

Habilidades sociales y autoeficacia en la formación superior

Denise de Matos Manoel,
Heloisa Bruna Grubits,
José Ángel Vera Noriega

Resumen

Para evaluar la correlación entre habilidades sociales y creencias de autoeficacia, se realizó un estudio en el cual participaron 136 estudiantes de Psicología de una institución privada de Dourados, estado de Mato Grosso del Sur, con el IHS-Del-Prette y la Escala de Autoeficacia en la Formación Superior. Los resultados indican una correlación positiva entre los factores de los dos instrumentos. Así, el entrenamiento del desarrollo de un factor de las habilidades sociales puede impactar en los otros, mientras que las medidas que favorecen dimensiones de las creencias, impactan en las demás.

Abstract

To evaluate the correlation between social skills and self-efficacy beliefs, 136 Psychology academics of a private institution of Dourados (MS) participated in the study, using the IHS-Del-Prette and Self-Efficacy Scale in Higher Education. The results indicated a positive correlation between the factors of the two instruments. It is worth highlight that interventions regarding the training of social skills and self-efficacy factors will promote impact on others. It was observed positive correlations between the two instruments. The judgment of competences to deal with the higher education affects the choice of social

DENISE DE MATOS MANOEL, HELOISA BRUNA GRUBITS, Universidad Católica don Bosco, Brasil. JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., México. Contacto [avera@ciad.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 19, núms. 1-2, enero-diciembre 2017, pp. 113-134.
Fecha de recepción: 20 de febrero de 2017 | Fecha de aceptación: 6 de marzo de 2018.

También se observan correlaciones positivas entre ambos instrumentos. El juicio de competencias para lidiar con la enseñanza superior impacta en la competencia social, más allá de un buen repertorio social que también favorezca una fuerte noción de autoeficacia en la formación. Las instituciones de enseñanza deben invertir en programas para promover el desarrollo de habilidades sociales y creencias de autoeficacia, importantes para el desempeño y la permanencia en la enseñanza superior.

competence, as well as a good social repertoire also favors a strong sense of self-efficacy on formation. Educational institutions must invest in the development of programs that promote the development of social skills and self-efficacy beliefs, important for the performance and permanence in higher education.

KEYWORDS

Social competence, self-efficacy, students, higher education.

PALABRAS CLAVE

Competencia social, autoeficacia, estudiante, enseñanza superior.

La formación superior en Brasil es un campo que requiere avances, desde la expansión del número de plazas, hasta la búsqueda por una educación amplia y que contemple las nuevas demandas del mercado laboral; cambios que reflejan la responsabilidad de las universidades en el aprendizaje de estrategias de adaptación a situaciones nuevas, además de contenidos formales (Santos y Almeida, 2001 y Primi, Angeli y Almeida, 2002). Investigaciones apuntan hacia la importancia de habilidades sociales en el desempeño de estudiantes universitarios, así como del papel de aquellas creencias de autoeficacia en la enseñanza superior para la integración y el desempeño en el curso (Ceconello, 2000; Bolsoni-Silva, Loureiro, Frazão y Fontana, 2010; Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2010 y Couto, Vandenberghe, Tavares y Silva, 2012).

Las habilidades sociales comprenden el conjunto de clases de comportamientos sociales emitidos para lidiar adecuadamente con situaciones interpersonales. La competencia social califica el desempeño social como adecuado, con un sentido evaluativo sobre el efecto que un comportamien-

to generó en determinada situación social. Las demandas interpersonales en el ambiente universitario, ya sea en la relación con los profesores, colegas o empleados de la institución, así como por la exigencia de mayor autonomía en el aprendizaje y desarrollo académico (Del Prette y Del Prette, 2001 y Soares y Del Prette, 2015), señalan la relación entre las habilidades sociales y el desempeño en la enseñanza superior.

Por su parte, la autoeficacia se entiende como la creencia acerca de las capacidades necesarias para organizar y ejecutar ciertas acciones. Una fuerte noción de autoeficacia afecta las realizaciones personales y el bienestar; es decir, personas con una fuerte percepción de la propia eficacia, entienden las dificultades como desafíos por superar, manteniendo el foco en la tarea sin desistir. Personas con baja percepción de la autoeficacia tienden a evitar tareas difíciles y comprometerse con metas, a mantener bajas aspiraciones y a desistir cuando aparecen dificultades (Bandura, 1994). La autoeficacia está comprendida en dominios como la autoeficacia social, académica y profesional.

La autoeficacia académica abarca las creencias de los estudiantes en la propia capacidad de organizarse y ejecutar acciones para obtener un buen desempeño académico. Entonces, se entiende como un factor cognitivo cuando la resolución de tareas se mide por la evaluación cognitiva de una situación, la cual se ve afectada por la noción de las capacidades personales a fin de producir cierto resultado. En la enseñanza superior, los estudiantes suelen prepararse con tareas y demandas que exigen creatividad, adaptación y esfuerzo, como trabajos y pasantías (Bandura, 1994 y Bandura, Azzi y Polydoro, 2008).

Al analizar la posible relación entre habilidades sociales y autoeficacia, no existe conclusión única sobre cómo se constituye una relación de dependencia entre el comportamiento social y la creencia en las capacidades propias. Vicente Caballo (2003) propone que la autoeficacia es un elemento constituyente de las habilidades sociales, según permite una evaluación cognitiva sobre las capacidades personales en la selección de determinado comportamiento; mientras que Bandura, Azzi y Polydoro (2008) señalan la creencia de autoeficacia como importante en la selección

de comportamientos, pues el ser humano se regula gracias a sus cogniciones, que son las causas para los comportamientos.

En ese sentido, Angela Pérez (2006) presentó los resultados de una investigación donde determinó las propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia y verificó las relaciones existentes con el desempeño académico y la interacción interpersonal. Como resultados, observó una relación entre el coeficiente de rendimiento académico y el porcentual total en el Inventario de Habilidades Sociales (IHS-Del-Prette). Según la autora, la competencia social es necesaria para la percepción de eficacia en el ámbito académico.

El trabajo de Lauffer (2010) evaluó la relación entre habilidades sociales, autoeficacia y decisión de carrera en estudiantes en la fase final de la enseñanza superior y cursos de las áreas de la Salud, Ciencias Sociales y Humanas. Para ello, se utilizaron un cuestionario sociodemográfico, el IHS-Del-Prette, y una escala de autoeficacia profesional y decisión de carrera. Los resultados indicaron una correlación entre las habilidades sociales y la elección del proyecto profesional, así como la de autoeficacia y decisión. Esos datos evidencian la importancia de las habilidades sociales y de la creencia de autoeficacia para el éxito del estudiante.

Benevides, Ribeiro y Gomes (2014) evaluaron a 162 universitarios para verificar la existencia de relaciones entre la autoeficacia, la inteligencia y las habilidades sociales, utilizando el IHS-Del-Prette, el test de Raciocinio Abstracto de la Batería de Pruebas de Raciocinio (BPR-5) y una escala de autoeficacia percibida. Los resultados indicaron una correlación entre habilidades sociales y creencias de autoeficacia, pero las habilidades sociales no se relacionaron con la inteligencia. Según los autores, el estudiante que se percibe autoeficaz académicamente, posee mayores capacidades de regular sus acciones y tener un desempeño de forma competente socialmente.

Con el fin de relacionar las habilidades sociales y la autoeficacia en la formación superior, esta investigación identificó la existencia de una correlación estadística entre ambos constructos y analizó las relaciones entre los factores que los componen. Al tratar de relacionar las habilidades

sociales y autoeficacia académica, es posible buscar intervenciones que promuevan el desarrollo de los dos dominios y, consecuentemente, impacten en el desempeño académico y la integración a la enseñanza superior.

Método

PARTICIPANTES

En la investigación participan 136 estudiantes de Psicología de una institución de enseñanza superior privada de Dourados. La muestra se compone de estudiantes de todos los semestres¹ (turnos matutino y nocturno), con una edad promedio de 25 años.

Al analizar cada semestre de manera aislada, se comprobó que 88.2% del total de estudiantes son mujeres; 68.4% de ellos, solteros; 76.5%, dependientes económicos, y 88.8% cree tener habilidades para realizar actividades y trabajos en grupo; 38.2% vive en Dourados y 32.8% se desplaza desde otra ciudad para asistir a clases; 55.9% trabaja, mientras que el restante no lo hace.

Las variables en la descripción de los participantes se refieren a los aspectos que contribuyen a la formación de las creencias de autoeficacia, descritas por Bandura como aquellas vinculadas con la experiencia directa, observación de otras personas, persuasión social y estados emocionales. Así, las condiciones relacionadas con los eventos potencialmente estresores, como la jornada laboral, la formación superior, el tiempo de desplazamiento hacia la facultad y el apoyo familiar se incorporan al cuestionario sociodemográfico. Las características locales de la institución —tal es el caso de su ubicación y la cantidad de estudiantes provenientes de ciudades cercanas— son fundamentales para la comprensión de esta población.

¹ Los cursos ofrecidos por la institución obedecen a un régimen semestral. Así, el primer semestre del año cuenta apenas con semestres impares y el segundo, con semestres pares.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron un cuestionario sociodemográfico elaborado para esta investigación, el IHS-Del-Prette y la Escala de Autoeficacia en la Formación Superior (AEFS) formulada por Polydoro y Guerreiro-Casanova (2010). El cuestionario sociodemográfico incluyó 27 preguntas (respecto de la edad y el estado civil e información sobre su habitación) para identificar el perfil de la muestra; asimismo, cuenta con información laboral: ocupación, jornada de trabajo, remuneración y tipo de actividad.

El IHS-Del-Prette es un instrumento de autorrelato con 38 ítems que evalúa el repertorio de habilidades sociales a partir de situaciones interpersonales comunes. Para llevar a cabo la evaluación, debe analizarse la situación social y la reacción correspondiente, atribuyendo una frecuencia a dicha relación en las respuestas de escala del tipo Likert con variación de nunca a siempre. El IHS-Del-Prette presenta una estructura compuesta por cinco factores, utilizados como base para el análisis de los datos: factor 1, enfrentamiento con riesgo; factor 2, autoafirmación en la expresión de afecto positivo; factor 3, conversación y desenvoltura social; factor 4, autoexposición a desconocidos o a situaciones nuevas, y factor 5, autocontrol de la agresividad en situaciones aversivas (Del Prette y Del Prette, 2014).

La escala AEFS (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2010) utiliza afirmaciones de tipo Likert descrita en 32 ítems para conocer la percepción del académico en relación con su capacidad de enfrentar las experiencias que componen la enseñanza superior, categorizados en cinco dimensiones. En cada dimensión, se presentan preguntas que se responden en una jerarquía de poco capaz (con el valor 1) a muy capaz (con el valor 10). La primera dimensión se refiere a la autoeficacia académica; es decir, la capacidad de aprender, demostrar y aplicar los contenidos referentes a la formación superior, por ejemplo, ¿qué tanto el académico se percibe capaz de aprender los contenidos necesarios para su formación (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2011)?

La segunda dimensión deriva de la autoeficacia en la regulación de la formación, relacionada con la confianza en la habilidad de relación interpersonal ligada al ámbito de la formación universitaria. Incluye preguntas referentes a la percepción de la capacidad para establecer metas, hacer elecciones y planear sus acciones durante la formación. La tercera dimensión evalúa la autoeficacia en la interacción social, que incluye la capacidad de relacionarse con colegas y profesores con finalidades académicas y sociales. En esta dimensión, se plantean preguntas relacionadas con la evaluación que el académico hace respecto de su capacidad de solicitar ayuda a los colegas cuando es necesario para realizar las actividades del curso (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2011).

La cuarta dimensión destaca la autoeficacia en acciones proactivas, es decir, la confianza atribuida a la capacidad de aprovechar oportunidades de formación y promover mejoras institucionales. Hacen parte de las acciones proactivas la reivindicación por actividades que complementen la formación y la actualización de los conocimientos. La última dimensión ilustra la autoeficacia en la gestión académica, con la capacidad de involucrarse, planear y cumplir los plazos de las actividades de la formación universitaria. Esta dimensión evalúa la percepción del académico en cuanto a su capacidad de esforzarse para cumplir las exigencias de la formación (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2011).

PROCEDIMIENTO

Para su análisis, la investigación se encaminó hacia el Comité de Ética en *Pesquisas*, de la Universidad Católica Dom Bosco (UCDB), vía Plataforma Brasil, la cual se aprobó bajo el protocolo CEP/UCDB/42784115.0.0000.5162. Con el propósito de preservar la identidad de los participantes, se identificó cada protocolo según el número que recibió durante la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE). La recolección de datos se realizó dentro de las aulas, durante octubre de 2015. Se explicó a los estudiantes tanto los objetivos, como los cuidados éticos en la investigación; también leyeron y firmaron el TCLE y siguieron las instrucciones

para responder los instrumentos: el cuestionario sociodemográfico, el IHS-Del-Prette y la AEFS. Tras la aplicación, se recogieron los inventarios y se tabularon los datos, un procedimiento que se repitió con el cuestionario sociodemográfico. Los datos sirvieron para realizar pruebas estadísticas de correlación.

RESULTADOS

El primer análisis se refiere a la matriz de correlación r de Pearson, para delimitar las relaciones estadísticas entre el índice general y los factores del IHS-Del-Prette, conforme la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de correlación de las habilidades sociales (IHS-Del-Prette)

	<i>Índice total</i>	<i>Factor 1 (Enfrentamiento y autoafirmación con riesgo)</i>	<i>Factor 2 (Autoafirmación en la expresión del afecto positivo)</i>	<i>Factor 3 (Conversación y desenvolvura social)</i>	<i>Factor 4 (Autoexposición a desconocidos y situaciones nuevas)</i>
Índice total					
<i>P</i>					
Factor 1 (Enfrentamiento y autoafirmación con riesgo)	0.806				
<i>P</i>	< 0.001				
Factor 2 (Autoafirmación en la expresión del afecto positivo)	0.73	0.526			
<i>P</i>	< 0.001	< 0.001			
Factor 3 (Conversación y desenvolvura social)	0.739	0.435	0.387		
<i>P</i>	< 0.001	< 0.001	< 0.001		

Factor 4 (Autoexposición a desconocidos y situaciones nuevas)	0.7	0.475	0.402	0.502	
	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001	
Factor 5 (Autocontrol de la agresividad)	-0.048	-0.19	-0.027	-0.01	-0.105
<i>P</i>	0.577	0.027	0.758	0.906	0.222

El análisis a partir de la matriz de correlación entre el índice general y los factores del IHS-Del-Prette indica una correlación positiva, con excepción del factor 5. Al evaluar correlaciones positivas, es posible destacar que todos los factores, incluyendo el índice general, presentan una relación de dependencia. De esta manera, un académico con un buen índice en un factor relacionado, también lo presentará en los demás, pero no en cuanto al autocontrol de la agresividad (factor 5). Entonces, para esa población es posible resaltar prácticas institucionales que se dirijan a ciertas dimensiones de las habilidades sociales que impactarían otras dimensiones; pero si el objetivo es mejorar las habilidades para reaccionar ante estímulos aversivos, intervenciones en otros factores podrían no provocar alteraciones en el aspecto deseado.

En cuanto a los participantes de la investigación, no se observa la necesidad de entrenamiento respecto del factor 5 para la mayoría de la población, apenas para 13.9%. El factor que demuestra mayor necesidad de entrenamiento es el factor 1 (25%); le siguen los factores 4, 2 y 3.

La AEFS (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2011) propone evaluar la percepción del estudiante acerca de sus capacidades académicas. La tabla 2 describe, para la muestra, las correlaciones estadísticas entre las dimensiones del instrumento.

Tabla 2. Matriz de correlación de la autoeficacia (AEFS)

	<i>Autoeficacia académica</i>	<i>Autoeficacia en la regulación de la formación</i>	<i>Autoeficacia en la interacción social</i>	<i>Autoeficacia en acciones proactivas</i>	<i>Autoeficacia en la gestión académica</i>
Autoeficacia en la regulación de la formación <i>P</i>	0.728 < 0.001				
Autoeficacia en la interacción social <i>P</i>	0.473 < 0.001	0.56 < 0.001			
Autoeficacia en acciones proactivas <i>P</i>	0.636 < 0.001	0.716 < 0.001	0.715 < 0.001		
Autoeficacia en la gestión académica <i>P</i>	0.736 < 0.001	0.683 < 0.001	0.474 < 0.001	0.651 < 0.001	
Autoeficacia en la Formación Superior <i>P</i>	0.839 < 0.001	0.877 < 0.001	0.783 < 0.001	0.898 < 0.001	0.807 < 0.001

A partir de la tabla 2, que presenta la matriz de correlación entre las dimensiones de la autoeficacia en la formación superior, las dimensiones muestran una correlación significativa ($p < 0.05$). Entonces, es posible plantear que las cinco dimensiones evaluadas por la AEFS, así como el índice general, muestran una relación de dependencia, con influencias mutuas.

En la muestra participante, los promedios son de entre 6.67 y 8.62, lo que sugiere una percepción de autoeficacia de moderada a fuerte. A pesar de esto, los promedios menores se refieren a la autoeficacia en acciones proactivas; es decir, la confianza que se atribuye a la capacidad de aprovechar oportunidades de formación y promover mejoras institucionales (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2011).

Se realizó una matriz de correlación entre el IHS-Del-Prette y la AEFS para evaluar si existe una correlación entre las habilidades sociales y la autoeficacia en la formación superior y entre los factores y las dimensiones que componen los instrumentos. En el test de correlación entre las habilidades sociales y la autoeficacia, la correlación es de 0.353 ($p < 0.001$), lo cual indica una correlación significativa de dependencia entre ambas variables. Las intervenciones dirigidas hacia el desarrollo de habilidades sociales tendrán la probabilidad de favorecer la autoeficacia en la formación superior.

La correlación entre los factores y dimensiones de los instrumentos se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Correlación entre las dimensiones del instrumento de autoeficacia (AEFS) y habilidades sociales (IHS-Del-Prette)

IHS-Del-Prette	Correlación	<i>Dimensiones de Autoeficacia en la Formación Superior</i>				
		Autoeficacia académica	Autoeficacia en la regulación de la formación	Autoeficacia en la interacción social	Autoeficacia en acciones proactivas	Autoeficacia en la gestión académica
Factor 1 (Enfrentamiento y autoafirmación con riesgo)	Correlación	0.101	0.157	0.425	0.289	0.049
	P	0.241	0.068	< 0.001	0.001	0.573
Factor 2 (Autoafirmación en la expresión del afecto positivo)	Correlación	0.049	0.188	0.374	0.317	0.003
	P	0.569	0.029	< 0.001	< 0.001	0.974

Factor 3 (Conversación y desvoltura social)	Correlación	0.062	0.096	0.314	0.277	-0.046
	P	0.471	0.266	< 0.001	0.001	0.597
Factor 4 (Autoexposición a desconocidos y situaciones nuevas)	Correlación	0.094	0.227	0.442	0.315	0.063
	P	0.275	0.008	< 0.001	< 0.001	0.469
Factor 5 (Autocontrol de la agresividad)	Correlación	-0.049	-0.102	-0.01	-0.004	-0.023
	P	0.569	0.239	0.911	0.967	0.789

El análisis de la tabla muestra correlaciones significativas entre las dimensiones de la autoeficacia y los factores de las habilidades sociales, con excepción del factor 5 (autocontrol de la agresividad) y de las dimensiones de la autoeficacia académica y en la gestión académica. Se detectaron relaciones de dependencia entre el enfrentamiento y autoafirmación con riesgo (factor 1); habilidad en lidiar con situaciones de forma asertiva, y la autoeficacia en la interacción social —entendida como percepción de ser capaz de relacionarse con colegas y profesores— y la autoeficacia en acciones proactivas. Así, es posible decir que ser asertivo se relaciona con una fuerte percepción de las capacidades necesarias para la convivencia en el ámbito académico y con aprovechar las oportunidades que ofrece la institución. Como se observa en los promedios de la muestra, el factor 1 tiene el mayor porcentual de necesidad de entrenamiento. Los promedios menores de la autoeficacia sobre las acciones proactivas son factores que deben ser considerados al planificar intervenciones para la mejora de la competencia social y de la autoeficacia académica. Esta correlación existe entre la conversación

y la desenvolvatura social (factor 3) y en la autoeficacia en la interacción social y las acciones proactivas.

Para la hipótesis sobre la dependencia académica y su relación con las variables de autoeficacia, se realiza una regresión logística binaria que nos permitirá observar las variables protectora y de riesgo asociadas a la regularidad y no reprobación en la trayectoria académica en dos poblaciones, una con dependencia académica y otra sin ella. El valor de R^2 de Nagelkerke es de 0.15 y muestra que las variables predictoras integran un modelo con un mejor poder predictivo que el modelo base. El test Hosmer-Lemeshow ($X^2 = 8.71$, $gl = 8$, $p = 0.36$) no es significativo; esto indica que no existen diferencias ni en la distribución actual ni en los valores predichos de la variable dependiente. Los valores de los coeficientes *Beta* de las variables regulación de la formación e interacción social son significativamente positivos, esto significa que la probabilidad de pertenecer al grupo de alumnos regulares se incrementa en la medida que se presentan valores promedio más altos en estas tres dimensiones (tabla 4).

Tabla 4. Análisis de regresión logística para la predicción de las variables protectora y de riesgo asociadas a la regularidad y no reprobación en la trayectoria académica en dos poblaciones, una con dependencia académica y otra sin ella

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>OR</i>	<i>95% CI</i>	<i>Estadística de Wald</i>	<i>p</i>
Ae. Regulación formación	0.80	0.33	2.24	1.17-4.29	5.91	0.005
Ae. Interacción social	0.67	0.29	1.96	1.09-3.05	5.08	0.02

CI = intervalo de confianza para el odds ratio (OR)

Las variables predictoras permiten clasificar a 78.7% de las personas en los grupos con dependencia académica y sin ella, lo que se considera aceptable para un análisis de este tipo (Cea, 2004 y Hair, Black, Babin y Anderson, 2010). Es preciso señalar que presenta, ligeramente, un mejor poder discriminativo para identificar a los que no son dependientes

respecto de los que sí lo son. La variable regulación con la formación es la que mayor poder explicativo presenta, al aumentar en cuatro veces la probabilidad de pertenecer al grupo de dependientes.

Por otro lado, en la hipótesis sobre el juicio personal sobre habilidades sociales para el trabajo en grupo y su relación con las variables del IHS se repite una regresión logística binaria para reconocer variables protectoras y de riesgo asociadas al juicio personal sobre si se tienen o están ausentes las habilidades de trabajo en grupo. El valor de R^2 de Nagelkerke es de 0.12 y muestra que las variables predictoras integran un modelo con un mejor poder predictivo que el modelo base. El test de *Hosmer-Lemeshow* ($X^2 = 8.22$, $gl = 8$, $p = 0.41$) no resulta significativo, lo que indica que no existen diferencias en la distribución actual y los valores predichos de la variable dependiente. Ninguno de los valores de los coeficientes *Beta* de las variables de habilidades sociales son significativas para generar una diferencia en probabilidad de ocurrencia del juicio personal de socialización. Lo anterior porque, a diferencia de la dependencia académica, que es un indicador de ajuste escolar el juicio personal, no tiene estabilidad y orden por ser un estimado dicotómico de la experiencia.

DISCUSIÓN

Acerca de las habilidades sociales, con base en la matriz de correlación entre los factores evaluados y presentes en la tabla 1, se observa la necesidad de entrenamiento en cuanto al factor 1. De esa forma, es más importante el desarrollo de intervenciones sobre la asertividad (factor 1) y en el abordaje a personas desconocidas con prácticas, por ejemplo, que enseñan repertorios para hablar con público desconocido en la presentación de un trabajo. La investigación de Bolsoni-Silva (2009) muestra el impacto positivo de un entrenamiento de habilidades sociales en la supervisión en psicología. En la investigación, tras la supervisión en un periodo de prácticas de habilidades sociales, se registraron mejores índices tras la intervención en todos los factores, especialmente en la asertividad, conversación, desenvoltura social,

autoexposición a situaciones nuevas y desconocidas y en el autocontrol de la agresividad.

En cuanto a la autoeficacia, el análisis de correlación entre las dimensiones conforme a la tabla 2 indica que intervenciones tendientes a mejorar la autoeficacia en la formación superior presentan la probabilidad de mejora en cada una de las dimensiones; tal es el caso de la capacidad de aprender, regular las relaciones sociales que impactan la formación, en las relaciones interpersonales y en la capacidad de aprovechar las oportunidades de formación e involucrarse en la propia formación. Ese dato es importante al momento de evaluar y planificar estrategias de intervención sobre la autoeficacia y autorregulación de los estudiantes. De esta manera, es posible elaborar un programa con enfoque en aspectos específicos de la autoeficacia en la formación superior, como la dimensión proactiva; otras dimensiones tendrán la probabilidad de ser positivamente impactadas por esa intervención.

Para las dimensiones específicas, aunque los datos sugieren percepción de autoeficacia de moderada a fuerte, se confirmaron valores inferiores en cuanto a las acciones proactivas. Con base en la muestra, se entiende que parte de ellos se perciben menos capaces de utilizar los recursos de la institución, lo cual significa que hay poca percepción sobre las capacidades reivindicativas y participación en actividades extracurriculares. La investigación de Guerreiro-Casanova y Polydoro (2011) reconoce una disminución en la dimensión de la autoeficacia en acciones proactivas durante el primer año de graduación, por lo que se relaciona con que parte de la muestra ejerce un trabajo remunerado y dispone de poco tiempo para la formación. Sin embargo, las autoras identifican mejoras en esa dimensión y resaltan la importancia de inversiones en actividades extracurriculares, así como una buena relación con los docentes, con orientación hacia los pasos necesarios para el éxito académico, y suministro de un *feedback* a los estudiantes.

De acuerdo con Bandura (1991), las creencias de autoeficacia impactan la permanencia y el desempeño en actividades. Esta motivación se relaciona con un control proactivo en el cual las personas establecen metas

que crean un estado de desequilibrio y movilizan esfuerzos para alcanzar resultados específicos. Al alcanzar el objetivo, personas con fuerte sentido de autoeficacia establecen nuevas metas, más desafiantes. Entonces, al considerar que los promedios menores deben dirigirse hacia la dimensión de proactividad y a que las propuestas de intervención enfoquen el aumento de la confianza en aprovechar las oportunidades de formación y participar en actividades extracurriculares, para Bandura (1977), la experiencia directa es una fuente importante para el desarrollo de una creencia de autoeficacia fuerte, lo cual hace importante que los estudiantes vivan situaciones proactivas y reciban el *feedback* que enfoque sus capacidades y conquistas alcanzadas como forma de desarrollar esta dimensión de la autoeficacia académica.

En la tabla 3, se identifican las correlaciones entre asertividad (factor 1) y desenvoltura social (factor 3), con las dimensiones de autoeficacia para interacción social y en acciones proactivas. La habilidad de enfrentamiento y autoafirmación con riesgo se refiere a un comportamiento asertivo y de control de ansiedad en situaciones con riesgo potencial de reacción indeseable (Del Prette y Del Prette, 2014). Al relacionarse con situaciones que envuelven la posibilidad de consecuencias negativas, ese factor de las habilidades sociales presupone el autocontrol de sentimientos negativos y la expresión adecuada de tales emociones (Del Prette y Del Prette, 2001). Para Bandura (1994), un fuerte sentido de autoeficacia ayuda a que el individuo persista frente a la dificultad y, por ello, se exponga a situaciones con consecuencias reforzadoras. Un buen repertorio de asertividad de esos estudiantes se relaciona con una evaluación positiva sobre la capacidad para relacionarse socialmente y el aprovechamiento de las oportunidades de la formación.

Para Del Prette y Del Prette (2001), las habilidades de lidiar con situaciones neutras de conversación y desenvoltura social (factor 3) describen ocasiones con mínimo riesgo de reacción negativa, pero incluyen el conocimiento de normas de relación social. Al relacionar dicho aspecto con la autoeficacia en la interacción social, los estudiantes que se juzgan capaces de éxito en las relaciones con profesores y colegas,

evalúan su desempeño en situaciones de desventura social como competente. Esa misma relación se expresa en la proactividad: estudiantes con buen desempeño en situaciones sociales neutras, identifican un control proactivo en la propia formación, confianza en el aprovechamiento de las oportunidades de formación y en la participación en actividades extracurriculares (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2010).

La autoafirmación en la expresión de sentimiento positivo (factor 2) puede correlacionarse con la autoeficacia en la regulación de la formación. En ese sentido, ser más competente al lidiar con la expresión de afecto positivo impacta la percepción de la capacidad de establecer metas, hacer elecciones y autorregularse en el proceso de formación. La expresión competente de sentimiento positivo indica correlación con la autoeficacia en la interacción social, por lo que la confianza de capacidad en la interacción impacta la expresión de afecto positivo, mientras que la competencia en la expresión del afecto positivo se relaciona con la autoeficacia en acciones proactivas y el aprovechamiento de actividades extracurriculares y oportunidades institucionales, lo cual se identifica entre la autoexposición a desconocidos y las situaciones nuevas (factor 4) y la autoeficacia en la regulación de la formación, interacción social y en acciones proactivas.

La expresión de afecto positivo (factor 2) se caracteriza por la habilidad de expresar afecto y autoestima en situaciones sin riesgo de rechazo interpersonal (Del Prette y Del Prette, 2014). Respecto de la autoeficacia en la regulación de la formación, se entiende lo siguiente: tener buenas habilidades para expresar afecto positivo auxilia en la confianza percibida, la capacidad de regularse y en la realización de actividades importantes para la formación (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2010). Bandura (2001) expresa la importancia de los procesos de autorregulación para determinar el comportamiento conforme la expectativa de resultados positivos externos y estándares personales. Esa expresión de afecto positivo es importante para que los estudiantes se consideren capaces de lidiar con las demandas de relación social en la formación superior y con una noción de seguridad de un desempeño socialmente competente (Caballo, 2003). La expresión de autoestima y afecto positivo guarda conexión con

la autoeficacia en acciones proactivas, es decir, la dimensión influyente en el comportamiento; a su vez, la proactividad permite al sujeto regular su comportamiento por un control anticipado y, en la enseñanza superior, capacita al sujeto para aprovechar oportunidades que auxilian la formación (Bandura *et al.*, 2008).

La habilidad de exponerse a desconocidos y situaciones nuevas (factor 4) incluye abordar a desconocidos cuando hay riesgo de reacción indeseable del otro. En cuanto a la autoeficacia, se observa una correlación con la capacidad de regularse en la formación superior: la habilidad para un desempeño socialmente competente se relaciona con la expectativa de confianza de controlar el comportamiento propio, sea por la expectativa de resultados externos o estándares internos. Se trata de una relación aplicable a la capacidad de relacionarse socialmente en la formación superior y de controlar el comportamiento de manera anticipada y proactiva (Bandura, 2001 y Del Prette y Del Prette, 2014).

En este estudio no se identifican correlaciones entre la autoeficacia y el autocontrol de la agresividad (factor 5); por ello, se infiere que, para la muestra, la capacidad de reaccionar adecuadamente a estímulos aversivos no sufre impacto de la evaluación personal sobre la capacidad de obtener un desempeño eficaz. El autocontrol de la agresividad es el factor de las habilidades sociales donde menos se identifica la necesidad de entrenamiento. La relación con el autocontrol de la agresividad destaca como un ajuste al estereotipo del psicólogo, un profesional más contenido y controlado (Del Prette, Del Prette, Mendes, Bandeira y Rios-Saldaña *et al.*, 2004). El estándar se observa en la investigación de Aguiar y Malcher (2011); además, destacan, otras hipótesis: los participantes reaccionan de manera adecuada a estímulos aversivos o consideran muy aversivo ser evaluados como agresivos, por lo que reaccionan de manera esquiva a situaciones que revelan tal conducta. Es fundamental considerar dichas cuestiones al analizar los resultados sobre ese factor, pues puede indicar un comportamiento socialmente competente o representar la manutención del estereotipo sobre la conducta del psicólogo.

En cuanto a la autoeficacia en la formación superior, no hay correlaciones en la dimensión académica y gestión de la formación. La confianza se percibe en la capacidad de aprender y aplicar el contenido; la creencia en la capacidad de planificar y cumplir plazos de las actividades no tiene conexión con el repertorio de habilidades sociales. En la investigación, ambas dimensiones de la autoeficacia en la formación superior no destacan como los menores promedios, pero la correlación entre los ítems del propio test indica que intervenciones con enfoque en otras dimensiones impactan la autoeficacia académica y gestión académica (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2010).

CONCLUSIONES

Las vivencias académicas, según Cunha y Carrilho (2005), son trascendentes en el éxito y desarrollo psicosocial de los estudiantes universitarios. Habilidades sociales y creencias de autoeficacia son conceptos sobresalientes para las vivencias de los estudiantes, al vincularse con la adaptación y el éxito académico.

Al evaluar las habilidades sociales de estudiantes de Psicología de una institución privada de Dourados, con el objetivo de evaluar correlaciones entre los factores predominantes en el IHS-Del-Prete (Del Prete y Del Prete, 2014), se identifican correlaciones positivas entre todos los factores, excepto con el autocontrol de la agresividad. Destaca la importancia del repertorio de habilidades sociales en el ámbito académico y, con base en esos resultados, intervenciones que focalizan el desarrollo de un factor específico, las cuales tienen la probabilidad de impactar en otros factores correlacionados, con una consecuente promoción de un desempeño social competente.

Con la evaluación de la autoeficacia en la formación superior (Polydoro y Guerreiro-Casanova, 2011), se identifican las correlaciones entre las dimensiones evaluadas por el instrumento, lo cual indica una correlación significativa en todas las dimensiones. La dimensión con los menores promedios es la de autoeficacia en acciones proactivas; empero, intervenciones que tienen como objetivo cualquier otra dimensión también pueden influir

en la proactividad. El control proactivo es importante para la regulación del comportamiento hacia el logro de metas y con permanencia en la tarea hasta el alcance de los objetivos (Bandura, 1991).

En el intento de evaluar la relación entre las habilidades sociales y las creencias de autoeficacia en la formación superior, se realizó una matriz de correlación entre los dos instrumentos. El análisis indica una correlación significativa entre las variables, lo que sugiere cuáles estrategias de intervención tienen la probabilidad de impactar a otras. Es posible inferir que confiar en las habilidades de buen desempeño impacta la elección de estrategias para el desempeño social, mientras que un buen repertorio socialmente competente puede funcionar como experiencia directa, donde influye la noción de eficacia personal.

La evaluación de la correlación entre los factores de las habilidades sociales y las dimensiones de la autoeficacia en la formación superior indica relaciones significativas entre todas las dimensiones y factores y enfatiza la relación entre habilidades sociales y autoeficacia. A pesar de ello, el autocontrol de la agresividad no se vincula con ninguna dimensión de la autoeficacia y es el factor con menores indicaciones de entrenamiento. Las dimensiones de la autoeficacia académica y gestión académica tampoco presentan correlaciones con los factores de las habilidades sociales. En esas dimensiones no predominan menores promedios menores, pero la correlación con las otras dimensiones de la autoeficacia indica posibilidades de mejora con intervenciones que enfoquen la formación de la autoeficacia en la formación superior.

Analizar el significado de un repertorio socialmente competente y de creencias de autoeficacia en la formación superior hace relevante que las instituciones de enseñanza superior inviertan en el desarrollo de estrategias para el desarrollo de éstas. Las estrategias pueden incluir programas de desarrollo, incluso la supervisión de las prácticas, con énfasis en la construcción de habilidades que destaquen la evaluación y comparación con el propio desempeño, entrenamiento y *feedback* sobre los resultados (Bolsoni-Silva, 2009). Predomina el papel de nuevos

estudios que enfoquen variables culturales para determinar estándares específicos del desempeño social de estudiantes, así como el impacto de programas institucionales sobre ese repertorio y de la evaluación de las capacidades de alcanzar objetivos satisfactoriamente, lo que impacta el desempeño académico y la permanencia en la enseñanza superior.

REFERENCIAS

- Aguiar, A. y Malcher, C. (2011). *Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão*, *Psicologia: Ensino y Formação*, 2 (1), 43-56.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- (1991). Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachandran, *Encyclopedia of Human Behavior*, vol. 4. San Diego: Academic Press.
- (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A.; Azzi, R., y Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Benevides, A.; Ribeiro, A., y Gomes, G. (2014). Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (1), 85-94.
- Bolsoni-Silva, A. (2009). Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de Psicologia, *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5 (1).
- Bolsoni-Silva, A.; Loureiro, S.; Frazão, C., y Fontana, M. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários, *Contextos Clínicos*, 3 (1).
- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Couto, G.; Vandenberghe, L.; Tavares, W., y Silva, R. (2012). Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional, *Estudios de Psicologia*, 29.
- Cunha, S. y Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico, *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Del Prette, A. y Del Prette, Z. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- (2014). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z.; Del Prette, A.; Mendes, M.; Bandeira, M.; Rios-Saldaña, M. *et al.* (2004). Habilidades sociais de estudantes de psicologia: um estudo multicêntrico, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 341-350.
- Hair, J.; Black, W.; Babin, B., y Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Lauffer, S. (2010). *Relações entre habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso*. Artigo apresentado para a obtenção de título de especialista em Psicologia Clínica. Porto Alegre: Instituto de Psicologia UFRGS.
- Marques, A. y Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza, *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93.
- Polydoro, J. y Guerreiro-Casanova, D. (2010). *Escala de auto-eficácia na formação superior: construção estudo de validação*, *Avaliação Psicológica*, 9 (2).
- (2011). *Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação*, *Psicologia, Ciência e Profissão*, 31 (1), 50-65.
- Perez, A. (2006). Propriedade psicométricas de uma escala de autoeficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social, *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, 2 (2).
- Primi, R.; Angeli, A. y Medeiros, C. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes, *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 47-55.
- Santos, L. y Almeida, L. (2001). *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários de 1º ano*, Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. y Del Prette, Z. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos, *Análise psicológica*, 2 (33), 139-151.