

## ***HABILIDADES SOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA MIRADA DESDE EL GÉNERO***

GABRIELA OYARZÚN ITURRA, CLAUDIA ESTRADA GOIC\*, EDUARDO PINO ASTETE, MIRIAM OYARZÚN JARA  
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES, PUNTA ARENAS – CHILE  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*Recibido, enero 3/2012*

*Concepto de evaluación, mayo 20/2012*

*Aceptado, octubre 31/2012*

### Resumen

La relación entre habilidades sociales y rendimiento académico ha estimulado una importante cantidad de investigaciones en virtud de la importancia que estas habilidades han mostrado tener en el ámbito laboral (Edel, 2003). Sin embargo, los resultados no han sido consistentes y, mientras la mayoría de los estudios señalan la presencia de asociación entre estas variables, algunos de ellos no han logrado observarla. Presentamos dos estudios no experimentales transversales correlacionales, uno en una muestra de escolares (n = 245) y otro en una muestra de universitarios (n = 200). Los resultados revelan que los géneros exhiben perfiles diferentes de asociación entre las variables que indicarían que las habilidades interpersonales positivas se asocian al rendimiento académico particularmente en el caso de las mujeres. Estas evidencias son discutidas en torno al potencial impacto de los roles de género sobre la adaptación académica.

*Palabras clave:* habilidades sociales, rendimiento académico, género.

## ***SOCIAL SKILLS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: A GENDER POINT OF VIEW***

The relationship between social skills and academic performance has stimulated a significant amount of research based on the importance that these skills have shown to have in the workplace (Edel, 2003). However, the results have been inconsistent and although most studies report an association between these variables, some of them have failed to observe it. This paper presents two non- experimental cross- sectional, correlational studies, one in a sample of school children (n = 245) and one in a sample of university students (n = 200). The results show that participants of the two genders exhibit different profiles of association between the variables that would indicate that positive interpersonal skills are associated with academic achievement, particularly in the case of women. These evidences are discussed in terms of the potential impact of gender roles on academic adjustment.

*Key words:* social skills, academic performance, gender.

## ***HABILIDADES SOCIAIS E RENDIMENTO ACADÊMICO: UM OLHAR A PARTIR DO GÊNERO***

### Resumo

A relação entre habilidades sociais e rendimento acadêmico estimulou uma grande quantidade de pesquisas em virtude da importância que estas habilidades mostraram ter no âmbito laboral (Edel, 2003). Porém, os resultados não foram consistentes e, enquanto a maioria dos estudos assinala a presença de associação entre estas variáveis, alguns deles não conseguiram observá-la. Apresentamos dois estudos não experimentais transversais correlacionais, um em uma mostra de escolares (n = 245) e outro em uma mostra de universitários (n = 200). Os resultados revelam que os gêneros exibem perfis diferentes de associação entre as variáveis que indicariam que as habilidades interpessoais positivas se associam ao rendimento acadêmico particularmente no caso das mulheres. Estas evidências são discutidas em torno ao potencial impacto dos papéis de gênero sobre a adaptação acadêmica.

*Palavras chave:* habilidades sociais, rendimento acadêmico, gênero.

---

\* Correspondencia: Claudia Estrada Goic. Escuela de Psicología – Universidad de Magallanes. Punta Arenas – Chile. [claudia.estrada@umag.cl](mailto:claudia.estrada@umag.cl)

Uno de los indicadores del éxito del proceso enseñanza aprendizaje al que se le ha prestado particular atención es el rendimiento académico. Aunque ha sido definido de diferentes maneras, existe bastante consenso respecto a que este concepto se refiere a una medida estimativa de las capacidades respondientes resultantes de lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción (Pizarro, 1985). Una forma habitual de operacionalizar el rendimiento académico en el contexto escolar, es el uso de las calificaciones o notas (Cascón, 2000).

El rendimiento académico es un fenómeno multicausal en el que se encuentran variables individuales, sociales y culturales (Huy, Casillas, Robbins & Langluy, 2005). Es así como existen numerosos estudios que se han ocupado de factores tales como el nivel socioeconómico de las familias, los tipos de programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, las concepciones previas de los estudiantes sobre su aprendizaje, así como el nivel de pensamiento formal que poseen los adolescentes (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000). Las investigaciones han mostrado interés en el rol de las habilidades sociales en el éxito escolar y, por ende, en el rendimiento académico (Mackee, y Bain, 1997). 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 & Mize, 1983). Actualmente, la investigación en la temática ha permitido incluir nuevas variables en este constructo tales como la capacidad para prestar atención, la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad para organizarse y para pedir ayuda a otros en caso de necesidad (Jacob, 2002). Aunque la conexión entre habilidades sociales 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, 2007). La asociación positiva entre rendimiento escolar y comportamientos sociales adecuados en el contexto escolar y universitario ha sido consistentemente observada (Cominetti y Ruiz, 1997; Lleras, 2008; Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan, 2011). Un estudio realizado en escolares en Estados Unidos concluyó que los factores no cognitivos tales como la autoestima, la confianza en sí mismo, el apoyo familiar y el manejo de la ansiedad pueden explicar hasta el 18% del rendimiento escolar (Cruz, Olvera, Dominguez y Cortés, 2002). Otro estudio en población universitaria de primer año señala la existencia de una asociación entre las habilidades sociales avanzadas y el clima social en la familia, con el rendimiento académico

(García, 2005). Habilidades tales como la autorregulación emocional han mostrado un importante impacto en el éxito académico (Rytkönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen y Postareff, 2012). Además, este tipo de habilidades ha mostrado ser sensible al entrenamiento y, por lo tanto, son susceptibles de ser mejoradas tanto en ambientes terapéuticos como educacionales (Amezcuca y Pichardo, 2002; Rahmati, Adibrad, Tahmasian y Saleh, 2010).

La escuela es un contexto complejo que otorga al estudiante la oportunidad de adquirir no sólo conocimientos, sino actitudes, hábitos y estilos relacionales que pueden, incluso, neutralizar algunos efectos nocivos de un ambiente social y/o familiar desfavorecido (Levinger, 1994). Hartup (1992) señala que es un espacio que permite el ejercicio y el aprendizaje de las relaciones entre pares de forma privilegiada, contribuyendo no sólo al desarrollo cognitivo y social infantil, sino también a la eficacia interpersonal en la etapa adulta siendo uno de los mejores predictores de la adaptación adulta. El “fracaso social” escolar, que puede manifestarse en rechazo, agresividad activa o pasiva, u otro tipo de problemática de adaptación, puede convertirse en un factor de riesgo para el desarrollo integral del niño.

La relación con los pares es también un predictor de la adaptación escolar ya que se constituye en un recurso emocional que les permite adaptarse al estrés, un recurso cognitivo que les facilita resolver problemas, adquirir conocimientos, practicar y adquirir habilidades sociales (Hartup, 1992; Goldstein & Morgan, 2002). La aceptación y la amistad tienen impacto directo en el autoconcepto, rendimiento escolar y desarrollo cognitivo (Asher & Gazelle, 1999). Además, las relaciones sociales positivas vinculadas con las habilidades sociales, se asocian al bienestar psicológico (Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2009; Segrin y Taylor, 2007).

Existen escasas investigaciones sobre las diferencias de género existentes en el desarrollo tanto de las habilidades sociales académicas como del rendimiento académico y la relación entre ambas. El género y su representación social en términos del rol social y cultural, ha sido estudiado sobretudo en el contexto de sus efectos en las relaciones hombre-mujer y en temáticas tales como la violencia intrafamiliar (Anastassiou y Pantoja, 1998; Rey, 2008). Una conclusión compartida es que aún persiste una fuerte adhesión a ideas tradicionales sobre el rol que hombre y mujeres cumplen (SERNAM, 2002). Estudios señalan que los estereotipos de género (hombre: proveedor, y mujer: cuidadora) están aún vigentes (Cantera & Blanch, 2010).

Nicholls (1989) señala que los estudiantes muestran diferencias motivacionales que afectan su rendimiento y que estarían determinados por su percepción tanto del nivel de

competencia como del potencial éxito en situaciones de logro. Las niñas serían más orientadas al “ego” colaborando y cooperando más con sus compañeros, mientras que los niños serían más orientados a la “tarea”, considerando que el éxito involucra competir y ser mejor que los otros. Estudios posteriores confirman estos resultados en la que los niños buscan percibirse como más competentes mientras que las niñas buscan la satisfacción interpersonal (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000, Balaguer, 1999). Autores tales como Echavarrí, Godoy y Olaz (2007) sugieren que las diferencias de género en el rendimiento académico se deben tanto a habilidades cognitivas como sociales. Mientras que las mujeres muestran mejores rendimientos en el área verbal y los hombres en las de razonamiento, también muestran diferencias en sus habilidades sociales, motivación hacia el estudio y autoeficacia percibida. Estos factores, junto a las características de las materias a estudiar (más humanistas), determinarían un mejor rendimiento académico de las mujeres (Del Prette, Del Prette y Barreto, 1999). Los alumnos más populares tienden a obtener mejores calificaciones (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004). Las mujeres tienden a lograr mejores puntajes en habilidades sociales que los varones (Bandura, Silva, Cordeiro, Pereira & Del Prette, 2006). Los varones serían más rechazados que las mujeres y esto se explicaría por las normas sociales de género. Las niñas defenderían más a las víctimas por lo que serían mejor integradas en el ambiente escolar mientras que los niños se orientan más al proceso de aprender la utilización constructiva de la agresión como parte de su proceso de construcción identitaria (Laukkanen, Pölkki, Oranen, Viinamäki & Lehtonen, 2002). La actividad social y el control emocional ayudan al logro académico por lo que las mujeres tienen mayor probabilidades de tener éxito (Robbins, Allen, Casillas, Hamme y Huy, 2006). Los hombres tendrían dificultades para desarrollar habilidades “no cognitivas” tales como la capacidad para prestar atención en clases, trabajar con otros en equipo, capacidad para dar seguimiento a las tareas o materias de clases y para pedir ayuda a otros (Jacob, 2002). Sin embargo, a pesar de la evidencia de la existencia de diferencias de género en el desarrollo de habilidades sociales en el ámbito académico, también existen resultados contradictorios que indican la ausencia de esta relación (Biasotto, Gaspar, del Prette & del Prette, 2009).

## ESTUDIO 1

El estudio se interesó en la relación entre las variables centrales de la investigación, estas son, habilidades sociales y rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de secundaria.

## MÉTODO

### *Muestra y Diseño*

Participaron 245 estudiantes (65,7% mujeres y 34,3% varones) de último año de enseñanza secundaria pertenecientes a la comuna de Punta Arenas, de tres establecimientos municipalizados correspondiendo al 35% de la población total, con una edad promedio de 16,5 años. Se utilizó un diseño no experimental transversal correlacional.

### *Instrumentos*

*Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes* (Adaptado de Inderbitzen y Foster, 1992, en Arón y Milić, 1994): Constituido por 36 ítems, evalúa la competencia social de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Los ítems se valoran mediante una escala tipo Likert de seis puntos (1 = *no me describe nada*; 6 = *me describe totalmente*). Ofrece dos puntuaciones, una de conducta prosocial y otra de conducta antisocial, las cuales se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los ítems que componen ambas dimensiones. Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial o antisocial. Su consistencia en esta muestra fue de ( $\alpha = 0,89$ ).

*Test Sociométrico* (Moreno, 1954): Mide el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibe y, por tanto, su posición en el grupo. Consta de dos preguntas dirigidas a revelar las preferencias o rechazos del alumno a realizar o no algún tipo de actividad con otro de su misma aula. Se contabiliza la frecuencia de la aceptación y rechazo por parte de los pares.

*Rendimiento Académico*: Para medir esta variable se utilizaron las notas globales del año anterior. Se expresan en una escala de 1 a 7 donde 4,5 es el punto de aprobación.

### *Procedimiento*

Los estudiantes fueron contactados en sus respectivos lugares de estudio. Se solicitó su participación voluntaria (asentimiento) y sus apoderados firmaron un consentimiento informado. La aplicación de los instrumentos fue en horario de clases. Los instrumentos fueron autoaplicados de manera colectiva. El tiempo promedio requerido fue de 20 minutos. Finalmente se les agradeció su participación y se acordó el envío de un informe personal con sus resultados.

## RESULTADOS

En lo que respecta a la variable habilidades sociales, el puntaje mínimo observado del TISS fue de 36 y el máximo de 100 ( $M = 72$ ) en una escala hipotética que comprende desde 0 a 100. En el test sociométrico, la cantidad mínima

de aceptaciones fue de 0 y la máxima de 11 ( $M = 2,71$ ); respecto a los rechazos, la cantidad mínima fue de 0 y la máxima de 28 ( $M = 2,41$ ). La medición de rendimiento académico mostró una nota mínima de 4,5; mientras que la máxima fue de 6,9 ( $M = 5,8$ ).

Los análisis de correlación sobre la muestra completa indican que no existen asociaciones significativas entre las variables rendimiento académico y las habilidades sociales (ni del cuestionario, ni de la sociometría). 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 & Mize, 1983).

Los análisis de asociación realizados según género indican diferentes perfiles de correlación entre las variables del estudio para los hombres y las mujeres. La existencia de resultados específicos según género apoyarían la tendencia reciente a considerar esta variable como relevante (Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000; Bandura, Silva, Cordeiro, Pereira & Del Prette, 2006; Echavarrí, Godoy y Olaz, 2007). En las mujeres se observa que el rendimiento académico correlaciona marginalmente con las habilidades sociales (TISS)  $r_{(245)} = 0,13, p < 0,059$  y con aceptación  $r_{(245)} = 0,12, p < 0,058$ . En otros términos, en las mujeres el rendimiento tiende a asociarse positivamente con la presencia de habilidades sociales y la aceptación por parte de los otros. En los varones no se observan correlaciones significativas entre rendimiento y las otras variables del estudio. Las variables habilidades sociales se asocian con la aceptación,  $r_{(245)} = 0,23, p < 0,02$ . En otros términos, el aumento en las habilidades sociales en los varones se acompaña de una mayor aceptación, y viceversa. (Véase tabla 1)

Los perfiles diferenciales de asociación que presentan mujeres y varones son el resultado más interesante de este primer estudio. Aunque las asociaciones son en su mayoría marginales (bordeando el 6% de error) indican que en

las mujeres existe la asociación predicha entre habilidades sociales (tanto del TISS como de la sociometría) y el rendimiento académico. En las mujeres no encontramos una conexión entre las habilidades sociales y su aceptación por parte del grupo, lo que podría indicar que el ser más o menos popular no tiene asociación con su capacidad para gestionar adecuadamente sus relaciones sociales. En los varones, en cambio, no existe relación alguna entre las habilidades sociales y el rendimiento académico, indicando que su éxito escolar no parece vincularse con su éxito social. Sin embargo, se observa una relación entre las habilidades sociales y la aceptación por parte del grupo. En ellos, las habilidades sociales se vinculan con la popularidad entre sus pares.

Una posible explicación de estos resultados podría encontrarse en los postulados de Encabo (2003). Según este autor, a la mujer se le confieren rasgos que tienen que ver con el hogar, con lo sensible, afectivo, la inseguridad o meticulosidad, mientras que el varón se ubica en un plano más abierto y social, con características centradas en la fuerza, la agresividad, el emprendimiento, ser desordenado, lo que es bien visto por la sociedad. Anastassiou y Pantoja (1998), por su parte, plantean que el rol social de la mujer ha evolucionado y actualmente puede acceder a un mayor nivel educacional, lo que le ha permitido acceder y manejar la misma información que los hombres, por lo que el intelecto, y todo lo relacionado con el aprendizaje, se ha convertido en un factor importante para ellas. El perfil masculino indicaría que la asociación entre las habilidades sociales y el éxito entre los pares refleja la vigencia de la adhesión a roles tradicionales de género en los que se espera que los varones sean competitivos y se orienten a los logros personales (Nicholls, 1989). Un alza en las habilidades sociales se acompañaría de mayor popularidad entre sus pares pero tendría repercusiones en su rendimiento académico.

Tabla 1

Asociaciones entre variables sociométricas y habilidades sociales

	Mujeres				Hombres			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1 HH.SS.	----	-0,01	-0,15t	-0,13t	----	0,23*	-0,31**	-0,05
2 Aceptación		--	-0,17*	-0,12t		--	-0,18tt	-0,01
3 Rechazo			--	-0,10			--	-0,01
4 Rendimiento				----				----

\* La correlación es significativa al nivel 0,05,

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01,

t La correlación es marginalmente significativa.

## ESTUDIO 2

El segundo estudio se realizó sobre una muestra de estudiantes universitarios a quienes se les aplicó un instrumento de medición de habilidades sociales con normas nacionales para esta población. Su objetivo fue complementar los resultados del estudio 1.

## MÉTODO

*Muestra y Diseño*

Participaron 200 estudiantes (50% mujeres y 50% varones) universitarios de segundo y tercer año de diferentes carreras profesionales. Fueron seleccionados mediante un muestreo estratificado. El diseño no experimental transversal correlacional recogió información sobre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los participantes. La edad promedio fue de 21, 45 años.

*Instrumentos*

*Interpersonal Behavior Survey (I.B.S.) de Mauger, Adkinson, Firestone, Hernández y Hook (1978, en Hidalgo y Abarca, 2000).* Adaptado al español como “Inventario de Comportamiento Interpersonal” (ICI) por Hidalgo y Abarca (2000) y que Passi y Torres (1991) estandarizaron para Chile. Está compuesto por 136 ítems que configuran 31 escalas que a su vez se agrupan en (i) escalas de validez, (ii) escalas de agresividad, (iii) escalas de asertividad y (iv) escalas de investigación. Tanto la versión original como la adaptada y normalizada para Chile cuenta con indicadores de confiabilidad y validez adecuadas (véase en Abarca e Hidalgo, 1986). Este instrumento ha sido consistentemente utilizado por instituciones de educación superior en Chile, lo que ha permitido establecer su pertinencia psicométrica. En el presente estudio la totalidad de las subescalas mostró alfas mayores a 0,60.

*Rendimiento académico.* El cálculo de esta variable consideró el rendimiento general observado en las asignaturas universitarias obligatorias, ponderada por el rendimiento del curso al que pertenece. Esta medida fue considerada necesaria ya que las diferentes carreras presentan promedios típicos que no son equiparables entre sí. La escala utilizada va desde el 1 al 7 siendo la nota de aprobación un 4.

*Procedimiento*

Los estudiantes fueron contactados por dos encuestadores entrenados quienes solicitaron su participación consentida e informada en la investigación. Se les informó que se trataba de un estudio sobre la relación entre el desarrollo de habilidades sociales y el rendimiento aca-

démico por lo que debían contestar a un cuestionario, y autorizar el acceso a la información sobre sus notas. Cada participante respondió de manera individual al cuestionario. Se les agradeció por su participación, se contestaron sus preguntas, y se les ofreció la posibilidad de tener acceso a un breve informe de sus resultados personales.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al correlacionar las diferentes habilidades sociales con el rendimiento académico, se observa que existen diferencias significativas según el género al que pertenece cada participante. En el caso de los varones, se observa una correlación positiva entre “asertividad hacia el otro sexo” y “rendimiento académico”, que indicaría que un aumento en el comportamiento asertivo ajustado al momento de vincularse con mujeres en un plano amoroso se acompañaría de un aumento en el rendimiento universitario, y vice versa ( $r_{(100)} = 0,29, p < 0,035$ ). En la dirección de lo que indica la literatura, es posible que este resultado se deba a la orientación a la cooperación observada por Nicholls (1989) en las mujeres. Lograr mejor comunicación asertiva con las mujeres en el plano relacional íntimo podría traducirse en un recurso cognitivo para los varones a quienes se les facilitaría el resolver problemas cotidianos en el plano académico, contar con ayuda directa y desarrollar redes de amistad que fortalezcan su autoeficacia.

En el caso de las mujeres, se observan asociaciones significativas y positivas entre “rendimiento académico” y “asertividad defensiva” - que refleja la existencia de comportamientos orientados a velar por los propios derechos- ( $r_{(100)} = 0,21, p < 0,039$ ), y con “asertividad con los amigos” - indicando el adecuado desarrollo de conductas asertivas con el grupo de pares - ( $r_{(100)} = 0,23, p < 0,023$ ). Correlaciones negativas se observan con: “actitud hostil”, indicando que el aumento de tendencias antagónicas hacia las otras personas, pudiendo usar la agresión para lograr los objetivos o protegerse a uno mismo, se acompaña de disminución en el “rendimiento académico” ( $r_{(100)} = -0,27, p < 0,009$ ); “menosprecio del derecho de los otros” - que mide la tendencia a ignorar los derechos de los demás ya sea como autoprotección o de forma instrumental - ( $r_{(100)} = -0,26, p < 0,01$ ); “agresividad general” - indicando la presencia de comportamientos agresivos en general - ( $r_{(100)} = -0,28, p < 0,005$ ); y “hostilidad encubierta” - indicador de dificultades para expresar adecuadamente la ira y la rabia - ( $r_{(100)} = -0,32, p < 0,002$ ). En otros términos, en los participantes mujeres mientras la presencia de habilidades asertivas se asocia con el aumento del rendimiento, la presencia de indicadores de agresividad se relaciona con la disminución del mismo (véase tabla 2).

Tabla 2

Asociaciones entre HHSS significativas según grupo de género y rendimiento académico

	Rendimiento académico Mujeres		Rendimiento académico Varones	
	r Pearson	Significación	r Pearson	Significación
Actitud hostil	-0,27	0,035	-0,13	<i>n.s.</i>
Menosprecio derecho otros	-0,26	0,009	-0,06	<i>n.s.</i>
Agresividad general	-0,28	0,005	-0,02	<i>n.s.</i>
Hostilidad encubierta	-0,32	0,002	-0,07	<i>n.s.</i>
Asertividad defensiva	-0,21	0,039	-0,05	<i>n.s.</i>
Asertividad amigos	-0,23	0,023	-0,05	<i>n.s.</i>
Asertividad otro sexo	-0,04	<i>n.s.</i>	-0,29	0,003

Estos resultados son compatibles con los encontrados en el estudio 1 y son interpretados como la consecuencia de las normas sociales de género y su relación con la adaptación académica, siendo más orientadas a la colaboración y cooperación con los pares estarían mejor integradas al ambiente académico debido al desarrollo de las habilidades sociales relacionales, y esto tendría un impacto en su rendimiento académico (Laukkanen et al., 2002).

### CONCLUSIONES

El propósito del primer estudio fue establecer la presencia de asociaciones entre las variables relacionales (habilidades sociales, aceptación y rechazo) con el rendimiento académico en el ámbito escolar. Nuestros resultados no apoyan la hipótesis inicial que establecía la presencia de relaciones directas entre las variables en estudio. Aunque existen evidencias contradictorias respecto a la existencia de dicha relación, resulta particularmente interesante la presencia de pequeños efectos que surgen al considerar la variable género. Los resultados indicarían que las niñas presentan un perfil en que las variables si se vinculan marginalmente entre sí, mientras que en el caso de los niños, ninguna de las variables se relacionan con el rendimiento académico. Interpretamos estos resultados como la consecuencia de los roles de género que influyen las expectativas y la adaptación diferencial de niños y niñas. Mientras se espera que los niños sean competitivos, por lo que las habilidades le sirven para mejorar sus relaciones interpersonales pero no para aumentar su rendimiento, en las niñas el rendimiento parece conectarse con la calidad de las relaciones interpersonales. La orientación a la colaboración y cooperación de las mujeres, se traduciría en mejores relaciones interpersonales lo que contribuiría a un mejor rendimiento académico mediado

por un mayor ajuste social. El rendimiento escolar suele ser consistentemente más alto en niñas que en niños. Tal como lo expresa Jacob (2002), una parte muy importante de esta diferencia es atribuible a factores no cognitivos asociados al género.

El segundo estudio, esta vez en población universitaria, buscó replicar estos resultados. Utilizando un instrumento de habilidades sociales con normas nacionales y un cálculo de rendimiento académico ponderado, se constató nuevamente la presencia de perfiles diferenciales según género. En las mujeres se observó correlación entre una serie de habilidades sociales relacionales y el rendimiento académico. En la dirección de nuestras hipótesis, las habilidades asertivas en las mujeres se asociaron al rendimiento. En el caso de los varones, el resultado central indica que únicamente la habilidad asertiva con el otro sexo tiene asociación con el rendimiento académico no observándose ninguna relación entre estas variables y las habilidades sociales del área del manejo de la agresividad. En otros términos, mientras en las mujeres la presencia de habilidades sociales “positivas” para las relaciones interpersonales se asocian al éxito académico, en los hombres esta asociación se observa sólo en la habilidad “positiva” para vincularse adecuadamente con las mujeres. Estos resultados apuntan en la dirección de señalar que las diferencias de género observadas durante el periodo escolar, tienden a mantenerse durante la formación universitaria. Esto podría deberse a que el desarrollo deficiente de habilidades sociales durante el periodo escolar no tiene la posibilidad de ser “reparado” durante la formación universitaria y mantienen su efecto diferencial sobre el rendimiento académico. En este sentido, y considerando el fuerte impacto que las habilidades sociales tienen en el desarrollo de la vida adulta profesional, influenciando la empleabilidad (Jacob, 2002), es que resulta necesario

reflexionar en torno a la pertinencia de considerar la necesidad de intervenir, diferencialmente según género, en estas habilidades no cognitivas tanto durante el periodo escolar como universitario.

Las limitaciones de nuestros estudios resultan evidentes. Los instrumentos utilizados no controlan la deseabilidad social y es posible que este sea un factor importante en el tamaño de los efectos observados, todos ellos de pequeña cuantía. Sin embargo, la consistencia entre los resultados de ambos estudios, realizados en poblaciones similares y con un buen número de participantes, abre una nueva mirada del rol de las habilidades sociales en el éxito académico que podría explicar las inconsistencias observadas en los estudios cuando el género no es incluido como variable.

Futuras investigaciones se ocuparán de profundizar en estas diferencias de género que acompañan el desarrollo tanto de las habilidades sociales como su potencial impacto en el rendimiento académico. Avances en esta línea podrían colaborar con el cumplimiento del objetivo educacional de atender de manera integral a las necesidades diferenciales de desarrollo que tienen jóvenes y jovencitas durante el periodo escolar, en particular en la potenciación de habilidades sociales que han mostrado un fuerte impacto en el logro de competencias laborales.

## REFERENCIAS

- Abarca, N. e Hidalgo C. G. (1989). Evaluación psicométrica de habilidades sociales en jóvenes universitarios chilenos. *Revista Análisis del comportamiento*, 4, 51-62.
- Amezcu, J. y Pichardo, M. (2002). Modificación de las habilidades sociales, ansiedad y autoconocimientos en estudiantes universitarios españoles. *Revista interuniversitaria de la Educación*, Vol 8-9, pp. 387-408.
- Anastassiou, I. y Pantoja C. (1998) Rol de la Mujer del Siglo XXI. *Corriente de Opinión* N° 1.
- Arón, A., y Milicic, N. (1994) *Vivir con otros: programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*.12, 314-319.
- Asher, S. y Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 16 – 33.
- Balaguer, I. (1999) *Un análisis de los factores determinantes de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos de BUP, COU y FP*. Direcció General de Ensenyaments Universitaris i Investigació. Generalitat Valenciana (AE99-49).
- Bandura, M., Silva, S., Cordeiro, L., Pereira, Z. y Del Prette, A. (2006) Habilidades sociais eváriáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em estudo*. 11(3), 541-549.
- Benitez, M., Gimenez, M. y Osicka, R. (2000) Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico ¿existe alguna relación? *Universidad Nacional del Nordeste*; Argentina. <http://www1.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>>
- Biasotto, F., Gaspar, M., Del Prette, Z., y Del Prette, A. (2009) Desempeño académico e interpersonal en adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*. 14(2), 259-266.
- Cantera, L. & y Blanch, J. (2010) percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención psicosocial*. 19(2) 121- 127.
- Cascón, I. (2000) *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*. Unidad de Investigación de la Universidad de Salamanca <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html> [Consulta 2009 Septiembre 6].
- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997) Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Human Development Department. LCSHD* N° 20.
- Cruz, M., Olvera, L., Domínguez, T. y Cortés, S. (2002). El papel de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de ingeniería del INO. *Revista Psicología y Salud*. 12(2), 159 -172.
- Del Prette, A., Del Prette, Z., y Barreto, M. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- Echavarrí, M., Godoy, C. y Olaz, F. (2007) Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*. 6(2), 319-329.
- Edel, R. (2003). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? *Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. En red. Recuperado en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>.
- Encabo, E. (2003) Habilidades Sociales, Comunicación y Diferencias de Género: Educar para la igualdad de oportunidades. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*. 18.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social – familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberebit Revista de Psicología*. 11, 63 – 74.
- Goldstein, H., y Morgan, L. (2002). Social interaction and models of relationship and friendship development. En H. Goldstein, L. A. Kaczmarek, & K. English (Eds.), *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (pp. 5-25). Baltimore: Paul Brookes.
- Hartup, W. (1992) *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (2000) Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Huy, L., Casillas, A., Robbins, S. y Langluy, 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.
- Inderbitzen, H. y Foster, S. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.
- Jacob, B. (2002) Where the boys aren't: non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21, 589 – 598.
- Ladd, G y Mize, J. (1983) A Cognitive Learning Model of Social Skills Training. *Psychological Review*, 90(2), 127-157.
- Laukkanen, E., Pölkki, P., Oranen, L., Viinamäki, H. y Lehtonen, J. (2002) Factores que predicen el rechazo escolar a largo plazo. *European journal of psychiatry*. 16(1), 47-56.
- Levinger, B. (1994) School feeding programmes: myth and potential. *Prospects*. 14(3), 25 - 30.
- Lewis, T. (2007) Social inequality in education: A constraint on an American high – skills future. *Curriculum Inquiry*. Vol. 37, 329 – 349.
- Lleras, C. (2008) Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, Vol. 37, pp. 888 – 902.
- Mackee, T. y Bain, S. (1997) Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, Vol. 34(3), 219-228.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. y Oblitas, L. (2009). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 28(1), pp. 74-84.
- Moreno, J. (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Passi, S. y Torres, M. (1991). Estandarización para Chile del "Interpersonal Behavior Survey". Tesis no publicada para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pizarro R. (1985) Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis no publicada para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rahmati, B. Adibrad, N. Tahmasian, K. y Saleh, B. (2010). The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, pp 870–874.
- Rey, C. (2008). Habilidades prosociales, rasgos de personalidad de género y aceptación de la violencia hacia la mujer, en adolescentes que han presenciado violencia entre sus pares. *Acta Colombiana* 11(1), 107-118.
- Robbins, S., Allen, J., Casillas, A., Hamme, C. y Huy, L. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social and self-management measures from traditional predictors of colleges' outcomes. *Journal of educational psychology*. 98(3), 598-616.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. y Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, Vol. 40, pp. 241 – 256.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M., y 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, pp 286 – 292.
- Segrin, C. y Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationship mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 43, pp. 637–646.
- SERNAM (2002) Hombres y Mujeres: Cómo ven hoy su rol en la sociedad y en la familia. *Documento de estudio*. <http://estudios.sernam.cl>.
- Wentzel, K., Barry, C., y Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.