud*

Para acompañarlos en esta etapa difícil y ayudarlos a transitar a la vida adulta sin sobresaltos y problemas.

Aspectos hormonales relevantes

GnRH: su producción aumenta durante la pubertad, regulando el inicio al desarrollo sexual.

FSH y LH: estas hormonas, estimuladas por la GnRH, activan las funciones de las gónadas.

Estrógenos y andrógenos: son responsables de la mayoría de los cambios físicos durante esta etapa.

Relación LH/FSH: esta proporción varía durante la pubertad y permite identificar en qué fase se encuentra el adolescente (menor a 1 en etapa prepuberal y mayor a 1 etapa puberal).

En resumen, la adolescencia es una etapa del desarrollo humano, donde interactúan diversos factores biológicos, psicológicos y sociales. Ofrecer el apoyo necesario en este momento de crecimiento personal es fundamental para su formación.

2.2.3.2 Características intelectuales.

Tradicionalmente, ha sido asociada al género masculino. Esto, ha llevado a la discriminación de la mujer asumiendo que no es competente (Albes et al., 2013). Culturalmente, también se ha dado esta discriminación asignando roles diferentes a los hombres y mujeres.

Por ello, las mujeres intelectualmente capaces no son reconocidas socialmente y con tendencia a la marginación y soledad. Se les plantea una falsa elección: desarrolla habilidades o mantiene su feminidad, lo cual puede dañar su autoconcepto (Trillo, 2012).

Al respecto, Dai (2001) al analizar diversos estudios, concluyó que los adolescentes con altas capacidades cognitivas suelen tener una percepción positiva sobre su competencia académica, no habiendo diferencias significativas entre géneros. Del mismo modo, Worrel et al. (1998) señalan que no existen diferencias de género en la dimensión del autoconcepto.

2.2.3.3 Motivación en estudiantes universitarios.

Aprender y motivarse son dos situaciones que se relacionan cuando un alumno enfrenta sus estudios. Ambos constructos están estrictamente relacionados y permiten el logro de un aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983). Por eso, es esencial tener en cuenta a la motivación, ya que esta le da al aprendizaje una clara dirección y propósito.

Asimismo, la motivación del alumno se refuerza cuando el profesor

muestra una actitud positiva, creando así una situación más favorable entre ambos. Esto, contribuye a un mejor aprendizaje y a una vida universitaria más llevadera (Polanco, 2005).

Cuando un alumno está motivado, sus expectativas crecen y ayudan mucho en los logros de aprendizaje. Cuando el alumno tiene un aprendizaje por lograr recurre a dos elementos importantes:

- i. Sus metas y razones personales.
- ii. las estrategias y medios requeridos para alcanzar esos objetivos.

Esta combinación entre los propósitos y las estrategias que usa es parte del proceso metacognitivo que dirige su forma de aprender (Biggs, 1988, Biggs 1993).

2.2.4 Definición de términos

- Habilidades Sociales

Grupo de capacidades, generales y específicas que permiten relacionarse sanamente con otros y resolver posibles problemas de convivencia en diferentes ámbitos (Goldstein, 1989).

- Rendimiento Académico

Constituye, mayormente, el resultado del esfuerzo del estudiante. El nivel logro obtenido por el alumno, puede ser un indicador e la calidad de la institución educativa y de la labor del profesor (Kaczynska, 1986).

- Estudiante Universitario

Adulto joven a que realiza estudios en una institución de educación superior. Se le considera alumno hasta concluir los estudios en el área o profesión elegida. Al término de su situación de estudiante estará en condiciones de incorporarse al campo laboral (Panaia, 2015).

- Universidad

De acuerdo con la Real Academia Española (2001), es una institución de educación superior constituida por facultades, escuelas profesionales, institutos, departamentos, centros de investigación, entre otros, y que otorga grados académicos.

2.2.5 Hipótesis

2.2.5.1 Hipótesis general.

1.0 Existe relación significativa entre las habilidades sociales y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana

2.2.5.2 Hipótesis específicas.

1.1 Existe relación significativa entre las primeras HS y el RA.

1.2 Existe relación significativa entre HS avanzadas y el RA.

1.3 Existe relación significativa entre las habilidades relacionadas con los sentimientos y el RA.

1.4 Existe relación significativa entre las habilidades alternativas a la agresión y el RA.

1.5 Existe relación significativa entre las habilidades para hacer frente al estrés y el RA.

1.6 Existe relación significativa entre las habilidades de planificación y el RA.

CAPÍTULO III: MÉTODO

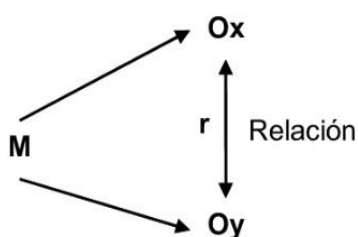
3.1 Tipo y diseño de investigación

Esta investigación es de naturaleza cuantitativa, lo cual se evidencia en el procesamiento de los datos.

La tipificación de la investigación se basa en lo propuesto por Sánchez y Reyes (2015). El tipo, es básica, en su modalidad descriptiva pues presenta una situación en un determinado momento. El diseño es correlacional al determinar una posible asociación entre dos variables tal como aparecen en su estado natural. La versión gráfica del diseño es como aparece a continuación:

Figura 1

Esquema de una investigación



Donde:

M= Muestra de estudiantes

Ox= Medición de la variable HS

Oy= Medición de la variable RA.

r= Relación

3.2 Participantes

3.2.1 Población

Según Hernández y Mendoza (2018) la población, está conformada por elementos que comparten características comunes. Este estudio como población

a estudiantes de primer ciclo de la carrera de educación de una universidad pública de Lima Metropolitana. La población estuvo conformada por 67 sujetos.

3.2.2 Muestra

Hernández y Mendoza (2018) consideran que la muestra es una parte significativa y representativa de la población. Es un subconjunto. En este caso, el muestreo no fue probabilístico, si no deliberado, por conveniencia de la tesista. Por ello, la muestra se hace corresponder a la población; es decir, tienen los mismos 67 sujetos de investigación de la población.

Criterios de inclusión

- Matriculados en el primer ciclo de educación durante el semestre 2024-I.
- De ambos sexos
- Acepta a participar por decisión propia

Criterios de exclusión:

- De otros ciclos de estudio
- Que no estén presentes durante la aplicación de los instrumentos
- Que no deseen participar

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Habilidades sociales

Definición conceptual

Es el conjunto de conductas necesarias para las correctas interacciones entre dos o más personas y que son importantes para el desarrollo personal y social, especialmente de los alumnos.

Están constituidas por seis (06) dimensiones o áreas (Goldstein, 1989).

Dimensión 1. *Primeras habilidades sociales (PHS):* escucha, dialoga y mantiene una conversación, pregunta, agradece, se presenta y presenta a otros individuos y hace cumplidos.

Dimensión 2. *Habilidades sociales avanzadas (HSA):* pide ayuda, interviene, da y sigue indicaciones, sigue indicaciones, pide disculpas y persuade a los otros.

Dimensión 3. *Competencias para manejar sentimientos (CPMS):* comprende los sentimientos propios y de los demás, comunica sus sentimientos, enfrenta al enfadado, muestra afectos, soluciona los temores y se autorrecompensa.

Dimensión 4. *Competencias alternativas a la agresión (CAA):* pide permiso, comparte y apoya a otros, muestra autocontrol, protege sus derechos, evita los conflictos, contesta a la agresión cuando es necesario.

Dimensión 5. *Habilidades para el manejo de estrés (HPME):* reclama y contesta ante uno de ellos, muestra deportividad, es tímido, intercede por otros, reacciona ante sucesos contrarios y mensajes contradictorio, dispuesto a un diálogo complicado y a la presión del grupo.

Dimensión 6. *Destrezas de planificación (DP):* toma decisiones, opina, establece metas, identifica sus habilidades, recoge información y la analiza, conduce acciones y se concentra en su logro y solución a conflictos.

Ficha técnica habilidades sociales

- Nombre: Lista de chequeo y evaluación de habilidades sociales.
- Autor: Arnold P. Goldstein, adaptada por Ambrosio Tomás Rojas.
Revisada y adaptada por Irma Salazar Carhuajulca
- Administración: Colectiva

- Tiempo de aplicación: variable es de 15 a 20 minutos. Pero, se puede ampliarse el tiempo hasta 30 minutos.
- Número de ítems: 50
- Objetivos: adquirir información detallada sobre el nivel de habilidad social de la persona.
- Descripción de la escala: Likert de 1 a 5 puntos
 - 1= Nunca
 - 2= Casi nunca
 - 3= Algunas veces
 - 4= Casi siempre
 - 5= Siempre
- Validez: “t” = 3.011, la cual es muy significativa al ($p < .01$), reportada por Ambrosio Tomás Rojas
- Confiabilidad: Alfa de Cronbach total de 0.869 (Salazar, 2022)
- Accesibilidad: De libre accesibilidad (También, permiso de Salazar)

Definición operacional

Son los puntajes obtenidos en la prueba “lista de chequeo y evaluación de habilidades sociales”. Se obtiene un puntaje total y puntajes para cada dimensión.

3.3.2 Rendimiento académico

Definición conceptual

Es una respuesta a un conjunto de desafíos, los cuales planean situaciones a ser resueltas. Es una expresión de aprendizaje logrado anteriormente que se encuentra en la estructura cognitiva del sujeto. Es influenciado por una serie de factores tales como aptitudes, contexto de

aprendizaje, relaciones en clase y con otros (Rodríguez y Gallego, 1992).

En el presente estudio se toma como un constructo unidimensional ya que interesa más las dimensiones de las HS.

Definición operacional

Está representada por las notas obtenidas, en escala vigesimal, al final del ciclo en la asignatura de Ciencias Sociales en el ciclo 2024-I

3.4 Técnicas de instrumentos de recolección de datos

Se hace uso de la técnica de la encuesta y del instrumento cuestionario para la recolección de datos de la variable HS (Yuni y Urbano, 2014).

La variable RA, se operacionalizó como notas semestrales las cuales fueron extraídas de la revisión de documentos oficiales. Notas de los alumnos al concluir un ciclo de estudio en una asignatura determinada.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se hizo uso de la estadística descriptiva mediante tabla de frecuencias, diagramas, medidas de tendencia central y dispersión. Para la verificación de las hipótesis se usó la estadística inferencial de acuerdo con los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. La prueba de correlación usada fue consecuencia de esa decisión. Los datos, inicialmente, fueron puestos en una matriz trabajada en Excel. El procesamiento estadístico se realizó en el paquete estadístico SPSS versión 27.

3.6 Consideraciones éticas

Se tuvo en consideración lo exigido por UNIFE para las investigaciones de grado. Se solicitaron los permisos necesarios, se mantiene el anonimato de la institución y de los participantes

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Estadísticos descriptivos

A. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

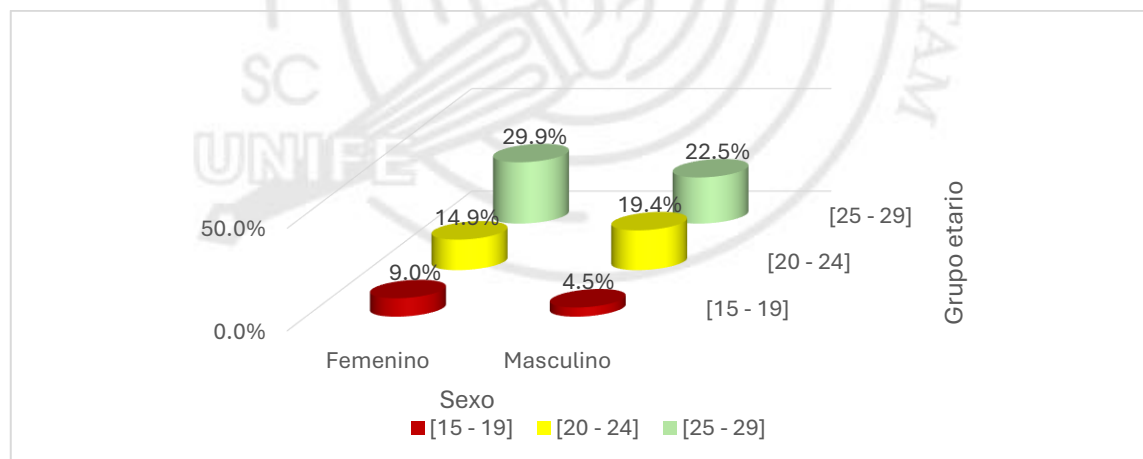
Tabla 2

Distribución de frecuencias según sexo y grupos etarios en estudiantes universitarios

		Grupo Etario			Total	
		[15 - 19]	[20 - 24]	[25 - 29]		
Sexo	Femenino	Recuento	6	10	20	36
		% del total	9,0%	14,9%	29,9%	53,7%
	Masculino	Recuento	3	13	15	31
		% del total	4,5%	19,4%	22,4%	46,3%
Total		Recuento	9	23	35	67
		% del total	13,4%	34,3%	52,2%	100,0%

Figura 2

Distribución porcentual entre sexo y grupos etarios en estudiantes universitarios



Se observa que el 29,9 % (20) de los alumnos encuestados eran mujeres y sus edades fluctuaban entre los 25 y 29 años. Asimismo, el 22.5% (15) eran hombres y sus edades estaban entre los 25 y 29 años. Asimismo, el 19.4% (13) eran hombres y sus edades estaban entre los 20 y 24 años. Igualmente, el 14.9% (10) eran mujeres y sus edades estaban entre los 20 y 24 años. Por otro lado, el 9,0% (6) eran mujeres cuyas edades estaban entre los 15 y 19 años. En cambio, el 4,5% (3) eran hombres y sus edades oscilaban entre los 15 y 19 años. Por tanto, se nota la presencia del 52,2% (35) de alumnos de ambos sexos con edades que están entre los 25 y 29 años.

B. VARIABLE HABILIDADES SOCIALES

Dimensión Grupo I: PHS

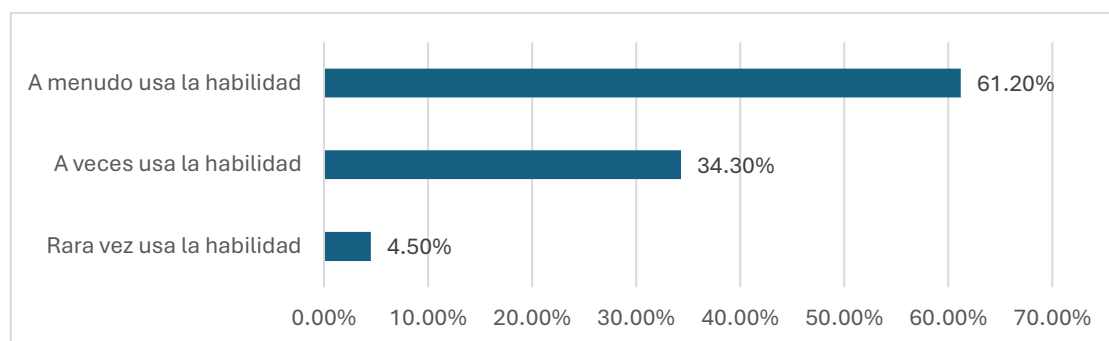
Tabla 3

Frecuencias de la dimensión PHS

Grupo I: PHS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez usa la habilidad	3	4,5	4,5	4,5
	A veces usa la habilidad	23	34,3	34,3	38,8
	A menudo usa la habilidad	41	61,2	61,2	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 3

Porcentaje de la dimensión grupo I: PHS



En las primeras habilidades sociales, se observa que el 61,2 % (41) de los alumnos encuestados indicaron “a menudo” el uso de dichas habilidades. Asimismo, el 34,3% (23) señalaron que “a veces” utilizaban dicha habilidad. En cambio, el 4,5% (3) marcaron que “rara vez” utilizaban dicha habilidad. Por tanto, se evidencia un predominio de “a menudo”, por parte de los estudiantes, lo cual indica el uso recurrente de dichas habilidades en sus interacciones cotidianas en el ámbito académico.

Dimensión Grupo II: habilidades sociales avanzadas

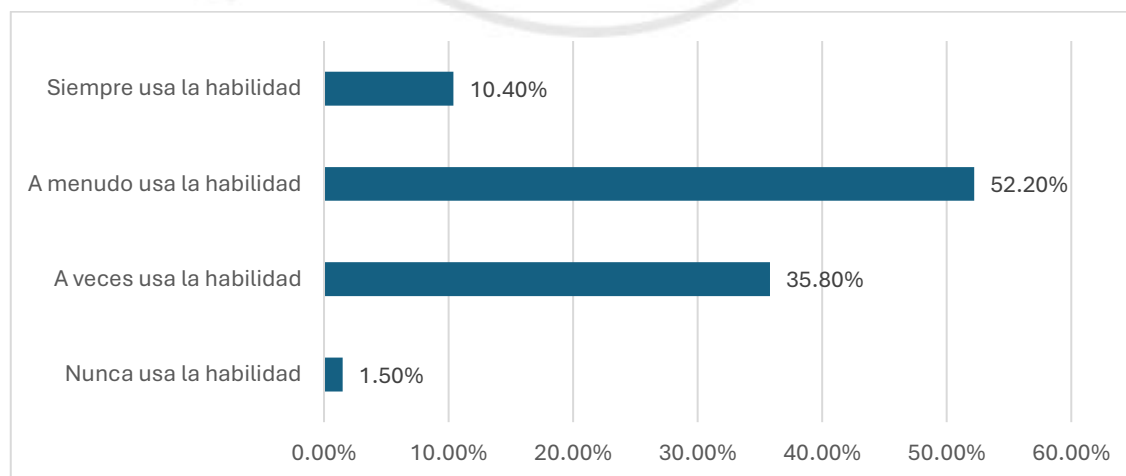
Tabla 4

Frecuencias de la dimensión HSA

Grupo II: HSA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			e	válido	acumulado
Válido	Nunca usa la habilidad	1	1,5	1,5	1,5
	A veces usa la habilidad	24	35,8	35,8	37,3
	A menudo usa la habilidad	35	52,2	52,2	89,6
	Siempre usa la habilidad	7	10,4	10,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 4

Porcentaje de la dimensión grupo II: HSA



Con respecto al uso de las habilidades sociales avanzadas, se constató que 52,2% (35) marcaron “a menudo” utilizar dichas habilidades. Asimismo, el 35,8% (24) respondieron que “a veces” usaban dichas habilidades. Otro grupo, 10,4% (7) indicaron “siempre” usarla. En cambio, 1,5% (1) considero que “nunca” utilizaba dichas habilidades en sus interacciones académicos con sus demás compañeros. Por tanto, existe una frecuencia recurrente predominante por recurrir al uso de habilidades sociales avanzadas entre los alumnos.

Dimensión Grupo III: habilidades relacionadas con los sentimientos

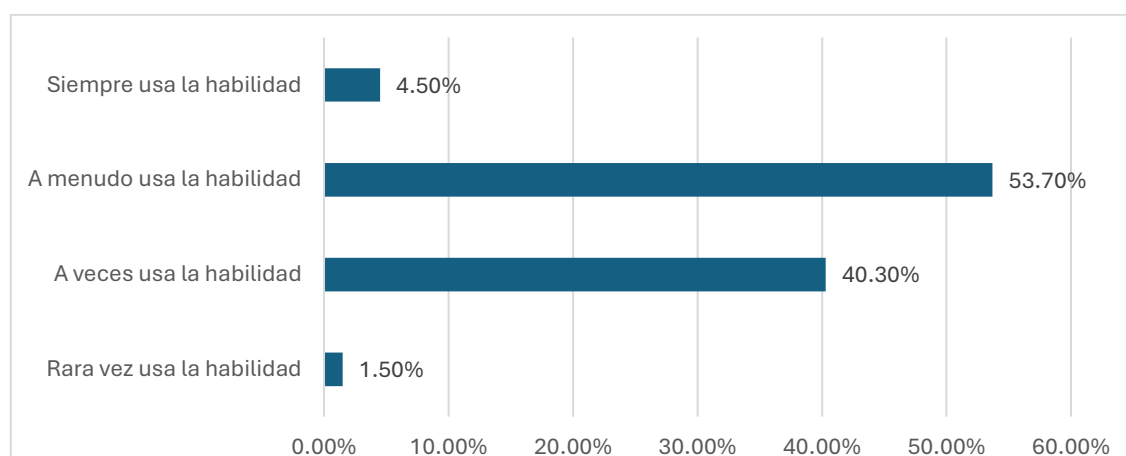
Tabla 5

Frecuencias de la dimensión CPMS

Grupo III: CPMS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez usa la habilidad	1	1,5	1,5	1,5
	A veces usa la habilidad	27	40,3	40,3	41,8
	A menudo usa la habilidad	36	53,7	53,7	95,5
	Siempre usa la habilidad	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 5

Porcentaje de la dimensión grupo III: CPMS



En cuanto a las habilidades relacionadas con los sentimientos, se encontró que 53,7% (36) de los encuestados indicaron “a menudo” usar dichas habilidades. El 40,3% (27) señalaron “a veces” utilizar dicha habilidad. Asimismo, el 4,5% (3) mencionaron “rara vez” usar las habilidades requeridas. En cambio, 1,5% (1) señaló siempre usar dichas habilidades. En resumen, existe predominancia de una frecuencia recurrente inclinada al uso de CPMS entre los estudiantes encuestados.

Dimensión Grupo IV: habilidades alternativas a la agresión

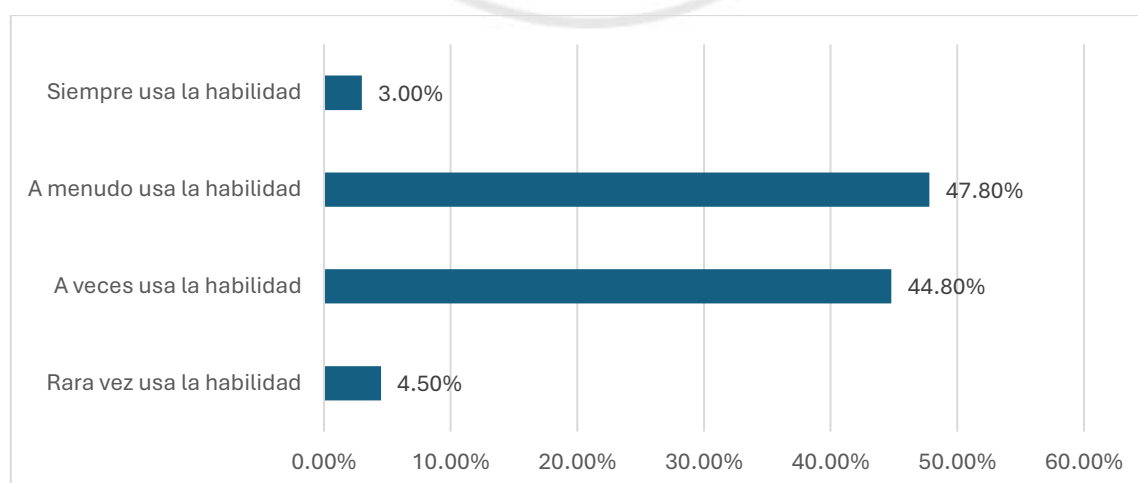
Tabla 6

Frecuencias de la dimensión CAA

Grupo IV: CAA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez usa la habilidad	3	4,5	4,5	4,5
	A veces usa la habilidad	30	44,8	44,8	49,3
	A menudo usa la habilidad	32	47,8	47,8	97,0
	Siempre usa la habilidad	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 6

Porcentaje de la dimensión grupo IV: CAA



En relación con las habilidades alternativas a la agresión, el 47,8% (32) de los encuestados señalaron “a menudo” el uso de dicha habilidad. El 44,8% (30) indicaron “a veces” usar esta habilidad. El 4,5% (3) opinaron “rara vez” usar dichas habilidades. En cambio, el 3,0% (2) manifestaron “siempre” usar estas habilidades en sus interacciones en el plano académico. En suma, predomina una frecuencia recurrente al uso de estas habilidades.

Dimensión Grupo V: habilidades para hacer frente al estrés

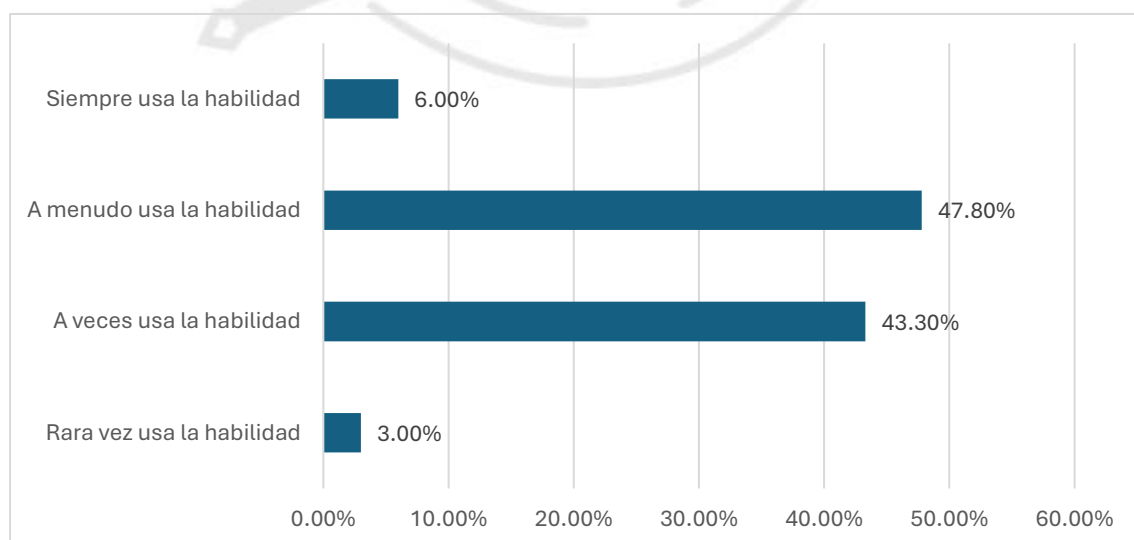
Tabla 7

Frecuencias de la dimensión HPME

Grupo V: HPME		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez usa la habilidad	2	3,0	3,0	3,0
	A veces usa la habilidad	29	43,3	43,3	46,3
	A menudo usa la habilidad	32	47,8	47,8	94,0
	Siempre usa la habilidad	4	6,0	6,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 7

Porcentaje de la dimensión grupo V: HPME



Con relación al grupo V, centrado en las habilidades para hacer frente al estrés se encontró que 47,8% (32) de los encuestados marcaron “a menudo” el uso de dicha habilidad. El 43,3% (29) señalaron “a veces” usaban esta habilidad. El 6,0% (4) indicaron “rara vez” usar dichas habilidades. En cambio, 3,0% (2) manifestaron “siempre” usar estas habilidades. En suma, existe predominancia de la frecuencia recurrente en torno al uso de las habilidades para hacer frente al estrés en el ámbito académico entre los alumnos.

Dimensión Grupo VI: habilidades de planificación

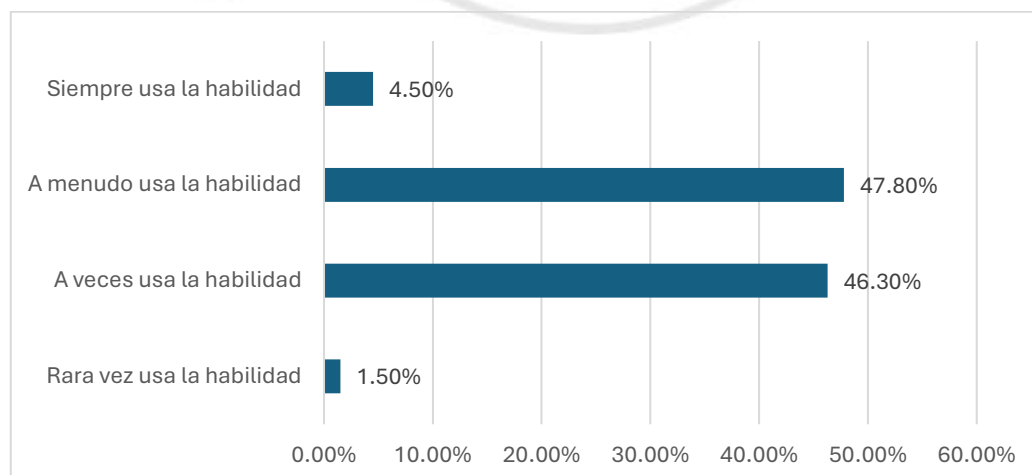
Tabla 8

Frecuencias de la dimensión DP

Grupo VI: DP		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez usa la habilidad	1	1,5	1,5	1,5
	A veces usa la habilidad	31	46,3	46,3	47,8
	A menudo usa la habilidad	32	47,8	47,8	95,5
	Siempre usa la habilidad	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 8

Porcentaje de la dimensión grupo VI: DP



En relación con las habilidades de planificación, se encontró que el 47,8% (32) de los encuestados marcaron “a menudo” el uso de dicha habilidad. El 46,3% (31) señalaron “a veces” usaban esta habilidad. 4,5% (3) opinaron “rara vez” usar dichas habilidades. En cambio, 1,5% (1.5) manifestó “siempre” usar estas habilidades. En suma, existe predominancia de la frecuencia recurrente en torno al uso de las DP en el plano académico entre los estudiantes.

Variable habilidades sociales

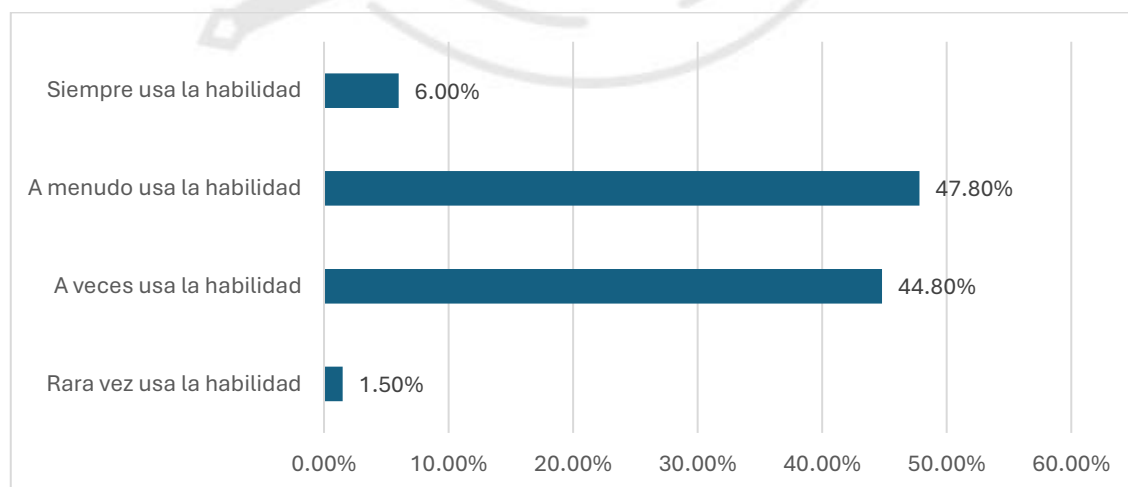
Tabla 9

Frecuencias de la variable HS

Habilidades Sociales		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rara vez usa la habilidad	1	1,5	1,5	1,5
	A veces usa la habilidad	30	44,8	46,3	46,3
	A menudo usa la habilidad	32	47,8	47,8	94,0
	Siempre usa la habilidad	4	6,0	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 9

Porcentaje de HS



Con respecto a las HS se encontró que el 47,8% (32) de los encuestados marcaron “a menudo” el uso de dicha habilidad. El 44,8% (30) indicaron “a veces” usar esta habilidad y el 6,0% (4) señalaron “rara vez” usar dichas habilidades. En cambio, 1 (1,5%) manifestó “siempre” usar estas habilidades. En suma, existe predominancia en relación al uso de HS en el plano académico por parte de los estudiantes.

A. VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Dimensión cognitiva

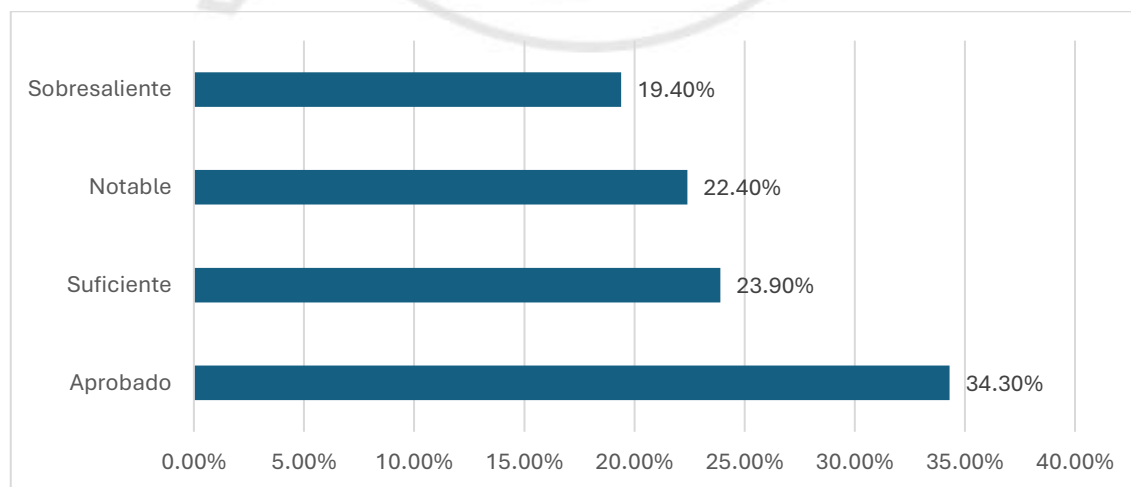
Tabla 10

Frecuencias de la dimensión cognitiva

Dimensión Cognitiva		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aprobado	23	34,3	34,3	34,3
	Suficiente	16	23,9	23,9	58,2
	Notable	15	22,4	22,4	80,6
	Sobresaliente	13	19,4	19,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 10

Porcentaje de dimensión cognitiva



En relación con la dimensión cognitiva en la asignatura de ciencia sociales se aprecia que el 34,3% (23) de estudiantes aprobaron. El 23,9% (16) lograron el nivel suficiente y el 22,4% (15) alcanzaron el nivel notable. En cambio, El 19,4% (13) obtuvieron el nivel sobresaliente. Por lo tanto, existe predominancia del nivel aprobado lo que revela una situación en proceso de aprendizaje del área curricular.

Dimensión procedimental

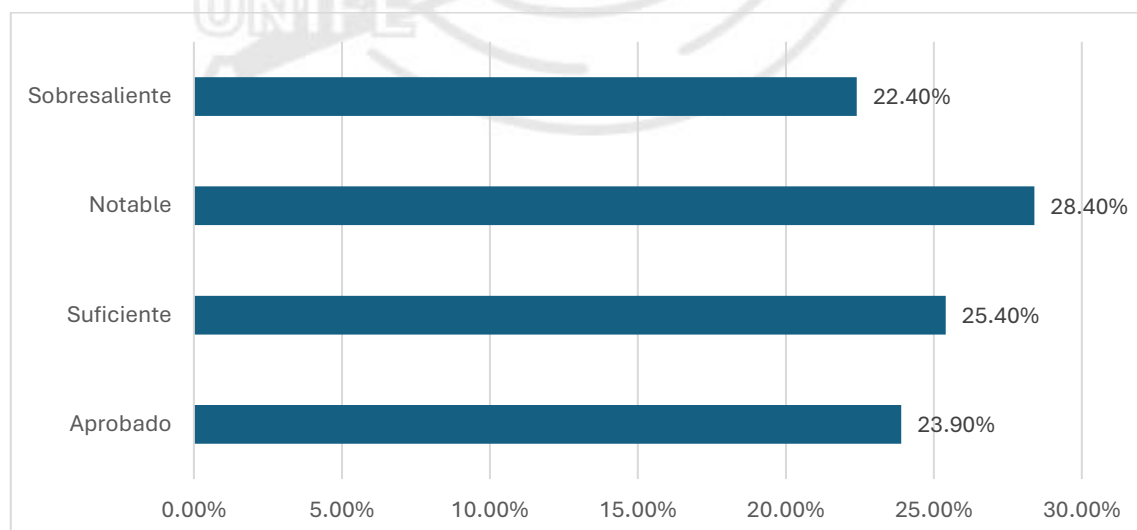
Tabla 11

Frecuencias de la dimensión procedimental

Dimensión procedimental		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aprobado	16	23,9	23,9	23,9
	Suficiente	17	25,4	25,4	49,3
	Notable	19	28,4	28,4	77,6
	Sobresaliente	15	22,4	22,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 11

Porcentaje de dimensión procedimental



En cuanto a la dimensión procedimental, el 28,4% (19) se ubican en el nivel notable. El 25,4% (17) están en el nivel suficiente y el 23,9% (16) alcanzaron el nivel aprobado. En cambio, el 22,4% (15) obtuvieron el nivel sobresaliente. En suma, existe una predominancia del aprendizaje en proceso por parte de los estudiantes evaluados.

Dimensión actitudinal

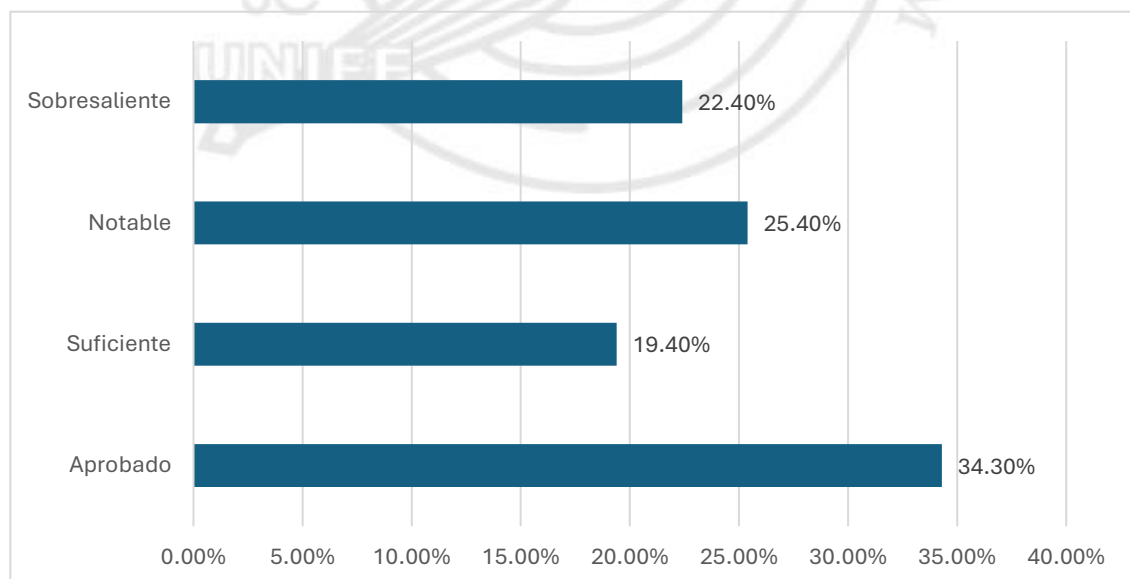
Tabla 12

Frecuencias de la dimensión actitudinal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aprobado	23	34,3	34,3	34,3
	Suficiente	13	19,4	19,4	53,7
	Notable	17	25,4	25,4	79,1
	Sobresaliente	14	20,9	20,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 12

Porcentaje de dimensión actitudinal



En relación con la dimensión actitudinal, el 34,3% (23) se encuentra en el nivel aprobado. El 25,4% (17) está en el nivel notable y el 20,9% (14) lograron un nivel sobresaliente. En cambio, 19,4% (13) obtuvieron el nivel suficiente. En suma, existe una predominancia del aprendizaje en proceso por parte de los estudiantes evaluados.

Variable RA

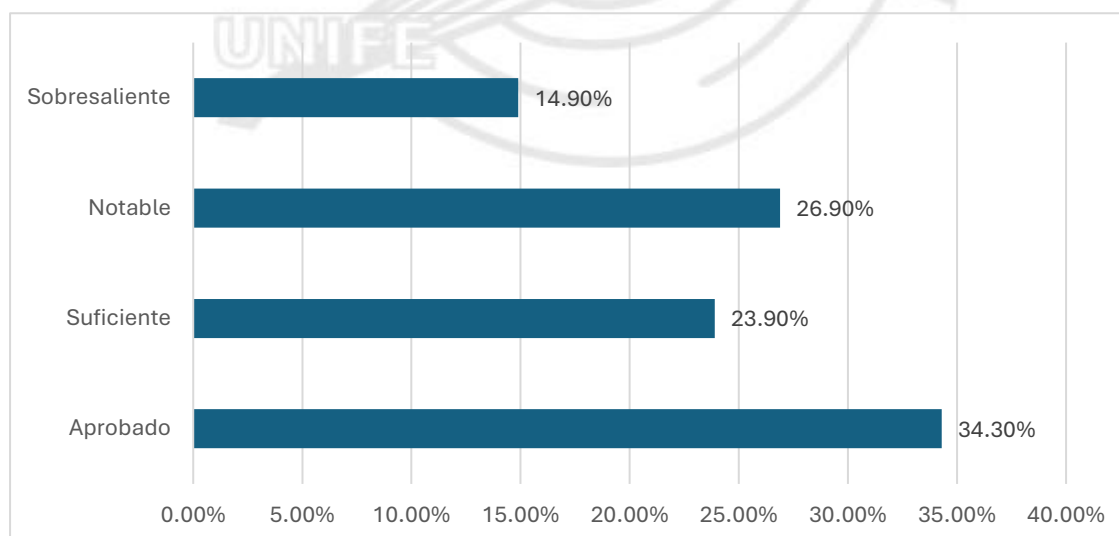
Tabla 13

Frecuencias de la variable RA

Rendimiento Académico		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aprobado	23	34,3	34,3	34,3
	Suficiente	16	23,9	23,9	58,2
	Notable	18	26,9	26,9	85,1
	Sobresaliente	10	14,9	14,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Figura 13

Porcentaje del RA



En cuanto al rendimiento académico total, el 34,3% (23) se ubican en el nivel aprobado. El 26,9% (18) en el nivel notable y el 23,9% (16) lograron un nivel

suficiente. En cambio, 14,9% (10) obtuvieron un nivel sobresaliente. En suma, existe una predominancia del aprendizaje en proceso por parte de los estudiantes evaluados.

TABLAS CRUZADAS

Tabla 14

Relación entre HS y RA

		Rendimiento Académico				Total	
		Aprobado	Suficiente	Notable	Sobresaliente		
Habilidades Sociales	Rara vez usa la habilidad	Recuento	1	0	0	0	1
		% del total	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%
	A veces usa la habilidad	Recuento	21	9	0	0	30
		% del total	31,3%	13,4%	0,0%	0,0%	44,8%
	A menudo usa la habilidad	Recuento	1	7	18	6	32
		% del total	1,5%	10,4%	26,9%	9,0%	47,8%
	Siempre usa la habilidad	Recuento	0	0	0	4	4
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	6,0%
	Total	Recuento	23	16	18	10	67
		% del total	34,3%	23,9%	26,9%	14,9%	100,0%

En la tabla se advierte que el 26,9% (18) percibieron una relación entre el uso “a menudo” de las HS y el logro notable del RA. El 13,4% (9) indicaron una asociación entre el uso “a veces” de las habilidades sociales y el logro suficiente. El 6,0%(4) son de los que marcan una relación entre el uso “siempre” usa las habilidades sociales y tienen un logro sobresaliente. Por último, el 1,5% (1) es de los que “rara vez” usa HS y el logro aprobado. Asimismo, 31,3% (21) señalaron “a veces” usar habilidades sociales, lo que llevó a obtener un nivel aprobado. De igual modo, 10,4% (7) sostuvieron que “a menudo” usan las

habilidades sociales con lo que obtuvieron un nivel suficiente. Finalmente, 9.0% (6) señalaron que “a menudo” usaban las habilidades sociales en el nivel sobresaliente.

4.2 Normalidad de las distribuciones

Tabla 15

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (n = 67)

Dimensiones y variables de estudio	Estadístico	gl	Sig.
Grupo1	,383	67	,000
Grupo2	,288	67	,000
Grupo3	,323	67	,000
Grupo4	,295	67	,000
Grupo5	,282	67	,000
Grupo6	,295	67	,000
Habilidades sociales	,284	67	,000
Cognitiva	,211	67	,000
Procedimental	,186	67	,000
Actitudinal	,217	67	,000
Rendimiento académico	,214	67	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 15 se aprecia con respecto a las dimensiones: del grupo 1 hasta el grupo 6, y las HS obtuvieron estadísticos que varían entre 0,282 y 0,383, los cuales estuvieron asociados a valores $p = ,000$. Igualmente, en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal y el rendimiento académico se obtuvo valores que están entre 0,186 y 0,217, también vinculados a valor $p = ,000$. Por lo tanto, los resultados contradicen el supuesto de normalidad ($p >,05$), al haberse obtenido un valor $p <,05$. De manera que se rechaza la hipótesis nula y se toma la hipótesis alternativa; es decir, los datos se ajustan a una distribución no normal. Por ello, se consideró una prueba estadística no paramétrica: el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

4.3 Verificación de las hipótesis

Para la contrastación de las hipótesis se hace uso de un nivel de significancia del 5% ($\alpha = ,05$).

4.3.1 Habilidades sociales y rendimiento académico

Planteo de las hipótesis estadísticas.

H₀: No existe relación significativa entre las HS y el RA.

H_i: Existe relación significativa entre las HS y el RA.

Tabla 16

Correlación entre HS y el RA.

		Habilidades Sociales	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Habilidades Sociales	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,839**
		N	67
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	,839**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	67

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

Se muestra que el valor p es de 0,000; es decir, menor que 0,05, lo que indica que la relación es significativa. Además, existe una correlación ($\rho = ,839$) positiva y fuerte entre las puntuaciones categorizadas de ambas variables. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se toma la hipótesis alternativa, según la cual existe una relación significativa entre HS y el RA entre los alumnos matriculados en el área de ciencias sociales. Entonces, se confirma la hipótesis general 1.0.

4.3.2 Primeras habilidades sociales y rendimiento académico

Planteo de las hipótesis estadísticas.

H₀: No existe relación significativa entre las PHS y el RA.

H_i: Existe relación significativa entre las PHS y el RA.

Tabla 17*Correlación entre primeras HS y el RA.*

		Primeras Habilidades Sociales	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Primeras	Coeficiente de correlación	1,000
	Habilidades	Sig. (bilateral)	,000
	Sociales	N	67
	Rendimiento	Coeficiente de correlación	,662**
	Académico	Sig. (bilateral)	,000
		N	67

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

En la tabla 17 se aprecia que el valor p estimado es de 0,000; es decir, menor que a 0,05, lo que indica que la relación es significativa. Además, existe una correlación ($\rho = ,662$) positiva y moderada entre las puntuaciones categorizadas de ambas variables. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se toma la hipótesis alternativa, según la cual existe una relación significativa entre las PHS y el RA entre los alumnos matriculados en el área de ciencias sociales. Por ello, se confirma la hipótesis específica 1.1.

4.3.3 Habilidades sociales avanzadas y rendimiento académico

Planteo de las hipótesis estadísticas.

H_0 : No existe relación significativa entre las HSA y el RA.

H_1 : Existe relación significativa entre las HSA y el RA

Tabla 18*Correlación entre HS avanzadas y el RA*

		Habilidades Sociales Avanzadas	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Habilidades	Coefficiente de correlación	1,000
	Sociales	Sig. (bilateral)	,564**
	Avanzadas	N	,000
	Rendimiento	Coefficiente de correlación	67
	Académico	Sig. (bilateral)	67
		N	67

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

Se aprecia que el valor p estimado es de 0,000; es decir, menor que 0,05, lo que indica que la relación es significativa. Asimismo, existe una correlación (rho =,564) positiva y moderada entre los valores de ambas variables. Así, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, según la cual existe una relación significativa entre las HSA y el RA entre los alumnos matriculados en el área de ciencias sociales. Entonces, se confirma la hipótesis específica 1.2.

4.3.4 Habilidades relacionadas con los sentimientos y rendimiento académico

Planteo de las hipótesis estadísticas.

H₀: No existe relación significativa entre las CPMS y el RA.

H_i: Existe relación significativa entre las CPMS y el RA

Tabla 19*Correlación entre CPMS y el RA.*

		Habilidades Relacionadas con los Sentimientos	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Habilidades Relacionadas con los Sentimientos	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,642**
		N	,000
	Rendimiento Académico	Coefficiente de correlación	67
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	,000

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

En la tabla 19 se aprecia que el valor p estimado es de 0,000; es decir, menor que 0,05, lo que indica una relación significativa. Además, existe una correlación (rho =,642) positiva y moderada entre las puntuaciones categorizadas de las variables. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se toma la hipótesis alternativa, según la cual existe una relación entre las CPMS y el RA entre los alumnos matriculados en el área de ciencias sociales. Entonces, se confirma la hipótesis específica 1.3.

4.3.5 Habilidades alternativas a la agresión y rendimiento académico

Planteo de las hipótesis estadísticas.

H₀: No existe relación significativa entre las CAA y el RA.

H_i: Existe relación significativa entre las CAA y el RA.

Tabla 20*Correlación entre CAA y el RA*

		Habilidades Alternativas a la Agresión	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Habilidades	Coeficiente de correlación	1,000
	Alternativas a la	Sig. (bilateral)	,605**
	Agresión	N	67
	Rendimiento	Coeficiente de correlación	,605**
	Académico	Sig. (bilateral)	,000
		N	67

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

En la tabla 20 se aprecia que el valor p estimado es de 0,000; es decir, inferior a 0,05, lo que indica una relación significativa y existe una correlación (rho =,605) positiva y moderada entre los valores mostrados para ambas variables. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y acepta la hipótesis alternativa, según la cual existe una relación significativa entre las CAA y el RA entre los alumnos matriculados en el área de ciencias sociales. Entonces, se confirma la hipótesis específica 1.4.

4.3.6 Habilidades para hacer frente al estrés y rendimiento académico

Planteo de las hipótesis estadísticas.

H₀: No existe relación significativa entre las HPME y el RA.

H_i: Existe relación significativa entre las HPME y el RA.

Tabla 21*Correlación entre HPME y el RA*

		Habilidades para Hacer Frente al Estrés	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Habilidades para Hacer Frente al Estrés	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,812**
		N	,000
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	67
		Sig. (bilateral)	67
		N	67

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

En la tabla 21 se aprecia que el valor p estimado es de 0,000; es decir, menor que 0,05, lo que indica que la relación es significativa. Además, existe una correlación ($\rho = ,812$) positiva y alta entre las puntuaciones categorizadas para ambas variables. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se toma la hipótesis alternativa, según la cual existe una relación significativa entre las HPME y el RA entre los alumnos matriculados en el área de ciencias sociales. Por lo expuesto, se confirma la hipótesis específica 1.5.

4.3.7 Habilidades de planificación y rendimiento académico

Planteo de las hipótesis estadísticas.

H_0 : No existe relación significativa entre las DP y el RA.

H_1 : Existe relación significativa entre las DP y el RA.

Tabla 22*Correlación entre DP y el RA.*

		Habilidades de Planificación	Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Habilidades de Planificación	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,577**
		N	,000
	Rendimiento Académico	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	67

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

Se aprecia que el valor p estimado es de 0,000; es decir, menor que 0,05, lo que indica una relación significativa y una correlación ($\rho = ,577$) positiva y moderada entre las puntuaciones categóricas de ambas variables. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se toma la hipótesis alternativa, según la cual existe una relación significativa entre las DP y el RA entre los alumnos matriculados en el área de ciencias sociales. En consecuencia, se confirma la hipótesis específica 1.6.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados encontrados en este estudio acerca de la relación entre HS y RA en alumnos universitarios de una universidad pública de Lima Metropolitana muestran hallazgos importantes y significativos que resaltan y contrastan la explicación existente al respecto.

La correlación ($Rho = 0.839$) significativa ($p = .000$) y alta encontrada entre las dos variables, tal como lo establece la hipótesis general, confirma la propuesta de la asociación alta entre las HS y el RA. Esto concuerda, de manera parcial, con estudios anteriores tales como el de Paroginog et al. (2018), quienes obtuvieron una correlación moderada entre las HS y las notas de un determinado curso. Asu vez, se oponen a los resultados reportados por Abid et al. (2022) y Rehman et al. (2021), quienes identificaron encontraron un valor de correlación nulo o débil. Esto, puede ser explicado por diferencias culturales entre los contextos, el tipo y diseño de investigación utilizado y la forma de la operacionalización de las variables.

Es valido preguntarse porque investigaciones, como la de Nazar (2021), no encontraron relación significativa entre dos variables. Esto podría interpretarse como que las HS son más importantes en contextos educativos donde la interacción social es crucial para el aprender; mientras que, en otros campos disciplinarios, de contenidos científicos o técnicos, su relevancia es limitada.

En las primeras HS, la relación significativa, positiva y moderada ($Rho = 0.662$) resalta que las habilidades básicas de como iniciar una conversación o hacer preguntas son relevantes en la interacción educativa. Esto, refuerza la teoría de Caballo (1993) y coincide con estudios como el de Guevara (2021) que

resaltan el valor de las HS en el desarrollo de climas sociales positivos. Cabe preguntarse, sin embargo, si el hecho de que el 61.20% de los alumnos señala usar "a menudo" estas habilidades es suficiente para poder generalizar este resultado a todos los contextos académicos.

Con relación a las HS avanzadas, la correlación significativa positiva y moderada ($Rho = 0.564$) indica que las habilidades para asumir roles y normas en la sociedad pueden ser asociadas con el RA. Este resultado, corroborado por Cosio et al. (2021), resalta la relevancia de estas habilidades en carreras profesionales como Medicina Humana en donde es de gran valor la relación social y emocional. No deja de ser interesante, la interrogante de saber si esta asociación se mantiene en campos disciplinares con menor estructura de interacción social.

En relación con las habilidades relacionadas con los sentimientos, la correlación significativa, positiva y moderada ($Rho = 0.642$) sugiere la importancia de la regulación presente estudio subraya la relevancia de la regulación emocional en contextos educacionales. Este hallazgo coincide con el encontrado por Quispe (2022) quien resalta que las dinámicas interpersonales pueden asociarse con el desarrollo del bienestar psicoemocional, así como con el RA. No obstante, este hallazgo como el de Quispe permite preguntarse lo siguiente: ¿la mejora de las habilidades emocionales se asocia con la mejora del RA, o es al revés, el éxito académico se asocia con una mayor estabilidad en las emociones?

En las habilidades alternativas a la agresión, la correlación significativa, positiva y moderada ($Rho = 0.605$) indica que el manejo de conflictos y evitar conductas agresivas puede tener una gran relación con el RA. Este hallazgo,

tiene menor sustento teórico, lo que invita a los estudiosos a investigar como el control de impulsos y la resolución de conflictos en forma pacífica se relacionan con el logro académico.

En lo que se refiere a las habilidades para manejar el estrés, la relación significativa, positiva y alta ($Rho = 0.812$) resalta la habilidad para manejar el estrés como un factor altamente importante para el éxito académico. Este hallazgo, concordante con Chávez (2022), sugiere implícitamente como el fortalecimiento de estas habilidades en alumnos universitarios como una vía de mejor RA.

Finalmente, la correlación entre las habilidades de planificación y el RA significativa, positiva y moderada ($Rho = 0.577$), propone que la planificación es un factor importante en la regulación del estrés. Esto, coincide con los resultados de Sial et al. (2021), quienes encontraron, también, una relación moderada entre habilidades organizativas y RA. Pero, el bajo porcentaje de varianza explicado en esta investigación no permite asegurar la probabilidad de factores mediadores o moderadores, como la motivación intrínseca o la autoeficacia.

El diseño correlacional empleado en este trabajo no permite establecer relaciones de causa-efecto, lo que no resuelve el problema de direccionalidad entre HS y RA. Asimismo, el no controlar otras variables contextuales como NSE o el apoyo familiar, podría haber afectado los hallazgos.

Una extensión de este estudio podría incluir estudios experimentales o longitudinales que permitan conocer el impacto de las HS en el RA. Igualmente, resultaría interesantes conocer como los HS interactúan como otras variables como la resiliencia, estrategias de aprendizaje y motivación de logro.

Esta investigación confirma la relevancia de la relación entre las HS y el RA en los diferentes contextos educacionales, incluido el universitario. Los resultados sugieren que las universidades deben prestar gran atención al desarrollo de las HS como parte de su enfoque pedagógico y registrar los resultados para así tener una mejor comprensión de esta relación y de los factores que pueden potenciarla.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. Los datos reportan una relación significativa positiva y fuerte entre las HS y el RA ($Rho=0.839$, $p<0.00$). Esto resalta que valores altos de HS están significativamente asociados con un mejor RA en los alumnos participantes.
2. Existe una relación significativa entre las primeras PHS y el RA ($\rho=0.662$, $p<0.05$). Este resultado sugiere que la adquisición y el uso efectivo de habilidades sociales iniciales, como la comunicación básica y la interacción interpersonal se asocian de manera significativa con el desempeño académico. Por ello, es necesario fomentar el desarrollo de estas habilidades tempranas como base para una mejora académica.
3. Existe una relación significativa entre las HSA y el RA ($\rho=0.564$, $p<0.05$). Estas habilidades, que incluyen la resolución de problemas complejos y la adaptación a roles sociales, parecen desempeñar un rol importante en la mejora del RA. Es decir, que el desarrollo de habilidades avanzadas de interacción social puede ser una gran herramienta para favorecer logros educativos de calidad.
4. Existe una relación significativa entre la habilidad para gestionar y expresar sentimientos con el RA ($\rho=0.642$, $p<0.05$). Esto implica que habilidades emocionales como la empatía y la regulación emocional no solo fortalecen las relaciones interpersonales, sino que también potencian el logro académico. Este resultado refuerza la importancia de incorporar

el desarrollo emocional en las propuestas educacionales para lograr un verdadero impacto en el aprendizaje.

5. Existe relación significativa entre las HS relacionadas con la gestión de conflictos y la comunicación asertiva va con el RA ($\rho=0.605$, $p<0.05$). Esto destaca que los alumnos que usan estrategias no agresivas para resolver conflictos tienden a lograr un mejor desempeño académico. El desarrollo de estas habilidades puede ser una estrategia eficaz para generar contextos de aprendizaje seguros y productivos.
6. Existe relación significativa entre las HPME y el RA ($\rho=0.812$, $p<0.05$). Es decir, los alumnos con mayor capacidad para gestionar el estrés tienden a mostrar un logro académico significativamente superior. Este resultado destaca la necesidad de incluir estrategias para el manejo del estrés en el currículo universitario, contribuyendo así al bienestar pleno y al éxito académico de los alumnos.
7. Existe una relación significativa entre las DP y el RA ($\rho=0.577$, $p<0.05$). Esto implica que la habilidad de los alumnos para organizar y gestionar sus actividades de manera eficaz está asociada con un mejor rendimiento académico. Por lo tanto, el fortalecimiento de estas habilidades debería ser un componente esencial en las propuestas educacionales.

6.2 Recomendaciones

Para Estudios Posteriores

- Realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto sostenido de las HS en el RA, incluyendo diversos contextos y niveles educativos. Incluir una muestra más amplia para así poder generalizar los hallazgos.

- Explorar la influencia de otras variables que podrían moderar o potenciar el nexo entre las variables para obtener una mejor comprensión de estos factores.
- Verificar e impacto de otros factores específicos como el apoyo social, la motivación intrínseca o la carga académica.

Para la Institución Educativa Superior

- Desarrollar módulos o talleres dentro del currículo universitario dirigidos a fortalecer competencias clave como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo. Estas actividades deben ser integradas de forma sistemática en los planes de estudio para favorecer el desarrollo integral de los alumnos y potenciar su RA.

Para los Docentes

- Desarrollo de primeras habilidades sociales: Programar actividades prácticas y dinámicas pedagógicas que promuevan habilidades iniciales como la comunicación efectiva, la solución de conflictos y las habilidades interpersonales básicas. Estas pueden desarrollarse mediante talleres interactivos, simulaciones y ejercicios colaborativos.
- Fomento de habilidades sociales avanzadas: Incorporar acciones educativas dirigidas a promover competencias avanzadas como el liderazgo, la negociación y la gestión de relaciones complejas. Esto puede llevarse a cabo mediante proyectos interdisciplinarios y actividades que simulen contextos del entorno profesional.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: Desarrollar ejercicios y dinámicas que fortalezcan la empatía, la autorregulación emocional y el manejo de sentimientos en contextos académicos. Por ejemplo, realizar

sesiones de reflexión grupal o de técnicas basadas en la inteligencia emocional para mejorar la interacción social y el bienestar emocional de los alumnos.

- Promoción de habilidades alternativas a la agresión: propuestas que proporcionen a los alumnos técnicas de comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos. Estas propuestas pueden incluir juegos de roles, actividades grupales y el uso de ejemplos prácticos para manejar la frustración sin llegar a comportamientos agresivos.
- Gestión del estrés: Implementar talleres y recursos centrados en técnicas de manejo del estrés, como ejercicios de relajación, meditación y planificación efectiva. Además, promover un contexto de apoyo emocional en el aula para reducir la ansiedad relacionada con las exigencias académicas.
- Desarrollo de habilidades de planificación: Introducir herramientas prácticas que favorezcan la gestión del tiempo y la organización personal, como el uso de agendas, aplicaciones de planificación y plantillas de cronogramas. Estas herramientas ayudarán a los alumnos a establecer prioridades y cumplir los objetivos académicos de manera eficiente.

REFERENCIAS

- Abid, N., Samuel, A., Ali, R., Shoaib, A., & Warraich, W. Y. (2022). Students' Interpersonal Skills and Its Association with Their Academic Achievement in Secondary School of Pakistan. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 143-151.
- Abdulrahman, Y. (2020). *An Examination of Social Support and the Academic Performance of Saudi Arabian Students in the United States*. <https://core.ac.uk/download/pdf/327191838.pdf>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Euskadi.net: Gobierno Vasco.
- Amaral, M. P. do, Pinto, F. J. M., y Medeiros, C. R. B. de (2015). Las Habilidades Sociales Y El Comportamiento Infractor En La Adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38.
- Ambrose, S. A.; Bridges, M. W.; DiPietro, M.; Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey Bass.
- Aristizábal, M., Rivera, R., Bermúdez, J. F., y García, L. I. (2016). Aprender a Aprender en un modelo de competencias laborales. *Zona próxima*, (25), 1-21. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442016000200002&script=sci_arttext
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ballón-Medina, G., y Hernández-Mayorí, M. (2019). *Nivel de desarrollo de las habilidades sociales según tipo de familia de los estudiantes del 4to y 5to grado de secundaria de la institución educativa Víctor Raúl Haya de la Torre, del distrito de Vítor, Arequipa, 2018* [Tesis de segunda especialidad, UNSA]. Repositorio institucional de la UNSA. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3135080>
- Bellack, A., Hersen, M. y Kazdin, A. E. (1985). *International Handbook of Behavior Modification and Therapy*. Plenum Press
- Bernal-Álava, Á. F., Cañarte-Vélez, C. R., Parrales-Macías, T. M., y Ponce-Castillo, M. Á. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(4), 682-695.
- Bernate, J., Guataqira, A., Romero, E. y Reyes, P. (2020). *Satisfacción de la Calidad Educativa en Educación Superior*. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8290176.pdf>

- Biggs, J. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19
- Boyatzis, R. (2002). *The Competent Manager*. Wiley & Sons.
- Caballo, V. E. (1993). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: Propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMESM. *Psicología Conductual*, 1(2), 221-231.
- Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L., y Pasquel, A. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 11(1), 77-88.
- Castejón, J. L, González, C, Gilar, R., y Miñano, P. (2013). *Psicología de la educación*. Club Universitario.
- Catalano, A., Avolio, S., Sladogna, C., y Laborales, C. (2004). *Competencia laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cejas, M., Palacios, E., y Velazco, D. J. M. (2023). Las competencias en la educación superior: factor estratégico en la formación integral y el éxito profesional del estudiante. *Revista Científica De Ciencias Humanas Y Sociales RECIHYS*, 1(1), 9-15.
- CEPAL/UNICEF (2020). *Impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>
- Chávez, K. (2022). *Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de cuarto grado de una institución educativa secundaria de Pátapo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94944/Chavez_VDPKM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Claudet, C. (2018). *Habilidades Sociales y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Universidad Cesar Vallejo, Sede Callao 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17440/Claudet_MC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Colonio, L. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción – DAC-FIC-UNI*. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3848>
- Córdova-Cruz, J. A., Hidrobo-Guzmán, J. F., Morejón-Jácome, G. E., Coral-Bastidas, D. I., Calvopiña-Sarmiento, E. S., Jaramillo-Jácome, K. V., Chávez-Vaca, A. E., Mina-Minda, D. M., Mina-Minda, D. M., Díaz-Collaguazo, E. E., y Amaya-Cuasapaz, D. M. (2022). Factores conexos al desarrollo de habilidades Sociales en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4561-4580. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3417
- Correia-Zanini, M. y Marturano, E. (2015). Síntomas de estresse em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental [Stress symptoms in students attending first grade]. *Revista SPAGESP*, 16(1), 28-42.
- Cosio, H., Núñez, M. y Lazo, L. (2021). Relación de las habilidades sociales con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revistas UAP*, 24(4), 17-26.
- Covarrubias, P., y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Crozier, W. R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Narcea.
- Dai, D. Y. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(1), 22-32. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-361>
- Delgado, M., Conde, S., y Azaustre, M. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *REOP Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32(1), 92–115.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Del Prette, ZAP y Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En CINTEFOR/OIT (Ed.), *Formación basada en competencia laboral* (pp. 1-262). OIT. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf

- Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de psicodidáctica*, 22(28), 212-221.
- Erbil, D. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology*, 45(4), 157-171.
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Redipe*, 7(7), 218-230.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and Physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. www.redalyc.org/pdf/172/17290106.pdf
- Flores, G. (2021). *Impacto del programa de Goldstein en el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos de primaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3228>
- Fuster-Guillén, D., Díaz, C. E., Guillén, P. E., Graciela Barzola Loayza, M., & Alva, M. (2021). Effect of Cognitive Learning Strategy on Academic Stress of the University Students in COVID-19 Context. *Health Education and Health Promotion*, 9(5), 535-541.
- García, F., Fonseca, G., y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 404-429.
- García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- González, M., Cano, M., Jiménez, E. y Pousada, Th. (2018). *La actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes universitarios*. Congreso In-Red. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2018/paper/viewFile/8631/4208>. <https://riunet.upv.es/handle/10251/113172>
- González, A. y Molero, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia. *Revista Iberoamericana de psicología*, 15(1), 113–123. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15111>
- Gil, S., y Llinás, A. (2020). *Grandes herramientas para pequeños guerreros. Habilidades sociales*. Flamboyant.
- Gilar, R., Pozo, T., Castejon, J., Sánchez, T., Sandoval, I. y Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational

and Emotional Factors. *Sustainability*, 12(23), 1-14.
<https://doi.org/10.3390/su12239798>

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1980). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Madrid.

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. (2ª ed.). Ediciones Martínez Roca, S.A.

Guevara, M. (2021). *Rendimiento académico y habilidades sociales durante la enseñanza remota en estudiantes del primer semestre de Senati – Chiclayo* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78341>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.

Herrera, L., Al-Lal, M. y Mohamed, L. (2020). Rendimiento académico, autoconcepto, personalidad e inteligencia emocional en educación primaria. Análisis por género y grupo cultural. *Fronteras en psicología*, 10(3), 75-83.

Hidalgo, M. y Ceñal, M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Elsevier*, 12(1), 42-46.

Hodge, K.A. & Lear, J. L. (2011). Employment Skills for 21st Century Workplace: The Gap Between Faculty and Student Perceptions. *Journal of Career and Technical Education*, 26(2), 28-41.

Huambachano, A., y Huairé, E. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 123-130.

Justo, G. y Bobadilla, M. (2021). Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica Regular. *Revista de investigaciones interculturales*, 1(2), 43-50.

Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*.
<https://www.iberlibro.com/buscar-libro/titulo/el-rendimiento-escolar-y-la-inteligencia/autor/kaczynska-maria/>

Lavandera, M., Moreno, R. y Toledo, G. (2019). *E-innova psicología del desarrollo y de la educación: habilidades sociales*.
<https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/254/art3888.pdf>

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)

- Leria, F. J., y Salgado, J. A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 36-52
- Levy - Leboyer, C. (1997). *Evaluación del Personal*. Díaz de Santos.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126. <https://psycnet.apa.org/record/2018-05107-014>
- Losada, L. (2018). Reflexión y construcción del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social. RECIE. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 2(1), 7-22. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1.pp7-22>
- Macias, S., Demera, A. y Mendoza, J. (2022). La comunicación educativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la nivelación de carrera del instituto de admisión y nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 246-263. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1882
- Martinez, I., Youssef-Morgan, C., Chambel, M., & Marques Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047–1067.
- Martínez, I., Hidalgo, S., y Sospedra, M. (2020). Análisis del nivel de adaptación socioemocional y su relación con el rendimiento en el alumnado de primaria. *Pulso: Revista de Educación*, 4(43), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803961>
- McClelland., D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14,
- Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral, Sistemas, Surgimiento y Modelos*. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertc3.pdf>
- Mendo, S, León, B, y Felipe, E. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(4), 139-156. <https://doi.10.1387/RevPsicodidact.14031>
- Michelson, L. (1983). *Habilidades sociales*. Springer.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular del nivel inicial*. Autor. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacioninicial.pdf>

- Ministerio de Educación (2017). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Autor. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacioninicial.pdf>
- Mireles, M. y García, J. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 1-26.
- Montoro, G. (2018). *Las habilidades sociales en los desempeños docentes de la facultad de arquitectura-UNI* [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3759/Habilidades_MontoroCavero_Gladys.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Monroy, F. y Hernández-Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación* 21, 17(2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481
- Morán, V. E., y Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105.
- Morales, M., Benitez, M., y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en estudiantes de una zona rural. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15529662007.pdf>
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4768>
- Mudarra, M., y García, B. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: Expectativas de los profesores de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 114-123.
- Nakamoto, K. (2019). *Habilidades sociales en estudiantes en situación de riesgo social de un distrito de Lima – Perú*. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/616>
- Naranjo, T. C. (2019). Habilidades sociales como factor crítico en la satisfacción laboral. *Podium*, 4(36), 89-102. <https://doi.org/10.31095/podium.2019.36.6>
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Navia, A. (2023). Competencias laborales en la actividad docente investigador: una mirada desde la investigación documental. *Ciencias y Saberes* 1(1), 16–28.

- Nazar, T., Gutstein, M., Vanazi, A., y Grassi, A. (2021). Social skills and academic performance: a comparative study between health and human courses and exact and social applied areas. *Aletheia*, 53(2), 7-21. <http://dx.doi.org/10.29327/226091.53.2-1>.
- Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E. & Valle, A. (2014). Student, teacher, and school context variables predicting academic achievement in biology: Analysis from a multilevel perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-171.
- Núñez, C. E., Hernández del Salto, V. S., Jerez, D. S., Rivera, D., y Núñez, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en estudiantes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47, 37-49. <http://doi.org/10.15198/seeci.2018.47.37-49>
- Oyarzun, G., Estrada, C., Pino, E., y Oyarzun, M. (2021). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Palomares-Pérez, L. (17 de agosto de 2021). *Falta de habilidades sociales en adultos*. Psiquiatria.com. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/blog.php?wurl=falta-de-habilidades-sociales-en-adultos-como-les-afectan-y-que-hacer>
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-45322019000200013&script=sci_arttex
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research [Review]. *Frontiers in Psychology*, 8(42), 1-28.
- Papalia, D., y Martorell, G. (2016). *Desarrollo Humano*. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1232892&pid=S2616-7964202000030000900013&lng=es
- Paroginog, F., Alpuerto, M. D., & Pilongo, L. W. E. (2018). Social skills and academic performance among grade 10 students of the University of Bohol–University High School. *ACADEME University of Bohol, Graduate School and Professional Studies*, 12(1), 1-31.
- Pascoe, M., Hetrick, S. & Parker, A. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pérez, A. y Cruz, J. (2003). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. *Interdisciplinaria*, 20(2), 205-227.

- Perz, C. A., Lang, B. A., & Harrington, R. (2020). Validation of the Fear of COVID-19 scale in a US College sample. *Int J Ment Health Addiction*, 20(1), 273-283. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00356-3>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Povedano, H., Ramos, M. y Varela, R. Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Pulido, M. (2019). *Habilidades sociales desarrolladas en niños, niñas y estudiantes entre 11 y 15 años mediante los programas educativos ofrecidos en la Fundación Levántate y Anda de la localidad de Barrios Unidos entre el segundo semestre del año 2018 y primer semestre del 2019* [Proyecto de investigación, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7750/1/UVD-TTS_PulidoMartaLucia_2019.pdf
- Quiñones, J. y Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Científica*, 4(19), 68-83. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>
- Quiroz, R. (2001). *El empleo de módulos auto instructivos en la enseñanza aprendizaje de la asignatura de legislación deontología bibliotecológica* [Tesis de magíster, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/823>
- Quispe, Y. (2022). Social Skills and Academic Performance in Educational Institutions of High Andean Puno-Peru in 2020. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 1574-1583.
- Quispe, A., Ortega, O. y Navarro, B. (2023). Las habilidades sociales en la vida universitaria. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu.*, 7(29), 1574-1583. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.599>
- Rehman, H., Arshad, M. & Tahir, A. (2021). Relationship between Social Skills and Academic Achievement of Elementary Students in Low Income Urban Areas of Islamabad. *International Research Journal of Education and Innovation*, 2(2), 393-404. [https://doi.org/10.53575/irjei.26-v2.2\(21\)246-257](https://doi.org/10.53575/irjei.26-v2.2(21)246-257)
- Rodríguez, J., y Gallego, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rosas, A. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del conocimiento*, 6(4), 337-357.

- Rovira, I. (2018). *Psicología y mente. Los 6 tipos de habilidades sociales, y para qué sirven*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/tipos-de-habilidades-sociales>
- Rull, Á. (2019). *Mejorar tus habilidades sociales te ayudará a ser feliz*. <https://www.elperiodico.com/es/ser-feliz/20191023/mejorar-habilidades-sociales-ser-feliz-7687170>
- Sacaca, L., y Pilco, R. (2022). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(4), 109-120.
- Salas, P., Asún, R., y Zúñiga, C. (2020). Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(55), 20-32.
- Salazar, I. (2024). *Percepción parental hacia los estudios y las habilidades sociales en escolares de instituciones educativas religiosas* [Tesis doctoral, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio de la UNIFE.
<https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/1329>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5ª ed.). Business Support Anneth SRL.
- Sandoval, F., Miguel, V., y Montaña, N. (2010). *Evolución del concepto de competencia laboral. In Ponencia presentada en el VIII Reunión Nacional de Currículo y el II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior*.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/sandoval_Franklin_y_otros.pdf
- Seclen, S. (2023). Nivel de habilidades sociales durante la pandemia covid19 en niños de una institución educativa de José Leonardo Ortiz. *Revista Sciencevolution*, 1(5), 25-31.
- Sial, Z. A., Naz, F. L., & Rasheed, A. (2021). Relationship Between Students' Social Skills and Academic Achievement at University Level. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*. 9(3), 232 – 241.
- Sothan, S. (2019). The determinants of academic performance: evidence from a Cambodian University. *Stud High Educ.*, 44(11), 2096–3011.
<https://doi.org/10.1080%2F03075079.2018.1496408>
- Tavares, W. M., Couto, G., y Silva, R. L. F., Coelho. (2012). Perfil de relaciones interpersonales y habilidades sociales de estudiantes de psicología. *Estudios Interdisciplinarios en Psicología*, 3(1), 75-92.

- Tapia-Gutiérrez, C. P., y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148.
- Thorndike, E. (1929). Sistemas de la psicología del siglo XX. Último Conductismo. En J. F. Brennan (1999), *Historia y sistemas de la psicología* (pp. 264-287). Pearson Educación.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2a ed.). Ecoe.
- Tortosa, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 43-59. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4371/3585>
- Trillo, M. C. (2012). *Alta Capacidad y Género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de Alta Capacidad* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba]. <https://helvia.uco.es/handle/10396/7975>
- UNICEF (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. Autor.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-usf*, 7(2), 211-218. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/SNNMRtHVxxhTcYhpSQzr3kM/?lang=es>
- Valencia, Y. y Valencia, Z. (2022). *Relación Entre las Habilidades Sociales y el Rendimiento Académico de los Estudiantes “Zona Norte de Quibdó-Chocó”* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio de la Universidad de Medellín. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/7643/T_ME_569.pdf?sequence=1
- Valle-Arias, A., González-Cabanach, R., Núñez-Pérez, J. C., Suárez-Riveiro, J. M., Piñero-Aguín, I., y Rodríguez-Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368–375.
- Van de Velde, S., Buffel, V., Van der Heijde, C., Çoksan, S., Bracke, P., Abel, T., Busse, H., Zeeb, H., Rabiee-khan, F., Stathopoulou, T., Van Hal, G., Ladner, J., Tavolacci, M., Tholen, R., & Wouters, E. (2021). Depressive symptoms in higher education students during the first wave of the COVID-19 pandemic. An examination of the association with various social risk factors across multiple high- and middle-income countries. *SSM-Population Health*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100936>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Universidad de Harvard.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade

- Wong, C., Day, J., Maxwell, S. & Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117.
- Worrel, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (1998). Age and gender differences in the self-concepts of academically talented students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(4), 157–162.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Tomo 2. Brujas. <https://bit.ly/4fBWPcs>
- Zavala, M., Valadez, M., y Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 319-338. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2219-7168202000010007700090&lng=en

