



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



**TEMA DE INVESTIGACIÓN:**

“LAS RELACIONES INTERPERSONALES ADECUADAS Y SU INCIDENCIA EN EL  
DESEMPEÑO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DEL  
COLEGIO PABLO NERUDA, SONSONATE”

**INTEGRANTES:**

ARGUETA CRIOLLO, SERGIO JOSÉ AC09005

CRUZ PAYÉS, MARIO JOSÉ CP12050

SANTOS ARGUETA, LORENA DE LA PAZ SA13009

**DOCENTE DIRECTORA:**

LICDA. SARA ARELÍ BERNAL JUÁREZ

**COORDINADOR GENERAL DE PROCESO DE GRADO**

LIC. EVARISTO MORALES

CIUDAD UNIVERSITARIA, MARTES 19 DE FEBRERO DE 2019

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

**RECTOR**

Msc. Roger Armando Arias Alvarado

**VICERRECTOR ACADÉMICO**

Dr. Manuel de Jesús Joya Ábrego

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

Ing. Nelson Bernabé Granados

**SECRETARIO GENERAL**

Lic. Cristobal Hernán Ríos Benítez

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**DECANO**

Lic. José Vicente Cuchillas

**VICEDECANA**

Lic. Edgar Nicolás Ayala

**SECRETARIO GENERAL**

Msc. Hector Daniel Carballo

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**JEFE DEL DEPARTAMENTO**

Lic. Wilber Alfredo Hernández

**COORDINADOR DE LOS PROCESOS DE GRADO**

Lic. Mauricio Evaristo Morales

**DOCENTE DIRECTORA**

Licda. Sara Arely Bernal Juárez

## **AGRADECIMIENTOS.**

Esta tesis está dedicada a mi abuelo, Sergio Valentín Criollo Bolaños quien me enseñó que el mejor conocimiento que se puede tener, es el que se aprende por sí mismo y que incluso la tarea más grande se puede lograr si se hace un paso a la vez.

Me gustaría agradecer en estas líneas la ayuda que muchas personas y colegas me han prestado durante todo este proceso, me faltarían páginas para agradecer, sin embargo merecen reconocimiento especial:

Mi madre, Estela Concepción Criollo Medina por su apoyo incondicional, por ayudarme a finalizar mi carrera universitaria, por su comprensión, por sus enseñanzas, por ser una madre luchadora y por todo su amor.

A mi novia, Karla Denisse Barrientos Solís, por su apoyo en todo momento, por su cariño, paciencia, amor y por enseñarme a ser perseverante.

A mi amigo incondicional, Jorge Ernesto Martínez Argueta, por apoyarme siempre, por estar ahí en esos momentos difíciles y por sus ánimos brindados.

A mi asesora de tesis Lic. Sara Bernard quien fue sin duda la mejor asesora que nos pudieron asignar, gracias por su paciencia, por su comprensión y por todos esos conocimientos brindados en este proceso.

Finalmente gracias a mis compañeros y amigos de tesis por ser un gran equipo y a todas aquellas personas que intervinieron de una u otra manera.

Gracias a todos!!!

**Sergio José Argueta Criollo**

Gracias a Dios, mi guía y mi fortaleza en las batallas y victorias de mi vida por permitir la consecución de este objetivo, elevo una sonrisa al cielo y agradezco toda tu misericordia hacia mí.

A mi familia por ser mi soporte emocional, apoyarme y ser el centro de mi motivación, los 4 juntos ahora podemos decir: ¡lo logramos, un éxito más!

A Stephanie Guerridos, por estar presente en buenos y malos momentos de este camino, por la ayuda que significaste ¡Gracias!

Y todos los que me apoyaron, familiares y personas que tuve la dicha de conocer en este recorrido, personas que ya no están, infinitas gracias.

Y es que cuando la gratitud es tan absoluta, las palabras sobran.

**Mario José Cruz Payés**

Mi agradecimiento más grande va dirigido a Dios, quien me dio la vida, la fortaleza y la sabiduría para culminar este proyecto con éxito. Gracias por darme la paciencia y la perseverancia para no rendirme ante los obstáculos y demostrarme, nuevamente, que tus planes son los únicos perfectos.

Agradezco a mis padres, Lorena Elizabeth Argueta de Santos y Rogelio Santos León, por aceptar mi decisión de realizar éste proyecto y sacrificar un año más de esfuerzo y trabajo para que yo pudiera cumplir este deseo.

A mis hermanas, María Eduviges Santos Argueta y Wendy Elizabeth Rivas de Acevedo, por confiar en mis habilidades cuando otros dudaron y por ser uno de los pilares indispensables en mi vida.

A mi novio, Kevin Aldair Sánchez Tejada, esa persona especial que mantuvo mi ánimo arriba a pesar de las dificultades o las críticas, que cambio todos sus planes en más de una ocasión para darme su apoyo, gracias por el amor, la paciencia y cada sacrificio que hiciste por mí para facilitarme el trabajo.

A mis compañeros de tesis, por cada esfuerzo en este proyecto y la oportunidad de construir juntos nuevos conocimientos y a todas aquellas personas que se tomaron el momento para darme una palabra de aliento o un consejo.

**Lorena de la Paz Santos Argueta**

## INDICE DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>13</b>
1.1 Situación actual del problema.....	13
1.2 Enunciado del problema.....	14
1.3 Justificación del estudio.....	14
1.4 Objetivos de la Investigación.....	16
1.5 Delimitación.....	17
1.6 Alcances y Limitaciones .....	17
<b>CAPITULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
2.1. Antecedentes de las Relaciones Interpersonales, Habilidades Sociales y Desempeño Académico. ....	19
2.1.1. Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. ....	19
2.1.2 Relaciones Interpersonales y Habilidades Sociales. ....	22
2.1.2 Variables que Inciden en el Desempeño Académico.....	23
2.1.3 Habilidades Sociales y Desempeño Académico. ....	24
2.2 Antecedentes del Aprendizaje Estructurado. ....	27
2.2.1 Antecedentes Psicológicos.....	27
2.2.2 Antecedentes Educativos.....	28
2.3. Habilidades evolutivas de un adolescente.....	29
2.4. Relaciones interpersonales.....	29
2.4.1 Factores relevantes que intervienen en las relaciones interpersonales. ....	30
2.5 La importancia de las relaciones interpersonales adecuadas. ....	31



2.6 Relaciones interpersonales entre alumnos (pares).....	32
2.7 Desempeño académico.....	34
2.7.1 Sistema de medición del desempeño académico. ....	34
2.7.2 Factores importantes en el desempeño académico. ....	36
2.8 Tipos de enseñanza aplicados al aula.....	38
2.8.1 La metáfora del andamiaje.....	42
2.9 Relaciones interpersonales y desempeño académico.....	43
2.9.1 Clima de clase en el aula.....	44
2.9.2 El aula como contexto de aprendizaje.....	47
2.9.3 Grupo en el aula en proceso de aprendizaje.....	49
<b>CAPITULO III. HIPÓTESIS Y VARIABLES .....</b>	<b>52</b>
3.1 Hipótesis de Investigación. ....	52
3.2 Definición de Variables. ....	52
3.3 Operacionalización de Hipótesis.....	53
<b>CAPITULO IV. METODOLOGÍA.....</b>	<b>54</b>
4.1 Diseño del Estudio. ....	54
4.2 Enfoque del Estudio. ....	54
4.3 Tipo de Estudio. ....	54
4.4 Diseño Estadístico.....	55
4.5 Población.....	57
4.6 Métodos.....	57
4.7 Recursos .....	58
<b>CAPITULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>60</b>
5.1 Análisis cuantitativo de Lista de Chequeo de Habilidades Sociales.....	60
5.2 Cuadros de notas promedio primer y segundo periodo de los alumnos del tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda. ....	61

5.3 Puntuaciones globales en la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein...	63
5.4 Análisis de Correlación de Pearson .....	66
5.5 Análisis de regresión lineal.....	68
5.5.1 Normalidad.....	68
5.5.2 Independencia .....	70
5.5.3 Homocedasticidad.....	71
5.6 Regresión lineal simple.....	72
5.6.1 Modelo y R Cuadrada .....	72
5.7 Interpretación de Resultados.....	72
<b>CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>80</b>
6.1 Conclusiones .....	80
6.2 Recomendaciones.....	81
<b>ANEXOS .....</b>	<b>83</b>

## INTRODUCCIÓN

Dentro de la situación educativa se producen interacciones entre estudiantes y grupos de estudiantes, estas tienen efectos en el desarrollo del comportamiento de los demás, la Psicología Social suele estudiar las características de los grupos humanos y sus efectos en el individuo pero no suele adentrarse en el contexto escolar.

Por su parte, con frecuencia en Psicología de la Educación se han pasado por alto las circunstancias grupales en que se produce los procesos de instrucción y aprendizaje, además de la influencia que estas variables ejercen sobre los individuos, provocado así la falta de investigaciones que aborden la influencia del componente social sobre el desempeño académico.

Lo anterior motiva a la realización de la presente investigación, que se centra en la incidencia que tienen las relaciones interpersonales en el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda. Teniendo como una de sus intenciones iniciar y promover, estudios futuros de este tipo de investigación con los estudiantes de Educación Básica de El Salvador.

Habiendo presentado el proyecto se describen a continuación, de forma breve, los VI capítulos en los que se desarrolla.

- El capítulo I incluye el planteamiento del problema, es allí donde se afina la estructura formal de la situación problemática, además de ser delimitada y justificada con los propósitos de la investigación.
- En el capítulo II se describe el marco teórico, éste integra antecedentes de investigaciones similares, teorías del aprendizaje y definiciones de términos específicos asociados al tema y a la incidencia de una variable sobre la otra.
- En el capítulo III, se incorpora el sistema de hipótesis y variables, ésta se propuso con el objetivo de guiar el estudio, se presentan algunos indicadores que permitieron medir el comportamiento de las variables a evaluar.

- En el capítulo IV, metodología de la investigación, se define el tipo de estudio utilizado, la población, objeto de estudio, técnicas e instrumentos necesarios para la recopilación de datos, entre otros apartados.
- El capítulo V refleja el análisis e interpretación de resultados, presentación de los datos obtenidos con sus respectivos gráficos, análisis de los investigadores respecto a la relación de las variables e información adicional del estudio, a la vez que se comprueban o rechazan las hipótesis de investigación.
- Finalmente el capítulo VI contienen las conclusiones y recomendaciones, que dan respuesta a los objetivos de la investigación y resumen los resultados obtenidos en ésta.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

### **1.1 Situación actual del problema.**

Las relaciones interpersonales se definen como aquellas interacciones que una persona mantiene con otra, u otras, en las que se intercambian opiniones, deseos, sentimientos, etc. utilizando la comunicación verbal y no verbal.

Es necesario tener en cuenta que las relaciones interpersonales nos permiten alcanzar ciertos objetivos en la vida, necesarios para que nos desarrollemos adecuadamente en sociedad. Las relaciones interpersonales adecuadas son propiciadas por un contexto en el que se fomentan las habilidades sociales, investigaciones retrospectivas han encontrado constantemente relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico; hoy en día el tener adecuadas relaciones interpersonales es una característica fundamental porque la persona que cuenta con ellas posee mejor salud mental, propicia la convivencia armoniosa entre los que le rodean, y empodera en muchos aspectos favorables para el desarrollo de cada individuo.

Los educadores están reconociendo la importancia de las habilidades sociales y por consecuencia de los comportamientos interpersonales, a los que actualmente consideran un requisito importante para una adecuada adaptación en la vida.

Algunas instituciones educativas privadas del país intentan fomentar entre estudiantes y docentes relaciones interpersonales adecuadas que propicien un clima educativo más saludable y favorable para el aprendizaje de los estudiantes, cuando existen relaciones tóxicas entre alumnos, o entre alumnos y docentes, esto se traduce en un clima educativo incómodo que no promueve la socialización del conocimiento previo entre alumnos, y que evita la generación de nuevos conocimientos, lo que probablemente podría perjudicar el desempeño académico de los estudiantes. Además el presentar dificultades interpersonales puede promover en los adolescentes una indisposición para participar en clases, evitar exposiciones o actividades de expresión verbal ante sus compañeros y la tendencia a no consultar sus dudas al profesor.

A pesar de lo fundamental que resulta el relacionarse con otros para el desarrollo social del individuo, la relación existente entre el desempeño académico y las relaciones interpersonales entre los alumnos no es un elemento que se haya estudiado a profundidad en El Salvador; el desconocer los efectos positivos que estas podrían tener en el desempeño académico de los estudiantes impide que se pueda utilizar como un recurso educativo para potenciar el aprendizaje y las habilidades y destrezas de los alumnos.

Es necesario estudiar la influencia entre las relaciones interpersonales adecuadas y el desempeño académico para ampliar los conocimientos al respecto y partiendo de estos determinar las medidas a seguir para un desarrollo social y académico de los estudiantes.

### **1.2 Enunciado del problema.**

¿Incidirán las relaciones interpersonales adecuadas en el desempeño académico en los estudiantes del tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda, Sonsonate, tercer ciclo?

### **1.3 Justificación del estudio.**

En la actualidad, la educación en la sociedad Salvadoreña está en constante cuestionamiento, siendo objeto de investigación continua, incluso de cambios significativos en algunos sectores, como horarios de jornadas únicas y materias extras que instituciones privadas instalan en la programación educativa como una alternativa de aprendizaje.

Los estudios investigativos de los profesionales en educación, psicología y otras ramas afines, son abordados para el beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo siempre como objetivo ayudar a la mejora en el desempeño de los estudiantes como sujetos que asimilan el conocimiento y también a la mejora de los profesores, con nuevas estrategias de enseñanza. Áreas como la motivación, el estrés académico, la comunicación, déficit de atención, maltrato escolar, ansiedad y estrategias de aprendizaje son profundamente abordadas.

El desempeño académico en cualquier nivel, es consecuencia de muchos factores influyentes en el estudiante, ya sea dentro del contexto del aula o fuera de ella, sin embargo, en la actualidad se conoce que el factor interpersonal que se experimenta en cualquiera de los contextos del ser humano es responsable de muchas situaciones, esto debido a su incidencia en la cotidianidad. Las relaciones interpersonales son contactos profundos o superficiales que existen entre personas y que se desarrollan por medio de la comunicación, donde se intercambian ideas, pensamientos, opiniones, conocimientos y se establecen lazos afectivos. Por lo que se considera que la educación es un proceso donde el aspecto relacional es visto como un factor importante, dado que implica la transmisión de conocimientos y valores entre personas, ¿Son entonces las relaciones interpersonales influyentes en el desempeño académico de cada uno de los estudiantes?

Las relaciones interpersonales en el contexto académico y su influencia en el desempeño del estudiante es una temática que se ha abordado en países como Argentina, México, Guatemala, España, etc. Pero en el contexto Salvadoreño, es un estudio que presenta poca relevancia. Tomando en cuenta que actualmente se conoce de la importancia que tienen los vínculos en muchos o casi todos los ámbitos de la vida, se pretende conocer si existe una relación significativa entre el desempeño académico y las relaciones interpersonales establecidas por los alumnos, siendo esta relación entre ambos la base de este estudio.

Específicamente este trabajo se centra en las relaciones interpersonales, y su incidencia en el desempeño académico en adolescentes, tomando como muestra el tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda del departamento de Sonsonate, entendiendo como desempeño académico el sistema cuantitativo de notas establecidos en la institución antes mencionada y basando la medición de la primera variable en las habilidades sociales adecuadas e inadecuadas de los estudiantes, considerando que estudios realizados por otros investigadores demuestran que las habilidades sociales se consideran indispensables para el desarrollo de las relaciones con los demás y determinan si estas son adecuadas o inadecuadas, de esta forma se conocerá si existe correlación entre desempeño académico y relaciones interpersonales.

Lo que se busca con este trabajo es ayudar a conocer de manera sistemática, metódica y objetiva la importancia de la interacción entre alumnos en un proceso de enseñanza aprendizaje que mide cuantitativamente el desempeño académico de los estudiantes,

aclarando que las interacciones dentro del aula, pueden ser un factor sumamente trascendente en el desempeño académico de los alumnos dentro del contexto escolar Salvadoreño.

#### **1.4 Objetivos de la Investigación.**

##### **1.4.1 Objetivo general:**

- Identificar la incidencia entre las relaciones interpersonales adecuadas y el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo en el colegio Pablo Neruda, Sonsonate.

##### **1.4.2 Objetivos específicos:**

- Aplicar el instrumento de recolección de datos a los alumnos de tercer ciclo, para obtener información cuantificable y objetiva sobre las deficiencias y competencias que tienen en sus habilidades sociales.
- Determinar lo adecuado e inadecuado de las relaciones interpersonales de los alumnos de dicho colegio, a través de la medición de las habilidades sociales con un instrumento estandarizado, para su posterior análisis correlacional con el desempeño académico de los mismos.
- Definir el desempeño académico de los alumnos a través de las calificaciones obtenidas en sus distintos exámenes y actividades realizadas en las materias cursadas.
- Establecer la existencia o ausencia de una correlación significativa entre las relaciones interpersonales de los estudiantes y el desempeño académico.



## **1.5 Delimitación.**

**1.5.1 Espacial:** Colegio Pablo Neruda, Departamento de Sonsonate, El Salvador.

**1.5.2 Social:** Estudiantes de tercer ciclo, entre las edades de 14 a 16 años del casco urbano del municipio de Sonsonate.

**1.5.3 Temporal:** De enero a diciembre del año 2018.

**1.5.4 Delimitación Temática:** El fenómeno se estudia desde el área de la Psicología Educativa, se retoma la teoría sociocultural de Vygotsky en sus aportes a la adquisición del aprendizaje.

## **1.6 Alcances y Limitaciones.**

### **1.6.1 Alcances.**

- El presente estudio exploró el fenómeno del desempeño académico de alumnos de tercer ciclo del departamento de Sonsonate, visto desde una perspectiva diferente, nunca estudiada en nuestro país, es decir, desde las relaciones interpersonales, para los profesionales en el ámbito de la psicología y la educación.
- La investigación abarca solamente el ámbito de la psicología y la educación dentro del contexto de un sector de los centros educativos y específicamente el nivel de estudio comprendido de séptimo grado a noveno grado.
- El presente estudio sirvió para detectar si el factor social/interpersonal es parte importante del desempeño académico en la población participante de la investigación, además de conocer si existen o no factores diferentes de las relaciones interpersonales que sean causantes del desempeño académico de cada estudiante.

### **1.6.2 Limitaciones.**

- El periodo prolongado de recolección de datos de 7 meses.
- La falta de actualización de la base de notas en el Colegio Pablo Neruda.
- La carencia de pruebas psicométricas que se ajustarán a las variables estudiadas en la investigación.
- La resistencia de la institución educativa a ser parte de la investigación.

## **CAPITULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Antecedentes de las Relaciones Interpersonales, Habilidades Sociales y Desempeño Académico.**

#### **2.1.1. Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente.**

Las relaciones con los iguales constituyen una experiencia muy gratificante para los adolescentes, por lo que son un factor relevante para su socialización (Rice, 1997). En general, tener amigos es un claro indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de un buen ajuste psicológico posterior (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001; Kimmel y Weiner, 1998; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990). Por otro lado, los beneficios derivados de disponer de amigos en la adolescencia son abundantes. Así, un nivel adecuado de habilidades interpersonales y, por tanto, la ausencia de ansiedad social y conducta agresiva pueden incrementar la popularidad del adolescente, lo que dará más oportunidades para disfrutar de las interacciones grupales, las cuales, a su vez, mejoran las habilidades interpersonales e impiden la aparición de ansiedad social y de diferentes problemas en las relaciones interpersonales (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2005).

Numerosas investigaciones han descubierto que el éxito en las relaciones interpersonales se encuentra relacionado positivamente con aspectos generales del funcionamiento psicosocial. Así, las relaciones interpersonales pueden influir positivamente en la mejora de la autoestima (Huebner, Suldo y Gilman, 2006; Gilman y Huebner, 2006; Bijstra, Bosma y Jackson, 1994; Bijstra, Jackson y Bosma, 1995; Chou, 1997; Frankel y Myatt, 1996; Riggio, Throckmorton y DePaola, 1990; Riggio, Watring y Throckmorton, 1993), lo que proporciona bienestar (Bijstra *et al.*, 1994; 1995) y felicidad (Argyle y Lo, 1990). Del mismo modo, el éxito en las interacciones con los demás está relacionado positivamente con el afrontamiento de situaciones sociales conflictivas (Bijstra *et al.*, 1994, 1995), ya que, en cierta medida, se percibe el apoyo social proporcionado por padres y compañeros ante eventos estresantes (Supplee, Shaw, Hailstones. y Hartman, 2004; Bijstra *et al.*, 1994, 1995; DeVet, 1997; Riggio *et al.*, 1993; Wills, Resko, Ainette, y Mendoza, 2004; Wills y Resko 2004), lo cual indica que la relación positiva entre funcionamiento intrapersonal (por ejemplo: autoestima) y

relaciones interpersonales (relación con los profesores, padres y semejantes) actúa como protector del funcionamiento desadaptativo, la depresión y la tensión o estrés social (Huebner *et al.*, 2006; Gilman y Huebner, 2006; Inglés *et al.*, 2005), disminuyendo el riesgo de suicidio y de trastornos psicopatológicos (Inglés *et al.*, 2001).

Igualmente, los adolescentes que son prosociales tienen una mejor adaptación escolar y éxito académico (Frankel y Myatt, 1996; Lynch y Cicchetti, 1997; Patrick, 1997; Wentzel 1991a, 1991b; Redondo, 2007; Wentzel, Weinberger, Ford y Feldman, 1990). Suelen tener un buen desarrollo de las amistades, tienen éxito en las citas con el sexo opuesto (Clark, Turner, Beidel, Donovan, Kirisci y Jacob, 1994; La Greca y López, 1998) y son aceptados por los demás como populares (Inglés *et al.*, 2005; Inglés, Ruiz, *et al.*, 2005; Morison y Masten, 1991).

Así pues, se puede decir que la relación entre conducta prosocial y aceptación por parte del grupo de iguales es bidireccional, en el sentido en que los niños más prosociales son más aceptados por sus iguales, y los niños que mantienen una buena interacción con sus padres y son aceptados por éstos, desarrollan mayores niveles de conductas positivas sociales, de forma que el grupo de iguales se convierte para estos niños en fuente de aprendizaje de conductas prosociales.

Sobre esta condición, estudios recientes han encontrado que el comportamiento prosocial de los amigos pronostica el cambio en la conducta prosocial de los individuos (Wentzel, Barry y Caldwell, 2004). Por el contrario, la evidencia ha puesto de manifiesto que las dificultades en las relaciones interpersonales (déficit de aserción, ansiedad social y agresividad o conducta antisocial) se encuentran relacionadas con una gran variedad de problemas psicológicos y conductuales. Así, las conductas antisociales, como el maltrato entre iguales por abuso de poder y violencia (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003), se relacionan positivamente con una variedad de problemas personales, tales como la hiperactividad, irritabilidad, ansiedad e inestabilidad emocional, resentimiento y suspicacia (Garaigordobil, 2005), autoconcepto negativo (Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil, 2005) y déficit en habilidades sociales (Calvo *et al.*, 2001; Garaigordobil, 2005; Inglés, Hidalgo,

Méndez e Inderbitzen, 2003; Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence, 2003; Méndez, Inglés e Hidalgo, 2002). Estos problemas de conducta acarrearán un rechazo por parte de los adultos e iguales (Trianes *et al.*, 2002; Wills, Resko, Anette y Mendoza, 2004; Wills y Resko, 2004), lo que hace que los adolescentes sean menos aceptados y tengan un riesgo mayor de fracaso académico y/o abandono escolar (Estévez, 2005; Beidel, 1991; Francis y Radka, 1995; Garaigordobil, 2005; Last y Strauss, 1990), así como fracaso en las citas con el sexo opuesto (La Greca y López, 1998). Del mismo modo, la ansiedad social tiene importantes consecuencias negativas para los adolescentes.

Por ejemplo, la resistencia a participar en situaciones escolares, tales como realizar presentaciones orales, participar en debates y hacer preguntas en clase, puede contribuir al ausentismo escolar, lo que disminuye significativamente el desempeño académico de los jóvenes (Amerigen, Manzini y Farvorden, 2003). Igualmente, el predominio de un estilo pasivo o sumiso junto a la evitación de las relaciones con los compañeros genera retraimiento y sentimientos de soledad (Walters e Inderbitzen, 1998), una actitud de rechazo e, incluso, de maltrato o abuso por parte de los iguales (Storch, Masia-Warner, Crisp y Klein, 2005), lo que repercute negativamente en el aprendizaje y en la mejora de habilidades sociales (Inglés, Hidalgo *et al.*, 2003; Inglés, Méndez *et al.*, 2003).

Además, el estrés social puede proporcionar la aparición de depresión y otros trastornos emocionales (Allan y Gilbert, 1997; Chan, 1993; Gilbert y Allan, 1994; Segrin, 1996, 1998, 2000; Spence y Liddle, 1990; Spirito, Hart, Overholser y Halverson, 1990; Stein *et al.*, 2001), incluso, trastornos del comportamiento alimentario (Bulik, Beidel, Duchmann, Weltzin y Kaye, 1991; Chen, 2006; Fernández, Jiménez, Badía, Jaurrieta, Solano, y Vallejo, 2003). Otra consecuencia es que los adolescentes con menos habilidades interpersonales tienen más probabilidad de ser rechazados o ignorados por sus iguales (Chen, 2006; Inderbitzen, Walters y Bukowski, 1997; La Greca y Lopez, 1998; La Greca y Stone, 1993; Sletta, Valas y Skaalvik, 1996; Strauss, Walters e Inderbitzen, 1998).

Así pues, dentro del marco de las relaciones sociales, tanto la conducta agresiva (Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992) como la conducta prosocial (Wentzel, Barry y Caldwell, 2004) tienen un papel clave en el bienestar físico y psicológico de los adolescentes. Se ha

constatado que la conducta prosocial es un fuerte predictor de la popularidad, mientras que la conducta antisocial es un fuerte predictor del rechazo sociométrico (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Markiewicz, Doyle y Brendgen, 2001; Jiménez, 2003).

Los niños y los adolescentes populares o aceptados por sus iguales reciben más refuerzo social, lo que lleva a su adaptación, no sólo en áreas sociales, sino también en las personales y escolares (Chen, 2006). Del mismo modo, la conducta prosocial actúa como protector de situaciones de riesgo físico, previniendo la aparición de acciones arriesgadas para la salud, como el consumo de sustancias o las conductas de evitación hacia la ingesta de alimentos.

Tanto las conductas adictivas como de control extremo de la ingesta calórica suponen graves prejuicios en el sistema nervioso central y en el sistema inmunológico, acarreando problemas físicos importantes como el cansancio, la debilidad, etc. Del mismo modo, la conducta prosocial aprendida de los iguales supone un soporte vital para la prevención de trastornos psíquicos como la ansiedad, depresión o los trastornos de la alimentación.

### **2.1.2 Relaciones Interpersonales y Habilidades Sociales.**

Las habilidades sociales son una herramienta imprescindible para tener éxito en las relaciones con otras personas. Las nuevas situaciones y relaciones a las que se enfrenta el adolescente en la actualidad (diversos contextos en los que interactúa tanto con amigos como con desconocidos) hacen de las interacciones sociales competentes, y de las habilidades sociales necesarias, elementos clave en este periodo de la vida para alcanzar el ajuste y funcionamiento exitoso en sociedad.

Numerosos son los estudios que muestran la relación entre ambos componentes y la importancia de los dos en el desarrollo del adolescente. Ya en 1969, O'Connor señalaba que un niño que presentara un importante déficit en habilidades sociales tendría una desventaja en la adquisición del repertorio de conductas necesarias para un funcionamiento social efectivo.

El déficit en habilidades sociales está presente muy a menudo entre adolescentes que exhiben problemas de comportamiento disruptivo y externalizantes, tales como la delincuencia

(Hansen, Lawrence y Christoff, 1988), y además se asocia con problemas internalizantes como depresión o ansiedad (Christoff, Scott, Kelley, Schlundt, Baer y Kelly, 1985; Hansen, Nangle y Meyer, 1998). Tales habilidades son necesarias para el establecimiento de unas buenas relaciones sociales y de amistad durante la adolescencia.

Delgado, R, (2010) realizó un análisis de correlaciones con la finalidad de determinar la relación entre las habilidades sociales y las relaciones interpersonales. Para la muestra total, observó que los resultados de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) correlacionaba de forma significativa con el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (correlación de Pearson=  $-.384$ ; sig=  $.001$ ). La relación entre las variables fue negativa, lo que significa, que a mayor habilidades sociales posea el menor, menos dificultades tendrá en sus relaciones interpersonales. Relaciones interpersonales en la adolescencia: Implementación de un programa de entrenamiento en asertividad y habilidades sociales para adolescentes de 1º y 2º de la ESO. Tesis de maestría. Universidad de Granada, España.

### **2.1.2 Variables que Inciden en el Desempeño Académico.**

En investigaciones con adolescentes mexicanos, una de las asociaciones que más se ha investigado es la existente entre la autoestima y el desempeño académico. Si bien la investigación sobre autoestima ha permitido trazar con mayor detalle su desarrollo a partir de las relaciones familiares (Franklin & Streeter, 1995), no queda tan clara su contribución al desempeño académico. Sin embargo, son diversos los estudios correlacionales que han documentado la relación autoestima - desempeño académico con muestras importantes de adolescentes (DuBois, Bull, Sherman & Roberts, 1998; Owens, 1994). Sus resultados han sido consistentes con los registrados por otros realizados en las últimas décadas, en los que al comparar estudiantes con alto y bajo desempeño escolar, se ha encontrado que éstos últimos presentan baja autoestima y conducta delictiva y rebelde, sentimientos de ineficacia personal y ausencia de expectativas profesionales (Felner *et al.*, 1995; Harter, 1993; Hernández- Guzmán & Sánchez-Sosa, 1996).

Por haber merecido la autoestima tanta atención en la literatura de investigación, se ha confirmado su interconexión teórica con variables como la asertividad. Los datos muestran

asociaciones positivas y altas entre ambos constructos (Furr, 2005). Como la asertividad se refiere a la manifestación adecuada de opiniones y sentimientos en situaciones sociales, entraña la demostración de las habilidades sociales que posee la persona.

No es de extrañar entonces que también se haya documentado, mediante correlaciones, el vínculo entre el desempeño escolar y la asertividad (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson & Pisecco, 2002) y las conductas prosociales (Shell, 1999). Estos hallazgos se han verificado en otros estudios que muestran cómo los programas que promueven el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes tienden a favorecer sus relaciones interpersonales, la solución de problemas y la manifestación de conductas asertivas, lo que les permite rechazar el consumo de sustancias, por lo que se ha sugerido que podrían afectar también positivamente su desempeño académico (Fajardo-Vargas, Hernández-Guzmán & CasoNiebla, 2001; Thompson & Bundy, 1995).

En la medida en que el funcionamiento del adolescente le permitiera una buena adaptación a su medio, se esperaría que hubiera mayor sentido de pertenencia a la escuela. Éste último también se ha vinculado con el desempeño escolar. De acuerdo con Osterman (1998), el sentido de pertenencia que un estudiante desarrolla hacia su comunidad escolar, fomenta actitudes positivas hacia la escuela e impacta favorablemente en su desempeño académico. Por el contrario, los estudiantes que no lo desarrollan presentan problemas de conducta, poco interés en los asuntos escolares, bajo desempeño e índices de abandono escolar.

### **2.1.3 Habilidades Sociales y Desempeño Académico.**

Hoy en día existe una mayor tendencia generalizada a aceptar la idea de que los jóvenes conflictivos en la escuela no sólo necesitan ayuda para aprender a ser pacíficos y sumisos, sino que necesitan que se los ayude a desarrollar activamente sus capacidades tanto como sea posible.

Diversos autores admiten que las deficiencias en las habilidades sociales y de planificación y en las relacionadas con el estrés, los sentimientos y la agresión constituyen las causas de conflictos más importantes con los compañeros, los profesores de la escuela y las autoridades. Una mayor competencia en estas áreas puede facilitar el camino hacia una mejor educación.



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

El desempeño académico es un fenómeno multicausal en el que se encuentran variables individuales, sociales y culturales (Huy, Casillas, Robbins & Langluy, 2005). Es así como existen numerosos estudios que se han ocupado de factores tales como el nivel socioeconómico de las familias, los tipos de programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, las concepciones previas de los estudiantes sobre su aprendizaje, así como el nivel de pensamiento formal que poseen los adolescentes (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000).

Las investigaciones han mostrado interés en el rol de las habilidades sociales en el éxito escolar y, por ende, en el desempeño académico (Mackee, y Bain, 1997). Tradicionalmente, las habilidades sociales han sido definidas como un conjunto de habilidades que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en la dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable (Ladd & Mize, 1983).

Actualmente, la investigación en la temática ha permitido incluir nuevas variables en este constructo tales como la capacidad para prestar atención, la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad para organizarse y para pedir ayuda a otros en caso de necesidad (Jacob, 2002). Aunque la conexión entre habilidades sociales y desempeño académico no ha mostrado resultados consistentes que permitan concluir que existe una relación causal entre estas variables, sí hay evidencia de que existe una relación entre ellas (Lewis, 2007).

La asociación positiva entre desempeño escolar y comportamientos sociales adecuados en el contexto escolar y universitario ha sido consistentemente observada (Cominetti y Ruiz, 1997; Lleras, 2008; Samadzadeh, Abbasi y Shahbazzadegan, 2011). Un estudio realizado en escolares en Estados Unidos concluyó que los factores no cognitivos tales como la autoestima, la confianza en sí mismo, el apoyo familiar y el manejo de la ansiedad pueden explicar hasta el 18% del desempeño escolar (Cruz, Olvera, Dominguez y Cortés, 2002).

Otro estudio en población universitaria de primer año señala la existencia de una asociación entre las habilidades sociales avanzadas y el clima social en la familia, con el desempeño académico (García, 2005). Habilidades tales como la autorregulación emocional han mostrado un importante impacto en el éxito académico (Rytkönen, Parpala, LindblomYlänne, Virtanen y Postareff, 2012). Además, este tipo de habilidades ha mostrado ser sensible al entrenamiento y, por lo tanto, son susceptibles de ser mejoradas tanto en ambientes terapéuticos como educacionales (Amezcuca y Pichardo, 2002; Rahmati, Adibrad, Tahmasian y Saleh, 2010).

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

La aceptación y la amistad tienen impacto directo en el autoconcepto, desempeño escolar y desarrollo cognitivo (Asher & Gazelle, 1999). Además, las relaciones sociales positivas vinculadas con las habilidades sociales, se asocian al bienestar psicológico (Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2009; Segrin y Taylor, 2007).

## **2.2 Antecedentes del Aprendizaje Estructurado.**

### **2.2.1 Antecedentes Psicológicos.**

Aunque se puede decir que el adiestramiento psicopedagógico, como término y como realidad, empezó a principios de los años setenta, sus orígenes se extienden y diversifican en el tiempo. Antes, debemos señalar que la primera preocupación de la psicología, desde su inicio formal en América, fue la de comprender e incentivar el proceso educativo. La aplicación clínica de la investigación en el campo del aprendizaje comenzó en los años cincuenta cuando tanto los terapeutas como los teóricos empezaron a enfocar las terapias desde un punto de vista educativo. Los clientes o pacientes necesitaban aprender métodos adaptativos para resolver los problemas por los que buscaban ayuda.

La expansión del campo de modificación conductual tiene sus orígenes en esta unión clínicopedagógica y, además, constituye el contexto en el cual se desarrollaron por primera vez los intentos del adiestramiento psicopedagógico. En la mayoría de los planteamientos conductuales, al igual que en el adiestramiento psicopedagógico, se seleccionan las conductas específicas a corregir o incentivar y con base a estos objetivos, se implementan los procedimientos del aprendizaje procedentes del laboratorio, luego, el educador-instructor actúa como agente del cambio y por último, el éxito y el fracaso del procedimiento se evalúan con criterios conductuales observables.

En los años sesenta, la psicología y la psiquiatría americanas proclamaron con insistencia que la curación no era suficiente. En esta era de la salud mental comunitaria, la prevención se convirtió en el modelo a seguir. Este enfoque sostenía que se debía actuar antes de que aparecieran los conflictos. Es preferible, afirmaban, tratar a la gente por adelantado, ya que, de esta forma, necesitarán menos asistencia terapéutica en el futuro. Es evidente que el adiestramiento psicopedagógico de habilidades fue la expresión directa de este tipo de pensamiento preventivo.

### **2.2.2 Antecedentes Educativos.**

Junto con la creciente importancia de los métodos del aprendizaje aplicados al trabajo clínico y del enfoque preventivo en el ámbito de la salud mental, surgieron avances paralelos en el campo de la educación que impulsaron el adiestramiento psicopedagógico.

Asimismo, se ha creado un grupo de otros planteamientos educativos surgidos en el contexto de la evolución individual y con el aporte de movimientos educativos anteriores como el de educación progresiva (Dewey, 1938) y el de educación personal (Chapman, 1977). Sus objetivos no consisten en aumentar las aptitudes académicas, sino en enseñar conceptos y conductas relacionadas con los valores, la moral y lo emocional. Nos referimos, en particular, al de aclaración de valores (Simon, Howe y Kirschenbaum, 1972), educación moral (Kohlberg, 1973) y al de educación afectiva (Miller, 1976).

Estos tres planteamientos, al igual que otros programas para la evolución individual dentro del contexto educativo, como el de educación de la identidad (Weinstein y Fantini, 1970), adiestramiento psicosocial (Ryan y Hoffman, 1973), grupos de estimación de la sensibilidad (McPhail, Ungold-Thomas y Chapman, 1975), adiestramiento en las relaciones humanas (Bradford, Gibb y Benne, 1964), educación confluyente (Castillo, 1974) y psicosisíntesis (Assagioli, 1965), han contribuido a crear el contexto que respalda el adiestramiento psicopedagógico. Todos estos programas comparten el mismo interés por el desarrollo individual, la competencia y la efectividad social. La educación, en el sentido académico, se ha extendido fuera del contenido escolar para introducirse en áreas tradicionalmente reservadas a los especialistas de la salud mental.

Por supuesto, no todo el mundo comparte este enfoque extendido de lo que debería constituir esta filosofía educativa generalizada. Tal como Authier, Gustafson, Guernsey y Kasdorf (1975) señalan, hay muchos que prefieren la educación clásica en lugar de ocuparse de la ética, la evolución individual, la competencia social, las habilidades de afrontamiento, y otras cuestiones del dominio de la educación psicológica; en consecuencia prefieren la evolución «normal» (es decir, la no intervención) o dejarlo en manos de los padres y/o la iglesia. Sin

embargo, hay que tener en cuenta que en los últimos años la educación psicológica se ha convertido en una parte esencial de la pedagogía.

### **2.3. Habilidades evolutivas de un adolescente.**

Pero no sólo el joven agresivo, retraído o inmaduro puede beneficiarse con este tipo de adiestramiento. También muchos otros adolescentes que tienen menos posibilidades de ser atendidos por la escuela, la clínica o el personal especializado pueden recibir este tipo de entrenamiento. Manster (1977), en su libro *Adolescent Development and Life Task*, describe la secuencia de tareas que todo adolescente debe dominar. En la escuela, en el trabajo, en la comunidad, con los compañeros, la familia, las autoridades, en todos los lugares en los que el joven debe convivir y dominar una serie cada vez más compleja de problemas personales e interpersonales.

El amor, el sexo y la relación con los superiores requieren determinadas habilidades sociales (como, por ejemplo, mantener una conversación, saber escuchar, integrarse a un grupo), habilidades afectivas (resolver el miedo, expresar afecto, comprender los sentimientos de los demás) y habilidades útiles para afrontar el estrés (resolver la vergüenza, prepararse para mantener una discusión difícil, enfrentarse al fracaso).

Las obligaciones relacionadas con la escuela requieren ciertas capacidades, en especial las de planificación (fijar objetivos, recoger información, tomar decisiones).

### **2.4. Relaciones interpersonales.**

Establecer relaciones es una característica del ser humano, dada su naturaleza de ser social y gregario. La relación es una concepción fundamental de las interacciones entre individuos que comparten en función de los lazos que les unen. Por relación se entiende “la conexión, correspondencia, trato comunicación, de una persona con otra”. La palabra “relación”, se deriva del latín “relatio”, que significa acción de unir.

Según Esperanza García *“interacción social o relación interpersonal, es la forma como una persona influye y es influida a su vez por el comportamiento de otros. Es la manera como los seres humanos influyen mutuamente. Esta relación reciproca no solamente se da entre dos personas, sino que puede darse entre muchos individuos al mismo tiempo”*.

Definir el concepto de las relaciones humanas resulta difícil pues son muy generales y diversos sus enfoques, tanto que se puede llegar a distorsionar la esencia de las mismas. De acuerdo a Ángel Castro: *“las relaciones humanas constituyen un conjunto de técnicas y conocimientos científicos encaminados a localizar, tipificar y resolver los problemas que surgen de la interacción de los individuos con motivo de su actividad común en una organización”*.

De manera amplia, las relaciones humanas son vinculaciones entre los seres humanos o personas es decir son el medio para crear y mantener entre los individuos relaciones cordiales, vínculos amistosos, basados en ciertas reglas aceptadas por todos y, fundamentalmente, en el reconocimiento y respeto de la personalidad humana.

*Silveira, (2014)* las define como el conjunto de interacciones entre dos o más personas que constituyen un medio eficaz para la comunicación, expresión de sentimientos y opiniones, las relaciones interpersonales, son también el origen de oportunidades, diversión y entretenimiento de los seres humanos, se consideran una fuente de aprendizaje, el cual, en ocasiones puede molestar o incomodar a los individuos, éstas interacciones son un excelente medio de enriquecimiento personal, trato humano, pautas de comportamiento social y la satisfacción de la curiosidad, pues los demás son una fuente ilimitada de sorpresas, novedades, información, cambio de impresiones así como de opiniones.

Por lo que las relaciones interpersonales son entonces el fruto de compartir, de trabajar en un mismo ambiente y de interactuar de manera positiva o negativa con los demás, es importante resaltar que en éstas intervienen factores de personalidad, valores, ambiente, y otros.

#### **2.4.1 Factores relevantes que intervienen en las relaciones interpersonales.**

*Aadmot (2010)*, determina tres factores principales que toman relevancia dentro de las interacciones interpersonales, estos son:

- La personalidad:

Se define como la suma total de las formas en que un individuo reacciona e interactúa con otros, este concepto hace referencia a un estilo dinámico que detalle el crecimiento y desarrollo de todo el sistema psicológico de una persona. Refiere entonces que en lugar de

observar al ser humano por partes y estructuras, la personalidad es el todo o el integrado del sujeto.

Determinantes de la personalidad

A-) Herencia: son aquellos factores que son determinados mediante la concepción genética del ser humano, la estatura, físico, atractivo del rostro, el sexo, el temperamento, la composición, y los reflejos musculares, entre otros. Todos estos componentes que afectan las relaciones sociales directa o indirectamente son determinados por los padres de cada uno, por lo que influyen de una manera directa en la construcción de la personalidad.

B-) El ambiente: Es el medio o la cultura en la que cada persona crece y se desenvuelve, los diversos condicionamientos a los que está expuesto el ser humano, como la familia, los amigos o los grupos sociales, determinan gran parte de la personalidad.

C-) La situación: Son los diversos momentos de la vida que van a moldear el carácter de las personas.

- Los valores:

Constituyen convicciones generales de un modo específico del comportamiento o estado final de la existencia, es decir conlleva a un individuo a tener concepciones de lo que es bueno o de lo que es malo. Tienen un contenido importante que es el de intensidad, este atributo especifica qué tan importante es la clasificación del valor.

- Las actitudes:

Son afirmaciones para expresar sentimientos, que pueden ser positivas o negativas en la interacción con objetos o personas. El objetivo principal de ellas es demostrar cómo se siente el individuo sobre determinada situación, no constituyen un sinónimo de los valores, pues la actitud conlleva cognición, afecto y comportamiento.

## **2.5 La importancia de las relaciones interpersonales adecuadas.**

*Silveira (2003) "El hombre es un ser que se define por sus relaciones, ya sea en la familia, en la pareja, en el trabajo o en cualquier otro ámbito de la sociedad, pero aunque las*

*relaciones personales pueden proporcionar grandes satisfacciones, pueden deparar también terribles sufrimientos*”. Por eso, cuanto mejor dominemos el arte de las relaciones personales, mayores serán las posibilidades de que los conflictos, en vez de hundirnos, nos ayuden a madurar.

Las habilidades sociales o de relación interpersonal están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida. Son conductas concretas, de complejidad variable, que nos permiten sentirnos competentes en diferentes situaciones y escenarios así como obtener una gratificación social. Hacer nuevos amigos y mantener nuestras amistades a largo plazo, expresar a otros nuestras necesidades, compartir nuestras experiencias y empatizar con las vivencias de los demás, defender nuestros intereses, etc. son sólo ejemplos de la importancia de estas habilidades. Por el contrario, sentirse incompetente socialmente nos puede conducir a una situación de aislamiento social y sufrimiento psicológico difícil de manejar.

Todas las personas necesitamos crecer en un entorno socialmente estimulante pues el crecimiento personal, en todos los ámbitos, necesita de la posibilidad de compartir, de ser y estar con los demás (familia, amigos, compañeros de clase, colegas de trabajo, etc.). Baste recordar los esfuerzos que, tanto desde el ámbito educativo como desde el entorno laboral, se realizan para favorecer un clima de relación óptimo que permita a cada persona beneficiarse del contacto con los demás, favoreciendo así un mejor desempeño académico o profesional y por supuesto, crecimiento personal.

## **2.6 Relaciones interpersonales entre alumnos (pares).**

Las relaciones entre pares son espontáneas y no estrictamente ligadas al proceso de enseñanza aprendizaje; aunque constituyen una parte fundamental del clima en la clase, estas relaciones se producen mayoritariamente al margen del control directo del profesor. Estas van desde la colaboración a la competitividad, de los sentimientos del grupo al individualismo y están en parte suscitadas por las estrategias instruccionales utilizadas por el profesor.

Es bien conocido el papel que suele tener la ayuda entre pares (la enseñanza mutua y recíproca), las actividades de trabajo en grupo, o la emulación competitiva individual con pautas comportamentales diferentes en las que la edad, el contexto sociocultural y las experiencias socioculturales muestran aquí su peculiar incidencia. Durante la escolaridad se



inician y consolidan aprendizajes tan importantes como el juego, en sus más variados registros, la amistad, el compañerismo, la pertenencia al grupo, la popularidad, la solución de conflictos, el apoyo, la colaboración, la igualdad, y la jerarquía entre iguales, la solidaridad, etc.

Las relaciones entre iguales (*Vasta, Haith y Miller, 1996*) son estudiadas desde diferentes teorías: cognitiva-evolutiva, aprendizaje social y etológica. Las primeras interpretan las relaciones entre compañeros como un incentivo para el cambio y desarrollo cognitivo y moral.

Desde el aprendizaje social se destaca como los compañeros a la socialización en tres formas principales: refuerzan o castigan ciertas conductas aumentando o disminuyendo la probabilidad de que ocurran de nuevo, los compañeros actúan de modelo, y configuran la autoeficacia; las interacciones son un ejemplo del determinismo recíproco: persona, conducta, y situación.

La etológica refleja la consideración de que las conductas entre compañeros (altruismo, agresividad) tienen una base innata referida a la historia evolutiva de la especie y la interacción con los compañeros proporciona la oportunidad de practicar conductas propias de los adultos, con escaso riesgo y compromiso. El compañero proporciona una oportunidad de comunicación psicológicamente más próxima que la ofrecida por el adulto. La importancia es en la adolescencia. Durante la adolescencia, el grupo interesa más que el individuo, y lo que se hace en él, mucho más que lo que se propone desde afuera.

*Díaz-Aguado (1996)* puntualiza que:

Las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en que se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para la adaptación de la vida adulta. Y añade que no todos los alumnos están capacitados, al llegar a la escuela para relacionarse adecuadamente con los otros niños. Ello implica conocer la existencia de un proceso de influencia recíproca entre la interacción con los compañeros y la competencia social.

## **2.7 Desempeño académico.**

El desempeño académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen desempeño académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo del recorrido estudiantil.

En otras palabras, el desempeño académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el desempeño académico está vinculado a la aptitud.

Existen distintos factores que inciden en el desempeño académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos; son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre desempeño académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, las relaciones interpersonales, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al desempeño académico a la hora de las evaluaciones.

Por otra parte, el desempeño académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige. Ciertas materias, en especial aquéllas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o explicaciones, que el profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos.

### **2.7.1 Sistema de medición del desempeño académico.**

*OCDE (2011) indica:*

Dada la necesidad de análisis del desempeño escolar, siempre se ha requerido una medición de logro precisa para medir el avance del desempeño estudiantil y el efecto de la asignación y uso de recursos en el sistema educativo. Sin duda, la precisión de estas mediciones es primordial si se van a emplear en la evaluación y desarrollo del sector educativo.

En distintos países, las mediciones de desempeño escolar se concentran en puntuaciones de pruebas sin ajustar en mediciones de aprovechamiento estudiantil; por ejemplo, las puntuaciones promedio de pruebas estandarizadas o el porcentaje de estudiantes en cada escuela que avanzan a niveles educativos más elevados. Sin embargo, cada vez se reconoce más que hay problemas con estas mediciones de desempeño escolar. Estas mediciones no suelen considerar otros factores que influyen en los logros educativos, como la capacidad innata de los alumnos, sus antecedentes socioeconómicos, aspectos de idioma para estudiantes indígenas, la influencia de sus compañeros e individuos dentro y fuera de la escuela, diversos acontecimientos y situaciones que ocurren fuera de la escuela y tal vez afecten el aprendizaje de los estudiantes, y la aleatoriedad general de las evaluaciones estudiantiles.

Sin embargo el sistema educativo Salvadoreño, aún no registra cambios profundos en el sistema de medición del desempeño escolar, por lo que incluso los colegios privados siguen las normativas implementadas por el Ministerio de Educación, basándose concretamente en las pruebas matemáticas para medir aptitudes, capacidades, memoria y muchos factores en la población estudiantil, es decir, promedios de notas o calificaciones fundamentados en exámenes y en algunas ocasiones actividades que requieren de la aplicación de más y mejores situaciones de aprendizaje, como ferias de ciencia, lectura comprensiva, dibujo, deportes, música, entre otros.

A partir de una definición concreta del desempeño escolar que incluya adquisiciones no sólo de conocimientos, sino también de conductas, actitudes, aptitudes y otros componentes del proceso de socialización que es la educación, quizá sea posible la elaboración de instrumentos y técnicas que fomenten un sistema educativo más amplio y flexible en cuanto a posibilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este paso sería de gran importancia para unificar criterios al momento de hablar del desempeño escolar y de incuestionable ayuda para el proceso de toma de decisiones necesario en cualquier intervención de carácter político, social y/o educativo en el área de la enseñanza.

### **2.7.2 Factores importantes en el desempeño académico.**

Existen numerosos estudios que hablan de los factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes y en este punto se presentan algunos de los más conocidos.

*Durón y Oropeza (1999)* mencionan la presencia de cuatro factores, los cuales son:

- Factores fisiológicos. Se sabe que afectan aunque es difícil precisar en qué medida lo hace cada uno de ellos, ya que por lo general están interactuando con otro tipo de factores. Entre los que se incluyen en este grupo están: cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud.
- Factores pedagógicos. Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases.
- Factores psicológicos. Entre estos factores se encuentran los relacionados con las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje.
- Factores sociológicos. Son aquellos que incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

Vincent Tinto (1989), en un estudio titulado “Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva”, señala que *“el desempeño escolar se determina por algunos aspectos como los antecedentes familiares y educativos, las características personales y el compromiso por alcanzar las metas educativas”*.

En la investigación “The effects of attribution-based interventions and study strategy training on academic achievement in college freshmen”, realizada con 56 estudiantes europeos, *Overwalle y De Metsenaere (1990)* han encontrado que *“el auto cuestionamiento y la*

*elaboración de resúmenes mejoraron el desempeño escolar de los estudiantes, siendo más importante el auto cuestionamiento para cumplir la meta de retener conocimientos”.*

En el estudio “Effect of quality and quantity of study on student grades” efectuado con 113 alumnos norteamericanos de una carrera del área educativa, se ha relacionado el tiempo de estudio con las calificaciones obtenidas por los estudiantes, registrando actividades como la lectura, revisión y organización del material de estudio, resultando ser la actividad más importante la organización del material, que consistió en resumirlo, hacer redes semánticas, integrar las lecturas con lo revisado en clases y hacer asociaciones (*Dickinson & O’Connell, 1990*).

Por su parte, en la investigación “Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities”, llevada a cabo con 57 estudiantes universitarios en Estados Unidos, *Wittrock y Alesandrini (1990)* “concluyen que algunas actividades como generar analogías o hacer resúmenes del material de estudio, ayudan a lograr una mayor comprensión y adquisición de conocimientos, comparadas con el tiempo invertido en la lectura del material de estudio”.

En España, *Jano y Ortiz (2005)*, en el trabajo titulado “Determinación de los factores que afectan al desempeño académico en la educación superior”, han investigado los factores, llegando a la conclusión de que uno de ellos es el esfuerzo efectivo realizado por el estudiante, así como sus habilidades y conocimientos previos a su ingreso a la universidad.

*Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez (2007)* encuentran en un trabajo denominado “Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria”, realizado con alumnos de la Universidad de Oviedo en España, que la satisfacción del estudiante varía directamente con el éxito que obtienen en aquellas asignaturas propias de la carrera, no sucediendo así en las materias optativas, en las que se observa una relación inversa.

*Montero, Villalobos y Valverde (2007)* han realizado el estudio “Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al desempeño académico en la Universidad de Costa Rica: Un estudio multinivel”, para predecir las calificaciones finales de los cursos de carrera con 848 estudiantes de la Universidad de Costa Rica, utilizando como variables independientes un conjunto de factores en las dimensiones institucionales,

sociodemográficas, psicosociales y pedagógicas. Han encontrado que el mejor predictor ha sido la calificación obtenida en el proceso de admisión, la cual combina las notas obtenidas en su educación secundaria y una prueba de habilidades de razonamiento. También resultaron explicativas otras dos variables: el puntaje obtenido en la prueba de inteligencia emocional, dando importancia a las relaciones interpersonales y la metodología empleada por los docentes.

En otro trabajo con alumnos de primer ingreso a la licenciatura en Psicología, *Tejada y Arias (2003) comentan que:*

La tutoría académica de los estudiantes es un factor que afecta su desempeño escolar, pues facilita la adaptación del alumno a su ambiente escolar y el éxito en su implementación se ve afectado por el significado que los profesores y alumnos le atribuyan, ya que de esto depende el nivel de compromiso e involucramiento que tienen. Mediante redes semánticas, la ayuda, la orientación, el apoyo, el responsable, el maestro, la responsabilidad, la asesoría y la confianza resultaron ser definidoras centrales de la atribución asignada a la tutoría.

Dentro de las diferencias que puede haber por género, algunos autores señalan que las mujeres obtienen mejores calificaciones que los hombres (*Pascarella & Terenzini, 1983*) y otros (*Díaz de Cossío, Cerón & Matamoros, 1997*) han encontrado que en México, el porcentaje de mujeres que egresan del nivel de educación superior, así como las que se titulan, es mayor que el de los hombre.

## **2.8 Tipos de enseñanza aplicados al aula.**

Los estilos son métodos de conducta educativa que el maestro sigue de manera habitual en el ejercicio de su profesión; esto conlleva una forma particular de programar la materia, de organizar la clase y de relacionarse con los alumnos.

Los primeros estudios acerca de los estilos de enseñanza tienen mucho que ver con las tres formas de liderazgo ya clásicas de Lewin, Lippit y White que vendrían a determinar los distintos grados de control que dimana de cada una de ellas, y consecuentemente, las

características de las relaciones que pueden establecerse en la dinámica social de la clase. Estos tres tipos de liderazgo son:

- El liberalismo o liderazgo de dejar hacer, caracterizado por una actitud completamente permisiva del profesor.
- El liderazgo autocrático, cuyos resultados son un control excesivo y riguroso que genera en los alumnos un alto grado de dependencia del profesor y competitividad y hostilidad entre ellos. No obstante, esta estructura produce resultados académicos cuantitativamente altos
- Liderazgo democrático o participativo, en el que los alumnos comparten entre sí y con el profesor la toma de decisiones y la organización del trabajo en el aula. Los resultados obtenidos no tienen por qué ser inferiores a los del estilo autocrático y son cualitativamente diferentes, contribuyendo al desarrollo moral y social del sujeto y no sólo al desarrollo cognitivo.

La diferencia entre el estilo autocrático y el democrático no está en la productividad sino en el tipo de relaciones interpersonales derivadas de uno u otro. Por otra parte, hay que tener en cuenta las características de personalidad del alumno, pues los más dependientes reaccionan favorablemente a las técnicas de dirección y con falta de iniciativa ante las técnicas permisivas.

Dewey, desarrolló una labor destacada en los comienzos de la psicología de la educación, iniciando un movimiento basado en el aprendizaje activo y la instrucción centrada en el alumno y que se conocerá como educación progresista, liberal, activa, abierta o escuela nueva. Utilizó la expresión “un organismo en un ambiente” con la que intentaba poner de manifiesto que no se puede estudiar el aprendizaje de forma abstracta, sino que debe ser analizado en el contexto en que se produce. Otra afirmación fue que el niño no es un recipiente vacío esperando a que se le llene de conocimientos, pues tanto el profesor como el alumno forman parte de un proceso que necesariamente ha de ser interactivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y propuso una nueva metodología que abogaba por la enseñanza activa en la que el profesor actúa más bien como un orientador.

La enseñanza tradicional se basa en la autoridad académica y profesional del maestro que busca la transmisión de conocimientos, no tiene en cuenta la diversidad de los alumnos, el aprendizaje se hace depender del dominio por parte del profesor de la técnica de enseñanza más adecuada. El papel del alumno es recibir de forma pasiva y almacenar la información transmitida. La relación que se establece es de autoridad-sumisión y la comunicación que va en un solo sentido, del profesor al alumno.

La enseñanza progresista en cambio, defiende la participación del alumno en su aprendizaje como proceso activo basado en el descubrimiento, mientras que el profesor desempeña el papel de guía, su intervención es menos directa y autoritaria, se caracteriza por la flexibilidad y la participación conjunta mediante la comunicación que va en diversos sentidos: profesoralumno, alumno-profesor, alumno-alumno; se caracteriza asimismo, por ser una persona entregada, bien organizada, imaginativa y con capacidad de previsión. Por tanto podemos decir que la relación entre el profesor y el alumno es más cercana, más expresiva y se respeta la autonomía y la iniciativa de cada uno.

¿En qué sentido y proporción puede influir la cultura y la sociedad en el desarrollo cognoscitivo de los niños? ¿Existe algún tipo de relación entre el desarrollo cognitivo y el complejo proceso colaborativo que llevan a cabo los adultos en la educación y el aprendizaje (específico y general) que reciben los pequeños?

Del mismo modo, ¿cuáles son las principales implicaciones que tiene la Teoría Sociocultural de Vygotsky para la educación y la evaluación cognitiva de los niños?

Mientras Piaget, decía que los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno, Vygotsky destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje. Vygotsky asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, pero no actúa solo.

Las interacciones que favorecen el desarrollo incluyen la ayuda activa, la participación “guiada” o la “construcción de puentes” de un adulto o alguien con más experiencia. La



persona más experimentada puede dar consejos o pistas, hacer de modelo, hacer preguntas o enseñar estrategias, entre otras cosas, para que el niño pueda hacer aquello, que de entrada no sabría hacer solo. Para que la promoción del desarrollo de las acciones autorreguladas e independientes del niño sea efectiva, es necesario que la ayuda que se ofrece esté dentro de la zona “de desarrollo próximo”, una zona psicológica hipotética que representa la diferencia entre las cosas que el niño puede a solas de las cosas para las cuales todavía necesita ayuda. Esto probablemente puede ser diferente en función de las características de la escuela.

Se puede decir que La teoría de Vygotsky se refiere a como el ser humano ya trae consigo un código genético o 'línea natural del desarrollo' también llamado código cerrado, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget.

No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas.

Vygotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vygotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje.

Dentro de su teoría incluye dos leyes: la primera es la ley de doble formación de los procesos psicológicos, Vygotsky pensaba que los procesos psicológicos de los seres humanos tiene un origen social, lo que en si quiere dar a conocer esta ley es que todo proceso psicológico superior aparece dos veces en el desarrollo del ser humano, en el espacio interpsicológico y en lo intrapsicológico; lo primero se refiere a la relación con los demás y lo segundo a la

relación consigo mismo, trata de explicar esta ley a partir de la adquisición del lenguaje, 1 a 3 años: el lenguaje tiene una función comunicativa y es interpersonal. 3 a 5/7 años: se da un habla egocéntrica o privada, y acompaña sus acciones. (Es un habla bastante predicativa y omisiva), A partir de 5/7 se da el proceso de interiorización, sus acciones no van acompañadas por el lenguaje este aparece interiorizado lo que lo hace intrapersonal.

La segunda ley la denominó nivel del desarrollo real, nivel de desarrollo potencial, y zona de desarrollo potencial, el primero se refiere a es el que se da cuando las actividades las hace uno independientemente. Lo segundo se refiere a cuando necesita la ayuda de alguien pero al final puede lograr hacerlo independientemente. Y lo tercero es la que se da en medio de estos dos niveles, y es en la que establecen relaciones. Existe una relación entre el desarrollo, la educación y el aprendizaje. La educación debe ser el motor del aprendizaje, esta ha de actuar en la Zona de desarrollo Potencial, proporcionando ayudas para fomentar el desarrollo del niño. Los educadores trabajan en proporcionar esas ayudas pero retirándolas a tiempo, cuando ya no las necesite el niño. Vygotsky dice que la finalidad de la educación es promover el desarrollo del ser humano. También piensa que la educación siempre va delante del desarrollo, para así estimularlo, gracias a fomentar el aprendizaje. Siempre se puede mejorar buscando que el Nivel de desarrollo Potencial llegue a ser Nivel de desarrollo Real. Aunque a veces se crea que no hay que enseñar algo porque no lo va lograr aprender, hay que intentarlo aunque no lo logre, porque interviniendo en la Zona de desarrollo Potencial, seguro se da un avance en su desarrollo. Existe una valoración positiva de las diferencias individuales, porque aunque en la Zona de desarrollo Potencial la ayuda la aporta alguien más capaz, eso ejerce un aprendizaje entre iguales. La interacción social con otras personas, es fuente de aprendizaje y promueve el desarrollo.

### **2.8.1 La metáfora del andamiaje.**

Son varios los seguidores de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (por ejemplo: Wood, 1980; Bruner y Ross, 1976) que han sacado a colación la metáfora de los ‘andamios’ para hacer referencia a este modo de aprendizaje. El andamiaje consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores...) que proporcionan al pequeño con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

Uno de los investigadores que parte de las teorías desarrolladas por Lev Vigotsky, Gail Ross, estudió de forma práctica el proceso de andamiaje en el aprendizaje infantil. Instruyendo a niños de entre tres y cinco años, Ross usaba múltiples recursos. Solía controlar y ser ella el centro de atención de las sesiones, y empleaba presentaciones lentas y dramatizadas a los alumnos con el objetivo de evidenciar que la consecución de la tarea era posible. La doctora Ross se convertía así en la encargada de prever todo lo que iba a ocurrir. Controlaba todas las partes de la tarea en las que trabajaban los niños en un grado de complejidad y magnitud proporcionado a las habilidades previas de cada uno.

El modo en que presentaba las herramientas u objetos que era motivo de aprendizaje permitía a los niños descubrir cómo resolver y realizar por sí mismos la tarea, de un modo más eficaz que si solamente se les hubiera explicado cómo solucionarla. Es en este sentido que la Teoría Sociocultural de Vygotsky señala la “zona” existente entre lo que las personas pueden comprender cuando se les muestra algo frente a ellas, y lo que pueden generar de forma autónoma. Esta es la zona de desarrollo próxima o ZDP que antes habíamos mencionado (Bruner, 1988).

## **2.9 Relaciones interpersonales y desempeño académico.**

Se han realizado investigaciones sobre la viabilidad de tomar las relaciones interpersonales como factor explicativo del desempeño escolar en estudiantes de tercer ciclo, no como una relación directa entre relaciones interpersonales y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el desempeño medio escolar de los estudiantes (*Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, en revisión*).

El estudio se llevó a cabo en dos Institutos de Málaga capital con estudiantes de 3º y 4º de ESO (tercer ciclo). Que complementaron una serie de medidas emocionales y cognitivas y en el que también se recogieron sus notas académicas del primer trimestre. Los resultados mostraron nuevamente que altos niveles de inteligencia emocional predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, mejorando en ámbitos sociales y personales. Además, se observó que los alumnos clasificados como depresivos presentaban un desempeño académico peor que los alumnos clasificados como

normales (relaciones interpersonales adecuadas al contexto) al finalizar el trimestre. En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el desempeño escolar, del alumno. El estudio puso de relieve conexiones entre desempeño escolar e inteligencia emocional, con relevancia a las relaciones interpersonales y la capacidad de regulación emocional del individuo (intrapersonal).

Concretamente, la inteligencia emocional intrapersonal, es decir, el metaconocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, influía decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al desempeño académico final, como ya han demostrado estudios previos (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996). De hecho, algunos estudios anteriores americanos realizados en población universitaria habían avalado relaciones directas entre inteligencia emocional y desempeño académico. Schutte et al. (1998) condujeron un estudio longitudinal para comprobar si las puntuaciones en inteligencia emocional percibida evaluadas al empezar el curso académico predecirían las puntuaciones obtenidas en las notas finales del primer curso académico. Los datos demostraron que las puntuaciones IE predecían significativamente la nota media del alumnado (Schutte et al., 1998).

Además los resultados mostraron que habilidades sociales como la asertividad, la negociación, extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la inteligencia interpersonal se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado sino también de su logro escolar.

### **2.9.1 Clima de clase en el aula.**

Fraser (1989) revisa el estado de la cuestión acercándose al estudio del clima de la clase, desde la perspectiva de las percepciones del entorno escolar por parte del profesor y de los estudiantes. La revisión comprende trabajos de muy distinta metodología: observacional, etnográfica, correlacional. Rivas (1997) *“sostiene que el clima escolar es percibido de forma diferente por el profesor y por los estudiantes”*.

El paso del comportamiento de la clase al institucional o del centro se debe a la psicología organizacional. Walberg (1979) y Moos (1979) marca la línea metodológica. El primero con el Learning Environment Scale. Moos con el Classroom Environment Scale. Este ha servido de guía en múltiples adaptaciones para el estudio del clima escolar. Incluida la española de Fernández-Ballesteros y Sierra (1982, 1987). Las escalas están formadas por pocos ítems, con respuestas del tipo Lickert o de presencia-ausencia, y han sido ampliamente utilizadas en diferentes países.

El ser humano es en sí un ser comunicativo y particularmente los estudiantes; ya que ellos de una u otra manera se comunican e interrelacionan diariamente, es así como a través de sus relaciones aprenden a ser partícipes en todo evento social.

“Facilitar el aprendizaje” consiste en liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total. El elemento fundamental, pues, para desarrollar un aprendizaje es la creación de un clima adecuado en el aula. Se debe encontrar un modo de desarrollar un clima en el sistema que no esté centrado en la enseñanza, sino que en la facilitación del aprendizaje.

El clima participativo de aprendizaje en el aula se caracteriza por la permisividad, tolerancia y comprensión. Se apoya en la autonomía y responsabilidad del alumno, que se contraponen con la dinámica caprichosa de “hacer cada uno lo que quiera” en sentido negativo. Para crear y desarrollar un clima participativo de aprendizaje, deben eliminarse las amenazas. La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en que las amenazas al yo del alumno se reducen al mínimo pues, cuando no existe amenaza al sí- mismo, la experiencia se percibe de otra manera y resulta más fácil el aprendizaje.

La confianza en el alumno y las actitudes del profesor implican una relación interpersonal que facilita el aprendizaje. Supone la creación de un ambiente relativamente libre de tensiones emocionales en el que las actividades se planifican con los alumnos que no sienten miedo a expresar sus sentimientos, ideas e iniciativas. Al hablar de clima o ambiente de aula se necesita tener en cuenta tres componentes. El estado del espíritu general o atmósfera moral.

Las circunstancias materiales de la vida del grupo. Y la influencia de las demás personas sobre cada uno de los miembros del grupo.

En definitiva, el grupo es responsable de la creación de un clima de libertad, es decir, de un clima en el cual cada miembro se sienta libre, en todo momento para decir lo que piensa sin ningún temor o restricción. Para que esta libertad sea real, cada uno ha de poder expresar también en cualquier momento los sentimientos, las emociones que experimenta.

El clima existente en el grupo puede modificar el comportamiento de los miembros, se pueden distinguir tres tipos: Clima de defensas, caracterizado por comunicaciones difíciles, faltan armonía, conflictos de personalidad, etc. Clima de control, definido por el conformismo, la apatía, la aceptación pasiva de la autoridad, etc. Clima de aceptación, identificado por la escucha, la verdad, la comprensión mutua, etc. El grupo es flexible y creativo, la comunicación fluida.

Los rasgos que definen el clima de un grupo “participativo” son: La agresividad es mucho menor y, consecuentemente, se produce mayor interrelación personal., el desempeño en las tareas es mayor en calidad, no en cantidad, se crea un ambiente o atmósfera de grupo más libre y espontánea, hay más satisfacción personal y grupal con el trabajo realizado, que resulta más interesante, las discusiones del grupo tienen mayor componente amistoso, los individuos reaccionan más positivamente ante el grupo.

Estas características están en consonancia con el nivel de autonomía que se fomenta en los individuos. Precisamente la disminución de la dependencia aumenta las posibilidades de que todos pueden expresarse con más libertad y reducir los conflictos interpersonales.

Cuando el ambiente del aula tiene bajo nivel de dirigismo los efectos que se generan en el individuo son: Cada uno tiene la libertad de acción, autodeterminación y de independencia, puede comportarse espontáneamente y mostrar iniciativas propias, aprende a hacer un uso socialmente responsable de la libertad, es responsable de sí mismo, es auto disciplinado, es creativo y original, crea valores basados en la experiencia.

La creación de un clima facilitador del grupo está en íntima relación con la cohesión existente; la cohesión lleva consigo la confianza entre los miembros, la implicación en las tareas del

grupo y el respeto a las normas de funcionamiento. Al mismo tiempo, permite la satisfacción de los intereses individuales y grupales. La formación de un grupo sigue un proceso en el que abundan las interacciones múltiples y complejas que dan como resultado la cohesión del grupo.

### **2.9.2 El aula como contexto de aprendizaje.**

El aula es el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un escenario interactivo en el que el maestro y alumno ejercen su actividad, teniendo como objetivo los mismos fines y la dinámica social que se produce en el aula como resultado de la interacción, se origina una serie de características determinantes del aprendizaje que depende de la estructura de participación, fundamentalmente del alumno y de la estructura académica y su organización.

Maestros y alumnos se ven inmersos en un rico contexto psicológico y social, del que los participantes, los fines que se proponen y el modo en el que se interpretan la situación interactiva que se produce, deriva de la relación entre los factores físicos, sociales y psicológicos que están presentes.

Así pues, el aprendizaje en el aula se configura como un proceso intrínsecamente mediado y al mismo tiempo constructivo, cultural y comunicativo, resultado de un entramado de relaciones y pautas de interacción personal que por ello permite la configuración de un espacio comunicativo ajustado a una serie de reglas que facilitan la comunicación la consecución de los objetivos.

La enseñanza se entenderá como el conjunto de actividades en las que maestros y alumnos comparten parcelas cada vez más amplias de conocimientos respecto a los contenidos del currículo; si ambos interlocutores no llegan a establecer en el aula un sistema conceptual y terminológico, no será posible la comunicación y como consecuencia tampoco el aprendizaje. Esto se llama interactividad, que se define como la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos que tienen lugar en el marco real de la enseñanza y giran en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado.

*Fraser y Fisher (1982) constatan que “se ha producido un incremento desde los años setenta en la investigación del ambiente psicosocial, con variables que se aplican a la explicación del aprendizaje escolar y la evaluación curricular”.*

Rivas recuerda que el estudio psicosocial escolar tiene sus orígenes en las ideas de Lewin (1978) y su teoría del campo, cuando en la explicación del comportamiento humano introduce la influencia que tiene el medio y las interacciones con las características personales del individuo.

En la actualidad la investigación escolar ha tenido en cuenta el efecto que en forma de relaciones interpersonales tienen sobre el proceso Enseñanza Aprendizaje las miles de horas que pasan juntos los estudiantes en la clase o en el centro educativo.

Los estudios de varios países y cientos de clases estudiadas muestran que los resultados escolares están asociados positivamente, con aspectos ambientales de la clase: cohesión, satisfacción y ambiente físico; y negativamente, con fricción, apatía y desorganización. También se han relacionado esos indicadores con otros factores individuales en estudios sobre evaluación curricular.

El ambiente en el aula se está introduciendo paulatinamente en la evaluación instruccional. *“Así, por ejemplo, la investigación sobre el ambiente en la enseñanza universitaria está incidiendo en las relaciones que se dan entre los estudiantes con la organización social, departamental y el ambiente de las clases” (Lincoln et al., 1983, citado por Rivas, 1997).*

En algunos estudios se considera la satisfacción del estudiante como criterio para evaluar la eficacia del ambiente en la institución de aprendizaje. La satisfacción se caracteriza por relaciones adecuadas entre los profesores y los estudiantes en forma de comportamiento de colaboración, facilitación de información, disponibilidad, etc., mientras que es fuente de insatisfacción la competitividad.

Pascarella y Chapman (1983), trabajando con modelos causales explicativos del desempeño de los estudiantes, confirman los supuestos del modelo de Tinto (1975) que remarca la importancia que tienen constructos psicosociales tales como la integración institucional y social. Es interesante encontrar resultados empíricos que confirman la enorme importancia



que tiene que el estudiante se integre y forme parte pronto de un grupo de compañeros con los que trabajar y relacionarse académicamente en las aulas (Rivas, 2003).

Rivas (1997, 2003) contempla en su modelo instruccional de la situación educativa (MISE) el principio de las relaciones interpersonales o las interacciones en el aula señalando que este principio determina en buena medida el clima del proceso enseñanza y aprendizaje que desarrolla la situación educativa y se constituye en un condicionante importante para que el proceso instruccional y de aprendizaje sea óptimo.

La figura del profesor, en cualquiera de los distintos niveles educativos en que se encuentre, desarrolla una actividad mediadora de singular importancia en el desarrollo de estas interacciones.

### **2.9.3 Grupo en el aula en proceso de aprendizaje.**

La dinámica de grupo se ha estudiado desde muchas perspectivas, siendo el enfoque psicoeducativo el que más nos interesa aquí.

Se acepta como punto de partida la definición de grupo como dos o más personas que interactúan mutuamente y cada una influye en las demás y es influida por ellas (Shaw, 1980). Al centrarse en un trabajo del aula se distinguen dos clases de grupos:

Grupos de tarea: son aquellos que tienen definido el trabajo y en lo que se busca la productividad.

Grupos experienciales: además de la posible tarea, predomina el intercambio de ideas y sentimientos que se experimentan. Los miembros esperan favorecerse de la experiencia grupal por sí misma.

Hay que fijarse en una concepción del trabajo en el aula que implica la vertiente personal de la experiencia con un contenido concreto de tarea y la vertiente social de la vivencia en una situación de grupo que incluye interacciones, actitudes, intercambios, autoestima, etc.

En este sentido, el grupo es considerado como una estructura de integración personal y social, que contiene un gran valor educativo.

Un enfoque óptimo de aprendizaje es aquel en el que se hace confluír la autonomía y la cooperación. En el aprendizaje autónomo o auto dirigido es el propio alumno quien dirige y controla el proceso. “Los individuos asumen la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos humanos y materiales necesarios para aprender, la elección y aplicación de estrategias de aprendizaje” (Brockett y Hiemstra, 1993, pp. 38).

El proceso de enseñanza- aprendizaje es una actividad interactiva derivada de la implicación e interinfluencia de los componentes del grupo-aula.

En las situaciones cooperativas se producen efectos como: Promueve el alumno la motivación intrínseca y el deseo de aprender que conlleva una implicación profunda (en la tarea y en el yo); La preocupación está más dirigida al proceso que a los resultados; Promueven aprendizajes sociales (estrategias y habilidades sociales); El nivel de aprendizaje suele ser mayor que el realizado de manera individual.

Johnson y Johnson (1990) hablan de mayor productividad y rendimiento si se cumplen las condiciones siguientes: Conciencia clara de la interdependencia positiva entre sus miembros; Implicación en la interacción positiva durante la realización de los trabajos; Asegurar la responsabilidad de todos los miembros en cuanto a las tareas; Asegurar el aprendizaje y la utilización de habilidades y grupales adecuadas.

Ovejero (1990) explica la eficacia del aprendizaje cooperativo atendiendo a los factores cognitivos y psicosociales, al referirse a los primeros indica que el intercambio refuerza la interiorización y grabación de la información, desarrolla las habilidades de pensamiento, crítico, discusiones y comunicación, y fomenta la implicación activa de los individuos. Los factores psicosociales posibilitan la motivación intrínseca, las actitudes positivas hacia las materias de estudio, la cohesión grupal, la autoestima y el liderazgo democrático y participativo.

Para una valoración final parecen válidas las palabras de *Rogers y Kutnick (1992, pp.149)*:

“La idea que subyace en el aprendizaje es que, si los alumnos quieren triunfar como equipo, animarán a sus compañeros de equipos a hacerlo bien y les ayudarán a que así

sea. Con frecuencia, los alumnos pueden explicar muy bien las ideas difíciles a sus compañeros traduciendo el lenguaje del profesor al suyo propio. Con el aprendizaje están motivados para ayudarse entre sí y para alentarse mutuamente a aprender. Y, lo que quizás sea más importante, se están ayudando mutuamente a triunfar y a no fracasar. Esta es la esencia del aprendizaje cooperativo”.

## **CAPITULO III. HIPÓTESIS Y VARIABLES**

### **3.1 Hipótesis de Investigación.**

A continuación se presentan una hipótesis nula ( $H_0$ ) y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ) entendiéndose por hipótesis nula a la afirmación acerca de la población de origen de la muestra, mientras que la hipótesis alternativa representa la conclusión que se quiere demostrar o afirmar tras el estudio realizado.

$H_1$ : A mejores relaciones interpersonales mejor es el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda.

$H_0$ : No hay relación entre las relaciones interpersonales adecuadas y el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda.

### **3.2 Definición de Variables.**

Variable Independiente: Relaciones interpersonales adecuadas.

Variable Dependiente: Desempeño académico.

### 3.3 Operacionalización de Hipótesis.

<b>Título del problema:</b> Relaciones interpersonales adecuadas y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes del Colegio Pablo Neruda Sonsonate, tercer ciclo.					
<b>Enunciado del problema:</b> Tendrán las relaciones interpersonales adecuadas incidencia en el desempeño académico de los estudiantes del Colegio Pablo Neruda Sonsonate, tercer ciclo					
<b>Objetivo General:</b> Identificar la incidencia entre las relaciones interpersonales adecuadas y el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo en el colegio Pablo Neruda, Sonsonate.					
Hipótesis	Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Instrumentos
A mejores relaciones interpersonales mejor es el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda	Relaciones Interpersonales	Conjunto de interacciones entre dos o más personas que constituyen un medio eficaz para la comunicación, expresión de sentimientos y opiniones.	Desarrollo efectivo de habilidades sociales en los adolescentes, y su puesta en práctica en el ambiente escolar.	-Habilidades de comunicación.  -Habilidades sociales avanzadas (Solicitar ayuda, disculpase, seguir instrucciones, etc).  -Habilidades afectivas (Expresión, reconocimiento, comprensión y reacción adecuada ante las emociones y sentimientos propios y de otros).	Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein.
	Desempeño Académico	Es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo.	Calificaciones objetivas obtenidas por los estudiantes, que reflejen su adquisición de los conocimientos impartidos por los docentes.	-Promedio de notas global.	No se empleara un instrumento específico, se utilizara el sistema de notas interno del Colegio Pablo Neruda.

## **CAPITULO IV. METODOLOGÍA**

### **4.1 Diseño del Estudio.**

La investigación se realizó bajo el diseño de estudio no experimental, este se realiza sin manipular deliberadamente las variables. El fenómeno se midió sin influir en su contexto natural y los resultados fueron sometidos posteriormente a un análisis.

### **4.2 Enfoque del Estudio.**

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa de campo que permitió la recolección y el estudio de los datos, para probar una hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico.

### **4.3 Tipo de Estudio.**

Los tipos de estudio retomados fueron el correlacional y el transversal-descriptivo. Correlacional porque este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular; en la investigación realizada se requería conocer la relación que existe ente las relaciones interpersonales adecuadas y el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo del colegio Pablo Neruda de Sonsonate. Transversal-descriptiva porque este tipo de estudio descriptivo mide a la vez la prevalencia de la exposición y del efecto en una muestra poblacional (alumnos de tercer ciclo) en un solo momento temporal; es decir, permitió estimar la magnitud y distribución de un fenómeno psicológico en un momento dado.

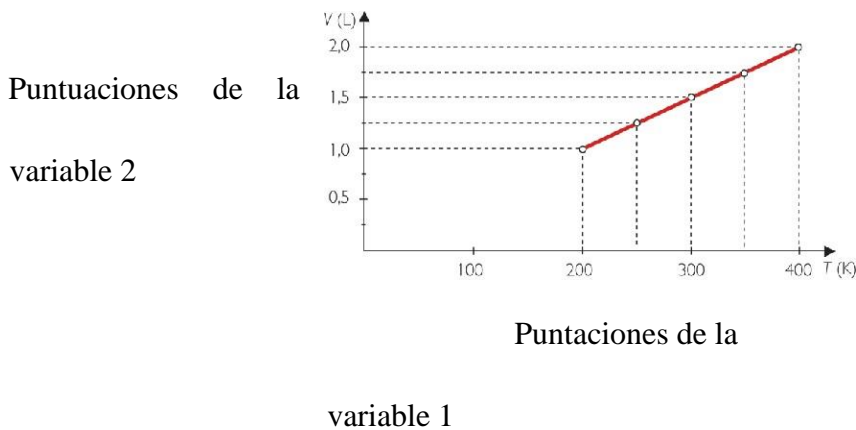
#### 4.4 Diseño Estadístico.

La correlación, implicó la manipulación de variables específicas, pero no directamente, sino mediante un procedimiento de selección. Por manipulación de una variable se entiende el disponer la aparición de diferentes cantidades o valores de la variable.

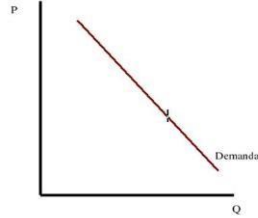
Una correlación es una medida del grado en que dos variables se encuentran relacionadas. Un estudio correlacional puede intentar determinar si individuos con una puntuación alta en una variable también tiene puntuación alta en una segunda variable y si individuos con una baja puntuación en una variable también tienen baja puntuación en la segunda. Estos resultados indican una relación positiva.

En otros casos la relación esperada entre las variables puede ser inversa. Los sujetos con puntuaciones altas en una variable pueden tener puntuaciones bajas en la segunda variable y viceversa. Esto indica una relación negativa.

Una manera de representar las relaciones enunciadas puede ser gráficamente. Mediante un eje de coordenadas se puede representar en el eje de abscisas las puntuaciones en la primera variable, y en el de coordenadas las de la segunda variable. Así una relación positiva perfecta se representaría del siguiente modo.



Una relación negativa perfecta se representaría del siguiente modo.



Las relaciones lineales entre variables pueden ser expresadas por estadísticos conocidos como coeficientes de correlación. La medida de correlación que indicaremos es el coeficiente de correlación de Pearson ( $r_{xy}$ ). El valor que este coeficiente puede asumir varía de +1 a -1. Un valor de -1 indica una relación lineal negativa perfecta; un valor de +1 indica una relación lineal positiva perfecta; un valor de cero indica que hay ausencia total de relación lineal entre las dos variables. La expresión matemática para hallar el coeficiente de correlación es la siguiente.

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{N \sum X^2 - (\sum X)^2} * \sqrt{N \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

Generalmente, correlaciones entre  $\pm 0.15$  y  $\pm 0.30$  se consideran como bajas; entre  $\pm 0.30$  y  $\pm 0.40$  como moderadas, entre  $\pm 0.50$  y  $\pm 0.70$  como moderadamente altas; entre  $\pm 0.80$  y  $\pm 0.90$  como altas; y más de  $\pm 0.90$  muy altas.

Los datos procedentes de un estudio correlacional entre variables pueden ser usados para predecir la puntuación y la ejecución de individuos que no han sido previamente probados en una variable (variable criterio), a partir de su puntuación en la otra variable (predictora).

Para realizar tal predicción, se debe cuantificar la relación entre las dos variables en términos de una función lineal específica (recta de regresión). Se expresa como  $y' = a + bx$ .



## **4.5 Población.**

Para el estudio se retomó la totalidad de la población, la cual se tomó del colegio Pablo Neruda de Sonsonate, específicamente los 30 alumnos que conforman la totalidad del tercer ciclo, debido a que la institución labora solo en turno matutino, tomando en cuenta un total de 3 grupos, es decir 7° grado, 8° grado y 9° grado.

## **4.6 Métodos.**

### **4.6.1 Método Auxiliar: Test psicológico.**

Es un instrumento de medición psicológica de variables de tipo cognitivo: aptitudes, conocimientos, rendimiento, habilidades, etc., en los que las respuestas son correctas o incorrectas y la puntuación total viene dada por la suma de respuestas correctas, dando lugar a una escala acumulativa jerárquica.

### **4.6.2 Técnicas e instrumentos.**

#### **4.6.2.1 Técnica: Cuestionario**

El instrumento de recolección de datos fue administrado a la población utilizando como técnica el cuestionario, que es un instrumento o formulario impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio que el investigado llena por si mismo.

#### **4.6.2.2 Instrumento: Lista de Chequeo de Habilidades Sociales.**

Este es un test muy utilizado por los psicólogos para registrar las deficiencias en habilidades sociales de los adolescentes. Los ítems derivan de distintos estudios psicológicos que suministraron información acerca de cuáles son las conductas acertadas que hacen que los sujetos se desenvuelvan correctamente en la escuela, casa, con los compañeros, en la universidad, etc. Está compuesta por un total de 50 ítems, agrupados en 6 áreas los cuales se presentan en una escala graduada de 1 a 5 de la siguiente manera:

- 1.....Nunca usa la habilidad.
- 2.....Rara vez usa la habilidad.

- 3.....A veces usa la habilidad.
- 4.....A menudo usa la habilidad.
- 5.....Siempre usa la habilidad.

## **4.7 Recursos**

### **4.7.1 Humanos:**

- 3 Profesores de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda, Sonsonate
- 30 alumnos de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda
- 3 miembros del equipo de trabajo en proceso de grado
- 2 personas representantes del Colegio Pablo Neruda (Dueña y Directora)
- 1 catedrática encargada del asesoramiento del proceso de trabajo de investigación
- 1 persona como coordinador general del proceso de grado

### **4.7.2 Materiales:**

- Computadoras
- Hojas de papel, lapiceros y lápices.
- Impresora
- Memorias USB
- Celulares Inteligentes
- Cuadernos
- Libretas
- Libros

## **4.8 Procedimiento**

Iniciando el proceso de tesis se seleccionó un tema de investigación para su posterior aceptación y asignación de la Docente Directora. Una vez aceptado el tema se evaluó y seleccionó la institución donde se realizará el trabajo de investigación: Colegio Pablo Neruda.

Con la aceptación del tema y la disponibilidad de la institución se llevó a cabo el marco teórico de la tesis, como siguiente fase, se seleccionó los instrumentos de recaudación de datos, y se acordaron las posibles fechas de trabajo (cronograma).

Finalizado el anteproyecto, del tema “Las relaciones interpersonales adecuadas y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes del Colegio Pablo Neruda Sonsonate, tercer ciclo”, se presentó a revisión para la aprobación de la asesora de tesis y la correspondiente entrega ante las autoridades encargadas del proceso.

Posteriormente se realizó la presentación del anteproyecto en la institución Colegio Pablo Neruda con el objetivo de informar a las autoridades del colegio el proceso a realizar en el trabajo de investigación.

Partiendo de lo anterior el siguiente paso fue la aplicación de los instrumentos de evaluación y la recolección y tabulación de datos. Se continuó con la sistematización de datos y presentación de la información por medio de cuadros estadísticos y gráficos.

El análisis e interpretación de resultados se realizó en base a los datos obtenidos con el objetivo de comparar la teoría expuesta en el marco teórico y comprobar la hipótesis alternativa o nula.

Para finalizar se elaboró y entregó el Informe Escrito de Investigación.

## **CAPITULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **5.1 Análisis cuantitativo de Lista de Chequeo de Habilidades Sociales**

Los resultados individuales y su interpretación serán fácilmente apreciados mediante la hoja del perfil de la Lista de Chequeo de Habilidad Sociales. Se trata de un informe gráfico, que se obtiene al convertir los puntajes directos en eneatis, señalarlos en el recuadro del perfil y luego unirlos por medio de líneas rectas.

De este modo quedará así conformado un perfil de cómoda interpretación. La significación de los niveles bajo (eneatis 1, 2 y 3), así como de los niveles medios(eneatis 4, 5 y 6) y de los niveles altos (eneatis 7, 8 y 9) para cada escala o área de la Lista de Chequeo y para el puntaje total, está consignada de manera clara en la línea superior de la tabla del perfil. Así tendremos:

Eneatis 1 : Deficiente nivel de Habilidades Sociales

Eneatis 2 y 3 : Bajo nivel de Habilidades Sociales

Eneatis 4, 5 y 6 : Normal nivel de Habilidades Sociales

Eneatis 7 y 8 : Normal nivel de Habilidades Sociales

Eneatis 9 : Excelente nivel de Habilidades Sociales.

## 5.2 Cuadros de notas promedio primer y segundo periodo de los alumnos del tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda.

**Cuadro #1: Cuadro de notas promedio de los alumnos de 7º grado, año lectivo 2018**

Nº	Nomina	lenguaje	Sociales	Ciencia	Matemática	Inglés	Ed. Física	Moral	Promedio Final
		Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	
1	AGDO01	7	7	7	7	7	9	8	7.4
2	LOOA01	7	7	8	7	8	9	8	7.7
3	FHLM01	6	7	7	7	7	9	8	7.3
4	MDIM01	9	9	9	8	9	9	10	9
5	ZQEM01	7	7	8	7	7	9	7	7.4
	<b>Promedio Total</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7.7</b>

En el cuadro anterior se describen las notas de cada uno de los estudiantes de séptimo grado específicamente en las materias cursadas a tomar en cuenta en la investigación, proporcionando a detalle los promedios por materia y promedio final.

**Cuadro #2: Cuadro de notas promedio de los alumnos de 8º grado, año lectivo 2018**

Nº	Nomina	lenguaje	Sociales	Ciencia	Matemática	Inglés	Ed. Física	Moral	Promedio final
		Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	
1	ATDJ02	7	8	8	7	8	8	7	7.6
2	ACGA02	7	8	8	9	7	9	9	8.1
3	CCLR02	7	9	8	8	7	9	7	7.9
4	CMMR02	7	7	7	6	9	8	5	7
5	CMCP02	10	10	9	9	9	9	9	9.3

6	CGGE02	10	10	9	9	9	9	9	9.3
7	GSJC02	5	6	6	4	7	7	6	5.9
8	HRME02	4	8	7	4	7	8	7	6.4
9	MCCJ02	4	6	6	4	5	8	5	5.4
10	MGDU02	9	10	9	8	9	8	9	8.9
11	PMHA02	6	8	9	8	8	9	10	8.3
12	RSJG02	6	9	8	4	6	9	10	7.4
13	VGOF02	8	10	9	8	8	9	10	8.9
	<b>Promedio</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7.6</b>

En el cuadro anterior se describen las notas de cada uno de los estudiantes de octavo grado específicamente en las materias cursadas a tomar en cuenta en la investigación, proporcionando a detalle los promedios por materia y promedio final.

**Cuadro #3: Cuadro de notas promedio de los alumnos de 9º grado, año lectivo 2018**

Nº	Nomina	lenguaje	Sociales	Ciencia	Matemática	Inglés	Ed. Física	Moral	Promedio Final
		Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	Prom.	
1	GCAD03	5	10	7	6	5	9	6	6.9
2	GVMJ03	6	9	7	4	6	9	9	7
3	GFCA03	5	9	8	4	6	9	8	7
4	HOAL03	5	9	7	6	6	8	7	6.9
5	LMFG 03	5	9	8	4	10	9	6	7.3
6	MALG 03	4	9	7	4	7	9	6	6.6
7	QFIG03	5	9	8	4	6	10	7	7
8	RSCE03	9	10	9	8	9	9	9	9
9	RAOE03	8	8	8	4	8	9	5	7.1
10	RMKF03	8	10	8	7	9	10	8	8.6
11	USMA03	6	9	8	6	7	9	6	7.3

12	VPBJ03	9	10	9	8	9	10	9	9.1
	<b>Promedio</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7.4</b>

En el cuadro anterior se describen las notas de cada uno de los estudiantes de noveno grado específicamente en las materias cursadas a tomar en cuenta en la investigación, proporcionando a detalle los promedios por materia y promedio final.

### 5.3 Puntuaciones globales en la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein.

**Cuadro #4: Puntuaciones globales de Habilidades Sociales de los alumnos del tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda.**

Nombre	Grado	Puntuación	Nivel
AGDO01	7°	211	Excelente
LOOA01	7°	191	Normal
FHLM01	7°	185	Normal
MDIM01	7°	207	Excelente
ZQEM01	7°	147	Bajo
ATDJ02	8°	172	Normal
ACGA02	8°	203	Normal
CCLR02	8°	172	Normal
CMMR02	8°	162	Normal
CMCP02	8°	227	Excelente
CGGE02	8°	179	Normal
GSJC02	8°	166	Normal
HRME02	8°	202	Normal
MCCJ02	8°	160	Normal
MGDU02	8°	177	Normal
PMHA02	8°	206	Excelente
RSJG02	8°	181	Normal
VGOF02	8°	174	Normal

GCAD03	9°	158	Normal
GVMJ03	9°	153	Bajo
GFCA03	9°	199	Normal
HOAL03	9°	147	Bajo
LMFG 03	9°	193	Normal
MALG 03	9°	170	Normal
QFIG03	9°	175	Normal
RSCE03	9°	166	Normal
RAOE03	9°	221	Excelente
RMKF03	9°	218	Excelente
USMA03	9°	199	Normal
VPBJ03	9°	174	Normal

El cuadro anterior proporciona los datos obtenidos en Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein, dividiendo la información entre grados, puntaje directo y nivel alcanzado según eneatiipo de la prueba, pudiendo observarse que la mayoría de resultados son de nivel normal, pocos casos alcanzan el nivel excelente y de igual manera pocos estudiantes obtienen nivel bajo.

**Cuadro #5: Media de resultados de las puntuaciones obtenidas en la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales, presentadas por grado.**

Grado	Puntuación	Media	Nivel
7°	941	188.2	Normal
8°	2381	183.153	Normal
9°	2173	181.083	Normal
<b>Total</b>	5495	183.16	Normal

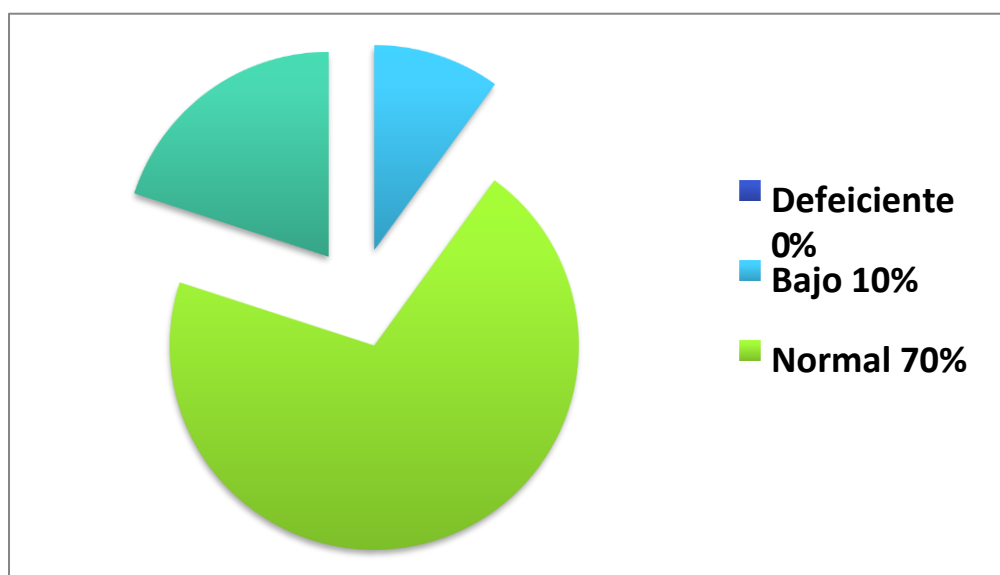
Este cuadro brinda los datos generales de las medias de resultados alcanzados por cada grado en la prueba aplicada, evidenciando que la media más alta fue obtenida por séptimo grado y la media más baja por noveno grado.



**Cuadro #6: Porcentaje de resultados globales de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales, obtenida por el total de alumnos de tercer ciclo.**

	Nivel deficiente en habilidades sociales	Nivel bajo en habilidades sociales	Nivel normal en habilidades sociales	Nivel excelente en habilidades sociales
<b>Cantidad de alumnos</b>	0	3	21	6
<b>Porcentaje</b>	0%	10%	70%	20%

**Grafico #1: Nivel de Habilidades Sociales de los Estudiantes de tercer ciclo participantes de la investigación.**



El gráfico #1 muestra la totalidad de los datos obtenidos en tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda de Sonsonate en el instrumento aplicado a la población participante de la investigación, dividiendo el 100% de los participantes en un 10% de estudiantes con habilidades sociales bajas, un 70% de estudiantes con habilidades sociales con nivel normal y un 20% de estudiantes con habilidades sociales excelentes. Evidenciando de esta manera que los estudiantes del tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda de Sonsonate poseen un nivel de habilidades sociales normales.

## 5.4 Análisis de Correlación de Pearson

Los datos que se presentaran a continuación fueron obtenidos con el programa SPSS, este es un conjunto de herramientas que permite el análisis estadístico y la gestión de información, es capaz de trabajar con datos procedentes de distintos formatos, generando desde gráficos sencillos de distribuciones hasta análisis estadísticos complejos. Este programa fue seleccionado porque facilita el proceso al proveer cálculos exactos, además es idóneo para utilizarse en el análisis de grupos sociales.

A continuación se presentan los resultados proporcionados por el programa SPSS y el análisis de correlación mediante Pearson. Los criterios para la valoración de la fuerza de correlación entre las variables son los siguientes:

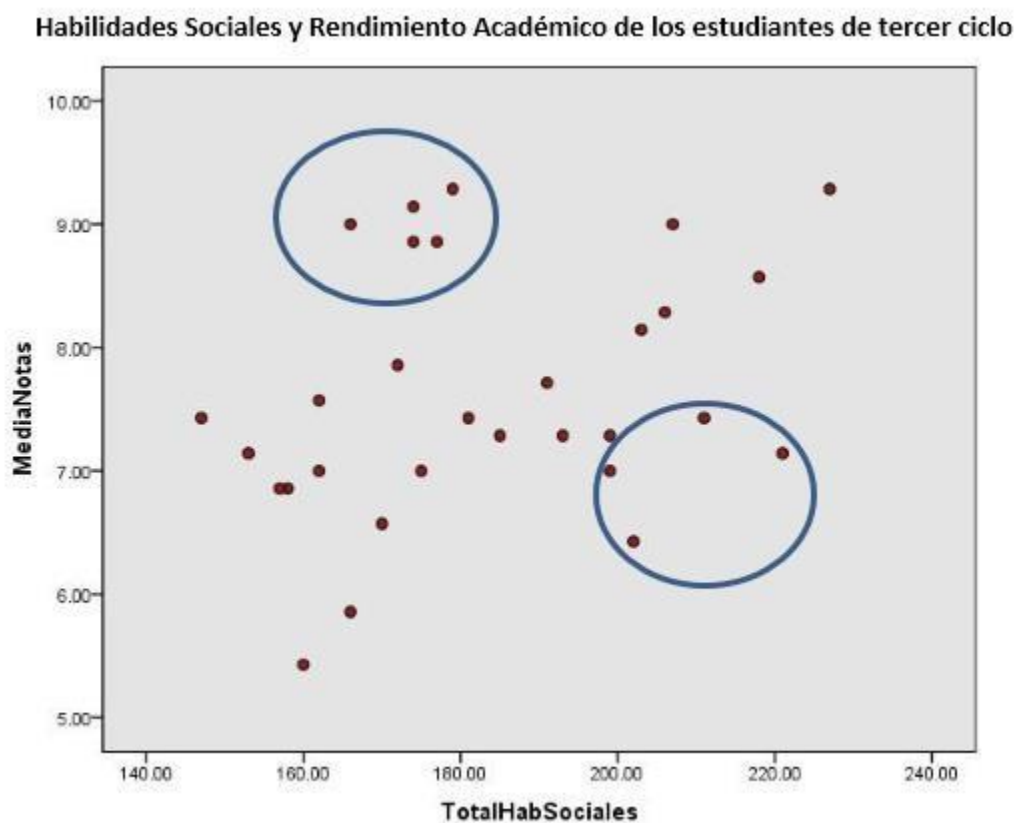
- Correlaciones entre  $\pm.15$  y  $\pm.10$  se consideran como bajas.
- Correlaciones entre  $\pm.30$  y  $\pm.40$  como moderadas.
- Correlaciones entre  $\pm.50$  y  $\pm.70$  como moderadamente altas.
- Correlaciones entre  $\pm.80$  y  $\pm.90$  como altas.
- Correlaciones de más de  $\pm.90$  muy altas.

### Cuadro #7: Correlación de Pearson

Correlaciones		Media notas	Total hab. Sociales
Media de notas Pearson	Correlación de	1	.323

De acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson, que es de 0.323, el resultado obtenido es una correlación moderada.

## Gráfico #2: Diagrama de dispersión



Se puede observar en el diagrama de dispersión el puntaje valorizado en resultados de cada promedio de notas y total en la prueba de habilidades sociales de cada uno de los alumnos participantes del proceso de investigación, se observa que a medida que aumenta el valor de las habilidades sociales, aumenta la media de las notas, sin embargo se observan dos grupos de alumnos que no responden a dicha tendencia.

## **5.5 Análisis de regresión lineal.**

Se aplicó el análisis de regresión lineal para determinar qué nivel de incidencia tienen las relaciones interpersonales en el desempeño académico sobre las otras variables que también influyen en éste.

Para aplicar el análisis de Regresión Lineal se verificaron los supuestos de: Normalidad, Independencia y Homocedasticidad, los resultados obtenidos se presentan a continuación.

### **5.5.1 Normalidad.**

Se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov, pues la de Shapiro Wilk es para muestras menores de 30 ( $n < 30$ ) y la población en estudio permite trabajar con 30 datos.

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov compara la función de distribución acumulada empírica de los datos de la muestra con la distribución esperada si los datos fueran normales. Si esta diferencia observada es adecuadamente grande, la prueba no rechazará la hipótesis nula de normalidad de la población. Si el valor “p” de esta prueba es menor que el nivel de significancia ( $\alpha$ ) elegido, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que se trata de una población no normal.

**H<sub>0</sub>:** Los datos se distribuyen de forma normal.

**H<sub>1</sub>:** Los datos no se distribuyen de forma normal.

**Nivel de significancia:** 0.05

**Nivel de confianza:** 95%

**Cuadro #8: Prueba de Normalidad.**

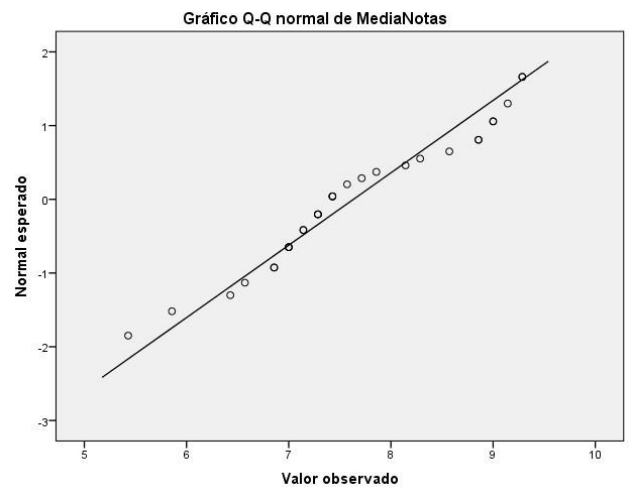
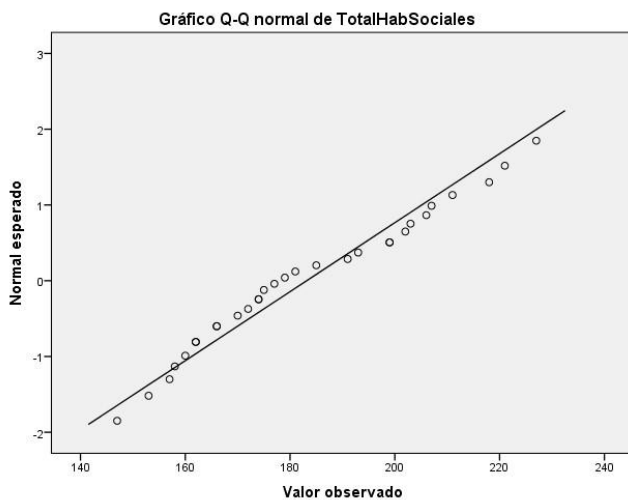
Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
MediaNotas	.146	30	.100	.949	30	.164
TotalHabSociales	.112	30	.200 <sup>*</sup>	.959	30	.292

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.  
a. Corrección de significación de Lilliefors

El cuadro refleja que el p-valor es mayor que 0.05 por lo cual se dice que no se puede rechazar la hipótesis nula y aceptamos que los datos se distribuyen de forma normal.

**Gráfico #3: Prueba de Normalidad del total Habilidades Sociales**

**Gráfico #4: Prueba de Normalidad del Desempeño Académico**



Se puede observar en ambos gráficos que los residuos tipificados se distribuyen alrededor de la recta, lo cual indica normalidad de los datos, si estos no se distribuyeran a su alrededor los datos se considerarían como no normales.

### 5.5.2 Independencia<sup>1</sup>

Los residuos deben ser independientes, es decir las observaciones de las variables no deben de depender entre sí.

**H<sub>0</sub>:** Las observaciones muestrales son independientes (la auto correlación de orden uno de los residuos es cero)

**H<sub>1</sub>:** Las observaciones muestrales no son independientes.

Entre 1.5 y 2.5 en la prueba de Durbin-Watson los residuos son incorrelados.

#### Cuadro #8: Prueba de Independencia.

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.323 <sup>a</sup>	.104	.072	.98087	2.063

a. Predictores: (Constante), TotalHabSociales

b. Variable dependiente: MediaNotas

Durbin-Watson es igual a 2.063, se concluye que los residuos son incorrelados, es decir, que las variaciones en un dato de un estudiante no dependen de las variaciones en el dato de otro estudiante, hay independencia entre los datos de los sujetos.

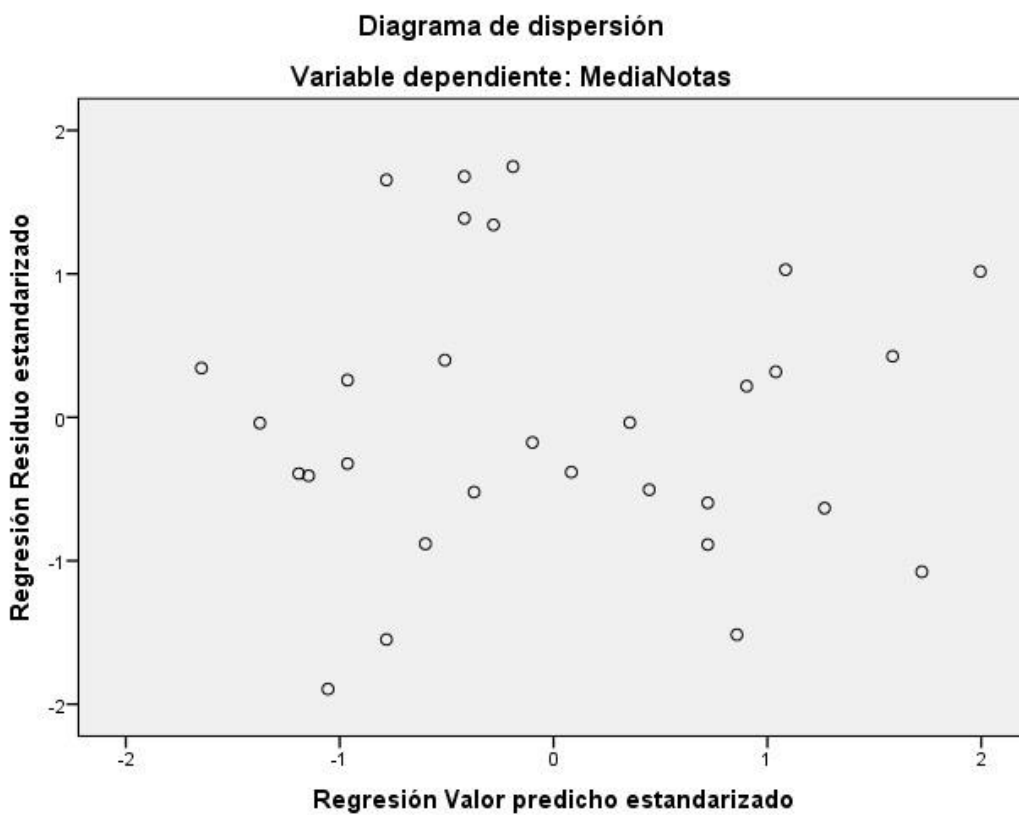
---

<sup>1</sup> [http://dm.udc.es/asignaturas/estadistica2/sec7\\_5.html](http://dm.udc.es/asignaturas/estadistica2/sec7_5.html)

### 5.5.3 Homocedasticidad

El supuesto de Homocedasticidad implica que la variación de los residuos sea uniforme en todo el rango de valores de los pronósticos, el resultado debe ser un gráfico sin pautas de asociación.

**Gráfico #5: Prueba de Homocedasticidad con datos del Desempeño académico de toda la población en estudio.**



Para garantizar que no hay homocedasticidad, no se debe mostrar ninguna pauta de asociación o patrón en la nube de puntos. El gráfico no presenta ningún patrón, por lo que se acepta igualdad de varianzas.

## 5.6 Regresión lineal simple

### 5.6.1 Modelo y R Cuadrada

Modelo	R	R cuadrado	R Cuadrado ajustado	Durbin-Watson
1	.323	.104	.072	2.063

La investigación tiene dos variables, por lo que el coeficiente de correlación múltiple es el valor absoluto del coeficiente de correlación de Pearson. Su cuadrado (R cuadrado) es el coeficiente de determinación. R cuadrada muestra la proporción de varianza de la variable dependiente, es decir, en el promedio de notas, que esta explicada por la variable independiente: total de habilidades sociales. En este caso vemos que R toma un valor bajo y R cuadrada indica que el 10.4% de la variación del promedio de notas está siendo explicada por el total de habilidades sociales.

## 5.7 Interpretación de Resultados.

Los resultados de las pruebas de aplicación y las notas obtenidas (desempeño académico) de los alumnos de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda fueron tabuladas mediante el programa SPSS, el cual permite trabajar en las áreas de ciencias sociales y educación, en diversos análisis estadísticos, simples o complejos.

Antes de iniciar con la interpretación de los resultados es necesario aclarar dos aspectos para comprender mejor el análisis posterior:

- Delgado demuestra en sus tesis de maestría, Universidad de Granada, España, una correlación significativa entre las relaciones interpersonales y las habilidades sociales:

*“Para la muestra total, observó que los resultados de la Escala de Habilidades Sociales correlacionaban de forma significativa con el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (correlación de Pearson=  $-.384$ ; sig=*



*.001). La relación entre las variables fue negativa, lo que significa, que a mejores habilidades sociales posea el estudiante, menos dificultades tendrá en sus relaciones interpersonales<sup>2</sup>”.*

Debido a la información anterior, en las que las habilidades sociales se consideran indispensables para el desarrollo de las relaciones con los demás y determinan si estas son adecuadas o inadecuadas, la Variable Independiente (Relaciones Interpersonales) se midió a partir de las Habilidades Sociales.

- Recordar que según el método de Pearson, correlaciones entre  $\pm.15$  y  $\pm.10$  se consideran como bajas; entre  $\pm.30$  y  $\pm.40$  como moderadas, entre  $\pm.50$  y  $\pm.70$  como moderadamente altas; entre  $\pm.80$  y  $\pm.90$  como altas; y más de  $\pm.90$  muy altas.

Aclarados los puntos anteriores se procede a profundizar en la interpretación de resultados y sus fundamentos teóricos:

Para Vygotsky el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa; el contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos, por lo que tendría influencia en el aprendizaje de las personas. Según este teórico el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por los individuos con quienes el niño interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología”.

Considerando lo anterior se podría decir que la influencia del contexto es determinante en el desarrollo del niño; por ejemplo: un niño que crece en un medio rural, donde sus relaciones solo se concretan a los vínculos familiares va a tener un desarrollo diferente a aquel que esté rodeado por ambientes culturales más propicios. El niño del medio rural desarrollará más rápido su dominio corporal y conocimientos del campo, debido a la interacción constante con las personas que le transmitirán estos conocimientos; el del medio urbano tendrá mayor

---

<sup>2</sup> Se retoma la investigación de España y no una de El Salvador o Centroamérica debido a que no se encontraron investigaciones que retomen este tema en dicha región.

acercamiento a aspectos culturales y tecnológicos, porque las personas que le rodean propiciarán el acercamiento a estos conocimientos ya que son parte del contexto en el que ellos mismos se desarrollan cotidianamente.

Por lo tanto no se puede entender que el individuo se constituye de un aislamiento, más bien lo hace de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. Sin embargo si las interacciones con sus mediadores no son buenas, debido a que el niño no posee relaciones interpersonales adecuadas que se las faciliten, existiría la probabilidad de que esto repercutan negativamente en la adquisición de sus conocimientos, es decir en su aprendizaje, y por consecuencia en su desempeño académico.

En lo expuesto anteriormente radican los supuestos de las hipótesis que se sometieron a comprobación en esta investigación:

H<sub>1</sub>: A mejores relaciones interpersonales mejor es el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda.

H<sub>0</sub>: No hay relación entre las relaciones interpersonales adecuadas y el desempeño académico de los estudiantes de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda.

Los resultados antes expuestos en los gráficos reflejan una correlación moderada entre las variables, es decir que sí existe una influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente, por lo que se puede afirmar que las relaciones interpersonales influyen en el desempeño académico de los estudiantes del colegio Pablo Neruda, efectivamente los resultados obtenidos evidencian que aquellos alumnos que han obtenido calificaciones altas son los que mejores habilidades sociales tienen según la escala aplicada (es necesario recordar que unas buenas habilidades sociales permiten relaciones interpersonales adecuadas); por lo que se puede aceptar la hipótesis alternativa.

Lo anterior significa que aquellos estudiantes que poseen mejores habilidades sociales, al ponerlas en práctica en su entorno escolar les facilita las relaciones con los demás promoviendo que acciones como mantener una conversación, saber escuchar, seguir indicaciones, soliviar ayuda, pedir instrucciones, compartir ideas, superar la vergüenza, establecer objetivos y resolver conflictos (habilidades que permite medir el instrumento

aplicado), se manifiesten con mayor facilidad y abonen a la socialización y construcción de nuevos conocimientos, además de facilitarles exposiciones de diversos temas, despejar sus dudas con sus docentes y compañeros, compartir nuevas ideas sin temor a que sean rechazadas por los demás, etc., generando así un mayor aprendizaje y mejor desempeño académico que aquellos que se avergüenzan de hacer preguntas en clases, que no saben escuchar o seguir indicaciones de los docentes, se les dificulta solicitar ayuda a sus compañeros y maestros, etc.

Para ver aun con mayor claridad la incidencia de las relaciones interpersonales sobre el desempeño académico se retomarán algunas de las habilidades que mide la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales en un ejemplo:

Al alumno “A” se le aplico la prueba, los resultados reflejan que posee habilidades para seguir instrucciones, es responsable, puede resolver la vergüenza y las presiones de grupo, posee iniciativa, concentración y organización, estas últimas consideras habilidades de planificación que son muy útiles en actividades escolares, al momento de desarrollar tareas escolares “A” sigue correctamente las instrucciones del maestro, posee iniciativa por lo que pide y brinda información adicional a sus compañeros sobre el trabajo, no tiene vergüenza de solicitar a su maestro que le aclare dudas, organiza bien todas sus ideas, las ejecuta según lo planificado y expone su trabajo ante sus demás compañeros superando el temor a que sus ideas sean rechazadas o a equivocarse, al ver su esfuerzo, calidad del trabajo, su asimilación de ideas y según sus criterios de evaluación el maestro lo evalúa con un 9; mientras el alumno “B” carece de estas habilidades, por lo que se conforma con la poca información que encontró, trata de acortar el tiempo de su exposición para evitar posibles burlas de sus compañeros, no consulto dudas con el maestra por lo que algunas cosas del trabajo no están según los criterios de evaluación, y no profundizo en la información razón por la cual su exposición no refleja que ha entendido la temática, debido a esto su resultado final es 6.5.

En el ejemplo se ve claramente como las habilidades sociales que los alumnos poseen y ponen en práctica en el ambiente escolar pueden jugar un papel determinante en el aprendizaje, la iniciativa genera que el estudiante vaya más allá de lo que el docente o los compañeros le muestra, el saber resolver la vergüenza les permite expresar sus ideas y pensamientos de una forma más clara y compartirlos sin temor con los demás para que juntos puedan someterlo a

un análisis que les permita determinar si este es verdadero, o anexar nueva información a la que otro estudiante ya posee, tener asertividad le permite evaluar con objetividad las ideas de los otros y hacer saber una discrepancia que tenga con éstas de una forma constructiva, etc.

Muchos otros ejemplos se podrían presentar pero es importante hacer referencia a un resultado que también es de interés analizar: según detallan los resultados del método de Pearson al mostrar una correlación moderada y no alta, existen dentro de la población un grupo de estudiantes que aunque tienen un total de habilidades sociales bajo tienen una media de notas alto, entre 8.5 y 9.5, y otro grupo que aunque tiene un total de habilidades sociales altos tienen un promedio de notas bajo, entre 6 y 7.5 aproximadamente, lo que nos indicaría que hay otro tipo de variables (de las cuales se hablara subsiguientemente) que tienen incidencia sobre la media de notas aparte de las relaciones interpersonales y que no han sido retomadas en este estudio, estas variables pueden estar incidiendo de forma positiva o negativa en los estudiantes y tener mayor influencia en el desempeño académico que las relaciones interpersonales, provocando así la variación en las calificaciones, es probable que además las variables que en estos grupos tengan mayor incidencia en el rendimiento académico no estén presentes en los otros grupos de estudiantes que parecen cumplir con el supuesto expuesto en la hipótesis alternativa.

Un ejemplo claro de lo dicho anteriormente se refleja en los estudiantes que suelen poseer buenas relaciones interpersonales en su grupo de amigos, con docentes y otras autoridades escolares, además suelen desempeñarse muy bien en los trabajos en grupo y les beneficia la retroalimentación de los contenidos que recibe de otros estudiantes, pero que en el hogar suele estar en un ambiente tenso, de discusiones constantes, donde es difícil concentrarse y además no se le facilita ayuda en las tareas escolares debido a que los padres se rigen bajo la idea de que el profesor es el único responsable de esto, por lo que en actividades individuales su desempeño decae significativamente. Mientras otro estudiante con las mismas características puede ser parte de una familia donde se le apoya en su desarrollo académico y se le brindan condiciones ambientales óptimas para que estudie.

Por otro lado tenemos a los estudiantes que no poseen relaciones interpersonales adecuadas, suelen ser cohibidos, se les dificulta trabajar en grupo, les apena hacer preguntas en clases, no han desarrollado la capacidad para expresar sus ideas y pensamientos con claridad ante

los demás, etc., pero que sus características individuales le permiten una asimilación más rápida de los conocimientos, tiene habilidades para la redacción, suelen leer mucho y retener información con facilidad, por lo que en exámenes escritos, informes, ensayos, etc., suelen tener calificaciones por encima del promedio, compensando así alguna otra desventaja en otro tipo de actividades académicas en las que es indispensable relacionarse con sus compañeros para la construcción de nuevos conocimientos.

Según lo explicado previamente el desempeño académico es un fenómeno multicausal, es decir, consecuencia de muchos factores influyentes en el estudiante, ya sea dentro del contexto del aula o fuera de ella; donde se podrían encontrar variables individuales, sociales y culturales, factores tales como el nivel socioeconómico de las familias, los tipos de programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, las concepciones previas de los estudiantes sobre su aprendizaje, etc.

Conociendo que el desempeño académico es un fenómeno multicausal resultaba de vital importancia determinar qué grado de influencia tienen las relaciones interpersonales, como una de esas causas, sobre éste. Para profundizar en este aspecto se aplicó el Análisis de Regresión Lineal.

Para aplicar el Análisis de Regresión Lineal fue necesario verificar los supuestos de Normalidad, Independencia y Homocedasticidad, los resultados de estos indican que los datos se distribuyen de forma normal, hay independencia entre ellos e igualdad de varianzas.

La correlación de Pearson permitió, en un primer momento, determinar que sí existe una correlación entre la VI con la VD y que ésta es moderada, para profundizar en este hallazgo, y conociendo que el desempeño académico es un fenómeno multicausal, se realizó el análisis de Regresión lineal con el objetivo de determinar el grado de incidencia de las relaciones interpersonales en el desempeño académico, encontrando en la población estudiada que el desempeño académico de los estudiantes es explicado en un 10.4% por las relaciones interpersonales, es decir que el otro 89.6% es explicado por otras variables o factores.

Por lo que la variable independiente estudiada es un factor clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestra realidad salvadoreña, sin embargo no es el factor definitivo, puesto que no existe un factor determinante que pueda ser tomado como la principal razón del

desempeño académico del contexto de nuestra sociedad. Para poder explicar el porcentaje obtenido por nuestra variable independiente, se debe tomar en cuenta que el desempeño académico es un factor multicausal, dentro de los múltiples hechos que pueden explicar este fenómeno se pueden mencionar otros de los principales elementos que tienen incidencia en el desempeño académico:

**La estructura familiar**, por ejemplo, es fundamental en el desarrollo personal de todo individuo, es el primer grupo social al que el sujeto está expuesto y su incidencia en todas las áreas de vida es elevada, debido a que es dentro de esta estructura donde la persona adquiere habilidades, actitudes, aptitudes y hábitos, dichos elementos son detonantes de conductas y comportamientos fijos de la persona en su vida cotidiana. Dentro del contexto educativo, la familia y sus estilo de vida permite al estudiante obtener una particular manera de percibir el área escolar, es decir, depende de la importancia que la familia le brinde a la educación, el número de hijos y el valor que se le dé a cada uno de ellos en el ámbito estudiantil, si la familia es disfuncional, la estructura cambia drásticamente y es posible que el estudiante adquiere otras prioridades aparte de su estudio, los valores y la forma de convivir de cada uno de los familiares puede provocar distintas reacciones en el estudiante, ya sea positivo o negativo.

**El estado financiero de la familia** del estudiante puede ser otro elemento clave dentro del rendimiento de la persona en el contexto académico, es decir, el estatus económico alto o medio, proporciona a los individuos oportunidades que las familias con capacidades económicas bajas no tienen, por ejemplo: que el alumno se vea forzado a laborar posterior a la jornada educativa, lo que genera estrés, cansancio, y otros factores que no benefician al desempeño académico del estudiante, además el poder adquisitivo de recursos lúdicos de alta calidad difiere de un estudiante a otro, también el uso de tiempo invertido en las tareas escolares se ven directamente perjudicadas, debido a que los alumnos en ocasiones realizan las tareas del hogar, debido a que sus familiares trabajan y no tienen tiempo para dichas actividades, por último el tiempo que los padres invierten en la educación de sus hijos es limitado debido a sus múltiples actividades diarias, por lo que los estudiantes no obtienen la colaboración de sus padres en las actividades académicas.

**El estado psicológico de cada estudiante** es también un factor que tiene relación con el desempeño académico, muchos elementos como los rasgos de la personalidad, la motivación, la autoestima, la estabilidad emocional y otros tipos de factores pertenecientes a su personalidad son evidentemente causantes de diferencias académicas entre alumnos, esto debido a que las distintas combinaciones de habilidades otorgan diversas capacidades que generan múltiples hábitos de estudio, capacidad de análisis, resolución de conflictos, manejo del estrés, capacidad de memoria, etc. Siendo uno de los principales objetivos de estudio o componente a tomar en cuenta entre los investigadores y profesionales para abordar la temática del desempeño académico, por lo que se sabe también que no es un factor definitivo.

Otro factor a tomar en cuenta es el estrato sociocultural de la persona, debido a que en muchas ocasiones la ignorancia social o la poca flexibilidad de pensamiento no permiten a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos.

Las instituciones que están al frente de la educación, es decir, las estructuras educativas son grandes organizaciones que poseen su propio orden y jerarquía, por lo que existen personas que tienen a cargo la educación de diversas regiones de nuestra realidad salvadoreña, para ser más específico, las escuelas cuentan con su propio personal docente, su infraestructura y cada una está ubicada en distintas realidades sociales, por lo que en este factor coexisten muchos elementos a abordar, entre estos están: la metodología utilizada por los profesores, las distancias entre la escuela y los hogares de los alumnos, la cantidad de personal docente de cada escuela, la cantidad de materias impartidas por cada profesor y la tasa de asistencia de los alumnos, lo anteriormente mencionado son componentes que pueden explicar el 89.6% del desempeño académico de cada alumno participante de esta investigación y de futuras investigaciones.

## CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1 Conclusiones

- Según los resultados de la prueba de Pearson, a mejores relaciones interpersonales, mejores las calificaciones de los estudiantes, las relaciones entre iguales permiten una socialización del conocimiento y formación de nuevos aprendizajes, que se evidencia en su desempeño académico.
- Los resultados reflejan que la mayoría de los alumnos de tercer ciclo poseen adecuadas habilidades sociales y ninguno posee habilidades sociales deficientes. Además, se observan dos grupos que se colocan en dos extremos: los alumnos con un bajo nivel de habilidades sociales y los estudiantes con un nivel excelente de las mismas, manifestando buen manejo de habilidades como escuchar, iniciar una conversación, dar instrucciones persuasión, expresión de afecto, autocontrol emocional, toma de decisiones, etc.
- El resultado que proporciona la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales destaca que el 90% de los estudiantes del Colegio Pablo Neruda de Sonsonate poseen habilidades sociales adecuadas, siendo una expresión de que se practican relaciones interpersonales adecuadas, resultados que son inéditos en El Salvador debido a que no existen antecedentes registrados de investigaciones que aborden un estudio que correlacione las variables de las relaciones interpersonales adecuadas y el desempeño académico.
- El desempeño académico se debe a múltiples variables, desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por cuestiones más directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, las relaciones interpersonales, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al desempeño académico en las evaluaciones. Por lo que se considera que los alumnos de tercer ciclo del Colegio Pablo Neruda presentan un promedio en su desempeño mayor al que suelen tener otros alumnos en su mismo nivel, debido a que se



practica una atención más personalizada por parte de los docentes al no tener números exorbitantes de alumnos siendo sus métodos de enseñanza más eficientes.

- Entre las relaciones interpersonales y el desempeño académico de los estudiantes se observa una correlación moderada. Se profundizó en este conocimiento con el análisis de Regresión lineal que indica que si bien las relaciones interpersonales tienen incidencia sobre el desempeño académico existen otras variables que también influyen en éste, que bien podrían referirse a la presencia de factores fisiológicos: desnutrición, problemas de peso y salud etc; factores pedagógicos: los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases; factores psicológicos: como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje; factores sociológicos: que incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

## **6.2 Recomendaciones**

- Se recomienda a las instituciones educativas de El Salvador crear una política de educación interpersonal e intrapersonal que permita a los estudiantes establecer conocimientos y habilidades que ayuden al desarrollo de una sociedad educada en habilidades sociales, optimizando valores, asertividad, empatía, etc. mejorando además un porcentaje importante del desempeño académico y formando una experiencia educativa integral.
- Se recomienda a los estudiantes del Departamento de Psicología de la Universidad El Salvador profundizar en el estudio del fenómeno, debido a la importancia que este tiene en la etapa escolar de los jóvenes e incorporar nuevas variables, tomando como base esta investigación, en la cual hemos establecido un factor importante través de las diversas pruebas realizadas. Tomando en cuenta que en esta investigación se presenta el primero de los factores que tienen incidencia desde nuestra realidad y entorno social en el

desempeño escolar de los jóvenes, siendo posibles variables, el entorno familiar, metodología utilizada por personal docente, estado económico familiar, genero, instituciones públicas y privadas, etc.

- Se recomienda a futuros investigadores realizar un estudio multidisciplinario que permita abordar la investigación del desempeño académico desde una perspectiva más amplia en donde distintas ramas de profesionales puedan aportar hacia la comprensión del desempeño escolar en los jóvenes salvadoreños.
- Se recomienda a futuros investigadores analizar la posibilidad de incluir un número de participantes más grande en la investigación, de manera que los resultados obtenidos en la población experimenten modificaciones que permitan observar si la correlación entre variables se mantiene o se ve modificada de manera positiva o negativa.
- Se recomienda a instituciones encargadas de la educación salvadoreña implementar evaluaciones del área social en todos aquellos proyectos que involucren procesos de enseñanza aprendizaje en los jóvenes y niños de El Salvador, con el objetivo de tener un impacto en sus procesos interpersonales y desarrollo como individuo social.
- Se recomienda a escuelas públicas y colegios privados elaborar programas de capacitación y educación sobre habilidades sociales al sector del personal docentes, como parte de un programa integral de educación que beneficie el crecimiento personal de todos los alumnos de El Salvador.

**ANEXOS**  
**FUENTES CONSULTADAS**

- Agustín Ernesto Martínez González, C. J. (Enero de 2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Elche, España.
- Allan, S. y Gilbert P. (1997). Submissive behaviour and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 36, 467-488
- Alfredo Oliva Delgado, L. A. (2012). *INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Amerigen, M.V., Manzini, C. y Farvorden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- Amezcua, J. y Pichardo, M. (2002). Modificación de las habilidades sociales, ansiedad y autoconocimientos en estudiantes universitarios españoles. *Revista interuniversitaria de la Educación*, Vol 8-9, pp. 387-408.
- Arnold P. Goldstein, P. K. (1980). *Habilidades Sociales y autocontrol en la Adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Asher, S. y Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 16 – 33.
- Berrocal, P. F. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo. *Revista de Educación*, 17-116-332.
- Bijstra, J.O., Bosma, H.A. y Jackson, S. (1994). The relationship between social skills and psycho-social functioning in early adolescent. *Personality and Individual Differences*.

- Bijstra, J.O., Jackson, S. y Bosma, H.A. (1995). Social skills and psycho-social functioning in early adolescence: a three-year follow-up. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*.
- Cacciavillani, T. A. (13 de Junio de 2011). *relaciones interpersonales rendimiento escolar: prezi*. Recuperado el 10 de Febrero de 2018, de sitio web de prezi: [prezi.com/e9vjh-djyxd8/relaciones-interpersonales-rendimiento-escolar/](http://prezi.com/e9vjh-djyxd8/relaciones-interpersonales-rendimiento-escolar/)
  - Calvo, A.J., González, R. y Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111
  - CASCON, DI (2000) Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Colegio Público Juan García Pérez, España. En Red. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7>
  - Chou, K.L. (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: reliability and validity of a Chinese translation. *Personal and Individual Differences*, 22, 123-125.
  - Concha, E. E. (2014). LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE AULA Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS CHILENOS. *TESIS DOCTORAL*. Chile: Universidad de Burgos .
  - Coie, J.F., Dodge, K.A. y Kupersmith, J. (1990). Peer Group Behaviour and social status. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *The rejected child* (pp. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
  - Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997) Algunos Factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD N° 20.
  - Cruz, M., Olvera, L., Domínguez, T. y Cortés, S. (2002). El papel de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de ingeniería del INO. *Revista Psicología y Salud*. 12(2), 159 -172.

- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Peer maltreatment and other concepts related to school aggression and their psychological study. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Estévez E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Universitat de Valencia, Departamento de Psicología Social, Servei De Publicacions.

Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 145–156.

- Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1983a). A comparison of actual and preferred classroom environment as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 55–61.
- Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1983b). Validity and use of Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5, 261–271.
- Francis, G. y Radka, D.F. (1995). Social anxiety in children and adolescents. En M.B. Stein (ed.), *Social phobia: clinical and research perspectives* (pp. 119-143). Nueva York: Guildford Press
- Frankel, F. y Myatt, R. (1996). Self-esteem, social competence and psychopathology in boys without friends. *Personality and Individual Differences*, 20, 401-407.
- GABRIELA OYARZÚN ITURRA, C. E. (2012). *HABILIDADES SOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA MIRADA DESDE EL GÉNERO*. Punta Arenas: Universidad de Magallanes .
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Investigación N° 160 (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- GARCIA, M. G. (1996). *COMUNICACION y RELACIONES INTERPERSONALES*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Gilman, R. y Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Hernández, L. y Sánchez, J. (1996): “Factores de riesgo y protectores que afectan el aprovechamiento escolar”. En *Psicología y problemática social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Huebner, E.S., Suldo, S. y Gilman, R. (2006). Life satisfaction among children and adolescents. En G. Bear y K. Minke (eds.), *Children’s Needs* (3ra. ed.) (pp. 357-368).

Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Inglés, C.J., Méndez e Hidalgo, M.D. (2001). Difi cultades interpersonales en la adolescencia: ¿factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6(2), 91-104.

- Inglés, C.J., Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. y Spence, S.H. (2003). The List of Social Situation Problems: reliability and validity in an adolescent Spanish-speaking sample. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 25, 65–74.
- Inglés, C.J., Ruiz, C., García, J.M., Benavides, G., Estévez, C., Martínez, F., Torregrosa, M.S. y Pastor, Y. (2005). Tasas de popularidad, rechazo y olvido en estudiantes prosociales de E.S.O.. En J.A. Del Barrio, M.I. Fajardo, F. Castro, A. Díaz e I. Ruiz (eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 323-335). Extremadura: PSICOEX
- Jacob, B. (2002) Where the boys aren’t: non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21, 589 – 598.
- JOAQUÍN CASO NIEBLA, L. H. (2007). VARIABLES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTE MEXICANOS. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 487-501.
- Johnson, D. R. (1991). Formulating a conceptual model of nontraditional student attrition and persistence in post-secondary vocational education programs. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education. 81 pp.

- Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
  - Kupersmidt, J., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). Nueva York: Cambridge University Press.
  - La Greca, A.M. y López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- La Greca, A.M., Prinstein, M.J. y Fetter, M.D. (2001). Adolescent peer crowd affiliation: linkages with health-risk behaviours and close friendships. *Journal of Paediatric Psychology*, 26, 131-143.
- La Greca, A.M. y Stone, W.L. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Last, C.G. y Strauss, C.C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 31-35.
  - León, F. (2010). *Las relaciones interpersonales y el aprendizaje: wordpress.com*. Recuperado el 6 de Febrero de 2018, de sitio web de [wordpress.com](http://wordpress.com): [belencopi.wordpress.com/las-relaciones-interpersonales-y-el-aprendizaje](http://belencopi.wordpress.com/las-relaciones-interpersonales-y-el-aprendizaje)
  - Lewis, T. (2007) Social inequality in education: A constraint on an American high – skills future. *Curriculum Inquiry*. Vol. 37, 329 – 349.
  - Lleras, C. (2008) Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, Vol. 37, pp. 888 – 902.
  - Markiewicz, D., Doyle, A.B. y Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friendships: associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviour. *Journal of Adolescence*, 24, 429-445.
  - Martínez, M. L. (Febrero de 1998). LAS RELACIONES HUMANAS EN EL PROCESO

DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. Tesis. Ciudad de Guatemala, Guatemala:  
Universidad de San Carlos de Guatemala .

- Moos, R.H. (1991). Connections between school, work, and family settings. In B.J. Fraser & H.J. Walberg (Eds.), *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences* (pp. 29–53). London: Pergamon.
- Pascarella, E. and D. Chapman (1983a). Validation of a theoretical model of college withdrawal: Interaction effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*. Vol. 19, N° 1: 25-48.

Pascarella, E. and D. Chapman (1983b). A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*. Vol. 20, N° 1: 87-102.

Pereira, M. L. (2008). RELACIONES INTERPERSONALES ADECUADAS MEDIANTE UNA. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-26.

- Psicolibros. (2014). *Instrumentos de evaluación Psicológica*. Bogotá: Psicolibros.
- Riggio, R.E., Throckmorton, B. y De Pola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11, 799-804.
- Riggio, R.E., Watring, K.P. y Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15, 275-280.
- Rytönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. y Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, Vol. 40, pp. 241 – 256.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M., y Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, pp 286 – 292.
- Silveira, M. (2003). *EL ARTE DE LAS RELACIONES PERSONALES* . Madrid: ALBA.



- Supplee, L.H., Shaw, D.S., Hailstones, K. y Hartman K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviours. *Journal of School Psychology*. 42, 221–242
- Tinto, V (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*. N° 45: 89-125.
- Valeria E. Morán, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: Un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 23(1), 93-105.
- Walters, K.S. e Inderbitzen, H.M. (1998). Social anxiety and peer relations among adolescents: testing a psychobiological model. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 183-198.
- Wentzel, K.R., Barry, C.M y Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 96(2), 195-203.
- Wills, T.A. y Resko, J.A. (2004). Social support and behaviour toward others: Some paradoxes and some directions. En A.G. Miller (ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 416-443). Nueva York: Guilford Press.
- Wills, T.A., Resko, J.A., Ainette, M.G. y Mendoza D. (2004). Role of parent support and peer support in adolescent substance use: a test of mediated effects, 18(2), 122-34.
- ZUL, J. D. (Agosto de 2015). RELACIONES INTERPERSONALES DOCENTES Y MANEJO DE CONFLICTOS. *Tesis de Grado* . Quetzaltenango , Guatemala : Universidad Rafael Landívar .

## LISTA DE CHEQUEO DE HABILIDADES SOCIALES

**Descripción:** Este es un test utilizado por psicólogos para registrar las deficiencias en habilidades sociales de los adolescentes. Este instrumento, pues, permite obtener información precisa y específica sobre el nivel de habilidades sociales de un sujeto. Consta de 50 preguntas, las cuales evalúan las habilidades sociales en 6 áreas o grupos diferentes mencionadas a continuación:

- Grupo I. Primeras habilidades sociales
- Grupo II. Habilidades sociales avanzadas.
- Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión
- Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés
- Grupo VI. Habilidades de planificación

**Forma de aplicación:** Su tiempo de aplicación es de aproximadamente 15 minutos y se puede aplicar de manera individual o colectiva a sujetos de 12 años en adelante; sin embargo, se están realizando estudios de adaptación para niños menores de 12 años.

**Forma de calificación:** La calificación es un procedimiento simple y directo que se ve facilitado por la estimación que hace el sujeto de su grado competente o deficiente en que usa las habilidades sociales comprendidas en la Lista de Chequeo, el cual está indicando un valor cuantitativo. La puntuación máxima a obtener en un ítem es 5 y el valor mínimo es 1. Es posible obtener los siguientes puntajes de medidas del uso competente o deficiente de las habilidades sociales al usar la escala:

1) El puntaje obtenido en el ítem, el cual va de 1 a 5. Nos permite identificar en qué medida el sujeto es competente o deficiente en el empleo de una habilidad social, así como el tipo de situación en la que lo es. Las puntuaciones 1 y 2 indican, en general,

un déficit en la habilidad. 2) El puntaje por áreas, el cual indica las deficiencias o logros del sujeto en un área específica. Se obtiene sumando los puntajes obtenidos en los ítems comprendidos en cada área del instrumento y comparándolo con los baremos correspondientes.

3) El puntaje total, que varía en función al número de ítems, que responde el sujeto en cada valor de 1 a 5. Este puntaje como mínimo es 50 y como máximo es 250 puntos. Este tipo de puntaje nos sirve como indicador objetivo del éxito o progreso del programa de tratamiento conductual, al aplicarse la prueba a manera de re-test luego del tratamiento.

## LISTA DE CHEQUEO y EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

(Goldstein et. Al. 1,980)

**INSTRUCCIONES:** A continuación encontraras una lista de habilidades sociales que los adolescentes como tú pueden poseer en mayor o menor grado y que hace que ustedes sean más o menos capaces. Deberás calificar tus habilidades marcando cada una de las habilidades que se describen a continuación, de acuerdo a los siguientes puntajes.

**Marca 1 si nunca utilizas bien la habilidad**

**Marca 2 si utilizas muy pocas veces la habilidad**

**Marca 3 si utilizas alguna vez bien la habilidad**

**Marca 4 si utilizas a menudo bien la habilidad**

**Marca 5 si utilizas siempre bien la habilidad**

Nunca	Muy	Alguna	A	Siempre
	pocas	vez	menudo	
	veces			

### GRUPO I: PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES

1.- Prestas atención a la persona que te está

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te están diciendo

2.- Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.- Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos	1	2	3	4	5
4.- Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada	1	2	3	4	5
5.- Dices a los demás que tú estas agradecida(o) con ellos por algo que hicieron por ti	1	2	3	4	5
6.- Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa	1	2	3	4	5
7.- Presentas a nuevas personas con otros(as)	1	2	3	4	5
8.- Dicen a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen	1	2	3	4	5

**GRUPO II: HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS**

9.- Pides ayuda cuando la necesitas	1	2	3	4	5
10.- Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad	1	2	3	4	5
11.- Explicas con claridad a los demás como hacer una tarea específica.	1	2	3	4	5
12.- Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y	1	2	3	4	5

llevas adelante las instrucciones correctamente.

13.- Pides disculpas a los demás cuando haz echo algo que sabes que está mal.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

14.- Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de las otras personas.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

### **GRUPO III: HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS**

15.- Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

16.- Permites que los demás conozcan lo que sientes.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

17.- Intentas comprender lo que sienten los demás.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

18.- Intentas comprender el enfado de las otras personas.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

19.- Permites que los demás sepan que tu te interesas o te preocupas por ellos.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

20.- Cuándo sientes miedo, piensas  
porqué lo sientes, y luego intentas  
hacer algo para disminuirlo.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

21.- Te das a ti misma una  
recompensa después de hacer algo  
bien.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

**GRUPO IV: HABILIDADES ALTERNATIVAS**

22 - Sabes cuándo es necesario pedir  
permiso para hacer algo y luego se  
lo pides a la persona indicada.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

23.- Compartes tus cosas con los  
demás.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

24.- Ayudas a quien lo necesita.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

25.- Si tú y alguien están en  
desacuerdo sobre algo, tratas de  
llegar a un acuerdo que satisfaga a  
ambos.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

26.- Controlas tu carácter de modo  
que no se te escapan las cosas de la  
mano.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

27.- Defiendes tus derechos dando a  
conocer a los demás cuál es tu punto  
de vista.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

28.- Conservas el control cuando los demás te hacen bromas.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

29.- Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

30.- Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

**GRUPO V: HABILIDADES PARA HACER FRENTE A ESTRÉS**

31.- Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

32.- Intentas escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan por ti.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

33.- Expresas un halago sincero a los demás por la forma en que han jugado.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

34.- Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

35.- Determinas si te han dejado de lado en alguna actividad y, luego,      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**



haces algo para sentirte mejor en esa situación.

36.- ¿Manifiestas a los demás **1** **2** **3** **4** **5**  
cuando sientes que una amiga no a  
sido tratada de manera justa?

37.- Si alguien está tratando de **1** **2** **3** **4** **5**  
convencerte de algo, piensas en la  
posición de esa persona y luego en  
la propia antes de decidir qué hacer.

38.- Intentas comprender la razón **1** **2** **3** **4** **5**  
por la cual has fracasado en una  
situación particular.

39.- Reconoces y resuelves la **1** **2** **3** **4** **5**  
confusión que te produce cuando los  
demás te explican una cosa, pero  
dicen y hacen otra.

40.- ¿Comprendes de qué y porqué **1** **2** **3** **4** **5**  
has sido acusada(o) y luego piensas  
en la mejor forma de relacionarte  
con la persona que hizo la  
acusación?

41.- Planificas la mejor forma para **1** **2** **3** **4** **5**  
exponer tu punto de vista, antes de  
una conversación problemática.

42.- Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

**GRUPO VI: HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN**

43.- Si te sientes aburrida, intentas encontrar algo interesante que hacer.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

44.- Si surge un problema, intentas determinar que lo causó.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

45.- Tomas decisiones realistas sobre lo que te gustaría realizar antes de comenzar una tarea.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

46.- Determinas de manera realista qué tan bien podrías realizar antes de comenzar una tarea.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

47.- Determinas lo que necesitas saber y cómo conseguir la información.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

48.- Determinas de forma realista cuál de tus      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

numerosos problemas es el más importante y cuál debería solucionarse primero.

49.- Analizas entre varias posibilidades y luego eliges la que te hará sentirte mejor.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**

50 - Eres capaz de ignorar distracciones y solo prestas atención a lo que quieres hacer.      **1**      **2**      **3**      **4**      **5**