

Relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico dentro de la UAEH Preparatoria 6.**Relationship Between Social Skills and Academic Performance at UAEH Preparatoria No. 6**

Sergio I. López Vega^a, Gabriel E. Lara Abad^b, Iván Ocadiz Parra^c

Abstract:

The relationship between social skills (SS) and academic performance tends to vary depending on the region and the year. The literature draws a line between evidence of correlation and the lack thereof; increasing knowledge about their behavior in different contexts may help explain these discrepancies. This study is quantitative, non-experimental, and employs a cross-sectional correlational design, aiming to identify a consistent relationship between SS and academic performance at Preparatoria No. 6. The target population for this research consisted of second-semester high school students. From a total population of 160 students, a sample of 76 was selected, all of whom were in the second semester at Preparatoria No. 6, with an age range of 15 to 16 years. Overall, the correlations between social skills and academic averages were weak and inconsistent across methods, indicating the absence of a strong linear or monotonic relationship.

Keywords:

Skills, Social, Performance, Academic

Resumen:

La relación entre las habilidades sociales (HS) y el rendimiento académico tiende a variar dependiendo de la zona y el año. Dentro de la literatura, se marca una línea entre su correlación y la falta de esta; el aumento de información sobre su comportamiento en diferentes lugares puede ayudar a entender esas diferencias. El presente estudio es cuantitativo, no experimental, con un diseño transversal con alcance correlacional, buscando una relación consistente entre las HS y el rendimiento académico dentro de la Escuela Preparatoria No. 6. La población escogida para esta investigación fueron alumnos de segundo semestre de preparatoria. Con una población de 160 alumnos, la muestra obtenida fue de 76 alumnos pertenecientes al 2º semestre de la preparatoria No. 6 de un rango de edad de 15 a 16 años. Las correlaciones entre habilidades y promedios académicos fueron en general débiles y no consistentes entre métodos, lo que indica ausencia de una relación lineal o monótona robusta.

Palabras Clave:

Habilidades, sociales, rendimiento, academico,

Introducción

Las habilidades sociales (HS) son fundamentales en el crecimiento personal de cada alumno. Elias y Amaral (2016) mencionan que el contar con HS dan un vistazo al futuro sobre el desarrollo humano y las relaciones o vínculos sociales y personales. Zavala, Valadez y Vargas (2008) nos dicen que las HS muestran elementos

cognitivos, conductuales y/o situacionales que, como herramientas, ayudan al alumno para obtener conocimientos. Marcando al individuo tanto en su contexto como experiencias escolares y extraescolares, Reis y Gable (2013), explican el crecimiento de las HS sin importar la edad o el nivel sociocultural; son fundamentales para el bienestar de las personas.

^a Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Escuela Superior de Atotonilco de Tula | Atotonilco de Tula | Hidalgo | México, <https://orcid.org/0009-0008-3918-4464> Email: lo401098@uaeh.edu.mx

^b Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Escuela Superior de Atotonilco de Tula | Atotonilco de Tula | Hidalgo | México <https://orcid.org/0000-0002-7670-7825>, Email: gabriel_lara9718@uaeh.edu.mx

^c Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Escuela Superior de Atotonilco de Tula | Atotonilco de Tula | Hidalgo | México <https://orcid.org/0009-0008-0944-2434>, Email: ivan_ocadiz8111@uaeh.edu.mx

Las HS están ligadas a la educación y el crecimiento humano; se habla de ellas de una manera tan sinérgica que solo muestra su importancia. El reconocer una relación entre las HS y el rendimiento académico es un tema con relevancia constante y continua, hablando directamente no solo de sus beneficios, sino de la manera en que se relacionan y afectan. En el ámbito escolar, las HS "ayudan a un adecuado ajuste personal, mejores logros escolares y adaptación social; en cambio, un déficit en estas puede provocar problemas de aceptación social, dificultades escolares, problemas personales, desajustes psicológicos infantiles e inadaptación" (Rosales et al., 2013, p. 33).

El aprovechamiento de las HS en el ámbito educativo ha sido tema de discusión por diferentes autores, que notan una relación marcada y la existencia no solo de una relación, sino de un constante apoyo que las HS pueden proveer al alumno. Sin embargo, en revisión teórica, la correlación de estas variables puede cambiar o directamente ser nula. La relación pareciera dependiera por autor: Es por esto que la relación positiva entre rendimiento escolar y conductas sociales durante los estudios universitarios ha sido afirmada como existente (Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan, 2011). Santamaría y Valdés (2017) muestran que, a mayor puntuación en habilidades sociales, mayores puntuaciones en rendimiento académico. En una revisión meramente teórica, Flórez et al. (2018) ven una relación entre las competencias y habilidades sociales con el éxito y desempeño escolar. Los estudios realizados sobre HS y rendimiento académico no han mostrado resultados consistentes que permitan manifestar que existe una relación no siempre causal ni necesaria entre estas variables (Lewis y Taylor, 2007). Aunque la conexión entre HS y rendimiento académico no ha mostrado resultados consistentes que permitan concluir que existe una relación causal entre estas variables, sí hay evidencia de que existe una relación entre ellas (Lewis y Taylor, 2007). Este resultado es compatible con la literatura que indica que la conexión entre estas variables suele ser inconsistente al ser evaluadas globalmente, como en este caso (Ladd y Mize, 1983). Sin embargo, en lo que respecta al género entre las HS y el rendimiento académico, no existe asociación significativa (Jara et al., 2011).

Se muestra una discrepancia al momento de evaluar su relación, posiblemente por el año, lugar o población. La importancia de este tipo de investigación recae en cómo se comportan estas variables en diferentes lados para tener una mayor base de datos, si bien parece una división clara solo la recolección de datos podrá dar de mejor manera el cómo estas variables se comportan en cada región.

Habilidades sociales

Tradicionalmente, las habilidades sociales han sido definidas como un conjunto de habilidades que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en la dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable (Ladd y Mize, 1983). Cada autor tiene diferente significado sobre qué son las habilidades sociales o la funcionalidad de estas; el comprender cada una de ellas da un mayor entendimiento de su relevancia, función y usos. Verlas de una forma más conductual permite un acercamiento a los componentes que forman el término "habilidades sociales": La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos (Rimm, 1974, p. 81). La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo (Rich y Schroeder, 1976, p. 1082). La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social (Hersen y Bellack, 1977, p. 512). La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1977, p. 96). La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 1978, p. 2). La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta (MacDonald, 1978, p. 889). Hersen y Bellack (1977) comentan que las HS se pueden ver como la capacidad de mostrar tanto emociones positivas como negativas de forma eficiente y comunicativa.

Con cada una de las definiciones se va formando un patrón que podríamos definir como el siguiente: La conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 2008).

El desarrollo de las HS depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Argyfe, 1969). No hay datos definitivos sobre cómo y cuándo se aprenden las HS, pero la niñez es sin duda un período crítico (Caballo, 2005), de ahí la necesidad de estudiar las HS, especialmente en adolescentes, pues su forma de relacionarse puede convertirse en una experiencia agradable o a su vez en una fuente de estrés en el

contexto donde pasan gran parte de su tiempo, es decir, el colegio, el aula, el recreo (Rosales et al., 2013). Buck (1991) propone que, si se busca una buena HS en adultos, tendrá gran relevancia el contexto y las experiencias en la crianza.

Rendimiento académico

El rendimiento académico es un fenómeno multicausal en el que se encuentran variables individuales, sociales y culturales (Huy, Casillas, Robbins y Langluy, 2005). Igual que las HS, el rendimiento académico funciona más como un concepto. El rendimiento académico es un fenómeno complejo formado por variables individuales, sociales y culturales, en donde las capacidades responden a los resultados de aprendizaje que aparecen como consecuencia de un proceso de instrucción (Le, Casillas, Robbins y Langley, 2005).

El rendimiento no queda limitado en los dominios territoriales de la memoria, sino que trasciende y se ubica en el campo de la comprensión y, sobre todo, en los que se hallan implícitos los hábitos, destrezas, habilidades, etc. (Jaspe, 2010). En un sentido, rendir académicamente se refiere a alcanzar un nivel de conocimiento en un campo específico que sea objeto de evaluación; es decir, el rendimiento académico se define operativamente tomando como criterio las calificaciones de los alumnos (Solano, 2015).

Marco, A. (1966) nos menciona la relevancia del rendimiento académico, ya que da un vistazo a las debilidades del contenido, como a las estrategias que los alumnos suelen aplicar, considerando las diferentes formas que cada profesor tiene al dar sus clases y las dificultades que eso mismo puede significar para los alumnos.

MÉTODO

Aplicación del formulario y recolección de promedios académicos: Este formulario en línea es la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein aplicada a la población seleccionada, obteniendo sus calificaciones parciales y totales de los estudiantes de 2.º semestre.

Validación: Corroboración de la validez del formulario en línea entregado a la población escolar.

Preparación de datos: estandarización de encabezados, coerción de variables numéricas y derivación de etiquetas de grupo.

Comparaciones entre grupos: prueba de Kruskal-Wallis para cada habilidad (I, II, III, VI, V), adecuada para distribuciones no normales y tamaños desbalanceados.

Tamaños de efecto: Delta de Cliff y r de rangos (derivado de Mann-Whitney) para comparaciones pareadas entre

grupos.

Correlaciones: Spearman (rangos) y Pearson (lineal) entre habilidades y promedios (2.º semestre y general).

Post-hoc: prueba de Dunn con corrección de Holm y Bonferroni aplicada a GRUPO IV tras evidencia global por Kruskal.

Metodología

Diseño: El presente estudio es cuantitativo, no experimental, teniendo la finalidad de observar el comportamiento de estas dos variables sin ninguna alteración, con un diseño transversal con alcance correlacional, buscando una relación consistente dentro de Escuela Preparatoria No. 6.

Participantes

La población escogida para esta investigación fueron alumnos de segundo semestre de preparatoria, ya que tienen el criterio de menor deserción que en primer semestre y un mayor número de estudiantes dentro de la institución. Con una población de 160 alumnos, la muestra obtenida fue de 113, que disminuyó a 76 alumnos pertenecientes al 2.º semestre de la preparatoria No. 6 de un rango de edad de 15 a 16 años; la muestra faltante es debida a intentos de falsear la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein por parte de alumnos.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein, dividida en seis diferentes grupos: grupo 1, primeras habilidades sociales; grupo 2, habilidades sociales avanzadas; grupo 3, habilidades relacionadas con los sentimientos; grupo 4, habilidades alternativas a la agresión; grupo 5, habilidades para hacer frente al estrés; y grupo 6, habilidades de planificación. La cual fue convertida a un formulario en línea distribuido a cada alumno del 2.º semestre de la institución. Una vez recolectados todos los formularios, se revisó y se obtuvo una validez del 100% (tomando en cuenta que esta es temporal, dependiendo tanto de la población, espacio) y un alfa de Cronbach de 0.962, (Contrastando con el alfa de Cronbach total destinado del instrumento original, siendo de 0.9244 marcado por Goldstein, Arnold, et al. (1978).) mostrándose que este instrumento es apto para su aplicación dentro de esta institución. Igualmente, se obtuvieron los promedios de cada participante para una comparación con los resultados obtenidos de la lista de chequeo de habilidades sociales.

Análisis de datos

Se empezó con una estandarización de encabezados, en el software Rstudio, se procedió a la coerción de variables numéricas y derivación de etiquetas de grupo. Procediendo con una comparación entre grupos utilizando la prueba de Kruskal-Wallis para cada habilidad (I, II, III, IV, V y VI), adecuada para distribuciones no normales y tamaños desbalanceados. Kruskal y Wallis (1952) mostraron una forma no paramétrica enfocada en rangos para mostrar si múltiples muestras independientes son parte de la misma población, siendo usada en situaciones que no se cumplan los supuestos de normalidad necesarios para el ANOVA tradicional. Se procedió con los tamaños del efecto, usando Delta de Cliff y r de rangos (derivado de Mann-Whitney) para comparaciones pareadas entre grupos. Macbeth, Razumiejczyk y Ledesma (2011) nos muestran que Delta de Cliff cuantifica la diferencia entre dos grupos, dando una comparativa en cada segmento de puntuaciones de los grupos, obteniendo cuál es mayor. Continuando con una correlación usando Spearman (rangos) y Pearson (lineal) entre habilidades y promedios (2.º semestre y general) Pearson se aplicó para ver la asociación lineal entre las variables, bajo el supuesto de normalidad. Spearman divididas por subgrupos, al ser no paramétrico basado en rangos, se colocó de forma complementaria para evaluar relaciones monótonas y reducir la influencia de valores atípicos. La presentación conjunta de ambos coeficientes permite una interpretación más completa de las asociaciones observadas.

Al finalizar con Post-hoc: prueba de Dunn con corrección de Holm y Bonferroni aplicada a GRUPO IV tras evidencia global por Kruskal. Lo mostrado por Conover (1999), al encontrar diferencias globales con Kruskal-Wallis, la prueba de Dunn es un método eficiente para realizar comparaciones múltiples entre grupos no paramétricos, y la aplicación de correcciones como Holm o Bonferroni ayuda a controlar el error tipo I, evitando conclusiones erróneas por múltiples pruebas.

Resultados

Los datos obtenidos en la (tabla 1), que sirvió para la comparación de los grupos de la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein más relevantes (grupo I, grupo IV, grupo V y grupo VI), divididos entre los diferentes grupos del semestre, muestran que solo en el grupo IV (Habilidades alternativas a la agresión) hay diferencias significativas, principalmente por su valor $P = 0.0154626003687199$, estando debajo del valor como 0.05; los demás grupos referidos a habilidades sociales no presentan diferencias significativas.

El aplicar la prueba Kruskal-Wallis sirvió para ver si existían variaciones relevantes en los puntajes de los diferentes grupos de habilidades sociales de la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein entre los 6 grupos escolares. El resultado del grupo IV indica que uno de los grupos se comporta de diferente manera ante las “habilidades alternativas a la agresión”, pudiendo existir un grupo con habilidades más altas o más bajas que los demás.

Pruebas globales por habilidad (Kruskal/ANOVA)

habilidad	test	stat	pvalue	k_grupos
grupo_iv	kruskal	14.023	0.015	6
grupo_v	kruskal	8.444	0.133	6
grupo_vi	kruskal	5.550	0.352	6
grupo_i	kruskal	8.259	0.142	6

Tabla 1. Pruebas globales por habilidad.

Usando Delta de Cliff y r de rangos (derivado de Mann-Whitney) para comparaciones pareadas entre grupos. En la (tabla 2) se muestra nuevamente en el Grupo IV (habilidades alternativas a la agresión) efectos grandes, confirmando lo visto en la (tabla I), encontrando igualmente que el grupo V (habilidades para hacer frente al estrés) y grupo VI (habilidades de planificación) tienen efectos débiles, teniendo en cuenta que la muestra es pequeña, pudiendo ser un resultado más exploratorio que concluyente.

Tenemos que tomar en cuenta que los valores cercanos a ± 0.50 o más indican efectos moderados a grandes, mostrándose estas diferencias en los grupos 2 y 6, 5 y 6, y 1 y 5. Estos pares indican diferencias entre el grupo IV (habilidades alternativas a la agresión) entre esos grupos.

Tamaños de efecto por pares (Delta de Cliff y r de rangos)

habilidad	grupo_a	grupo_b	n_a	n_b	cliffs_delta	r_rangos
grupo_iv	1	2	1	28	0.53	nan
grupo_iv	1	3	1	20	0.0	nan
grupo_iv	1	4	1	16	0.4375	nan
grupo_iv	1	5	1	13	0.53	nan
grupo_iv	1	6	1	5	-0.6	nan
grupo_iv	2	3	28	20	-0.475	-0.40
grupo_iv	2	4	28	16	-0.25	-0.20
grupo_iv	2	5	28	13	-0.28	-0.22
grupo_iv	2	6	28	5	-0.76	-0.46

grupo_iv	3	4	20	16	0.2875	0.24
grupo_iv	3	5	20	13	0.26	0.22
grupo_iv	3	6	20	5	-0.34	-0.23
grupo_iv	4	5	16	13	-0.048	-0.04
grupo_iv	4	6	16	5	-0.587	-0.42
grupo_iv	5	6	13	5	-0.66	-0.49
grupo_v	1	2	1	28	-0.21	nan
grupo_v	1	3	1	20	-0.6	nan
grupo_v	1	4	1	16	-0.375	nan
grupo_v	1	5	1	13	-0.61	nan
grupo_v	1	6	1	5	-0.8	nan
grupo_v	2	3	28	20	-0.39	-0.33
grupo_v	2	4	28	16	-0.321	-0.26
grupo_v	2	5	28	13	-0.35	-0.28
grupo_v	2	6	28	5	-0.46	-0.28
grupo_v	3	4	20	16	0.05	0.04
grupo_v	3	5	20	13	0.11	0.09
grupo_v	3	6	20	5	0.06	0.04
grupo_v	4	5	16	13	0.05	0.04
grupo_v	4	6	16	5	-0.062	-0.04
grupo_v	5	6	13	5	-0.23	-0.17
grupo_vi	1	2	1	28	-0.07	nan
grupo_vi	1	3	1	20	-0.35	nan
grupo_vi	1	4	1	16	-0.06	nan
grupo_vi	1	5	1	13	-0.23	nan
grupo_vi	1	6	1	5	0.0	nan
grupo_vi	2	3	28	20	-0.36	-0.30
grupo_vi	2	4	28	16	-0.14	-0.12
grupo_vi	2	5	28	13	-0.32	-0.26
grupo_vi	2	6	28	5	-0.16	-0.10
grupo_vi	3	4	20	16	0.19	0.16

Tabla 2. Vista parcial de tamaños de efecto por pares (primeras 40 filas).

En la correlación se utilizó Spearman (rangos) y Pearson (lineal) entre habilidades y promedios (2.º semestre y general), mostrado en la (tabla 3), observando que el grupo IV muestra una correlación; tiene unas correlaciones muy débiles y no significativas. El grupo V muestra que los alumnos con mejor puntuación en este grupo tienden a tener ligeramente menor promedio, aunque es débil, concluyendo que el grupo V tiene una correlación débil, negativa y significativa. El grupo VI muestra que todas sus correlaciones son débiles y no

significativas, lo mismo para el grupo I.

Mostrando que solo la correlación entre grupo V (habilidades para hacer frente al estrés) con el promedio de segundo semestre usando Person fue estadísticamente hablando significativa, negativa y débil.

La (tabla 3) relaciona los grupos de habilidades sociales con los promedios académicos, tanto el registrado del segundo parcial como el promedio general, sin encontrar una correlación significativa entre los grupos de habilidades sociales y el rendimiento académico. Mientras que algunos estudiantes tienen mayores habilidades sociales, no se puede asegurar una relación directa con sus promedios.

Correlaciones habilidades vs promedios

habilidad	promedio	spearman_rho	spearman_p	pearson_r	pearson_p	n
grupo_iv	prom_2s	0.0161	0.8905	0.0374	0.7498	75
grupo_iv	prom_gen	0.0810	0.4834	0.0378	0.7438	77
grupo_v	prom_2s	-0.0362	0.7577	-0.2367	0.0408	75
grupo_v	prom_gen	0.0494	0.6695	-0.1025	0.3746	77
grupo_vi	prom_2s	-0.0216	0.8538	-0.1812	0.1195	75
grupo_vi	prom_gen	0.0568	0.6232	-0.0533	0.6450	77
grupo_i	prom_2s	0.0085	0.9416	-0.0801	0.4944	75
grupo_i	prom_gen	0.0784	0.4975	-0.0211	0.8548	77

Tabla 3. Correlaciones Spearman y Pearson entre habilidades y promedios.

En el Post-hoc de Dunn con corrección de Holm y Bonferroni aplicada a GRUPO IV tras evidencia global por Kruskal (tabla 4), sugieren diferencias significativas entre subgrupos, aunque no muestra diferencias significativas tras corrección por comparaciones múltiples. Por otro lado, se encontró que algunos pares mostraron efectos moderados y valores p cercanos a 0.05; sin embargo, estadísticamente hablando, no tiene la fuerza suficiente como argumento.

Se usó el Post-hoc de Dunn con corrección de Holm y Bonferroni aplicados solo en el grupo IV, ya que fue el único con diferencias significativas, lo mostrado en la (tabla 1), sirviendo para identificar entre qué grupos específicos hay diferencias estadísticamente significativas después de encontrar diferencias globales. Como anteriormente se dijo, no se encontraron evidencias de una relación significativa entre esta habilidad social y el rendimiento académico.

Post-hoc de Dunn (GRUPO IV) con correcciones

grupo_a	grupo_b	p_bonferroni	p_holm
1.0	2.0	1.0	1.0
1.0	3.0	1.0	1.0

2.0	3.0	0.051	0.051
1.0	4.0	1.0	1.0
2.0	4.0	1.0	1.0
3.0	4.0	1.0	1.0
1.0	5.0	1.0	1.0
2.0	5.0	1.0	1.0
3.0	5.0	1.0	1.0
4.0	5.0	1.0	1.0
1.0	6.0	1.0	1.0
2.0	6.0	0.051	0.051
3.0	6.0	1.0	1.0
4.0	6.0	0.66	0.57
5.0	6.0	0.93	0.75

Tabla 4. p-valores ajustados por Holm y Bonferroni.

Discusión

Los resultados muestran evidencia de diferencias entre grupos únicamente en la habilidad GRUPO IV (habilidades alternativas a la agresión), de acuerdo con Kruskal-Wallis. Sin embargo, el post-hoc de Dunn con corrección de Holm y Bonferroni no detectó pares con significancia a un nivel de 0.05 muy cercanos sin embargo sin lograr llegar al 0.05, lo que sugiere que la señal global puede estar distribuida en varios contrastes con efectos pequeños a moderados. Las correlaciones entre habilidades y promedios académicos fueron en general débiles y no consistentes entre métodos, lo que indica ausencia de una relación lineal o monótona robusta. El conjunto de análisis sugiere diferencias entre grupos en la dimensión de habilidades alternativas a la agresión, aunque sin pares específicos significativos tras corrección estricta. La relación entre habilidades sociales y rendimiento académico no mostró asociaciones fuertes y consistentes. Se encontró una complicación por la cantidad de datos limitados, teniendo que incrementar el tamaño muestral y equilibrar grupos para mejorar potencia y precisión de estimaciones; con una población mayor, las posibilidades de relevancia estadística aumentan notablemente y gracias al estudio de Jara et al. (2011), existe un antecedente sobre la variable del género de los participantes que no influye en los resultados probables.

Otro factor a tomar en cuenta es la población misma; dentro de los formularios entregados, se logra denotar que hay una tendencia a puntuaciones bajas que a puntuaciones altas en cada uno de los grupos de la lista de chequeo de habilidades sociales de Arnold Goldstein, pudiendo alterar de alguna manera los resultados, quedándonos con la definición de HS de Alberti y Emmons (2008), existe la posibilidad de que la población general tenga bajo conocimiento de la aplicación y uso correcto de las HS dentro de su entorno, tomando en cuenta la

población reducida que erróneamente se tomó.

Pudiendo esto explicar por qué existe una discrepancia entre la relación entre habilidades sociales y rendimiento académico, dependiendo totalmente del número de participantes existentes, y el conocimiento y funcionalidad que esta población le tome a las habilidades sociales.

Conclusiones

Si bien no se cumplen los requisitos para una relación entre HS y rendimiento académico de forma estadística en esta investigación, como Lewis y Taylor (2007) mencionaban, la relación entre estas dos variables puede ser existente. Huy, Casillas, Robbins y Langluy (2005) argumentan que el rendimiento académico es un fenómeno multicausal con variables individuales, sociales y culturales. Posiblemente de una manera cualitativa, o con otros criterios para medir de mejor manera el apartado de rendimiento académico se tendrán mejores resultados. Flórez et al. (2018) nos dicen que hay una relación con el éxito, por lo cual esta vertiente cualitativa puede dar más información sobre este fenómeno. Quedando idóneo con la explicación del crecimiento de las HS marcado por Reis y Gable (2013). Ladd y Mize (1983) también explican los resultados obtenidos en esta investigación, sirviendo como precedente para próximas investigaciones relacionadas con la relación entre HS y rendimiento académico dentro del estado de Hidalgo, México. No se descartan los resultados de Santamaría y Valdés (2017) y su afirmación sobre la relación de las HS y el rendimiento académico; la complejidad de estas variables sigue presente y no debe ser subestimada. Sin embargo, son estas mismas investigaciones las que pueden ayudar a los programas educativos a poder fortalecerlos y de esta manera saber cómo aprovechar las HS para un crecimiento escolar exponencial y al mismo tiempo contar con mejores relaciones interpersonales.

Referencias

- [1] Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right* (3ra ed.). Impact.
- [2] Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2008). *Teoría de la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Promolibro.
- [3] Argyle, M. (1969). *Social interaction*. Methuen.
- [4] Buck, R. (1991). *Temperament, social skills, and the communication of emotion: A developmental-interactionist view*. En D. G. Gilbert & J. J. Connolly (Eds.), *Personality, social skills, and psychopathology*. Plenum Press.
- [5] Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (10.ª reimp., 2.ª ed.). Siglo XXI de España Editores. (Publicación original en 1993).
- [6] Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). *Habilidades sociais, comportamentos e desempenho académico em escolares antes e após intervenção*. *Psico-USF*, 21(1), 49–61. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- [7] Flórez Donado, J., López Silva, L. S., Peña González, D., Torres

- Salazar, P., Mejía Puerta, E. A., Narváez Arrieta, A. M., & Medrano Meléndez, Y. Y. (2018). Competencia social como predictor de éxito escolar. *Espacios*, 39(30), 14.
- [8] GOLDSTEIN, ARNOLD, et al. *Escala de evaluación de habilidades sociales*. Syracuse University, 1978, vol. 10.
- [9] Hersen, M., & Bellack, A. S. (1977). Assessment of social skills. En A. R. Ciminero & K. S. Calhoun (Eds.), *Handbook of Behavior Assessment* (pp. 509–554). Wiley.
- [10] Huy, L., Casillas, A., Robbins, S., & Langhuy, R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management of college outcomes: Constructing the student readiness inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482–508.
- [11] Jara, R., Juera, E., & Matute, A. (2011). Prevalencia del estrés y factores asociados en los estudiantes de la Escuela de Medicina de la Universidad de Cuenca (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- [12] Jaspe, C. (2010). El rendimiento estudiantil y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. [Documento académico].
- [13] Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583–621. <https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>
- [14] Ladd, G., & Mize, J. (1983). A cognitive learning model of social skills training. *Psychological Review*, 90(2), 127–157.
- [15] Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B., & Langley, R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: Constructing the student readiness inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482–508. <https://doi.org/10.1177/0013164404272493>
- [16] Lewis, T., & Taylor, P. (2007). Social inequality in education: A constraint on an American high-skills. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 329–349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00390.x>
- [17] Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545–555. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.cdcp>
- [18] MacDonald, M. L. (1978). Measuring assertion: A model—and a method. *Behavior Therapy*, 9, 889–899.
- [19] Marco, A. (1966). Rendimiento académico: utilidad o provecho que el estudiante obtiene de todas las actividades tanto educativas como informales que enfrenta durante la escuela [Definición citada en un marco teórico]. Recuperado de <https://library.co/>
- [20] Mendivelso, F. (2022). Prueba no paramétrica de correlación de Spearman. *Revista Médica Sanitas*, 24(1), 1–10. <https://doi.org/10.26852/01234250.578>
- [21] Quintana, Y. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de habilidades sociales en alumnos de nivel secundario de Catavio. *JANG*, 3(2), 1–17. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/48/8>
- [22] Reis, H. T., & Gable, S. L. (2013). Toward a positive psychology of relationships. En C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 129–159). American Psychological Association.
- [23] Rich, A. R., & Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081–1096.
- [24] Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Academic Press.
- [25] Rosales Jiménez, J. J., Caparrós Flores, B. M., Molins Rubio, I., & Alonso Delgado, S. H. (2013). *Habilidades sociales* (1ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
- [26] Samadzadeh, M., Abbasi, M., & Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 286–292. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.055>
- [27] Santamaría Villar, B., & Valdés Muñoz, M. V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: Influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 57–66. <https://doi.org/10.17060/IJODAEP.2017.N1.V2.918>
- [28] Solano, L. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- [29] Taylor & Francis Knowledge. (2019). Pearson correlation coefficient. En *Essentials of a Successful Biostatistical Collaboration*. The Editors of Encyclopaedia Britannica, & Stewart, K. (2025). Pearson's correlation coefficient. En *Encyclopaedia Britannica*.
- [30] Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. de los D., & Vargas Vivero, M. del C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 319–338. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>