

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Asociación del rendimiento académico y el aprendizaje social de universitarios en Ciudad del Carmen, Campeche

Association of academic performance and social learning of university students in Ciudad del Carmen, Campeche

Erick Cajigal-Molina¹, Silvia Estela Yon-Guzmán², Gloria del Jesús Hernández-Marín³, Juan José Díaz-Perera⁴

1 Universidad Autónoma del Carmen, México (cajigal1983@hotmail.com); 2 Universidad Autónoma del Carmen, México, (syon@pampano.unacar.mx); 3 Universidad Autónoma del Carmen, México (gjhernandez@pampano.unacar.mx); 4 Universidad Autónoma del Carmen, México, (jjdiaz@pampano.unacar.mx)

Cómo citar este artículo:

Cajigal-Molina, E., Yon-Guzmán, S. E., Hernández-Marín, G. del J. y Díaz-Perera, J. J. (2022). Asociación del rendimiento académico y el aprendizaje social de universitarios en Ciudad del Carmen, Campeche. *Educación y Ciencia*, 11(58), 43-60. Recibido el 06 de mayo de 2022; aceptado el 30 de marzo de 2022; publicado el 31 de diciembre de 2022

Resumen

El rendimiento académico permite reconocer el alcance de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes. Su estudio da la oportunidad de examinar el estado que guardan los factores que lo influyen, particularmente la motivación escolar, autocontrol y habilidades sociales; con ello se posibilita proponer estrategias que lo mejoren y que a su vez potencien el éxito en la formación profesional. Asimismo, se considera que el aprendizaje social puede apoyar las mencionadas estrategias debido a que el contexto tiene un efecto en la conducta de las personas. En este tenor, se planteó que el espacio pertinente para llevar a cabo las estrategias es la tutoría universitaria, debido a que esta posee un enfoque integral que implica intervenciones en áreas diversas tales como la social, cognitiva, emocional y personal. Es así como el objetivo de este trabajo fue identificar el rendimiento académico, los factores que en él influyen y su similitud en los grupos sociales con lazos de amistad, así como reconocer las figuras significativas que han incidido en las conductas académicas de estudiantes de la licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Carmen. Fue un estudio cuantitativo con alcance descriptivo; se utilizó la técnica encuesta y se estableció, a partir de la revisión bibliográfica, un instrumento que mostró confiabilidad. Además, se trabajó con una muestra representativa y un muestreo no probabilístico con sujetos voluntarios. Los resultados apuntan a que la mayoría de los factores que influyen en el rendimiento académico son los deseables en el grupo de estudio, además se encontró que los miembros de los grupos sociales tienen similitud en cuanto a su rendimiento.

Palabras clave: rendimiento académico, aprendizaje social, tutoría, universidad

Abstract

Academic achievement makes it possible to recognize the scope of learning obtained by students. Its study provides the opportunity to examine the state of the factors that influence it, particularly school motivation, self-control, and social skills, thus making it possible to propose strategies to improve it and, in turn, to enhance success in professional training. Likewise, it is considered that social learning

can support the aforementioned strategies because the context has an effect on people's behavior. In this sense, it was suggested that the relevant space to carry out the strategies is the university tutoring, because it has a comprehensive approach that involves interventions in various areas such as social, cognitive, emotional, and personal. Thus, the objective of this work was to identify academic performance, the factors that influence it and its similarity in social groups with friendship ties, as well as to recognize the significant figures that have influenced the behaviors of students of the bachelor's degree in Education at the Universidad Autónoma del Carmen. It was a quantitative study with descriptive scope; the survey technique was used and an instrument that showed reliability was established from the bibliographic review, besides working with a representative sample and a non probabilistic sampling with voluntary subjects. The results show that most of the factors that influence academic performance are positive in the study group, and it was also found that the members of the social groups have similarities in terms of their performance.

Keywords: academic performance, social learning, tutoring, university.

INTRODUCCIÓN

Fundamentar acciones que mejoren el rendimiento académico se considera importante debido a que se posibilita atender una problemática que es inherente en cualquier espacio que procure la educación, como lo es la deserción escolar. Aunque la deserción atañe a las instituciones educativas, lo hace de manera diferenciada; en el caso específico de las instituciones de educación superior en México, se ha documentado el porcentaje de deserción, el cual evidencia que existen regiones más afectadas tales como el sureste de México (INEE, 2019; ANUIES, 2001).

A partir de esto, se utilizó como muestra lo expuesto en el estudio de Cajigal, Arias y Farfán (2022), en donde se indica que durante el periodo de 2015 a 2019 la Universidad Autónoma de México (UNAM) ubicada en la Ciudad del México y considerada la mejor universidad del país, promedió 25.3% de deserción, es decir que uno de cada cuatro estudiantes que ingresaban no terminaban sus estudios; contrariamente la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), en el estado de Campeche (en el sureste del país), que en ese mismo periodo presentó 75.1% de deserción, en otras palabras: tres de cada cuatro estudiantes no terminaban sus estudios.

Indagando sobre la deserción en la UNACAR se encontró que un elemento que interviene en la problemática es la percepción sobre los desafíos que representan ciertas materias (Cajigal et al., 2022). En particular, se identificó que la mayoría de los estudiantes que no culminaron su formación en los programas educativos de Educación y Educación Física y Deportes coincidían al mantener bajas calificaciones y constante reprobación.

Se tiene claro que la deserción es una problemática con múltiples aristas que este documento no pretende evidenciar, pero sí considera la importancia de trabajar con una que ya ha sido identificada: el rendimiento académico. En consonancia con lo anterior, cabe mencionar que las instituciones de educación superior en México han puesto parte de sus esfuerzos en la identificación de los aspectos de la vida de los jóvenes estudiantes que pueden ser mejorados y que contribuyen en su rendimiento académico (Pérez et al., 2018). La premisa que guía los esfuerzos está en torno a que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones, de ahí que el rendimiento académico es un elemento que debe ser estudiado en marcos puntuales para ser mejorado (Ruíz, 2011).

Frecuentemente, el rendimiento académico es definido en función de las calificaciones que obtienen los estudiantes en sus pruebas o productos académicos. Se considera una estimación cuantitativa o cualitativa que los docentes realizan en cuanto al alcance de los objetivos de aprendizaje establecidos (Gómez et al., 2013). En este sentido, también se define como una evaluación de los conocimientos y capacidades adquiridas durante su formación (Núñez et al., 2018).

Además, el rendimiento académico es un indicador que permite reconocer los cambios conductuales expresados como resultado de la acción educativa, en donde la memoria es rebasada por la comprensión, hábitos, destrezas y habilidades, así como por los esfuerzos de los maestros, la familia y los alumnos (Núñez et al., 2018).

En definitiva, sobre el rendimiento en cuestión se coincide con Edel (2003), quien menciona que existe gran diversidad de elementos en su estudio debido a que es un fenómeno multifactorial, no obstante, el mismo autor menciona que existen tres con vinculación significativa: motivación escolar, autocontrol y habilidades sociales.

Asimismo, el rendimiento académico puede ser mejorado con el programa de tutoría universitaria, debido a que este último posee una visión integral (Cajigal et al., 2020). Conviene adelantar que, la actividad que se procura en dicha tutoría ha evolucionado a la par de las necesidades de los estudiantes; se han superado las clases privadas, la consejería, la supervisión, entre otras acciones para potencializar el desarrollo profesional en escenarios reales y no solo en los espacios universitarios.

La tutoría es considerada como un espacio para atender aspectos de diverso orden como el social, cognitivo, cultural, personal y emocional; el trabajo que ahí se desarrolla no es espontáneo, surge de un proceso sistemático, permanente y cercano a los estudiantes. De ahí que la tutoría esté encaminada a proveer a los estudiantes estímulos que promuevan su aprendizaje, así como a apoyar el desarrollo de aspectos cognitivos-afectivos de su formación, además de desarrollar capacidades críticas y creativas para mejorar su rendimiento académico (Moreno, 2003).

Por otro lado, el aprendizaje social como teoría, puede fundamentar acciones a favor de los factores que inciden en el rendimiento académico debido a que el contexto, lo social y cultural tiene un efecto de modelado en la conducta de los sujetos (Ojeda, Becerril y et al., 2018). Es decir, a partir de lo que se observa en otros individuos o grupos de personas es posible crear tendencias comportamentales o reglas que son generalmente compartidas (Gómez et al., 2013).

De ahí que, los que suscriben el presente artículo, tuvieron a bien suponer que los miembros de los grupos sociales que muestran relaciones de amistad en el programa de Educación de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), poseen similitudes con respecto al rendimiento académico y los factores que se relacionan a este, debido a que el aprendizaje social ha creado tendencias comportamentales y grupos afines. Esta idea ha sido compartida en otras investigaciones, por ejemplo: se ha señalado que los compañeros y amigos proporcionan el ambiente adecuado en donde una persona puede ser productiva o no (Requena, 1998); también se ha estudiado la importancia que tienen las amistades y padres en el rendimiento académico (Martínez et al., 2010); el soporte de las amistades está relacionado con el rendimiento académico (Tamayo et al., 2022).

En consecuencia, se estableció como objetivo: identificar el rendimiento académico, el estado que guardan los factores que lo influyen y su relación con los grupos sociales que muestran lazos de amistad, así como reconocer las figuras significativas que han incidido en sus conductas académicas.

Al conocer el rendimiento académico y el estado que guardan sus factores (motivación escolar, autocontrol y habilidades sociales) en los grupos sociales con lazos de amistad y la identificación de las figuras significativas, se posibilita crear estrategias fundamentadas con la teoría del aprendizaje social y enmarcadas desde el programa de tutoría, para apoyar a los estudiantes que muestran bajo rendimiento académico.

REVISIÓN DE LITERATURA

Tal como se ha indicado, parte del objetivo fue identificar el estado que guardan los factores que influyen en el rendimiento académico y su similitud en los grupos sociales con lazos de amistad. Para lo cual se precisó que el estudio del rendimiento académico es multifactorial, no obstante, se reconoció que este presenta algunos elementos que están vinculados significativamente: habilidades sociales, motivación y autocontrol (Edel, 2003).

Habilidades sociales

Las personas desde el nacimiento son seres sociales, pues la atención de sus necesidades básicas, así como su formación, implica interacción con otros individuos; ello determina en gran medida un papel importante en el desempeño personal de cada individuo y en su integración en la sociedad (Esteves et al., 2020). Las interacciones sociales van creando conductas que les permiten enfrentarse a diversas situaciones en su vida diaria. Tales conductas son el reflejo de sus habilidades sociales, entendiendo a estas últimas como “un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Nelly, 2012, como se citó en Núñez et al., 2018, p. 40). Además, las habilidades sociales se crean y se reproducen a través de los comportamientos, están disponibles en las personas y contribuyen en su competencia social (Caballero et al., 2018).

En un plano educativo se concuerda con Ortiz et al. (2018), quienes señalan que las habilidades sociales son conductas asertivas que apoyan a los estudiantes durante su formación individual y grupal, se manifiestan por medio de sus sentimientos, actitudes, deseos y opiniones, asimismo los dotan de capacidades para adquirir nuevos conocimientos. Es decir que, la obtención de buenos resultados escolares responde a componentes humanos, pues son aquellas personas que destacan sobre otras por sus conocimientos, experiencias, capacidades y habilidades sociales (Flores et al., 2016).

Núñez et al. (2018), mencionan que en la actualidad el aprendizaje de los estudiantes está en función, principalmente, de la interacción que tienen los alumnos con los diferentes actores involucrados en el proceso educativo y es ahí, en donde las habilidades sociales más avanzadas son asociadas a un alto rendimiento académico. Dicho diferente, este tipo de habilidades son utilizadas en beneficio de obtener mayores puntajes (Ortiz et al., 2018).

Es importante mencionar que las habilidades sociales “han mostrado ser sensibles al entrenamiento y, por lo tanto, son susceptibles de ser mejoradas tanto en ambientes

terapéuticos como educacionales” (Oyarzún et al., 2012, p. 22). De esto, las habilidades sociales pueden ser desarrolladas bajo la teoría del aprendizaje social (Cacho et al., 2019). Las instituciones educativas son proveedoras de las habilidades sociales por medio de los maestros, administrativos y compañeros de clase, por lo tanto estas instituciones pueden apoyar el desarrollo de más y mejores habilidades que impacten en su rendimiento académico.

Motivación escolar

La motivación escolar es vista como un proceso para iniciar y orientar una conducta hacia el cumplimiento de un objetivo, en donde se involucran aspectos cognitivos como las habilidades del pensamiento y conductas instrumentales, así como aspectos afectivos, en específico: la autovaloración y autoconcepto (Edel, 2003). La motivación es un detonante de la participación, y por ende del éxito académico (Castaño et al., 2015). En este tenor, la motivación se encuentra orientada al mejor rendimiento académico y hacia mejores disposiciones de estudio (Banda, 2017).

Al hablar de motivación es importante distinguir entre motivación intrínseca y extrínseca. Con base en Lamas (2008), la motivación intrínseca radica en el interés que genera realizar actividades específicas solo por el hecho de realizarlas, más no por los beneficios o metas que se cumplan. Esta provoca en los alumnos elegir actividades por el interés y desafío que le representan, además están dispuestos a esforzarse y a comprometerse en procesos más elaborados empleando estrategias de aprendizaje más complejas. Se debe agregar que: “Estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa” (Orbegoso, 2016, p. 77).

Contrariamente, la extrínseca se caracteriza por el deseo de los individuos por realizar determinada acción para satisfacer motivos no relacionados con la actividad misma, sino por la meta de la actividad, es decir por el logro, la meta o la recompensa obtenida. Un estudiante con esta motivación se compromete en actividades que solo le darán recompensas externas a él, y posiblemente este tipo de estudiantes opten por tareas menos complejas para asegurar su cumplimiento y la recompensa (Lamas, 2008). En términos de Llanga, Silva y Vistin (2019), la motivación extrínseca funciona como un motor para hacer algo y las recompensas son los resultados.

Es así como la motivación es la expectativa de alcanzar una meta o el valor que se le otorga; es darle valor a una situación por realizar, pues cuando no hay valor (intrínseco o extrínseco) no hay motivación para llevarla a cabo (Edel, 2003). El diseño del curso y la modalidad educativa influye en la motivación de los estudiantes (Castaño et al., 2015). Además, cuando encuentran las materias interesantes se sienten satisfechos y muestran conductas de desapego (Baños et al., 2017).

Autocontrol

De acuerdo con Galli et al. (2015), el autocontrol es el encargado de anular o modificar las respuestas prepotentes, interrumpir tendencias en las conductas indeseadas y abstenerse de actuar en función de tales conductas. Goleman (1996, como se citó en Edel, 2003, p. 6),

señala al autocontrol como “La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno”.

De ahí que el autocontrol es considerado un aspecto relevante en las formas de comportamiento; en la vida de las personas aparece con una capacidad que regula las reacciones impulsivas y genera un equilibrio emocional-racional (Delgado y Enríquez, 2021). De acuerdo con Pérez et al. (2018), las personas con mayor percepción de satisfacción con sus vidas poseen un alto autocontrol. Por otro lado, estos últimos autores señalan que está ligado al rendimiento académico, debido a que los estudiantes con las mejores calificaciones presentan alto nivel de este, ya que culminan a tiempo sus tareas, evitan actividades de ocio, soslayan distracciones y emplean su tiempo de forma efectiva.

De modo similar Galli et al. (2015), reportan que los estudiantes con mayor autocontrol mejorarían el tiempo para realizar sus tareas, rechazarían las actividades placenteras que interfieren con su trabajo y evitarían que las distracciones emocionales negativas interfieran en su rendimiento académico. Por consiguiente, podemos pensar que es una habilidad que debe potenciarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de formar personas con voluntad sólida, responsable y con la capacidad de autogobernarse (Edel, 2003). Esto impacta de manera positiva el rendimiento académico de los estudiantes.

Teoría del aprendizaje social

La teoría de aprendizaje social pretendió dar sustento al supuesto de la presente investigación sobre las coincidencias en el rendimiento académico de los estudiantes que poseen lazos de amistad, así como a la propuesta (más adelante se presenta) para mejorar aquellos factores del rendimiento académico que resultaron como áreas de oportunidad en los estudiantes a través del programa de tutoría.

Se partió del siguiente supuesto: el modelado de las habilidades sociales, motivación y autocontrol puede darse bajo la observación del comportamiento del grupo en el que se está inserto. Gómez et al. (2013), argumentan que dicho modelado puede explicarse bajo los principios del aprendizaje social, debido a que “el sujeto modifica su tendencia comportamental previa y/o las reglas que orientan su conducta, en función del comportamiento que observa en el grupo de personas [...] con las cuales comparte una situación contingencial” (p. 108).

Bandura y Walters (1974), dan cuenta de que los agentes de socialización (padres, maestros, amigos, medios de comunicación, entre otros), determinan en gran medida la conducta de las personas. No obstante, debe reconocerse que este aprendizaje no es espontáneo y se refleja en unidades sociales más extensas, por tanto no es exclusivo de un solo sujeto (Reed et al., 2010). Esto último puede entenderse al pensar que el experimento del muñeco Bobo se basó en violencia (maltrato hacia el muñeco), en donde un grupo de niños fueron testigos e imitaron las acciones violentas; sin embargo, la unidad social amplia en donde se insertaban estos niños era en el contexto de Estados Unidos de los años sesenta. En un país productor de cine y televisión con tramas violentas, que vivía la Guerra Fría y que 15 años antes había ganado la Segunda Guerra Mundial, entre otros ejemplos, se realizó dicho experimento. De ahí que los resultados fueron los esperados: los niños que vieron violencia imitaron la violencia.

Los que suscriben el presente documento están convencidos de que el programa de tutoría universitario puede considerarse como una unidad social amplia, que puede proveer modelos adecuados de conducta que favorezcan las habilidades sociales, la motivación y el autocontrol de los estudiantes. En este espacio es posible trabajar con aquellos miembros significativos que se encuentran en los grupos sociales que muestran relaciones de amistad, para que incidan positivamente en la conducta de los otros.

Programa de tutoría

La tutoría se considera un proceso de formación integral y de colaboración entre los actores implicados, además es un espacio fundamental para alcanzar objetivos establecidos en relación con la formación y desarrollo de los estudiantes (Moreno, 2003). Asimismo, la tutoría universitaria implica una intervención educativa en el campo: social, cognitivo, cultural, emocional y personal de los estudiantes, mediante un acompañamiento cercano, sistemático y permanente, con el objetivo de facilitar su integración y permanencia en la institución (Romo, 2011).

El trabajo de la tutoría es integral pues, como se ha mencionado, se atienden aspectos de orden diverso, como lo social, cognitivo, emocional, personal, entre otros. En consecuencia, los beneficios para los estudiantes están en ese sentido, por ejemplo: los estudiantes encuentran más oportunidades de colaborar en actividades de investigación, se fortalece la autoestima y confianza, se dan a conocer oportunidades de obtención de becas, se da soporte emocional-actitudinal, se brindan conocimientos y consejos útiles para sus cursos, y se crean amistades. Todo con el propósito de apoyar su formación.

Entre los actores implicados en este proceso destacan: el tutor y el tutorado. Este último se ha convertido en el centro del proceso educativo, los esfuerzos y recursos de las instituciones educativas están en función de su formación. Por su parte, el tutor es un actor que se convierte en “modelos, confidentes [...]. Son una fuente de consejo, apoyo, patrocinio, entrenamiento, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad” (Bedy, 1990, citado en De la Cruz et al., 2011, p. 193).

Entre las estrategias que resaltan en la tutoría universitaria está la que involucra a los estudiantes (tutorados) y docentes (tutores), no obstante, en este nivel educativo otra estrategia que ha mostrado pertinencia en el mejoramiento del rendimiento académico es la tutoría entre pares (Torrado et al., 2016). Este tipo de tutoría, por lo regular, es un acompañamiento de estudiantes de semestres más avanzados a estudiantes de semestres iniciales. Sus beneficios se vislumbran en el desarrollo de habilidades básicas para el desempeño académico, estrategias de aprendizaje, autoestima, competencias sociales de comunicación, independencia y compromiso, así como en una mejor inserción al contexto universitario (Rubio, 2009).

La tutoría entre pares es la estrategia que se consideró para los fines de la presente investigación. Al identificar las figuras significativas, dentro de los grupos sociales con lazos de amistad, que han incidido en las conductas a favor del rendimiento académico, se posibilita el apoyo de sus factores entre pares y docentes. Las acciones de esta estrategia fueron pensadas desde la teoría del aprendizaje social.

METODOLOGÍA

Este estudio utilizó técnicas e instrumentos propios de la investigación cuantitativa para el cumplimiento de los objetivos establecidos. Se empleó como técnica para la recopilación de la información la encuesta; su propósito fue buscar comprensión del fenómeno estudiado a través de la relación y descripción de las variables establecidas. Para el análisis de la información se utilizaron pruebas estadísticas básicas e inferenciales como: descripción por frecuencias, correlaciones con Chi Cuadrada de Pearson y Alfa de Cronbach. Tuvo un alcance descriptivo.

La población correspondió a las generaciones 2018, 2019 y 2020 de la licenciatura en Educación de la UNACAR, es decir: los primeros seis semestres al momento de la aplicación¹. En este sentido, el instrumento fue aplicado a una muestra representativa; el tamaño de esta se determinó por el nivel de confianza del estudio que es de 95% con 5% de margen de error; el muestreo fue no probabilístico con sujetos voluntarios. Se trabajó con códigos para guardar el anonimato de los participantes. El análisis de la información se realizó con el programa estadístico SPSS y se emplearon técnicas descriptivas. Cabe mencionar que se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, tanto para lo recopilado en el pilotaje como para el trabajo de campo, para determinar su confiabilidad, obteniendo 0.87 y 0.94 respectivamente.

Instrumentación

El instrumento que se deriva de la técnica encuesta fue: Factores que inciden en el rendimiento académico que contiene 101 ítems (Anexo 1). Este último se diseñó con base en cinco categorías: 1) habilidades sociales; 2) motivación; 3) autocontrol; 4) rendimiento académico; 5) figura significativa en el grupo social; las categorías surgen de la revisión bibliográfica. Cada una de las categorías poseen variables e indicadores que han sido fundamentados empíricamente (Balverde, 2017; Bandura y Walters, 1974; Baños et al., 2017; Del Valle et al., 2019; Domínguez e Ybañez, 2016; Herrera et al., 2008; Ortiz et al., 2018; Oyarzún et al., 2012) con el propósito de obtener evidencia que apoyara el cumplimiento de los objetivos establecidos, así como también para guiar el análisis de la información. A continuación, se describen:

Habilidades sociales. El estudio de esta categoría se apoyó de la prueba de Goldstein, utilizado en Domínguez e Ybañez (2016) y Balverde (2017), mostrando en ambas investigaciones alta confiabilidad (superior a 0.92 en la prueba Alfa de Cronbach). Consta de seis variables: 1) habilidades sociales básicas; 2) habilidades sociales complejas; 3) habilidades relacionadas con los sentimientos; 4) habilidades alternas a la agresión; 5) habilidades para hacer frente al estrés; 6) habilidades de planificación. Cada una posee indicadores, que suman en total 50, y que derivan en la misma cantidad de ítems para su estudio. Los ítems en el instrumento que reflejan esta categoría son: 1 a 50. La escala de valor en lo ítems es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo.

¹ La licenciatura en Educación de la UNACAR contiene asignaturas distribuidas en ocho semestres, no obstante, en esta investigación se decide trabajar con los primeros seis debido a que el trabajo realizado en los últimos dos semestres (servicio social, prácticas, construcción de tesis, solo por mencionar algunas actividades) hace que los grupos sociales con lazos de amistad se distancien.

Motivación. A partir de la propuesta de Herrera et al. (2008), se estudió la categoría en cuestión. Los autores señalan confiabilidad aceptable (0.78 en la prueba Alfa de Cronbach) y relaciones significativas con las variables sociodemográficas. Para la presente instrumentación se utilizaron cuatro variables: 1) curiosidad por aprender; 2) compromiso con la tarea; 3) expectativas del logro escolar; 4) gusto por la universidad². Las variables derivaron en 4 indicadores, los cuales concentraron 20 ítems para su estudio. Los ítems en el instrumento que reflejan esta categoría son: 51 a 70. La escala de valor en los ítems es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo.

Autocontrol. Para estudiar esta categoría se utiliza el instrumento generado por Del Valle et al. (2019), el cual cuenta consta de 28 ítems. El instrumento, en palabras de los autores posee confiabilidad (0.84 en la prueba Alfa de Cronbach). Para la presente instrumentación se consideraron tres variables en esta categoría: 1) control no reflexivo de los impulsos; 2) autodisciplina; 3) control reflexivo de los impulsos. Fueron tres indicadores los establecidos y los ítems en el instrumento que reflejan esta categoría son: 71 a 98. La escala de valor en los ítems es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo.

Rendimiento académico. Apoyados de la experiencia de otras investigaciones que han estudiado el rendimiento académico (Oyarzún et al., 2012; Galli et al., 2015; Baños et al., 2017; Ortiz et al., 2018), se estableció indagar esta categoría a partir de la variable Notas y con el indicador promedio global. La escala de valor utilizada fue: 70 y 80, fue bajo; entre 81 y 90 fue medio; y de 91 a 100 fue alto. La información se solicitó a los estudiantes y se corroboró con los registros del departamento Control Escolar de la universidad. Se indaga con el ítem 99.

Figura significativa en el grupo social. Esta categoría fue propuesta por los autores de la presente investigación y tiene como fundamento la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1974). Se estableció como variable: Grado de afinidad; posee dos indicadores: grupo social con lazos de amistad y figura significativa. Se midió con los ítems 100 y 101, los cuales generan información puntual sobre los compañeros-amigos con los que mayor afinidad tiene y de aquel compañero-amigo que considera que es un modelo a seguir académicamente; por tanto, fueron preguntas abiertas. No fue necesaria una escala de valor.

Cabe mencionar que se realizó un pilotaje que consideró a un grupo de nueve estudiantes que estaban próximos a egresar de la mencionada licenciatura, específicamente, se encontraban iniciando su servicio social en séptimo semestre. Con esta actividad se pudo constatar que los ítems eran claros y que el tiempo promedio de aplicación fue de 16 minutos. Además, se identificaron estadísticamente por correlaciones bivariadas en el programa SPSS que los ítems: 14, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97 y 98 son invertidos. La inversión se refiere a que los resultados: totalmente de acuerdo y de acuerdo, deben considerarse negativos; y los resultados: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, son positivos. El resto de los ítems no requirió inversión, totalmente de acuerdo y de acuerdo, son positivos; y los resultados: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, son considerados negativos.

² Se prescindió de una variable propuesta por Herrera et al. (2008), llamada: Socialización en la escuela, debido a que la *Categoría Habilidades Sociales*, de la presente investigación, indaga en un sentido similar.

Análisis de datos

Para identificar el estado que guardan los factores que influyen en el rendimiento académico se estableció un análisis de la información recolectada y capturada (considerando los ítems invertidos). Específicamente para lo obtenido en los ítems que corresponden a las categorías Habilidades sociales, Motivación y Autocontrol, en donde su escala de valor es: 1. Totalmente de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. En desacuerdo; 4. Totalmente en desacuerdo, se consideró Totalmente de acuerdo y De acuerdo como respuestas positivas, y En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo como negativas. Además, se realizó una conversión simple, esto es que, a manera de ejemplo, si el ítem 1 reflejó que el 55% de los participantes tuvo respuestas positivas se convirtió a: 0.55. En consecuencia, la interpretación de esta conversión quedó de la siguiente manera: de 0 a 0.50 se consideró inadecuado; de 0.51 a .75 en riesgo; de 0.76 a 1 es deseable. De esta manera, en lo referente a los factores que influyen en el rendimiento académico, fue posible ofrecer resultados por ítem, no obstante, al sumar y promediar estos, también se brindaron resultados por variable, categoría y grupo de estudio. De igual forma, se identificaron aquellos sujetos que obtuvieron los resultados más altos o bajos para presentar resultados individuales y por generación.

En cuanto al indicador Promedio global, de la variable Notas y categoría Rendimiento académico, la información se interpretó de la siguiente manera: si el promedio general de calificaciones que tenía el participante durante el trabajo de campo oscilaba entre 70 y 80, fue bajo; entre 81 y 90 fue medio; y de 91 a 100 fue alto³.

Por otro lado, la información recuperada de los indicadores Grupo social con lazos de amistad y figura de adulto significativo, de la variable Grado de afinidad y categoría Figura de adulto significativo, no tuvieron interpretación, la información fue capturada para identificar lo establecido y posteriormente para relacionarla con lo resultante de la categoría rendimiento académico. En este sentido, para identificar si los grupos de amistad tenían similitudes en el rendimiento académico se planteó lo siguiente: 1. conocer las amistades de cada participante y agrupar (respuestas del ítem 100); 2. agregar el promedio general de calificaciones (resultado de la categoría de Rendimiento académico) de cada uno de los integrantes de los grupos de amistad; 3. identificar las diferencias entre los promedios a través de rangos. Lo obtenido se interpretó así: relación con similitud confirmada, cuando el rango no superaba los 10 puntos entre los promedios generales de calificaciones de los estudiantes que integraban el grupo social con lazos de amistad; relación con similitud aproximada cuando el rango de diferencia estuvo entre 10 y 20 puntos; y más de 20 puntos relación de similitud rechazada. Con este tratamiento de los datos, los resultados pueden presentarse por grupo social con lazos de amistad, por generación y por grupo de estudio.

Finalmente, para reconocer las figuras significativas en el grupo social que han incidido en las conductas académicas se realizó lo siguiente: 1. conocer las amistades de cada participante y agrupar nuevamente (respuestas del ítem 100); 2. agregar las respuestas de cada uno de los participantes que daban cuenta de la persona que consideran académicamente un buen modelo (respuestas del ítem 101); 3. corroborar si el promedio más alto correspondía a la persona señalada en el punto anterior. De no ser el más alto, se

³ La calificación mínima aprobatoria en la UNACAR es: 70, y la máxima es 100, de ahí la segmentación en tres valores, pues permitía darle significado al dato.

identificó el lugar que le corresponde, por ejemplo: el segundo, tercero, cuarto o quinto con más alto promedio en el grupo social con lazos de amistad. Además, para identificar a los estudiantes considerados como modelos académicamente a seguir más citados por el grupo de estudio se utilizó un contador de palabras⁴.

RESULTADOS

La aplicación del instrumento se realizó por medio de la herramienta Forms de Microsoft, a 139 estudiantes. Puntualmente participaron en el grupo de estudio 56 estudiantes de la generación 2020, 39 de la 2019 y 44 de la 2018, que se consideran la muestra representativa por generación (95% de confianza del estudio). Fueron 119 mujeres (85.61%) y 20 hombres (14.39%). La edad de los participantes osciló de los 17 a los 28 años, el promedio del grupo fue de 20 años.

Habilidades sociales

Esta categoría se indagó con 50 ítems que se integran en seis variables. De los resultados de la categoría Habilidades Sociales, se resalta lo siguiente:

La primera variable de esta categoría, habilidades sociales básicas, integrada por ocho ítems (del 1 al 8) muestra un promedio de 0.85 en respuestas positivas como grupo de estudio, y se interpreta como deseable. El único ítem que refleja un resultado en riesgo es el seis (obtuvo 0.75) y refiere a conocer personas por iniciativa propia; aquí la generación que más aportó de forma negativa fue la 2019 con el 33% de sus participantes.

En la segunda variable habilidades sociales complejas, integrada por seis ítems (del 9 al 14) que promedian 0.83 en respuestas positivas como grupo de estudio y se interpreta como deseable; solo se encuentra que el ítem 14 (obtuvo 0.60) el cual refiere a persuadir a los demás de que mis ideas son mejores o más útiles que las de ellos, resulta en riesgo; la generación que más aportó a este resultado en riesgo fue la 2020 con el 61% de sus participantes.

La tercera variable: habilidades relacionadas con los sentimientos, conformada por siete ítems (del 15 al 21) promedia un resultado de 0.83 de respuestas positivas en el grupo, por lo tanto fue deseable. Sin embargo, presentó dos ítems en riesgo (16 y 21 con 0.58 y 0.71 respectivamente), estos refieren a: expresar los sentimientos y autorrecompensarse; la generación que más aportó en los resultados en riesgo fue la 2019 con el 53% en el ítem 16 y la 44% en el ítem 21.

Habilidades alternas a la agresión, Habilidades para hacer frente al estrés y Habilidades de planificación, que son la cuarta, quinta y sexta variable de la categoría Habilidades sociales, se integraron por nueve (del 22 al 30), 12 (del 31 al 42) y ocho (del 43 al 50) ítems respectivamente, presentaron resultados positivos como grupo de estudio y se interpretan como deseables. En este mismo orden se presentan sus promedios: 0.93, 0.86 y 0.93. Al sumar y promediar lo encontrado en cada variable de la categoría esta categoría fue obtiene: 0.87 (deseable).

⁴ El contador de palabras utilizado, para identificar el código de participante mencionado con mayor frecuencia fue: <https://www.contadordepalabras.com>.

Motivación

Esta categoría se indagó con 20 ítems dentro de cuatro variables. De los resultados de la categoría Motivación es preciso resaltar lo siguiente:

La primera variable de esta categoría, Curiosidad por aprender, integrada por cinco ítems (del 51 al 55), mostró un promedio de 0.84 de respuestas positivas como grupo de estudio, que se interpreta como deseable. Aquí solo se encontró un ítem en riesgo, fue el 55 (obtuvo 0.56) y da cuenta de un área de oportunidad en el indicador Interés por conocer, específicamente la consulta de revistas científicas; la generación que más aportó al resultado en riesgo fue la 2019 con el 58% de los participantes.

Compromiso con la tarea, Expectativas del logro escolar y Gusto por la universidad, fueron la segunda, tercera y cuarta variable de la categoría Motivación. Integradas cada una por cinco ítems (del 56 al 70). Todos los resultados fueron positivos como grupo de estudio; los promedios de las variables fueron: 0.90, 0.93 y 0.89, respectivamente y se interpretaron como deseables. Como categoría, al sumar y promediar lo encontrado en las variables, fue 0.89 (deseable).

Autocontrol

Esta categoría se indagó con 28 ítems que se integran en tres variables. La mayoría de los ítems presentaron áreas de oportunidad. De lo anterior se hace una descripción:

Control no reflexivo de los impulsos es el nombre de la primera variable y promedió un resultado de 0.61 en respuestas positivas como grupo y se interpreta en riesgo. De los 11 ítems que la conforman, siete mostraron resultados en riesgo: 71, 73, 74, 75, 77, 79 y 80 (0.71, 0.52, 0.73, 0.58, 0.54, 0.58 y 0.66, respectivamente); estos ítems refieren a la capacidad de refrenar sus conductas, específicamente a hablar y actuar sin pensar en las consecuencias, percibirse como impulsivo, no tener control con los gastos y a perder la calma constantemente. La generación 2020 fue la que más aportó en los resultados en riesgo de los ítems: 73, 77, 79 y 80; en este tenor, la generación 2018 fue la que más aportó en los ítems: 71, 74 y 75. Asimismo dos ítems evidenciaron resultados inadecuados (ítems: 72 y 76, 0.38 y 0.37, respectivamente), dando cuenta de que la mayoría de los participantes del grupo de estudio cambian constantemente de opinión y actúan con base en sus sentimientos; la generación que más aportó a estos resultados inadecuados fue la 2020 en ambos ítems.

Segunda variable Autodisciplina. De sus 12 ítems, seis tuvieron resultados en riesgo (82, 87, 88, 90, 91 y 92; 0.74, 0.59, 0.74, 0.72, 0.70 y 0.53, respectivamente), los cuales indagaron sobre su capacidad de trabajar eficazmente, siendo precisos se refieren a su percepción sobre la vida productiva y saludable que tienen, su nivel de autodisciplina mostrada, la realización de trabajos de forma anticipada y su concentración. La generación 2019 fue la que más aportó en los resultados en riesgo de los ítems: 87, 88, 90 y 91; en este sentido, la 2020 es la que más abona en los ítems: 82 y 92. De esta misma variable, el ítem 84 refleja un resultado inadecuado (0.32) como grupo de estudio, dando cuenta de los problemas que tienen por levantarse temprano; de esto último, la generación que más aporta fue la 2018. El promedio de los ítems de la variable en cuestión fue 0.72 (en riesgo).

La variable Control reflexivo de los impulsos, de los cinco ítems que la integran, cuatro reflejan resultados en riesgo (94, 95, 96 y 97; 0.54, 0.71, 0.69 y 0.72 respectivamente). La

variable indagó su percepción sobre tomar riesgos innecesarios, realizar actividades etiquetadas como malas y distraerse cuando están trabajando. La generación 2020 fue la que más aportó en los resultados en riesgo de los ítems: 95, 96 y 97, y la generación 2018 en el ítem: 94. El promedio de los ítems de la variable fue 0.70 (en riesgo). Finalmente, al promediar los resultados de las variables de la categoría Autocontrol se obtiene: 0.67 (en riesgo).

Rendimiento académico, similitud con los grupos sociales y figura significativa

En principio, se encontró que el promedio general de calificaciones de la generación 2018 es 89.57 (interpretado como: medio); de la 2019 fue 90.23 (medio); 2020 es 90.20 (medio); y de todo el grupo de estudio es 90.04 (medio). El promedio general de calificaciones más bajo del grupo fue 66 del participante 2020_65 y el más alto de 100 fue de los participantes con código 2020_100, 2020_129 y 2020_130.

En cuanto a reconocer las figuras significativas en el grupo social que han incidido en las conductas académicas, las variables que apoyaron fueron Grupo social con lazos de amistad y figura significativa. Se encontró lo siguiente:

Fueron 44 grupos sociales mencionados por los estudiantes de la generación 2018, de estos 21 (41.7%) presentaron relación con similitud confirmada; 16 (36.36%) se interpretaron con relación con similitud aproximada; 2 (4.55%) en relación de similitud rechazada; 5 (11.36%) no contestaron.

Hubo 39 grupos registrados de la generación 2019. De estos, 19 (48.7%) se encontraron con relación con similitud confirmada; 11 (28.2%) en relación con similitud aproximada; 5 (12.8%) presentaron relación de similitud rechazada; y 4 (10.2%) no respondieron.

De la generación 2020 se registraron 56 grupos. Fueron 26 (46.4%) los que se consideraron en relación con similitud aproximada; 24 (42.8%) presentaron relación con similitud confirmada; 4 (7.1%) se interpretaron con relación de similitud rechazada; y 2 (3.5%) no contestaron.

Lo anterior como grupo de estudio evidenció que, de los 139 participantes, 64 (46%) se consideran con relación con similitud confirmada; 53 (38.1%) en relación con similitud aproximada; 11 (7.9%) fueron relación de similitud rechazada; y la misma cantidad (11 [7.9%]) no respondió.

En lo que respecta a la figura significativa, se identificó de cada participante a la persona que consideran un modelo académico a seguir. En detalle:

Fueron 44 figuras significativas señaladas por la generación 2018, de las cuales 25 (56.8%) identificaron a la persona con el más alto promedio de su grupo social; 7 (15.9%) apuntaron al segundo más alto de su grupo; 6 (13.6%) asentaron al tercero más alto de su grupo social; y solo 1 (2.2%) al cuarto más alto de su grupo social. En esta misma generación se presentaron siete figuras significativas que coincidieron en diversos grupos sociales: el participante 2018_01 fue identificado en cinco grupos sociales; el estudiante 2018_44 en cuatro grupos sociales; los participantes 2018_03, 2018_32, 2018_34, 2018_35 y 2018_45 fueron señalados en tres grupos sociales diferentes.

En la generación 2019 fueron 19 (48.7%) respuestas que coincidían con el más alto promedio de su grupo social; 12 (30.7%) señalaron al segundo más alto de su grupo; 2 (5.1%)

personas mencionaron al tercero más alto; una (2.5%) respuesta al cuarto; uno (2.5%) al quinto; y 4 (10.2%) no respondieron. De esta generación se identificaron las figuras significativas que coinciden en diversos grupos sociales con lazos de amistad, estos son: 2019_55 y 2019_75 quienes fueron los participantes mencionados en cuatro grupos distintos; y el estudiante 2019_56 fue mencionado en tres grupos.

De la generación 2020 se encontró que 33 (58.9%) mencionaron a la persona con el más alto promedio de su grupo social; 13 (23.2%) señalaron al segundo más alto de su grupo; 7 (12.5%) mencionaron al tercero más alto; 1 (1.7%) al quinto; 2 (3.5%) no respondieron. En esta generación se mostraron las siguientes figuras significativas que coincidían en diversos grupos sociales con lazos de amistad: los participantes 2020_100 y 2020_128 fueron señalados en 10 grupos distintos; y el 2020_92 en cinco grupos.

Estos mismos resultados sobre la figura significativa ahora serán presentados como grupo de estudio: de los 139 estudiantes fueron 77 (55.4%) los que coincidieron al señalar como figura significativa o modelo académico a seguir al miembro de su grupo social con el más alto promedio; otros 32 (23%) estudiantes señalaron al segundo promedio más alto de su grupo; 24 (17.2%) tuvieron respuestas diversas, debido a que apuntaron entre el tercero y quinto promedio más alto; y 6 (4.3%) no respondieron.

Lo aquí encontrado permite ser discutido para establecer estrategias, enmarcadas desde el programa de tutoría, para apoyar a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del programa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio planteó como objetivo identificar el rendimiento académico, el estado que guardan los factores que lo influyen y su relación con los grupos sociales que muestran lazos de amistad, así como reconocer las figuras significativas que han incidido en sus conductas académicas.

Los resultados de los participantes dan cuenta de las categorías que se indagaron sobre el rendimiento académico, en donde dos de las tres consideradas presentan resultados deseables (Habilidades sociales y Motivación). Sobre las Habilidades sociales en la investigación de Núñez et al. (2018) también se encuentran resultados positivos y se menciona que promover y desarrollar las habilidades sociales a través de sus pares se trasluce en comportamientos positivos y, por ende, en el rendimiento. Por lo tanto, lo aquí obtenido resulta apropiado cuando se piensa en mejorar el rendimiento académico.

Cabe decir que, el contar con estudiantes con habilidades sociales deseables crea la posibilidad de establecer estrategias que arraiguen las habilidades y, al mismo tiempo fomenten su desarrollo entre pares y se atiendan las áreas de oportunidad identificadas (ítems: 6, 14, 16 y 21). Esto último puede ser abordado con actividades dirigidas a la atención en clase, interacción social, compañerismo, desenvolvimiento, reglas de cortesía, iniciativa, respeto del espacio y oportunidades de los otros, así como educación emocional. Estas actividades pueden ser trabajadas desde la tutoría y con la figura de adulto significativo.

En cuanto a la motivación, se coincide con lo encontrado en Castaño et al. (2015), en donde los estudiantes que reflejan motivación en sus cursos también poseen notas aceptables. Es decir que, los resultados de la motivación en la presente investigación, lo

cuales fueron valorados como deseables, se armonizan con el promedio general de calificaciones del grupo fue: 90.04.

Por su parte, la categoría Autocontrol fue la que presentó más áreas de oportunidad, de ahí que su promedio fuera valorado en riesgo. Este resultado puede compararse con lo encontrado por Gómez et al. (2013), ya que en su investigación señala que el autocontrol tiene relación significativa con un estado positivo cuando se trata de individuos mayores de 31 años. Por tanto, el presente estudio, al trabajar con un grupo de jóvenes universitarios en donde su promedio de edad fue de 20 años y el mayor tenía 28, resultó con áreas de oportunidad. Esto último tendrá que indagarse con mayor profundidad en otro estudio.

Por otro lado, la categoría Rendimiento académico revela que los promedios de las generaciones van de 89.57 a 90.20, y se interpretan como valor medio. Este resultado puede entenderse al recordar que son tres elementos que influyen en el rendimiento, de los cuales dos (habilidades sociales y motivación) resultaron en un estado deseable y uno (autocontrol) en riesgo. Este resultado coincide con el estudio de Glasser (1985, citado en Edel, 2003) en donde se encontró como elemento negativo la baja responsabilidad de los estudiantes relacionada con el poco éxito académico; el autor considera que el trabajo firme y responsable en la escuela crea o no, condiciones para mejorar el rendimiento académico.

Finalmente, la categoría Figura significativa ofrece resultados que apoyan el supuesto establecido para la presente investigación. Cabe recordar que, entre lo encontrado se destaca: casi la mitad del grupo (46%) se vincula con amistades que poseen similitud confirmada en los promedios (menor a 10 puntos de rango de diferencia); otra parte considerable del grupo (38.1%) se aproxima en la similitud en los promedios (entre 11 y 20 puntos de rango de diferencia); visto de otra forma, la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio mantienen similitud confirmada y aproximada con sus amistades. Además, se identifica que la mayoría de los estudiantes (55.4%) señalaron dentro de su grupo de amistad al estudiante con mejor promedio y otra parte importante señaló al segundo estudiante con mejor promedio (23%). Por lo tanto, el supuesto establecido se acepta debido a que los resultados permiten señalar que: el modelado de las habilidades sociales, motivación y autocontrol puede darse bajo la observación del comportamiento del grupo en el que se está inserto.

Lo anterior permite reconocer que el aprendizaje social en el grupo de estudio ha orientado las conductas y ha creado tendencias comportamentales que se reflejan en el rendimiento académico de los estudiantes. De ahí que el aprendizaje social no es espontáneo; Reed et al. (2010), menciona que no es exclusivo de un solo sujeto, se refleja en unidades sociales más extensas, por ejemplo las generaciones estudiadas y el programa educativo en general. Lo encontrado resulta grato, pues con la ayuda de figuras significativas (docentes y pares) que provean modelos adecuados de conducta, modelos pertinentes de resolución de problemas, habilidades sociales, motivación, autocontrol y desde el programa de tutoría, se puede mejorar el rendimiento académico.

Puntualmente, en las actividades de tutoría se propone incorporar a aquellos estudiantes que han sido señalados como figuras significativas en sus grupos. Se espera que asuman el papel de tutores, para apoyar a sus compañeros en las áreas de oportunidad que se identificaron. La tutoría entre pares ha mostrado pertinencia en otros contextos (Torrado et al., 2016), se espera que por medio de actividades diversas como: talleres, películas, actividades en otros espacios (no solo salones), actividades lúdicas y recreativas, se

fortalezca la educación integral y su rendimiento. También es necesario que los estudiantes vean a sus tutores, directores, otros docentes, administrativos y compañeros como figuras significativas, de tal manera que, como unidad social amplia, el aprendizaje social sea una constante positiva. De ahí que este tipo de estudio debe ser una actividad constante, pues cada generación tiene sus particularidades y deben reconocerse para apoyar, en este caso, los elementos que influyen en el rendimiento académico.

Se puede concluir por el trabajo de investigación realizado y los resultados destacados que: 1) las categorías que abonan en el rendimiento académico la mayoría se valoran en Deseable; 2) es viable trabajar con las áreas de oportunidad del rendimiento académico desde la tutoría y con la teoría del aprendizaje social; 3) es necesario desarrollar estudios que provean información acerca de los resultados negativos en la categoría Autocontrol, considerando la edad y el género; 4) el aprendizaje social moldea las conductas académicas e influye en el rendimiento académico. Hay incidencia social en los grupos sociales con lazos de amistad, pues su similitud en los promedios generales de calificaciones lo confirma.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2001). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Balverde, L. (2017). Conducta tipo A y habilidades sociales en estudiantes de una Universidad Nacional de Lima Metropolitana. *Acta Psicológica Peruana*, 2(2), 287-300.
- Banda, A. L. (2017). Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de universitarios mexicanos. En J. C. Núñez (Ed), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 79-86). Almería, España: SCINFOPER
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Editorial Alianza.
- Baños, R., Ortiz, M. M., Baena, A., y Tristán, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50.
- Caballero, S. V., Contini, N., Lacunza, A. B., Mejail, S. y Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, 53(1), 183-203.
- Cacho, Z. V., Silva, M. G. y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Revista Transformación*, 15(2), 186-205.
- Cajigal, E., Arias, L. y Farfan, E. R. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. *Revista CPU-e*, 34(1), 198-228.
- Cajigal, E., Hernández, G., Yon, S., y Arias, L. (2020). Resiliencia de tutorados. Un caso de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, México. *Revista Formación Universitaria*, 13(2), 39-52.
- Castaño, C., Maiz, I. y Garay, U. (2015). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC. *Cooperativo Comunicar*, 22(44), 19-26.
- De la Cruz-Flores, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(1), 189-209.
- Del Valle, M., Galli, J. I., Urquijo, S. y Canet, L. (2019). Adaptación al español de la Escala de Autocontrol y de la Escala de Autocontrol-Abreviada y evidencias de validez en población universitaria. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(2), 52-64.
- Delgado, J. C. y Enríquez, M. A. (2021). Importancia del autocontrol docente frente al rol profesional. *Polo del Conocimiento*, 57(6), 153-172.
- Domínguez, J. A. e Ybañez, J. (2016). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 181-230.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Esteves, A. R., Paredes, R. P., Calcina, C. R. y Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27.
- Flores, E., García, M. L., Calsina, W. C. y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. *COMUNI@CCIÓN*, 7(2), 5-14.
- Galli, I., Canet, L. y Urquijo, S. (2015). Relaciones entre la memoria de trabajo, el autocontrol y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En V. Zabaletta (Ed), *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (pp. 1235-1241). Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gómez, Y. A., Muñoz, D. M., Benavidez, J. C., Luna, E. G. y Ortiz, L. A. (2013). Conducta de elección bajo paradigma de auto control y desempeño académico en una situación grupal. *CES Psicología*, 6(2), 105-116.
- Herrera, K. J., Sánchez, P. A. y Valdés, A. A. (2008). Instrumento para medir motivación. *Perspectivas Docentes*, 36(1), 21-30.
- INEE. (2019). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, 14(1), 15-20.
- Llanga, E. F., Silva, M. A. y Vistin, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(15).
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1) 111-138.
- Moreno, T. (2003). Creación de una propuesta institucional de tutorías para la enseñanza superior: el caso de la Universidad De Quintana Roo. *RESU*, 32(125), 91-115.
- Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D., Rivera, D. y Núñez, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47(15), 37-49.
- Ojeda, R. I., Becerril, M. N. y Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20(2), 1-16.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare. Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.
- Ortiz, W. F., Santos, J., Baculima, V. E. y Cabrera, J. (2018). Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG*, 7(1), 1-11.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Pérez, M. V., Cobo, R. C., Sáez, F. M. y Díaz, A. E. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación Universitaria*, 13(2), 39-52.
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. y Stringer, L. C. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 15(4), 1-10.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Revista Papers*, 56(1), 233-242.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una Estrategia Innovadora en el marco de los Programas de Atención a Estudiantes*. México: ANUIES.
- Rubio, L. P. (2009). *La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo?* X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE: Veracruz, Veracruz.
- Ruiz, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Política y Sociedad*, 48(1), 155-174.
- Tamayo, G., Hernández, A. y Díaz, S. (2022). Funcionalidad familiar, soporte de amigos y rendimiento académico en estudiantes de odontología. *Revista Universidad y Salud*, 24(1), 18-28.
- Torrado, D. M., Manríquez, E. F. y Ayala, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *MÉD.UIS.*, 29(1), 71-75.

Anexo

Ítems
<p>1. Frecuentemente presto atención a las personas que te están hablando y hago un esfuerzo para comprender lo que están diciendo; 2. Frecuentemente inicio conversaciones con otras personas y luego las mantengo por un momento; 3. Frecuentemente hablo con otras personas sobre cosas de interés mutuo; 4. Frecuentemente Determino la información que necesito saber y se la pido a la persona adecuada; 5. Frecuentemente Permito a los demás sepan que estoy agradecido con ellos por algo que hicieron conmigo; 6. Frecuentemente me esfuerzo por conocer personas por mi propia iniciativa; 7. Frecuentemente ayudo a presentar a nuevas personas con otras; 8. Frecuentemente le digo a los demás lo que les gusta de ellos o de lo que hacen; 9. Frecuentemente pido ayuda cuando la necesito; 10. Frecuentemente elijo la mejor manera de acercarme a un grupo que está realizando una actividad y luego me integro a él; 11. Frecuentemente explico instrucciones de tal manera que las personas puedan seguirlas fácilmente; 12. Frecuentemente presto cuidadosa atención a las instrucciones y luego las sigo; 13. Frecuentemente pido disculpas a los demás cuando hago algo que sé que está mal; 14. Frecuentemente intento persuadir a los demás de que mis ideas son mejores o más útiles que las de ellos; 15. Frecuentemente ofrezco compartir mis cosas con los demás; 16. Frecuentemente ofrezco compartir mis cosas con los demás; 17. Frecuentemente intento comprender lo que los demás sienten; 18. Frecuentemente intento comprender el enojo de la otra persona; 19. Frecuentemente permito que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos; 20. Frecuentemente cuándo sientes miedo, pienso por qué lo siento y luego intento hacer algo para disminuirlo; 21. Frecuentemente me doy a mí mismo una recompensa después de que haces algo bien; 22. Frecuentemente reconozco cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pido a la persona indicada; 23. Frecuentemente ofrezco compartir mis cosas con los demás; 24. Frecuentemente ayudo a quien lo necesita; 25. Frecuentemente si yo o alguien está en desacuerdo sobre algo, trato de llegar a un acuerdo que nos satisfaga a ambos; 26. Frecuentemente controlo mi carácter de tal forma que no se me “escapan las cosas de las manos”; 27. Frecuentemente Defiendo los derechos dando a conocer cuál es mi postura; 28. Frecuentemente conservo el autocontrol cuando los demás me hacen bromas; 29. Frecuentemente me mantengo al margen de situaciones que podrían ocasionarme problemas; 30. Frecuentemente encuentras otras formas de resolver situaciones difíciles sin tener que pelear; 31. Frecuentemente les digo a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no me gusta; 32. Frecuentemente intento responder a los demás de forma imparcial cuando ellos se quejan de mí; 33. Frecuentemente expreso un cumplido a los del otro equipo después de un juego así hayas perdido; 34. Frecuentemente hago algo que me ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido; 35. Frecuentemente cuando me han dejado de lado en alguna actividad, hago algo para sentirme mejor en esa situación; 36. Frecuentemente manifiesto a los demás cuando siento que un amigo no ha sido tratado justamente; 37. Frecuentemente si alguien está tratando de convencerme de algo, pienso en la posición de esa persona y luego en la mía antes de decidir qué hacer; 38. Frecuentemente intento comprender la razón por la cual he fracasado en una situación particular; 39. Frecuentemente reconozco y resuelvo la confusión que me produce cuando los demás me explican una cosa, pero dicen y hacen otra cosa; 40. Frecuentemente comprendo de qué y por qué he sido acusado y luego pienso en la mejor forma de relacionarme con la persona que me hizo la acusación; 41. Frecuentemente planifico la mejor forma para exponer mi punto de vista antes de una conversación problemática; 42. Frecuentemente decido qué cosas quiero hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta; 43. Frecuentemente si me siento aburrido, intento encontrar algo interesante por hacer; 44. Frecuentemente si surge un problema, intento determinar qué lo causó; 45. Frecuentemente determino de manera realista lo que me gustaría realizar antes de empezar una tarea; 46. Frecuentemente determino de manera realista qué tan bien podría realizar una tarea específica antes de iniciarla; 47. Frecuentemente determino lo que necesito saber y cómo conseguir esa información; 48. Frecuentemente determino de forma realista cuál de mis problemas es el más importante y el que debería de ser solucionado primero; 49. Frecuentemente considero diferentes posibilidades y luego elijo la que me hará sentir mejor; 50. Frecuentemente soy capaz de ignorar distracciones y sólo presto atención a lo que quiero hacer</p>
<p>51. Frecuentemente tengo curiosidad por leer libros, artículos o materiales de la licenciatura; 52. Frecuentemente tengo curiosidad por lo que explica el maestro; 53. Frecuentemente tengo curiosidad cuando el maestro explica cosas nuevas; 54. Frecuentemente tengo curiosidad por entrar a conferencias, coloquios, seminarios, en general eventos académicos de mi licenciatura; 55. Frecuentemente consulto revistas científicas; 56. Frecuentemente estudio para obtener las calificaciones que quiero; 57. Frecuentemente cuando comienzo una cosa la termino; 58. Frecuentemente obtengo lo que me propongo; 59. Frecuentemente no descanso hasta alcanzar mi meta; 60. Frecuentemente no me doy por vencido; 61. Estoy convencido de que terminaré mis estudios; 62. Estoy convencido de que me titularé; 63. Estoy convencido de que ganaré dinero al terminar mis estudios; 64. Estoy convencido de que tendré mejor estatus social al terminar mis estudios; 65. Estoy convencido de que obtendré un buen trabajo al terminar mis estudios; 66. Me gustan las instalaciones; 67. Me gustan las estrategias de los profesores; 68. Me gusta la disciplina de la universidad; 69. Me agrada estar en la universidad; 70. Me la paso bien en la universidad</p>
<p>71. Frecuentemente digo cosas inapropiadas; 72. Frecuentemente cambio de opinión; 73. Frecuentemente digo todo lo que se me viene a mi cabeza; 74. Frecuentemente la gente me describe como impulsivo/a; 75. Gasto demasiado dinero; 76. Frecuentemente me dejo llevar por mis sentimientos; 77. Hago muchas cosas respondiendo al impulso del momento; 78. Me iría mejor si me detuviera a pensar antes de actuar; 79. Usualmente actúo sin pensar bien todas las alternativas; 80. Pierdo la calma demasiado fácilmente; 81. Frecuentemente suelo interrumpir a la gente; 82. Me considero flojo; 83. Las personas pueden contar con que voy a hacer lo pautado en tiempo y forma; 84. Me resulta difícil levantarme en la mañana; 85. Me gustaría tener más autodisciplina; 86. Soy confiable; 87. La gente diría que tengo una autodisciplina de hierro; 88. Estudio o hago mi trabajo a último momento; 89. Me doy por vencido con facilidad; 90. Me comprometo con prácticas saludables; 91. Como alimentos saludables; 92. Tengo problemas para concentrarme; 93. Soy capaz de trabajar eficientemente con metas a largo plazo; 94. A veces me permito perder el control (tomo riesgos innecesarios); 95. Si me gustan o me divierten, hago ciertas cosas, aunque sean malas para mí; 96. El placer y la diversión a veces evitan que haga mi trabajo; 97. A veces no puedo dejar de hacer ciertas cosas, incluso si sé que están mal; 98. A veces bebo o fumo cigarrillos o consumo “algo que sé que es malo” en exceso.</p>
<p>99. Hasta ahora ¿cuál es tu promedio de calificaciones? Escribe aquí tu promedio; 100. Escribe el nombre de las personas con las que más te llevas de la licenciatura (amigos o mejores compañeros); 101. De la lista de personas que acabas de escribir elige una a la cual tú consideras que, académicamente, es un buen modelo por seguir.</p>