

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO FACULTAD DE
CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN**



TESIS

**Relaciones interpersonales y rendimiento escolar en los estudiantes de
segundo grado de secundaria de la I.E. N° 0179 San José de Alto Mayo
Moyobamba San Martín 2023**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación, especialidad
de Matemática y Computación

Investigador: Bach. Segundo Parra Chuquipoma

Asesor: Dr. Jorge Isaac castro Kikuchi

Lambayeque- Perú

2025

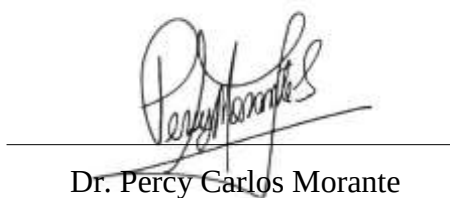
Relaciones interpersonales y rendimiento escolar en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. N° 0179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación, especialidad de Matemática y Computación



Segundo Parra Chuquipoma

Investigador



Dr. Percy Carlos Morante

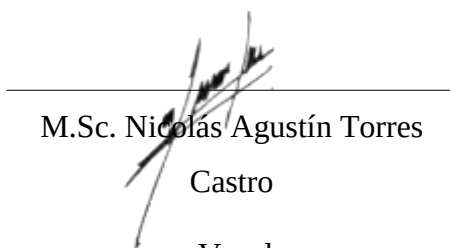
Gamarra

Presidente



M. Sc. Marco Antonio Zamora
Quepuy

Secretario



M.Sc. Nicolás Agustín Torres

Castro

Vocal



Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI

Asesor



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 404-2025

Siendo las 11:00 horas, del día lunes 16 de junio 2025 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de sustentación, por mandato de la Resolución N° 2189-2025-D-FACHSE de fecha 13 de junio 2025 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 1749-2025-D-FACHSE de fecha 20 de mayo de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dr. Percy Carlos Morante Gamarra
Secretario(a)	: M. Sc. Marco Antonio Zamora Quepuy
Vocal	: M.Sc. Nicolas Agustín Torres Castro
Asesor(es)	: Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): RELACIONES INTERPERSONALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E. N° 0179 SAN JOSÉ DE ALTO MAYO MOYOBAMBA SAN MARTÍN 2023. Presentada por PARRA CHUQUIPOMA SEGUNDO para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Matemática y Computación.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el**

calificativo de 16 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de BUENO.
Siendo las 12:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dr. Percy Carlos Morante Gamarra

PRESIDENTE(A)

M. Sc. Marco Antonio Zamora Quepuy

SECRETARIO(A)

M.Sc. Nicolas Agustín Torres Castro

VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

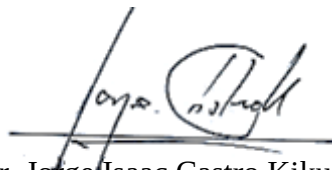
Yo, Jorge Isaac Castro Kikuchi, usuario revisor de la Tesis titulado: **Relaciones interpersonales y rendimiento escolar en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. N° 0179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023**

Cuyo autor es Parra Chuquipoma Segundo; con DNI N° 17540290, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 20 %, verificables en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 06 de junio del 2025



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
DNI 16453781

Asesor

Defina la modalidad con (X)

Adjunta:

Resumen de reporte automatizado de similitud

Recibo digital

Relaciones Interpersonales Y Rendimiento Escolar En Los Estudiantes De Segundo Grado De Secundaria De La I.E. N° 0179 San José De Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe	Fuente de Internet	5%
2	biblio3.url.edu.gt	Fuente de Internet	4%
3	repositorio.uladech.edu.pe	Fuente de Internet	3%
4	doczz.es	Fuente de Internet	3%
5	es.scribd.com	Fuente de Internet	1%
6	hdl.handle.net	Fuente de Internet	1%
7	docplayer.es	Fuente de Internet	<1%
8	vdocumento.com	Fuente de Internet	<1%


Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI
UNI: 16453/81
ASESOR



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Segundo Parra Chuquipoma
Título del ejercicio: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
Título de la entrega: Relaciones Interpersonales Y Rendimiento Escolar En Los Es...
Nombre del archivo: INFORME_LISTO_1.docx
Tamaño del archivo: 859.69K
Total páginas: 83
Total de palabras: 23,252
Total de caracteres: 129,241
Fecha de entrega: 14-jul.-2024 08:50p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega... 2399092358




Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI
DNI: 16453781
ASESOR

DEDICATORIA

A Dios, mi roca eterna, por guiarme en cada paso de este viaje académico y darme la fuerza para perseverar. Gracias por ser mi fuente la fortaleza y entendimiento en este logro académico.

El presente trabajo está dedicado a mi familia quienes han sido parte fundamental para escribir este libro, ellos son quienes me dieron grandes enseñanzas y los principales protagonistas de este “sueño alcanzado”

AGRADECIMIENTO

Agradezco también a todos los docentes que formaron parte de este proceso académico para la culminación del presente proceso académico para la culminación del trabajo de investigación por su apoyo incondicional, por su paciencia y su dedicación en la revisión y asesoramiento; de manera muy especial a mi amigo y colega, el Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi por aceptar ser mi asesor y acompañarme en este proceso. Y a todas las personas que de una y otra forma me apoyaron en la realización de este trabajo.

INDICE

Resumen

Abstrac

Introducción

Capítulo I

Diseño teórico	14
1.1. Antecedentes de estudio	14
1.1. Bases teóricas	15
1.1.1. Relaciones interpersonales	15
1.1.1.1. Teorías de las relaciones interpersonales	16
1.1.1.1.1. Teoría de Carl Rogers	16
1.1.1.1.2. Teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo	17
1.1.1.2. El nivel de producción es resultado de la integración social	17
1.1.1.3. Comportamiento social	17
1.1.1.4. Recompensas y sanciones sociales	17
1.1.1.5. Convivencia en el aula	18
1.1.1.6. Comunicación y correspondencia	18
1.1.1.7. Interacción con los demás	19
1.1.1.8. Cumplimiento de normas	20
1.1.1.9. Relaciones positivas y habilidades sociales	21
1.1.1.10. Desarrollo Social	22
1.1.1.11. Importancia del vínculo afectivo con los padres	24
1.1.1.12. Ausencia Paterna	27
1.1.1.13. Efectos de la ausencia paterna en las hijas	31
1.1.1.14. Efectos de la ausencia paterna en las hijas	33
1.1.1.15. Construcción de las Relaciones Interpersonales	35
1.1.1.16. Primeras relaciones con el sexo opuesto en la adolescencia	36
1.1.1.17. Relaciones de pareja	37
1.1.2. Rendimiento escolar	38
1.1.2.1. El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky	39
1.1.2.2. Teoría del aprendizaje propuesta por Jean Piaget	41
1.1.2.3. Dimensión metodológica	43
1.1.2.4. Dimensión económica	44
1.1.2.5. Dimensión institucional	44

1.1.2.6.	Teorías motivacionales relacionadas al logro	44
1.1.2.6.1.	Teoría de la Motivación de Logro de Mc Clelland y Atkinson	45
1.1.2.6.2.	Teoría de las Perspectivas de Meta de Nicholls	46
1.1.2.6.3.	Teoría Atribucional de Weiner	47
1.1.2.6.4.	Teoría de las Orientaciones de Meta de Dweck y Elliot	48
1.1.2.6.5.	Teoría de la Percepción de Competencia de Harter	49
1.1.2.6.6.	Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan.	50
1.1.2.7.	La autoeficacia percibida	52
1.1.2.7.1.	Teoría de la Autoeficacia de Bandura	53
1.1.2.7.2.	Fuentes de autoeficacia	56
1.1.2.7.3.	La autorreferencia como generadora de expectativas	58
1.1.2.7.4.	La autoeficacia como elemento regulador de la motivación	59
1.1.2.7.5.	La autoeficacia en el rendimiento escolar	60
1.2.	Operacionalización de variables	63
1.4.	Hipótesis	65
Capítulo II.		
2.1.	Diseño metodológico	66
	Población, muestra	66
2.2.	Técnicas, instrumentos, equipos y materiales	66
Capítulo III Resultados		
3.1.	Resultados	67
Capítulo IV		
4.1.	Comentarios	67
Capítulo V		
5.1.	Propuesta	69
5.1.1.	Presentación	69
5.1.2.	Fundamentación	70
5.1.3.	Objetivos	70
5.1.3.1.	General	71
5.1.3.2.	Específicos	71
5.1.4.	Habilidades	71
5.1.5.	Contenidos	72
5.1.6.	Actividades	72
5.1.7.	Metodología	72
5.1.8.	Módulos	73
5.1.9.	Evaluación	73

Módulo 01: Expresa sus necesidades académicas	74
Módulo 02: Desarrolla la convivencia pacífica	74
Módulo 03 Mantiene una comunicación de autocontrol	75
Módulo 04 Pone en práctica sus habilidades sociales	75
Módulo 05 Mantiene la motivación para la ejecución de tareas	76
Conclusiones	77
Recomendaciones	78
Bibliografía	79
Anexo	

Tablas

Tabla 1. Perfil Psicopatológico de los hijos que crecen sin figura paterna	32
tabla 2 Variable dependiente	63
tabla 3 Variable independiente	64
Tabla 4 ficha de observación	67
Tabla 5 Expresa sus necesidades académicas	74
Tabla 6 Desarrolla la convivencia pacífica	74
Tabla 7 Mantiene una comunicación de autocontrol	75
tabla 8 Pone en práctica sus habilidades sociales	75
tabla 9 Mantiene la motivación para la ejecución de tareas	76

Grafico

Grafico 1 esquema de investigación	66
------------------------------------	----

Resumen

En la presente investigación tratamos las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín, este es un trabajo propositivo no experimental. En la muestra que está conformada por 30 alumnos, se aplicó una ficha de observación como herramienta para diagnosticar el rendimiento escolar, el resultado arrojó que los Alumnos de la muestra tienen un bajo nivel de rendimiento escolar. Si asumimos que los individuos son el eje medio de las relaciones, las conductas que se puedan adoptar en diversos contextos de manera particular de interacción se realizan, en algunos casos, obstaculizar esta relación interpersonal y en otros, favorecerlas. En ese sentido, si la relación se va a constituir sobre la base de situaciones verdaderas, como la participación, la hospitalidad, la colaboración y la emancipación entre otras y teniendo en cuenta el plática, de la apreciación verdadera de los demás y de sí mismo, así como de la seguridad, el ambiente del salón de clase será favorable y gratificante; pero, si por el contrario esta convivencia están fijadas en bases de situaciones de negatividad, como la incompetencia, la intransigencia el fracaso, el egoísmo, la falta de rozamiento, las reacciones furiosas y sin inspección, la prórroga de decisiones y las dificultades enfrentar sus faltas, por lo que de esta manera el entorno en el aula será dañino, perjudicando el aprendizaje.

Palabras clave: relaciones interpersonales, rendimiento escolar teorías

Abstract

In this research, we address the interpersonal relationships and academic performance of second-grade secondary school students at I.E. No. 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín. This is a non-experimental, proactive work. In the sample, which is made up of 30 students, an observation form was applied as a tool to diagnose academic performance. The result showed that the students in the sample have a low level of academic performance. If we assume that individuals are the central axis of relationships, the behaviors that can be adopted in various contexts, in a particular way of interaction, are carried out, in some cases, hindering this interpersonal relationship and in others, favoring them. In that sense, if the relationship is going to be established on the basis of true situations, such as participation, hospitality, collaboration, and emancipation, among others, and taking into account conversation, the true appreciation of others and of oneself, as well as security, the classroom environment will be favorable and gratifying. However, if, on the contrary, this coexistence is based on negative situations, such as incompetence, intransigence, failure, selfishness, lack of contact, angry and uninspected reactions, procrastination of decisions and difficulties in facing their faults, then in this way the classroom environment will be harmful, harming learning.

Keywords: interpersonal relationships, school performance theories

Introducción

Una de las facetas más significativas en el transcurso de enseñanza-aprendizaje es el rendimiento escolar de los alumnos. Al evaluar y tratar de mejorar este desempeño, se analizan, en mayor o menor medida, diversos factores que pueden influir en él. Entre estos factores, comúnmente se consideran los factores socioeconómicos, la extensión de los programas de estudio, los métodos de enseñanza utilizados, los desafíos para implementar una enseñanza individualizada y el nivel de conocimientos previos de los escolares, asimismo, el nivel de pensamiento formal de los estudiantes es crucial. Es posible tener una buena capacidad intelectual y aptitudes destacadas, pero aun así no alcanzar un rendimiento adecuado. Frente a esta situación y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno influenciado por múltiples factores, comenzamos su análisis. La complejidad del rendimiento académico surge con su definición. Que puede referirse como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, estas distinciones suelen ser solo cuestiones de términos. En los textos, en el ámbito escolar y en la experiencia docente, estos términos suelen usarse como sinónimos. Tomando como referencia la definición de Jiménez (2000), quien afirma que el rendimiento escolar es un "nivel de conocimientos demostrado en un área o materia en comparación con la norma de edad y nivel académico", llegamos a la conclusión de que el desempeño de cada estudiante debe interpretarse basándose en sus métodos de evaluación. No obstante, la mera medición y/o evaluación del rendimiento de los estudiantes no proporciona, por sí sola, todas las directrices necesarias para implementar acciones que mejoren la calidad educativa. Para entender el rendimiento académico mediante su evaluación, es crucial considerar no solo el desempeño individual del estudiante, sino también cómo este se ve afectado por sus compañeros de clase, el entorno del aula y el contexto educativo en general. Es fundamental comprender qué variables afectan o explican cómo se pueden distribuir los niveles de aprendizaje, "las expectativas de la familia, los docentes y los propios estudiantes respecto a los logros en el aprendizaje son de especial interés, ya que revelan el impacto de diversos prejuicios, actitudes y conductas que pueden ser beneficiosos o perjudiciales para el desempeño escolar y sus resultados.", Además, "el rendimiento de los alumnos mejora cuando los maestros perciben que el nivel de desempeño y los comportamientos escolares del grupo son adecuados." Desarrollar habilidades de comunicación, aprender a fomentar la atención de los alumnos y promover el diálogo entre ellos, estar receptivos a nuestros mensajes y a los de

los demás, practicar una escucha activa en lugar de selectiva, y aplicar en el entorno educativo los principios de la comunicación no violenta, la observación sin juicio, la expresión de emociones, la identificación de necesidades y hacer peticiones de manera respetuosa, estas actividades son fundamentales para la capacitación de todos los profesionales dedicados a la educación. Promover la construcción de relaciones interpersonales sólidas también implica confiar en nuestros estudiantes, reconocer sus diversas capacidades para contribuir a la organización y crear un ambiente positivo en el aula, y darles un papel activo en la vida diaria tanto de la clase como del centro educativo. De este modo, les reconocemos como individuos con autonomía, les proporcionamos la oportunidad de ejercer esa autonomía, y al fomentar su responsabilidad, les permitimos crecer tanto a nivel personal como en su desarrollo como ciudadanos y ciudadanas. Vale la pena esforzarse y trabajar en ello, ya que así disfrutaremos más de nuestro trabajo, resolveremos muchos de los problemas actuales en las aulas y, además, seremos mucho más eficientes en nuestra labor. Las relaciones interpersonales son primordiales, aunque existen otras dimensiones igualmente importantes que a menudo son olvidadas o descuidadas. Se deben considerar los factores "motores" del alumnado, como sus emociones y motivaciones, así como los factores "internos" del salón, que incluyen la selección de información del currículo, el enfoque educativo, los métodos de valoración, la distribución del salón, las medidas y reglamentos aplicados, y cómo se manejan las conductas disruptivas. En cualesquiera de estos aspectos, el compromiso y la habilidad de evolución no reinciden únicamente en los alumnos. Los maestros también desempeñamos un rol crucial. Las relaciones humanas pueden ofrecer gran satisfacción, pero también pueden generar sufrimiento y incomodidad. Según Berscheid (1999), las relaciones sociales son fundamentales para la condición humana. Los individuos nacen dentro de contextos sociales, viven en interacción con otros e incluso tras su fallecimiento, esas interacciones sociales perduran, integradas en el entramado social. A partir del inicio de la Psicología Positiva según Seligman (1999), ha habido un interés en estudiar cómo la vida social contribuye a las experiencias positivas de los individuos. Peterson (2006) resumía que el aspecto más significativo de la Psicología Positiva era la importancia de las interacciones con otras personas, como indicaba en su célebre frase "los demás importan". De acuerdo con Park y Peterson (2003), hacen mención que las interacciones positivas desempeñan un rol crucial en la consecución de la prosperidad. En consonancia con esto, Reis y Gable (2003) sostienen que la interacción social puede ser principal inicio de complacencia con la vida y la felicidad. Las interacciones efectivas abarcan todas las interacciones sociales que involucran correspondencia entre varios individuos. Tener relaciones positivas implica sentirse socialmente integrado, recibir un soporte sustancial de los

demás y estar satisfecho con las relaciones sociales. Estas relaciones pueden ser determinadas como factores esenciales, los cuales incluyen la carga emocional involucrada, la capacidad de los participantes para resistir tensiones y el nivel de conexión entre ellos. Una relación interpersonal se considera positiva cuando está fundamentada en la confianza, el respeto, la comprensión y el amor, entre otros elementos. Las interacciones positivas mejoran el bienestar humano, porque afectan la percepción que la persona tiene de sí misma y de los demás, así como su sentido de significado y propósito, su nivel de compromiso y los sentimientos positivos que experimenta. Se ha demostrado que cuando las relaciones son positivas, contribuyen al disfrute, fomentan una mayor eficacia en el aprendizaje y mejoran el desempeño en los diversos contextos en los que una persona se desenvuelve. El problema de investigación se planteó de la siguiente forma **Problema** Se observa en el proceso docente educativo de los escolares de segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín, un bajo nivel de rendimiento escolar el **objetivo general:** Proponer el “Programa de Relaciones interpersonales” para mejora de rendimiento académico de los escolares del de segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín, **objetivos específicos Diagnosticar el nivel de rendimiento escolar** de los estudiantes de segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín **Elaborar el marco teórico de la investigación** con las Teorías de las relaciones interpersonales de Carl Rogers y la del rendimiento escolar para describir y explicar el problema, analizar e interpretar los hallazgos de la investigación y desarrollar la propuesta. **Diseñar, el “Programa de relaciones interpersonales”** para optimizar el nivel de rendimiento escolar en los alumnos de segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín, **la hipótesis queda** de siguiente manera Si se propone un “Programa de relaciones interpersonales” sustentado en las Teorías de las relaciones interpersonales y la del rendimiento escolar, entonces se optimizaría el nivel de rendimiento escolar de los alumnos de segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín. Por las consideraciones expuestas consideramos en el En el **Capítulo 1** se aborda el diseño teórico, los antecedentes del estudio, las bases teóricas, la operacionalización de variables y, finalmente, la hipótesis. En el **Capítulo 2** se dedica al diseño de la investigación. En el **Capítulo 3** se presentan los resultados, así como la propuesta del programa. En el **Capítulo 4** y el análisis de la información recopilada en el **capítulo 5** desarrollamos nuestra propuesta, expone nuestras conclusiones, y finalmente las recomendaciones.

CAPITULO I

Diseño teórico

1.2. Antecedentes de estudio

Antecedentes internacionales

1.2. Antecedentes

- En un estudio realizado por **Luzia (2019)** en Brasil titulado “**Desarrollo de las relaciones interpersonales en niños de educación primaria**”, con el propósito de fomentar la empatía ante conductas indiferentes o agresivas. Concluyendo que, aunque se observó una mejora en la empatía de los participantes, se recomienda prolongar la mediación para incrementar la posibilidad de que las conductas obtenidas durante el entrenamiento se generalicen a diferentes situaciones. Asimismo, en estudios posteriores se podría considerar la inclusión de orientación dirigida a padres y maestros para respaldar el desarrollo de habilidades interpersonales en el contexto escolar.
- En el estudio realizado por **Guzmán y García (2020)** titulado “**Programa de entrenamiento en relaciones interpersonales, en adolescentes con deficiencias empáticas**”. El propósito de este programa fue preparar en destrezas sociales a seis jóvenes varones, con una edad promedio de 13 años, que estaban en la escuela primaria y eran calificados como "alumnos problema", Concluye que los alumnos frecuentemente muestran problemas de conducta y tienen al menos tres materias reprobadas. Además, al momento de unirse a este programa, habían sido suspendidos de manera temporal del colegio. Las repercusiones tanto propias como sociales de este estudio se valoran como muy positivas, ya que sugieren la viabilidad de cultivar estas habilidades en grupos separados, reduciendo así el riesgo de que se asocien con grupos de referencia o considerados "de alto riesgo" en términos de delincuencia.
- En el estudio realizado por **Cruz (2019)**, titulado “**Intervención educativa de las relaciones interpersonales para mejorar el rendimiento escolar en escolares**

secundarios". Se informa que, tras llevar a cabo un estudio diagnóstico preliminar que caracterizó a los familiares y el entorno de los infantes con empatía baja, se procedió a una segunda fase en la cual se diseñó y probó una serie de intervenciones pedagógicas, incluyendo la implementación de un programa de habilidades interpersonales, que ayudaron a cambiar algunas variables psicosociales en los infantes con baja empatía. Basándose en los resultados alcanzados, se llegó a la conclusión de que la implementación de este conjunto de intervenciones pedagógicas provocó cambios significativos en los patrones agresivos de los niños estudiados, según su propio testimonio.

- **Noroño (2020)**, en un estudio sobre **"Influencia del medio familiar en niños con empatía baja"**. Se llevó a cabo un análisis descriptivo para investigar la influencia del entorno familiar en los infantes de 9 a 11 años con baja empatía, evaluados y diagnosticados en el Departamento de Psicología del Policlínico "Tomás Romay"; El modelo también incluyó a los padres de estos niños, a quienes se les aplicaron diversos métodos con el propósito principal de detallar los aspectos del entorno familiar y su impacto en la baja empatía de los niños. Se llegó a la conclusión de que predominaban en el entorno familiar características como familias que presentan disfuncionalidad e incompletitud, con problemas como agresividad, alcoholismo, dificultades en la integración social y familiar, falta de apoyo hacia los hijos, y negligencia en su cuidado y atención.

1.3. Bases teóricas

1.3.1. Relaciones interpersonales:

(Fernandez Silveira 2015) Detalla las relaciones interpersonales implican la interacción entre dos o más personas, utilizando medios como la comunicación, que no solo facilita el intercambio de ideas, sino también de sentimientos y emociones. Estas relaciones forman la base para mejorar el rendimiento en cualquier actividad en general, promoviendo una consideración mutua entre las personas que interactúan entre sí.

1.3.1.1. Teorías de las relaciones interpersonales

1.3.1.1.1. Teoría de Carl Rogers

Según Carl Rogers, citado por (Alvarado Moreno y Flores Salinas en 2019), esta teoría se enfoca en explorar maneras de comunicarse para incrementar la calidad de las relaciones entre personas, con el objetivo de ayudar a las personas que interactúan entre sí a alcanzar su máximo potencial, las relaciones interpersonales también contribuyen a que se sientan realizadas, al permitirles satisfacer sus necesidades. Para que una persona deje de depender, necesita modificar su comportamiento y desarrollar la capacidad de ser responsable y autónoma, lo que implica poder tomar decisiones por sí misma y regular sus sentimientos, pensamientos y conductas, tanto los suyos como los de las personas con las que se relaciona. Además, en su teoría, Carl Rogers subraya que la conducta humana puede ser modificada mediante el desarrollo del autoconcepto del individuo, destacando el proceso de aprendizaje más que el producto final.

Por otro lado, en relación con el enfoque Centrado en la persona, el mismo autor sugiere que los problemas relacionados con el ajuste y la necesidad de reestructurar las relaciones interpersonales durante experiencias transculturales pueden abordarse desde diversos ángulos y ser analizados desde varias perspectivas teóricas. Además, la psicología humanista, especialmente el enfoque centrado en la persona, se encuentra entre las diversas opciones disponibles en este campo. Por lo cual, es crucial destacar que, gracias a su significativa contribución al estudio de la personalidad saludable y las condiciones y actitudes necesarias para el desarrollo personal, El enfoque centrado en la persona emerge como una opción casi inevitable cuando se aborda el tema de las relaciones interpersonales que impulsan el progreso del ser humano.

1.3.1.1.2. Teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo

Según Elton Mayo, citado por (Alvarado Moreno y Flores Salinas en 2019), propuso en su teoría conocida como “un experimento llamado Hawthorne con el objetivo de evaluar la correlación entre iluminación y eficiencia de los operarios, medida a través de la producción” (p.88). “Dicho experimento proporcionó un diseño de los principios básicos de la Escuela de Relaciones Humanas”. Llegando a las siguientes conclusiones, se concluyó que:

1.3.1.2. El nivel de producción es resultado de la integración social

Elton mayo pone en manifiesto que la capacidad física del trabajador no determina el nivel de producción, si no que la determinan las normas sociales y expectativas grupales. Es decir, a pesar de que el trabajador genere correctas condiciones físicas y fisiológicas hacia su trabajo, pero no está integrado socialmente, su eficiencia podría estar influenciada por el desajuste social.

1.3.1.3. Comportamiento social

Gracias experimento realizado por Elton Mayo se demostró que el comportamiento de un individuo se apoya por completo en el grupo. Quiere decir que los individuos tienen la necesidad de reaccionar como miembros de grupo y no aisladamente como individuos.

1.3.1.4. Recompensas y sanciones sociales

El actuar de la clase obrera suele estar influenciada por reglas y estándares sociales. Los premios y las sanciones no monetarias tienen un papel significativo en el comportamiento de los trabajadores y a menudo restringen los resultados de los programas de incentivos económicos. A pesar de ser simbólicas, esas recompensas sociales y morales ejercen una influencia decisiva en la motivación. y la felicidad del trabajador.

En este sentido, para los propósitos de la investigación se revisan elementos de

ordenatorio para las dimensiones de las relaciones interpersonales que se han establecido como son convivencia en el aula, comunicación y correspondencia, interacción con los demás y cumplimiento de normas.

1.3.1.5. Convivencia en el aula

Según (Herrera Torres and Bravo Antonio 2011) la convivencia en el ámbito escolar se puede entender como el proceso mediante el cual todos los miembros de la institución educativa aprenden a vivir con los demás, Además es fundamental para que el proceso de aprendizaje del estudiante sea efectivo. Por su parte (Ortega Ruiz 2007) describe que el término convivencia abarca todo un campo de connotaciones y de matices que en conjunto nos revela la esencia que vincula a los individuos y además les permite vivir de forma armónica en grupo. Se trata de ajustarse a unas pautas de conductas que no solo permitan la libertad individual, sino que también protejan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo.

Atendiendo al indicador de **comportamiento**, es importante mencionar que, como parte del clima escolar, la construcción colectiva de acuerdos es necesario para una mejor convivencia, en la que los miembros de la institución educativa puedan sentirse valorados e involucrados con su proceso de formación.

Así según (Cardoze 2010) pone en manifiesto que el comportamiento de los alumnos en los centros educativos ha sido siempre una constante de preocupación y por el cual se han realizado diversas investigaciones y escritos. El mismo autor refiere que es una situación compleja, condicionada por diversos factores que se entrelazan y no solo por una causa a cuál apuntar.

1.3.1.6. Comunicación y correspondencia

El concepto de comunicación abarca tanto el acto como el proceso y el resultado de la transmisión de gestos, información, objetos, pero también se puede entender como sinónimo de conducta, en otras palabras “ser buen comunicador”. Esto sirve

como punto de partida para establecer las situaciones vivenciales en las que se desenvuelve el hombre en su proceso de humanización. (García García 2013), por otra parte, la correspondencia es vivir una relación personal, es la capacidad de poder comunicarse con otras personas, y con el propósito de construir una amistad. (Eugenio Baute 2004) La comunicación y correspondencia se trabaja desde dos indicadores para los propósitos del estudio: asertividad y cooperación.

Respecto al indicador **asertividad**, según (Naranjo Pereira 2008) la define como aquella conducta que permite a las personas manifestar de forma adecuada (sin distorsiones cognitivas o ansiedad y combinado con los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (tener la capacidad a decir “no” o estar en desacuerdo, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (tener la capacidad de dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo con sus intereses y objetivos, pero respetando el derecho de otras personas e intentando alcanzar la meta propuesta.

Otro indicador que se encuentra dentro de la comunicación y correspondencia es la **cooperación**, según (Infantes 1999) en sentido general lo define como la instauración de todo tipo de relaciones que se establecen entre distintas personas o entidades que actúan en común a través de distintas acciones, programas, proyectos, y procesos. Así mismo cuando se practica el trabajo colaborativo contribuye a fortalecer la idea de la educación considerada como un proceso de socialización que permite integrar a todos los individuos en pos del respeto hacia la diversidad, a la vez que favorece la retroalimentación en el proceso educativo, permitiendo que el escolar, gracias a la interacción con los demás miembros de la institución educativa, conozca mejor su propio ritmo de aprendizaje, así como sus estilos cognitivos que destacan (García Moreno 2017)

1.3.1.7. Interacción con los demás

Para (Bladón Mena, Molina Bedoya, and Vergara Marín 2005) desde una perspectiva general, se entiende como los procesos de asociación de unos actores consientes con otro, en el cual no solo se produce un intercambio, sino que también

se produce una orientación y una afectación de las conductas de unas personas con respecto a las demás con quien se relaciona, y el cual se logra establecer una relación determinada.

Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico permiten establecer un conjunto de relaciones edificadoras de organización cultural y social. Por consiguiente, las interacciones sociales corresponden a las vivencias diarias que se dan en el interior del aula. Por tanto, las relaciones entre los alumnos están impregnadas de opciones valorativas, que se manifiestan a través de la interacción comunicativa, acciones, actitudes y comportamientos. (Sandoval Arias 2009).

En relación al **respeto y pertinencia**, se define como un sentimiento positivo que se refiere al hecho de respetar; es equivalente a tener admiración, afecto y reconocimiento por otra persona. La palabra respeto proviene del latín respectus, que traduce como “consideración”, “atención” y en un principio tenía como significado mirar de nuevo, de ahí que algo que merezca una segunda mirada sea algo digno de respeto. (Morales 2019).

1.3.1.8. Cumplimiento de normas

Considerando la dimensión del desempeño de reglas en la sala de clase, es crucial destacar que perfeccionar el ambiente en una escuela implica la creación colectiva de acuerdos fundamentales para una convivencia armoniosa. Esto permite que los estudiantes se sientan apreciados e integrados en su proceso formativo. Así mismo, establecer normas como herramienta educativa facilita la convivencia y contribuye al logro de objetivos, aunque no garantizan la prevención absoluta de conflictos, sí pueden ayudar a mitigarlos. De esta manera, el establecimiento de normas está vinculado con lo que sucede dentro del ambiente escolar. Por eso es crucial crear oportunidades para que los estudiantes contribuyan mediante acuerdos al funcionamiento de la clase, promoviendo el aprecio por las desacuerdos, el progreso de destrezas sociales, la empatía, la escucha activa, la atención, el manejo emocional, la comunicación efectiva, y la mejora continua de las relaciones interpersonales. También el mismo autor nos manifiesta que las normas de convivencia en el aula son de tal importancia ya que estas permiten mejorar el

desempeño de los alumnos, ya que regula su comportamiento desde la autonomía y lo motiva hacia el logro de su aprendizaje. Entonces el aula, como lugar de convivencia, requiere del planteamiento de normas por las que se rigen las relaciones de las personas que forman parte de ella. (Díaz Turizo and Salas Consuegra 2019)

Referente al indicador **asume compromiso**, desde la perspectiva de (Raffino 2019) el compromiso hace referencia a un tipo de obligación o acuerdo que tiene una persona con otra ante un hecho o situación; también agrega que un compromiso es una obligación que debe ser cumplido por la persona que lo tiene y lo tomó. Por lo tanto, el compromiso es la capacidad que tiene una persona para tomar consciencia de la importancia que existe en cumplir un compromiso. Es por ello que una persona que cumple con sus compromisos es considerado un valor y una virtud, ya que esto suele garantizar el éxito en los proyectos futuros y la plenitud.

1.3.1.9. Relaciones positivas y habilidades sociales

Berscheid (1999) señalaba que las relaciones sociales constituyen tanto una fuente de alegría como de sufrimiento y malestar, fundamentales para la condición humana. Las personas nacen en el seno de las relaciones sociales, viven en interacción con los demás, y estas relaciones continúan existiendo incluso después de su muerte, integradas en el tejido social.

Desde los comienzos de la Psicología Positiva según Seligman (1999), hubo un enfoque en examinar cómo la vida social contribuía a las experiencias positivas de los individuos. Peterson (2006) resumía que el aspecto más significativo de la Psicología Positiva eran las relaciones con los demás, como indicaba en su famosa frase "los demás importan". Según Park y Peterson (2003), las relaciones positivas desempeñan un papel crucial en la consecución del bienestar. De manera similar, Reis y Gable (2003) sugieren que las relaciones sociales pueden ser la principal fuente de satisfacción con la vida y el bienestar.

Las relaciones positivas son todas las interacciones sociales que implican una reciprocidad de dos o más sujetos. Para Kern, Waters, Adler y White (2015), poseer relaciones positivas supone que el sujeto se sienta integrado socialmente, con un

importante apoyo de los otros y satisfecho con sus relaciones sociales. Según Roffey (2012), estas relaciones pueden definirse en términos de sus procesos o su cualidad; entre sus elementos esenciales puede mencionarse la carga emocional atribuida, la resistencia a la tensión que soporten sus integrantes y el grado de conexión entre estos. Una relación interpersonal, para que sea calificada de positiva, debe vincularse con la confianza, el respeto, la comprensión, el amor, entre otros aspectos. Siguiendo a esta autora de la *University of Western Sydney*, las relaciones positivas contribuyen al bienestar humano, puesto que hacen una diferencia respecto a la percepción que el sujeto tiene de sí, de los demás, de su sentido de significado y propósito, de su compromiso como de los sentimientos positivos que experimenta. Está comprobado que, cuando las relaciones funcionan positivamente, estas colaboran en el disfrute, promueven una mayor eficacia en el aprendizaje y en los distintos contextos en los que se desenvuelve un sujeto.

1.3.1.10. Desarrollo Social

El neonato es vulnerable y depende de las personas mayores para su supervivencia. El bebé muestra respuestas emocionales generales y su actividad durante los primeros meses se centra en la experiencia sensorial y motora, ya que aún no ha desarrollado representaciones mentales. No obstante, el bebé posee notables capacidades perceptivas, de aprendizaje y está naturalmente inclinado hacia lo social, como señalan López y López (1985).

Esta predisposición social implica una preferencia por estímulos que se asemejan a las señales sociales (como rostros humanos, voces humanas, temperatura, textura y contacto físico, entre otros) y una necesidad fundamental de establecer vínculos afectivos con los miembros de su familia. Desde su nacimiento, El bebé se esfuerza por encontrar estímulos sociales de manera activa, y durante su primer año de existencia forma diversos vínculos afectivos con ciertas personas. En los dos primeros años de vida, el progreso social se fundamenta principalmente en la interacción con las personas con las que establece vínculos afectivos. Estas personas son las responsables de guiar su comportamiento, estructurar la estimulación que recibe el infante y satisfacer sus necesidades esenciales (López y López, 1985).

Erikson fragmentó el progreso de cada individuo en ocho fases y postuló que, en cada una de ellas, la persona enfrenta una labor psicosocial específica que cada uno

debe solucionar. El enfrentamiento con cada labor puede generar problemas, los cuales pueden dar dos resultados posibles. Si se supera con éxito la labor específica de cada etapa, la personalidad desarrolla características positivas y experimenta un crecimiento significativo. Si la labor no se maneja adecuadamente y el conflicto termina de manera poco satisfactoria, la personalidad resulta afectada negativamente, incorporando una cualidad negativa al yo. La labor fundamental de la persona es desarrollar un autoconcepto positivo a lo largo que avanza de una fase a otra (Rice, 1997).

Este mismo autor, mencionando a Erikson (1950, 1959) detalla las siguientes fases:

- **Confianza contra desconfianza** (0 a 1 año). Los infantes aprenden a confiar en que las personas que los cuidan les brindarán alimentación, resguardo, tranquilidad y afectividad; o si sus necesidades no son cumplidas, generan desconfianza.
- **Autonomía contra vergüenza y duda** (1 a 2 años). Durante esta etapa, los infantes obtienen control sobre sus funciones de eliminación, aprenden a alimentarse por sí mismos, se les permite jugar y explorar el mundo de manera independiente, desarrollando así un grado de autonomía. Sin embargo, si los cuidadores restringen demasiado sus actividades, pueden desarrollar sentimientos de retraimiento e inseguridad acerca de sus capacidades.
- **Iniciativa contra culpa** (3 a 5 años). Los niños continúan desarrollando sus habilidades motoras e intelectuales, explorando activamente su entorno y experimentando nuevas situaciones. Durante esta etapa, asumen mayor responsabilidad al iniciar y llevar a cabo planes. Sin embargo, si los cuidadores no están dispuestos a apoyar la iniciativa del niño., este puede experimentar sentimientos de culpabilidad por su conducta.
- **Industria frente a inferioridad** (6 a 11 años). Infantes aprenden a satisfacer las expectativas de la casa y el colegio, lo que les lleva a desarrollar un sentido de valía a través de los logros y las interacciones sociales, o pueden experimentar sentimientos de inferioridad en comparación con los demás.
- **Identidad frente a confusión de roles** (12 a 19 años). Durante la adolescencia,

los jóvenes empiezan a desarrollar una sólida identidad personal o pueden experimentar confusión respecto a quiénes son y cuál es su rol en la vida.

- **Intimidad frente a aislamiento** (20 a 30 años). Adultos jóvenes establecen vínculos cercanos con otros individuos o pueden mantenerse separados de conexiones específicas con individuos.
 - **Generatividad frente a estancamiento** (adultos de mediana edad: 40 y 50 años). En la mediana edad, los adultos toman responsabilidades en roles de comunidad, labor, y en la responsabilidad de educar y orientar a la próxima descendencia; o permanecen, por sí mismo arruinados, concentrados en sí mismos y sin progreso.
 - **Integridad frente a desesperación** (vejez: de 60 en adelante). En la vejez, las personas evalúan su vida y la aceptan tal como es, o pueden experimentar desesperación si no logran encontrar un sentido o propósito en ella.

1.3.1.11. Importancia del vínculo afectivo con los padres

El vínculo afectivo con los padres inicialmente se orienta hacia la supervivencia del niño. Los padres proporcionan sentimientos de protección, apoyo y están disponibles para brindar ayuda cuando sea necesaria. Los niños muestran preferencia por los miembros cercanos de su familia, solicitándoles ayuda, animándolos a interactuar, siguiéndolos cuando adquieren habilidades motoras, extrañándolos y protestando si sienten que los han perdido. En segundo lugar, el apego contribuye a la salud física y mental. Solo aquellos niños que experimentan vínculos afectivos estables y satisfactorios se sienten seguros, felices y confiados. Además, con una historia afectiva positiva, los niños son capaces de establecer relaciones adecuadas tanto con otros niños como con adultos.

Cuando las situaciones de afecto se quiebran, los infantes experimentan períodos de censura, rechazo y depresión intensas. Si los niños no recuperan las figuras de referencia afectiva tras la ruptura (o si jamás llegaron a tener la oportunidad de desarrollar vínculos afectivos apropiados), pueden experimentar falta de confianza y buscar seguridad con cualquier individuo que les brinde alguna oportunidad pequeña de afecto. Las personas, como los docentes, están al tanto de lo complicado

que resulta establecer relaciones adecuadas con niños que tienen estas carencias, ya que pueden aferrarse demasiado, mostrar desconfianza o celos hacia las atenciones que reciben otros, entre otras reacciones. Algunos síntomas que pueden estar relacionados con esta falta de afectividad incluyen el repudio hacia lo alimentos, episodios de náuseas y una alta fragilidad emocional. Según López y López (1985), Las personas de referencia afectiva proporcionan una base de seguridad desde la cual los niños exploran su entorno. Los niños pequeños mantienen contactos físicos o perceptivos intermitentes con sus padres mientras investigan el ambiente, especialmente si este no les parece familiar.

Por esta razón, se puede afirmar que requieren apoyo en sus interacciones con el entorno, particularmente durante los primeros años. Cuando los niños se encuentran en una zona poco familiar o simplemente lejos de casa, y pierden el contacto con sus personas de referencia de afectiva, dejan de explorar y comienzan una búsqueda ansiosa que puede incluir llanto. Su confianza y audacia se convierten en inseguridad e inmovilidad. El temor a ser abandonado o a perder de algún modo a las personas de referencia afectiva es, seguramente, la mayor angustia de la infancia.

Según estos mismos autores, otra función esencial de las personas de referencia afectiva es proporcionar un valor y medidas adecuadas de estimulación. En consecuencia, son las figuras paternas quienes proporcionan una motivación adecuada en diferentes cantidades, según las necesidades del niño y en el contexto de vivencias y circunstancias de enseñanza adecuadas. Esta relación favorecida establece los principios de la comunicación y el proceso mental.

Finalmente, las personas de referencia afectiva tienen un impacto crucial en el proceso social. A través de los vínculos que se establece con ellas, el infante adquiere habilidades para interactuar con otras personas. Con ellas, el niño explora diferentes formas de contacto afectuoso (besar y ser besado, abrazar y ser abrazado, tocar y ser tocado). Además, es en estas interacciones donde se fomenta la confianza tanto en los demás como en uno mismo. Estas vivencias ayudan a manejar los desafíos y las separaciones difíciles en las relaciones con los demás. El vínculo emocional con los demás, que incluye la empatía, es fundamental para la conducta prosocial. De hecho, esta empatía hace que el niño sea consciente y receptivo hacia los demás, siendo capaz de reconocer y apreciar sus deseos, opiniones, entre otros aspectos.

Según estos mismos autores, la relación con las personas de referencia afectiva no solo facilita el desarrollo de sentimientos empáticos, sino también se desarrolla la habilidad de identificarse con otros, principalmente con una persona de referencia afectiva del mismo sexo. La identificación implica percibir similitudes con otro individuo, escoldada de emociones de admiración (compartir los sentimientos del otro como propios) y el deseo de adoptar rasgos y conductas del patrón con el que se asocia. En este sentido, podemos decir que la forma en la que los padres despliegan su autoridad sobre los infantes produce que el vínculo afectivo derivado de la identificación se convierta en un apoyo fundamental para las técnicas de socialización. En otras palabras, el deseo de imitar un modelo implica internalizarlo y desear serlo, esto fortalece la preferencia de los infantes a imitar y aprender muchos comportamientos de los adultos. Los procesos de identificación son fundamentales para la enseñanza del comportamiento social, ya que aspiran a llegar a ser como las personas que estan a su alrededor (promoviendo la imitación de conductas) y añaden un incentivo adicional para el control de la conducta (El temor a perder la aceptación y el cariño del modelo si no se actúa de acuerdo con sus deseos).

El papel que cumple la persona adulta como ejemplo en las primeras relaciones sociales implica acciones como iniciar las interacciones, considerar a una persona como una potencial amistad, intervenir para garantizar que las interacciones sean beneficiosas, fomentar el dar y compartir, reforzar la expresión de gratitud cuando alguien muestra preocupación, y resolver los conflictos que puedan surgir. Estas acciones hacen referencia a las intervenciones que tienen las figuras paternales sobre el niño y su ambiente exterior como un modelo de comportamiento para el infante. Asimismo, se ha demostrado que una relación positiva entre padre e hijos, así como el juego conjunto, son factores cruciales para el desarrollo social, facilitando la adquisición de habilidades sociales que les permitirán integrarse en actividades grupales (López y López, 1985). Según Fernández (2003, p.85) menciona que “La amistad entre niños es un espejo de los desajustes infantiles derivados de la socialización familiar”

Uno de los roles más significativos de los padres es fomentar el desarrollo adecuado del carácter de sus hijos, lo cual implica establecer normas claras de conducta y

asegurarse de que sean cumplidas. El padre debe ejercer una autoridad amorosa en la que el niño confíe, creyendo que es capaz de proporcionarle esa dirección necesaria. La ausencia de límites hace que los niños se sientan desorientados y carezcan de la guía que necesitan. De hecho, se ha observado que la seguridad de los niños radica en ver a sus padres como figuras de quienes pueden recibir el apoyo y la guía necesarios mientras crecen hacia la adultez (Marulanda, 2001).

Simultáneamente, las niñas adquieren habilidades para interactuar con los hombres y comprenden cómo los hombres responden a ellas a través de sus interacciones con su padre. Las interacciones entre el padre y la madre sirven como un modelo de las actitudes que las mujeres pueden anticipar de los hombres. Por lo tanto, la falta de presencia del padre tiene repercusiones negativas en el desarrollo psicosexual de las hijas, especialmente cuando se ausenta desde una edad temprana, ya sea por fallecimiento, abandono o negligencia. Las niñas que han pasado por esta situación suelen mostrar falta de confianza en los hombres, tienden a evitar relaciones con ellos, enfrentan dificultades para establecer compromisos emocionales duraderos con el sexo opuesto, y generalmente se casan más tarde que aquellas cuyo padre estuvo activamente involucrado en sus vidas (Marulanda, 2001).

La presencia y fortaleza del padre son fundamentales para la estabilidad emocional de los hijos. Desde una edad temprana, los niños requieren sentir la presencia de un padre que pueda protegerlos en situaciones de peligro, guiarlos en momentos de incertidumbre y apoyarlos cuando se sienten vulnerables. Cuando el padre participa activamente en la vida de sus hijos, puede comprender mejor sus necesidades y estar disponible como una figura guía, cariñosa y protectora cuando sea necesario (Marulanda, 2001).

1.3.1.12. **Ausencia Paterna**

Polain-Lorente, Cabanyes y Del Pozo (2003) citando a Polaino-Lorente (1993) señala que el “síndrome del padre ausente”, se precisa como “el conjunto de privaciones afectivas, cognitivas, físicas y espirituales que obrevienen al hijo como consecuencia del vacío que se opera en las relaciones paterno-filiales” (p. 429). Se refiere a la falta de compromiso de la figura paterna en la educación de sus hijos, sin

importar el tiempo que esté físicamente presente en el hogar.

Según Parke (1998), las causas más significativas de la ausencia paterna son las siguientes:

- Muerte
- Disolución matrimonial
- Abandono
- Otras.

Según Reynaud y Sánchez (1996) mencionan que el alejamiento de la imagen paterna, no se limita solo a la falta de presencia física, sino también a situaciones en las cuales el padre no se involucra activamente. En otras palabras, la ausencia del padre puede dividirse en dos categorías: ausencia parcial y ausencia completa. La distancia completa ocurre cuando el padre se aleja del infante sin mantener comunicación alguna con él. En numerosas ocasiones, este padre puede ser alguien desconocido para el niño. En contraste, la ausencia parcial ocurre en la que el padre está presente en la vida del niño, pero solo durante breves períodos o intervalos, mientras que la mayoría del tiempo la madre asume el rol de figura paterna en la vida del niño. También existen situaciones en las que el padre está separado físicamente del entorno familiar, pero mantiene una comunicación seguida con ellos o se delimita a proporcionar manutención alimenticia.

Asimismo, en la sociedad actual, es cada vez más evidente y crucial el papel activo que un padre tiene en la crianza de los hijos. Numerosos estudios han destacado la importancia de su involucramiento en el desarrollo infantil. Si bien mencionaron Reynaud y Sánchez (1996), es incorrecto pensar que el papel del padre se limita únicamente a proveer para la familia y, por lo tanto, no es importante ni necesario que se involucre desde el nacimiento en la crianza de los hijos. Estos mismos autores, mencionando a Biller (1971), Hetherington (1972) y Amato (1986), cuando el padre está presente en la vida de su hijo, crea un vínculo seguro con el bebé al atender sus necesidades afectivas y de cuidado, el niño desarrolla un proceso afectivo, social e intelectual más completo. Además, muestra mayor independencia, mejor autoestima, una identificación psicosexual más saludable en el caso de los varones, y una mejor capacidad para manejar relaciones heterosexuales durante la adolescencia en el caso

de las mujeres.

Hay casos en que la presencia física de la figura paterna, llegó a ser la mejor opción para los hijos que su ausencia. Según Slattery, Loisell y Levant (1987) mencionados por Rice (1997), algunos padres que están presentes en el hogar dedican poco tiempo al cuidado o la interacción con sus hijos. En estos hogares, la falta de presencia del padre no tiene tanto efecto como en las familias donde el padre no pasa tiempo con sus hijos. Algunos padres pueden ser ejemplos inadecuados, y si en los hogares hay una figura paterna que muestra rechazo, la falta de presencia del padre puede contribuir significativamente a problemas emocionales y comportamientos antisociales en los hijos.

La forma en que la ausencia del padre afecta a la madre es crucial para determinar su influencia en los niños. Los estudios sobre la ausencia del padre no han tenido en cuenta adecuadamente cómo cambia el rol de la madre después de la ruptura matrimonial, alejamiento o fallecimiento del cónyuge. En este contexto, si la madre llega a estar afectada emocionalmente por la ausencia del padre, si su ingreso se reduce significativamente, o si debe ausentarse frecuentemente debido al trabajo, los hijos no solo se verán afectados por la falta de presencia paterna, sino también por cómo esta situación afecta a la madre y su relación con ellos (Rice, 1997).

Con frecuencia, los niños interpretan la falta de presencia del padre como un abandono o como una señal de su falta de valor. Cuando los niños se sienten rechazados o poco valorados por la figura paterna, que es la más importante en sus vidas, esto suele afectar negativamente su autoestima y los lleva a experimentar inseguridad, angustia y ansiedad. Todos los niños necesitan experimentar amor, sentirse valorados y aceptados, y percibir que son considerados capaces y competentes para enfrentar los desafíos de la vida. Según Marulanda (2001), el padre que le dedica poco tiempo con sus hijos o que, incluso estando en casa, no les presta atención, está transmitiendo el mensaje de que ellos no son importantes para él. Desde la perspectiva de los niños, esto se interpreta como falta de amor.

Según Golombok (2006), la totalidad de los infantes criados por madres solteras adoptan roles sexuales típicos de su género y muestran comportamientos similares a los niños de hogares con ambos padres en lo que respecta a la elección de juegos,

juguetes y actividades. Argumenta que la figura paterna no tiene un papel crucial en la determinación de la feminidad o varonilidad de sus hijos, Lo que indica que el papel del padre no parece ser crucial en el desarrollo de su hijo.

Según (Priegue, 2008) indica que algunos estudios resaltan los beneficios de vivir en un hogar monoparental. Entre las posibilidades mencionadas se incluyen:

- La presencia de una sola figura autoritaria facilita el proceso de tomar decisiones dentro de la familia y previene problemas que podrían surgir de la división o triangulación entre los progenitores.
- No se da lugar a la asignación de funciones basadas en roles de género.
- Existe una mayor posibilidad de que entre el progenitor y el hijo se establezca una relación de camaradería, lo que facilita la comunicación y comprensión entre distintas generaciones.
- La presencia de una estructura jerárquica simplificada promueve la colaboración en las responsabilidades familiares, lo que facilita la asunción de diversos roles.
- Las expectativas sobre la calidad de vida familiar se incrementan.
- Hay mayor comprensión de las familias como unidad interdependiente.

Según esta representación, la investigación subraya que las familias con un solo padre pueden ofrecer un entorno más favorable para el desarrollo en comparación con las familias biparentales en conflicto. Además, confirma que las familias encabezadas por un solo progenitor pueden asegurar el ajuste y el desarrollo psicológico normal si se proporcionan las situaciones afectivas y educativas apropiadas (Pérez, 2004). Asimismo, las familias que tienen un solo padre pueden fomentar un mayor sentido de protección y conservación entre sus miembros, uniendo esfuerzos para conseguir el bienestar común y aumentando la colaboración frente a las adversidades que puedan aparecer.

De manera similar, Golombok (2006) argumenta que la estructura familiar en sí misma no es un factor determinante en el desarrollo psicológico de los hijos; lo que realmente importa es la calidad de la vida familiar. Al mismo tiempo, señala que,

aunque los niños que tienen un solo padre, tengan bajas posibilidades de rendir bien en la escuela y más probabilidades de enfrentar complicaciones psicológicas en comparación con los hijos de familias biparentales, estas problemáticas no necesariamente se presentan en todos los casos. Sin embargo, los hijos de familias monoparentales están en una situación de riesgo significativamente mayor debido a la concurrencia de varios factores que suelen ocurrir en estos núcleos familiares.

1.3.1.13. Efectos de la ausencia paterna en los hijos

Según Rice (1997), citando a Blechman (1982), señala que muchas de las figuras paternas y expertos se preguntan si la falta de presencia de ambos progenitores en la casa familiar puede provocar desajustes o problemas en el desarrollo de los niños. Según Stanley, Weikel y Wilson (1986), citados por Rice (1997), señalan que los descubrimientos indican que cuanto más pronto un niño sea alejado de su padre y cuanto más prolongado sea el tiempo en el que estén lejos, mayor será el impacto negativo en los primeros años de vida del infante. Rice (1997), citando a Santrock (1970), sostiene que en una investigación sobre niños de quinto grado cuyos padres se ausentaron cuando ellos tuvieron apenas dos años. Descubrió que estos niños eran menos confiados, tenían menor productividad y experimentaban más sentimientos de inferioridad en comparación con aquellos cuyos padres que se ausentaron en la cual tenían 3 y 5 años de edad. La falta de la presencia de la figura paterna puede llegar a influir en la formación de la identidad masculina. No obstante, conforme los niños van madurando, esto impactos iniciales tienden a disminuir. En la etapa de la niñez tardía, los niños de clases sociales bajas, cuya figura paterna no está presente, tienden a calificar muy alto en términos de preferencia y adopción de roles sexuales como sus contrapartes cuyo padre está presente.

Rice (1997), citando a Krein y Beller (1988), Mueller y Cooper (1986), y Nock (1988), señala la existencia de una diferencia definida entre los infantes que han crecido con familias con uno o ambos padres. Los niños que han crecido en familias con un solo padre tienden a alcanzar niveles educativos más bajos y, como resultado, tienen menores ingresos en la edad adulta. Por otro lado, según Rice (1997), haciendo referencia a Hawkins y Eggebeen (1991), sugiere que el efecto de la falta de padre varía según la disponibilidad de modelos masculinos sustitutos para los niños. Los infantes que experimentan la ausencia de su padre, pero cuentan con un

suplente que puede ser un hermano mayor, parecen verse menos impactados en comparación con aquellos que carecen de un sustituto masculino. Los niños pequeños que tienen un padre ausente tienden a buscar el interés de hombres adultos y están altamente entusiasmados para imitar y complacer a posibles modelos paternos.

Alveano (2002), refiriéndose a Conrod (1979), indica que diversos estudios destacan que la accesibilidad y el liderazgo de la figura paterna en la familia es crucial para el desempeño de cada integrante de la familia. De manera similar, la falta de la figura paterna afecta negativamente la orientación y desarrollo emocional, cognitivo y social de los hijos varones.

Según Rice (1997), Messer (1989) describió un nuevo síndrome denominado "hambre de padre", identificado por psiquiatras infantiles en niños de entre 18 y 36 meses de edad. Se caracteriza principalmente por trastornos del sueño que suelen iniciar de 1 a 3 meses después de la partida de la figura paterna. Según Rice (1997), el síndrome se desarrolla a partir de la pérdida repentina del padre durante una etapa crítica para el desarrollo del género en los niños varones pequeños. La falta de la figura paterna priva al infante de:

- Un varón adulto con el cual pueda identificarse.
- Sentimientos de resguardo y confianza.
- Soporte emocional para atravesar la etapa de separación e individuación del desarrollo.
- Un ejemplo a seguir para aprender a controlar los impulsos agresivos y eróticos, así como para aprender comportamientos sociales adecuados según el sexo.

Polaino-Lorente et al. (2003), basándose en Polaino-Lorente (1993), describen el perfil psicopatológico que desarrolló para identificar las características de los hijos que llegar a crecer sin la presencia del padre.

Tabla 1. Perfil Psicopatológico de los hijos que crecen sin figura paterna.

“Hijos apátricas” (Polaino-Lorente, 1994)	“Teenage Syndrome” (Perkins, 1992)	“Puer aeternus” (Von Franz, 1991)
• Sentimiento de ser huérfano y abandonado. • Temor hacia la figura del padre. • Incremento en las tasas de trastornos o alteraciones. • Perturbaciones psicopatológicas relacionados con la propia identidad. • Trastornos del comportamiento y la instrucción. • Exceso de actividad. • Falta de atención.	• Todos los síntomas mencionados anteriormente, además de: • El uso de tabaco y alcohol a una edad temprana. • Actividad sexual frecuente en edades tempranas. • Comportamiento vandálico y actos de violencia.	• Neurosis de la infancia prolongada. • Educación deficiente como resultado de la falta de un padre presente. • Detención en el progreso. • Reiteradas llamadas de atención. • Dependencia emocional excesiva hacia la imagen materna.

Fuente: Polaino-Lorente (1993), citado por Polaino-Lorente et al. (2003, p. 63)

1.3.1.14. Efectos de la ausencia paterna en las hijas

Según Stevenson y Black (1988), citado por Rice (1997), algunos estudios sugieren que el impacto de la falta de presencia del padre en las hijas no es tan pronunciado como en los hijos. La explicación sugiere que los infantes tienden a identificarse más con las personas mismo sexo, lo que podría implicar que las niñas lleguen a ser tan afectadas por la falta de la figura paterna. Algunas niñas pueden no ser tan afectadas en la infancia, pero podrían experimentar el impacto durante la adolescencia. La ausencia de relaciones significativas entre hombres y mujeres durante la niñez puede dificultar las relaciones con alguien de diferente sexo.

La figura paterna puede llegar a influir en la formación de la identidad de género de sus hijas, pero de una manera que difiere de la influencia que ejerce en sus hijos varones. La tipificación sexual se refiere al procedimiento mediante el cual los infantes no solo desarrollan una identidad de género, sino también adoptan conducta, valores y actitudes que se consideran adecuadas para su sexo biológico. Este proceso involucra una mezcla de factores biológicos, cognitivos y sociales. La feminidad en las hijas está influenciada por la virilidad de la figura paterna, su aprobación hacia la madre como ejemplo de feminidad para la hija, y su aliento para que participe en

actividades consideradas femeniles. Asimismo, la autoridad de la figura paterna no se limita a la primera infancia. Inclusive durante la etapa de adolescente y la vida de adulto, las interacciones de las hijas con los hombres están más influenciadas por sus primeras relaciones con sus padres que por su contacto con sus madres. Según Parke (1998), la ausencia del padre, su falta de interés o actitud hostil hacia la hija puede contribuir a que, en la edad adulta, tenga dificultades para formar relaciones duraderas con alguien de su sexo opuesto. La falta de afecto de la figura paterna tiene efectos notablemente adversos para las hijas, especialmente evidentes en sus relaciones con otros hombres, según Cordes (2004).

Según Eberhardt y Schill (1984), como citados por Rice (1997), No se observaron muchos efectos durante la preadolescencia; no obstante, en la adolescencia, las hijas que vivieron solo con sus madres mostraban dificultades en la asertividad, tendían a ser seductoras y a veces presentaban comportamientos sexualmente promiscuos. Debido a sentimientos ambivalentes hacia los hombres debido a experiencias negativas con sus figuras paternas, buscaban a los hombres de manera torpe e inapropiada. Empezaron pronto a salir con los jóvenes y posiblemente tenían relaciones sexuales a temprana edad. Según Hepworth, Ryder y Dreyer (1984), mencionados por Rice (1997), señalaron dos impactos significativos de la falta de presencia del padre en el desarrollo de relaciones íntimas: la tendencia a evitar la intimidad y un inicio temprano en el cortejo.

Según Udry (1988), mencionado por Rice (1997) un estudio encontró que los niveles de testosterona son un predictor fiable de la actividad sexual en niñas de 12 a 16 años. En otras palabras, este efecto se reducía o desaparecía cuando la figura paterna residía con la familia o cuando la joven participaba en actividades deportivas. Que la figura paterna no esté ausente generalmente mejora la autoestima de las adolescentes de manera que reduce la necesidad de buscar activamente relaciones sexuales. Además de la orientación y el ejemplo proporcionados por la madre, el padre tiende a establecer contextos que promueven las relaciones, no solo en términos de conducta sexual (Craig y Baucum, 2001).

A menudo, las hijas que crecen sin una figura paterna suelen experimentar mayor torpeza o incomodidad al acercarse a la adolescencia. Además de la falta de

interacción con sus padres, las hijas carecen de un modelo para entender la relación entre padre y madre, que es crucial como ejemplo de la conducta entre personas de diferente género. Según Wright (1991), nombrando a Etherington (1980), las hijas que crecían sin padre mostraban comportamientos diferentes hacia los hombres en comparación con las jóvenes de familias con ambos padres presentes:

“Las muchachas adolescentes, que se habían criado sin padres, mostraban repetidamente patrones inapropiados de comportamiento en lo que se refiere a su relación con los hombres. Las chicas a las que se les había muerto el padre padecían de una grave ansiedad de carácter sexual, eran tímidasy se sentían incómodas en la presencia de los hombres. Las muchachas cuyos padres se habían ausentado por causa de un divorcio, se mostraban tensas e inapropiadamente agresivas, seductoraso en algunas ocasiones su comportamiento era promiscuo con los hombres de su edad o mayores que ellas. Las chicas a las que se les había muerto el padre hablaban menos con entrevistadores que eran hombres y normalmente estaban más calladas que otros grupos de personas. Las chicas cuyos padres se habían divorciado, tenían más tendencia a hablar con un entrevistador masculino que con una entrevistadora” Wright (1991, p. 81).

1.3.1.15. Construcción de las Relaciones Interpersonales

La interacción y la formación de relaciones interpersonales son elementos fundamentales en la naturaleza humana. Son cruciales para la supervivencia y el bienestar emocional. Las personas que experimentan aislamiento social o tienen habilidades sociales limitadas tienen mayor probabilidad de experimentar emociones negativas como la tristeza o la depresión, lo cual puede tener efectos adversos tanto físicos como mentales.

Se desarrollan relaciones interpersonales de diferentes tipos, dependiendo del grado de conexión. En el nivel inicial se encuentran las personas que no están familiarizadas entre sí. Según Fernández (2003), al citar a Allport (1919), llegó a la conclusión de que observar y escuchar a otros mientras realizan las mismas actividades tiene un efecto de concentración e interés en la tarea compartida. Las relaciones pueden variar desde un nivel superficial, como con personas en la cola del supermercado o con empleados de tiendas, hasta un nivel muy cercano, como con hijos, pareja, familiares o

amigos íntimos. En un nivel medio se encuentran las relaciones con colegas, maestros, directores, entre otros. Aunque estas relaciones puedan ser menos cercanas, pueden provocar diversas emociones y reacciones como atracción, interés, repulsión o deseo de intimidad (Saballs, 2009).

El desarrollo social progresa por fases similares al desarrollo físico, afectivo, intelectual y moral. Desde el vientre materno, el bebé comienza su vida social reconociendo las voces de su madre y, eventualmente, la de su padre después de algunos meses, lo que marca el inicio de sus interacciones. A los dos meses de edad, el bebé ya puede sonreír en respuesta a las personas que lo rodean. La familia representa el primer entorno de aprendizaje social para el bebé. Según La Porte (2006), aunque la familia representa el primer contexto de aprendizaje social, esto no impide que a partir de los 2 años los niños deseen interactuar con otros niños de su edad, ya que jugar con padres es diferente a jugar con pares. Los amigos se vuelven muy significativos, dado que una considerable cantidad de niños (entre el 13 % y el 30 %) desarrollan un amigo imaginario. Un aspecto importante de la amistad durante la etapa infantil es corregir ciertas deficiencias en la interacción social que los niños pueden haber desarrollado en sus relaciones con sus padres. En general, se desarrollan habilidades para comunicarse y lograr los propios deseos. Se adquieren métodos de comunicación, se proporciona entrenamiento en comportamiento cooperativo y en la gestión y solución de conflictos entre compañeros. Observar a los demás facilita el proceso de comparación social, esencial para la construcción de la identidad. La amistad proporciona seguridad emocional y puede contrarrestar la inseguridad surgida en otras áreas (Fernández, 2003).

Los niños y las niñas difieren en sus interacciones sociales. Hasta los dieciocho meses, se comportan de manera similar, pero después de esa edad, los niños se vuelven más retraídos que las niñas cuando interactúan con personas desconocidas de su mismo género. Las mujeres tienden a usar más signos indirectos como miradas, risas y sonrisas para iniciar contacto. Los chicos suelen ser más directos en sus interacciones, utilizando más contacto físico y acciones concretas. Los hombres muestran aproximadamente el doble de iniciativa que las mujeres, quienes tienden a ser más reservadas en comparación con los hombres, y muestran un mayor respeto por las normas de

comportamiento.

Los padres mantienen una influencia significativa sobre sus hijos y, por lo tanto, están en capacidad de enseñarles estrategias para las relaciones sociales. La actitud de los padres hacia sus hijos y hacia los adultos que interactúan con el niño juega un papel crucial en su vida social. Además, la vida social de los padres también influye en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños. Los niños pequeños necesitan establecer relaciones muy estables, lo cual les ayuda a desarrollar un sentido de confianza. No obstante, también es importante que desde temprana edad los niños establezcan relaciones diversas. En algunos países, casi la mitad de los niños son hijos únicos. Por ello, es más importante que los padres favorezcan su vida social. Los centros infantiles, las guarderías y los centros para madres e hijos son lugares propicios para el aprendizaje de la vida en grupo. La falta de seguridad y/o la ansiedad pueden dificultar las relaciones en grupo (LaPorte, 2006).

1.3.1.16. Primeras relaciones con el sexo opuesto en la adolescencia

Durante la adolescencia, comienza el desarrollo de la habilidad para el raciocinio inconcreto. Esto conlleva a los muchachos a cuestionar métodos de valores e indagar modelos con los que va a identificar, lo que a menudo incluye desafiar el sistema de valores paterno. Esta fase marca el inicio del proceso de separación de la dependencia paterna y del deseo erótico inconsciente hacia la figura paterna. En esta perspectiva, el primer aspecto de transformación es la elección de una amiga íntima. Esta conexión es crucial, ya que sienta las bases para las relaciones heterosexuales futuras. Normalmente, las niñas tienen un círculo de amigas con quienes se relacionan, y las conversaciones frecuentemente se centran en temas relacionados con los chicos. La sexualidad es muy intensa en este período, aunque se expresa habitualmente a través de la fantasía, como lo son los amores platónicos (Herrera, Pavia e Yturriaga, 1994).

Craig & Baucum (2001) citando a Sharabany, Gershoni y Hoffman (1981), mencionan que al mismo tiempo que aumenta la intimidad de las amistades con personas del mismo sexo, se establecen amistades con personas del sexo opuesto. Las relaciones estrechas con amigos del sexo opuesto comienzan antes entre las mujeres, un factor que puede deberse en parte a que la pubertad aparece primero en ellas y más tarde en

los varones. Cuando se inicia la adolescencia, las interacciones con el sexo opuesto por lo general se realizan en ambientes de grupo. Muchos jóvenes de 14 a 15 años, prefieren el contacto de grupo a la relación más personal del noviazgo. Este tipo de interacción es muchas veces el primer paso para aprender a relacionarse con el sexo opuesto. La adolescencia temprana es una etapa de probar, imaginar y descubrir cómo se funciona en grupos mixtos y en pareja (Craig y Baucum, 2001).

En la adolescencia, se experimentan fuertes sensaciones y emociones y se inician las interacciones con personas del sexo opuesto. Normalmente, la primera relación "formal" se experimenta con una intensidad particular. La elección de la primera pareja suele hacerse de manera inconsciente, basándose en una notable similitud o diferencia con el padre. Desde una perspectiva social, hay una transformación en las relaciones con otros adultos además de los padres. Se aprende a operar independientemente de la autoridad paterna y a reconocer la autoridad de otros adultos (Herrera et al., 1994).

1.3.1.17. Relaciones de pareja

Según Aguirre (1994), para muchos adolescentes, la relación de noviazgo no solo implica comunicación y felicidad, sino también un estímulo que puede llevar a una sensación de plenitud emocional marcada por la euforia, El entusiasmo por la vida, una sensación de armonía interior, el deseo de madurar juntos tomando decisiones más complejas y profundas, y el anhelo de entregarse al otro, entre otros.

Los adolescentes también experimentan el amor y empiezan a desear relaciones más estrechas con personas del sexo opuesto. Se comenta que, al igual que muchos adultos, muchos adolescentes tampoco saben cómo amar correctamente. Los adolescentes pueden entender lo que sienten, pero a menudo carecen de comprensión real sobre qué es el amor y cómo alinear sus sentimientos con principios adecuados. En las relaciones de pareja, tienen la oportunidad de aprender a interactuar con alguien diferente, aplicar normas, consejos y principios, y observar las dificultades que ambos enfrentan. Tienen una excelente oportunidad de conocer a otra persona, entender valores, costumbres y comportamientos distintos. Tendrán la oportunidad de descubrir cómo fueron criados de manera diferente, las diferencias en roles sexuales, los límites morales diversos, así como las necesidades individuales únicas y las perspectivas de vida distintas de cada

persona (Hormachea, 2007).

En otras palabras, la presencia del padre en la vida de las hijas puede ser crucial para desarrollar una autoestima sólida, seguridad personal y bienestar emocional. La falta de presencia del padre puede influir en la aparición de problemas o desafíos en las relaciones interpersonales de las hijas con hombres, aunque esto puede variar dependiendo de las condiciones afectivas y educativas proporcionadas en el hogar.

1.3.2. Rendimiento escolar

El rendimiento escolar, según Reyes Tejada (2003), se define como la evaluación estimativa de las capacidades que una persona ha adquirido como resultado final de un proceso educativo o de formación. Desde la representación del alumno, el desempeño, según el mismo autor, se refiere a la habilidad del estudiante para responder a estímulos pedagógicos, y puede ser interpretado de acuerdo con los objetivos educativos establecidos previamente. Este tipo de desempeño académico ocurre cuando un grupo social establece los niveles mínimos de aprobación basados en ciertas habilidades o conocimientos específicos.

En resumen, según estas definiciones, el sistema educativo considera crucial el desempeño académico porque refleja el nivel de aprendizaje que un alumno ha logrado alcanzar. En esa misma línea, el rendimiento académico se ve como un indicador que mide el nivel de aprendizaje en la escuela, el cual es el principal objetivo de la educación; pero también es importante mencionar que en el rendimiento académico van a intervenir otras variables externas al alumno, como el ambiente de clase, la calidad del profesor, la familia del alumno, etc.; así mismo también van a influir variables psicológicas o internas como la inteligencia, la actitud hacia la asignatura, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es importante resaltar que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico.

1.3.2.1. El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky

A. El constructivismo

El constructivismo es una perspectiva teórica sobre el proceso de aprendizaje. que sostiene que las personas tienen la habilidad de desarrollar y crear su propia comprensión de lo que es real y del entorno que los rodea. En otras palabras, todos tenemos la capacidad de crear nuestros propios conocimientos, establecer normas y desarrollar modelos mentales que nos permiten interpretar y dar sentido a nuestras experiencias y acciones. En términos sencillos, la instrucción es el transcurso mediante el cual adaptamos nuestras estructuras mentales para interpretar e interactuar con el entorno. Desde este aspecto, aprender se transforma en la búsqueda de sentidos y la construcción de significados. Por lo tanto, es un proceso que implica crear y generar conocimientos, en lugar de simplemente repetir y memorizar información.

El constructivismo, al igual que el cognitivismo y el conductismo, presenta diversas formas. La clasificación principal y más general distingue entre dos tipos de teorías: las de orientación social y las de orientación cognitiva o psicológica. Vygotsky es el principal exponente de las teorías sociales, mientras que Piaget es el principal representante de las teorías cognitivas.

B. El enfoque sociocultural

Según Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) citado por (Romo Pedraza 2014) este enfoque conceptualiza al individuo como resultado de un proceso social e histórico, en el cual el lenguaje desempeña un papel fundamental. Para Vygotsky, el conocimiento es resultado de la interacción entre el sujeto y el medio, pero no solo se refiere al medio físico sino al medio social y cultural, como lo considera primordialmente Piaget. Para Vygotsky, es imprescindibles: las habilidades psicológicas, las funciones mentales, la zona de desarrollo próximo. En tal sentido, se explica cada uno de estos conceptos.

C. Funciones mentales.

Vygotsky plantea dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Describe que las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacen las personas, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El

comportamiento que se deriva de las funciones mentales inferiores es limitado; Además está condicionado por lo que podemos hacer. En cambio, las funciones mentales superiores nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente. La conducta es impulsiva. Para Vygotsky, mientras mayor sea la interacción social, mayor será el conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas serán las funciones mentales.

D. Habilidades psicológicas.

Las funciones mentales superiores se desarrollan y emergen de dos etapas distintas. En primer lugar, estas habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se desarrollan inicialmente en el contexto social, y posteriormente se internalizan a nivel individual. Por lo tanto, la atención, la formulación de conceptos y la memoria son inicialmente fenómenos sociales y, de manera progresiva, se transforman en propiedades individuales. En otras palabras, cada función mental superior es inicialmente social, o interpsicológica, y posteriormente se convierte en personal e individual, es decir, intrapsicológica.

La diferencia entre habilidades interpsicológicas e intrapsicológicas, y el proceso de transición de las primeras a las segundas, se conoce como **interiorización**. En última instancia, el desarrollo del individuo alcanza su plenitud cuando logra interiorizar y apropiarse de las habilidades interpsicológicas. Inicialmente, estas habilidades dependen de la interacción con otros; posteriormente, a través del proceso de interiorización, la persona obtiene la capacidad de actuar de manera autónoma y asumir la responsabilidad de sus acciones. Desde esta perspectiva, la interiorización es crucial en el desarrollo, ya que convierte lo interpsicológico en intrapsicológico.

E. Zona de desarrollo próximo.

Es la capacidad de las personas para aprender en el entorno social, mediante la interacción con otros. Nuestro aprendizaje se enriquece mediante el conocimiento y la experiencia compartida con los demás. Por lo tanto, cuanto más frecuente y

significativa sea nuestra interacción con otros, más amplio y profundo será nuestro conocimiento. La zona de desarrollo próximo, por consiguiente, es influenciada socialmente. Aprendemos con la asistencia de los demás, aprendemos en el contexto de la interacción social, y esta interacción social como facilitadora del aprendizaje constituye la zona de desarrollo próximo. Por lo tanto, el nivel de desarrollo de las habilidades interpsicológicas está condicionado por el grado de interacción social. El nivel de desarrollo y aprendizaje que una persona puede lograr con la ayuda, orientación o colaboración de adultos o compañeros siempre será superior al que pueda alcanzar por sí misma. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo completo depende de la interacción social.

1.3.2.2. Teoría del aprendizaje propuesta por Jean Piaget

Esta teoría intenta exponer cómo se desarrollan y constituyen los conocimientos al enfocarse en un proceso central que busca alcanzar un equilibrio. En otras palabras, se refiere a situaciones en las que se producen ajustes aproximados, desequilibrios y posterior reequilibrio. A continuación, se exponen las ideas fundamentales que sustentan esta teoría.:

A) El funcionamiento de la inteligencia:

Según el modelo de Jean Piaget, citado por Severo (2012), Piaget concibe la inteligencia como un proceso de origen biológico, lo que significa que este enfoque conceptualiza a la persona como un organismo vivo que posee una herencia biológica innata. Según Jean Piaget, estas estructuras biológicas, aunque acotan nuestra percepción, también permiten el desarrollo intelectual del individuo. Sostiene que la organización y la adaptación son dos “funciones invariantes” en los seres humanos. Piaget también señala que la mente humana opera mediante estas dos funciones. Además, los procesos psicológicos están estructurados en sistemas coherentes que tienen la capacidad de adaptarse a diversos estímulos del entorno. Además, la adaptación en los sistemas fisiológicos y psicológicos se realiza mediante los procesos de ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN. La asimilación se refiere a cómo un organismo enfrenta un estímulo del ambiente utilizando su estructura mental o física existente. En

cambio, la acomodación implica modificar esa estructura existente en respuesta a las demandas o estímulos del entorno. Se menciona también que la asimilación y la acomodación permiten reorganizar cognitivamente el aprendizaje a medida que se desarrolla, un proceso conocido como reestructuración cognitiva. En resumen, se puede decir que la asimilación y la acomodación son procesos constantes en el desarrollo cognitivo, y que además interactúan en un proceso conocido como "equilibración".

B) El concepto de Esquema.

Piaget describe un esquema como una estructura mental específica que tiene dos características principales: puede ser transferida y generalizada. Además, estos esquemas se desarrollan en distintos niveles de abstracción. Este autor menciona que el objeto permanente es uno de los primeros esquemas que permite al niño reaccionar ante objetos que no conoce o que no están presentes en sus sentidos. Una vez que el niño adquiere el esquema de una categoría de objetos, puede agruparlos en clases y analizar las relaciones entre los miembros de una clase y otra. Finalmente, el esquema propuesto por Jean Piaget es similar a la idea tradicional de concepto, pero Piaget se enfoca en operaciones mentales y estructuras cognitivas en lugar de limitarse a clasificaciones perceptuales.

C) El proceso de equilibración

Aunque la asimilación y la acomodación son funciones constantes que están presentes a lo largo de todo el desarrollo evolutivo, la relación entre ellas cambia. Así, la evolución intelectual se entiende como la evolución de la relación entre asimilación y acomodación. Piaget sugiere que el proceso de equilibración entre asimilación y acomodación ocurre en tres niveles progresivamente más complejos: 1. El equilibrio se alcanza entre los esquemas del individuo y los eventos externos. 2. El equilibrio se establece entre los propios esquemas del individuo. 3. El equilibrio se manifiesta como una integración jerárquica de esquemas diferenciados. Además, en el proceso de equilibración surge una nueva pregunta importante: ¿qué ocurre cuando se interrumpe o se rompe el equilibrio

en cualquiera de esos tres niveles? Es decir, cuando hay contradicciones entre los esquemas o con los esquemas externos. Esto puede generar un CONFLICTO COGNITIVO, que es cuando se rompe el equilibrio cognitivo. En consecuencia, el organismo busca constantemente recuperar el equilibrio, busca respuestas, formula preguntas, investiga, descubre, etc. Hasta alcanzar el conocimiento que le permite restablecer el equilibrio cognitivo.

1.3.2.3. Dimensión metodológica

Varios autores coinciden en que el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial para la calidad educativa. Este factor influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Según Durón y Oropeza (1999) citados por Chay Sacayón (2016), los factores metodológicos son aquellos aspectos que están relacionados con la calidad de la enseñanza. Dentro de los factores metodológicos mencionados se incluyen la relación alumno-docente, el uso de materiales y métodos durante las clases, la motivación de los estudiantes y el tiempo que el docente invierte en la preparación de sus clases. Estos son algunos aspectos que están vinculados o pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes.

1.3.2.4. Dimensión económica

Para (Peña y otros 1992), citado por (Armenta, Pacheco, and Pineda 2014) refiere que cuando se trata de analizar el bajo desempeño académico de los niños de bajo nivel socioeconómico, los docentes piensan que en el entorno familiar y las actitudes de los padres está el origen del problema. Por otra parte, la familia, tiende a culpar a la institución escolar, de tal manera que la comprensión y el tratamiento de los aspectos psicopatológicos y psicosociales que rodean al niño hace imprescindible que se recoja información tanto de las pautas de interacción intrafamiliar como de las características psicosociales del medio escolar en que se desenvuelve.

1.3.2.5. Dimensión institucional

Se define como elementos no personales que participan en el proceso educativo y que, al interactuar con los componentes personales, pueden influir en el rendimiento académico logrado. Entre estos elementos se incluyen la metodología de los docentes, los horarios de las diferentes asignaturas, la relación alumno-docente y la dificultad de las asignaturas. Dentro de los factores institucionales determinantes se incluyen:

- 1) condiciones institucionales,
- 2) complejidad de los estudios,
- 3), elección de los estudios según el interés de los estudiantes
- 4) servicios institucionales de apoyo,
- 5) ambiente estudiantil, relación estudiante-profesor. (Cano Celestino and Robles Rivera 2018)

1.3.2.6. Teorías motivacionales relacionadas al logro

La motivación siempre ha sido crucial en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que cualquier modelo de aprendizaje incorpora de manera explícita o implícita una teoría sobre la motivación. Según García et al., (1998, citados por De la Fuente, 2002, p. 2), desde la perspectiva académica: En la actualidad, los modelos más recientes de motivación consideran la motivación como un concepto teórico que explica cómo comienza, se dirige y se mantiene una conducta hacia metas académicas específicas, enfocándose en el aprendizaje, el rendimiento, el autoconcepto, la valoración social y la evitación del esfuerzo. Según Pintrich y De Groot (1990, citados por De la Fuente, 2002), en este proceso intervienen cuatro componentes fundamentales: la importancia otorgada a las metas, la percepción de la propia competencia, las atribuciones causales y las respuestas emocionales.

1.3.2.6.1. Teoría de la Motivación de Logro de McClelland y Atkinson.

La teoría de la motivación de logro, inicialmente desarrollada por McClelland y Atkinson, ha sido aplicada al ámbito educativo en la formulación teórica trabajada

en 1964 por Atkinson. La teoría parte de la premisa de la existencia de un motivo humano general de logro y propone un ejemplo motivacional expresado de manera algebraica. Según la explicación de Castejón y Navas (2010, p. 139), “la motivación de logro es la resultante de dos necesidades contrapuestas, la necesidad de obtener un éxito, por un parte, y la necesidad de evitar el fracaso, por otra”. Si la motivación por alcanzar el éxito supera al miedo al fracaso, entonces la motivación resultante será positiva, impulsando la conducta hacia el logro. En cambio, si el temor al fracaso supera la motivación por alcanzar el éxito, la motivación resultante será negativa, llevando a la inacción.

Esta teoría postula que la motivación fundamental hacia el éxito es relativamente estable en cada individuo. Asimismo, la posibilidad percibida de éxito o fracaso depende del nivel de dificultad de la tarea; cuando la tarea es difícil, la percepción de éxito es baja.

De los postulados de la teoría se derivan cuatro supuestos fundamentales (Castejón y Navas, 2010):

- a) La probabilidad de éxito es mayor cuando la labor presenta un nivel de dificultad intermedio.
- b) Cuando la dificultad de una tarea se mantiene constante, la probabilidad de lograr éxito es más alta cuando la motivación intrínseca hacia el éxito es mayor.
- c) La propensión a evitar el fracaso es más alta cuando la tarea presenta una dificultad intermedia.
- d) Cuando la dificultad de la tarea se mantiene constante para una persona, la inclinación a evitar el fracaso es mayor cuando el motivo para evitarlo es fuerte en comparación con cuando es débil. La implicación más significativa de esta teoría es que si la motivación de los alumnos hacia el éxito es mayor que su motivación para evitar el fracaso, su persistencia en la tarea aumenta cuando enfrentan un grado moderado de fracaso. Por otro lado, el éxito fácil puede reducir la motivación en los alumnos que tienen una alta motivación hacia el logro. Los estudiantes que están motivados principalmente por el deseo de evitar el fracaso más que por el deseo de alcanzar logros se desaniman más por

el fracaso, pero se sienten estimulados por el éxito (Castejón y Navas, 2010, p. 140, 141).

Al mencionar esta teoría, se destaca su papel pionero en la explicación del ámbito del logro, aunque investigadores posteriores han ampliado sus consideraciones. Esto ha llevado a dejar de lado en cierta medida la idea original de que el éxito es relativamente constante en cada persona, aspecto que no se considera como fundamento principal en esta investigación.

1.3.2.6.2. Teoría de las Perspectivas de Meta de Nicholls.

Una de las teorías que permite explorar el interés de los estudiantes hacia sus tareas escolares, así como su grado de satisfacción e implicación en su vida escolar, es la Teoría de las Perspectivas de Meta desarrollada por Nicholls en 1989, quien en su interés por entender las diferencias motivacionales en los estudiantes señaló que “no a todos ellos les mueven los mismos objetivos e intereses en el proceso del aprendizaje” (Castillo, Balaguer y Duda, 2003, p. 2).

Según Castillo, Balaguer y Duda (2003) estos objetivos vienen determinados por la manera en que juzgan su nivel de competencia y definen el éxito en situaciones de logro. Se asume que la implicación en la actividad escolar, la cantidad de esfuerzo en la realización de la tarea, el nivel de persistencia en la misma, así como las respuestas afectivas y cognitivas relacionadas con el resultado obtenido en la tarea, son debidas al significado que los sujetos atribuyen a la consecución del logro.

Dicho significado, por su parte, está en función de sus metas de logro y éstas influyen en la forma en la que los estudiantes interpretan, sienten y reaccionan con la escuela. Concretamente se sugiere en la teoría que al menos son dos las metas de logro que adoptan los estudiantes en el contexto académico según juzguen su nivel de competencia: la orientación al ego y la orientación a la tarea (Nicholls, 1989). Los sujetos orientados a la tarea juzgan su nivel de competencia basándose en un proceso de auto comparación, mientras que los orientados al ego

se perciben como competentes si demuestran que son superiores en comparación con otras personas.

La teoría de Nicholls no se ajusta totalmente a lo pretendido en esta investigación debido a que los estudiantes objeto de estudio, no muestran rasgos definidos que pudiesen interpretarse como orientados al ego, es decir, no se han visualizado características significativas en ellos que permitan que se les catalogue como competentes en relación a la superioridad con sus pares, por lo que la teoría quedaría parcialmente inutilizada.

1.3.2.6.3. Teoría Atribucional de Weiner.

Massanero y Vázquez (1998, p. 4) detallan que “desde la perspectiva Atribucional, el modelo motivacional cognición – efecto – acción de Weiner (1986) pretende incluir el rango completo de conductas humanas, y especialmente las estructuras y procesos cognitivos que influyen sobre la conducta a través de la experiencia fenomenológica (consciente).” En esta experiencia, se destaca la importancia del yo (autopercepción, autoestima, autoconcepto, autoconstancia, autoexpectativas) y de las emociones, cuya relevancia se debe a su gran diversidad y riqueza.

Según Massanero y Vázquez (1998), Weiner sugiere dejar de lado la metodología enfocada en las diferencias individuales, para en su lugar buscar leyes y principios generales que puedan explicar tanto los aspectos racionales como los aparentemente irracionales del comportamiento. La esencia de estas leyes y principios radica en las relaciones causales, entendidas como secuencias históricas que forman los antecedentes determinantes de la acción, siendo más confiables que las características actuales (expectativas o valores) y las diferencias individuales (alta o baja necesidad de logro).

El modelo de Weiner postula que una secuencia motivacional comienza con un resultado conductual que la persona percibe como éxito (objetivo alcanzado) o fracaso (objetivo no alcanzado), y que asocia principalmente con sentimientos de felicidad o tristeza y frustración, respectivamente. Si el resultado es inesperado, perjudicial o significativo, la persona busca la causa considerando referencias de

información, reglas causales, la perspectiva del actor, sesgos imputables, etc., lo que culmina en la atribución del resultado a una causa singular.

La teoría atribucional no se toma como base de esta investigación ya que la postura de basar primordialmente la motivación en hechos históricos, deja un tanto de lado la prospectiva de que se visualice del éxito o fracaso por la propia situación o hecho en sí.

1.3.2.6.4. Teoría de las Orientaciones de Meta de Dweck y Elliot.

Dweck y Elliot (1983), según lo citado por Castejón y Navas (2010, p. 142), definen la orientación a la meta como “un patrón integrado de creencias que conduce a diferentes modelos de aproximarse, implicarse y responder a las situaciones de logro”, indicando que los escolares pueden enfocarse en su trabajo para llegar a obtener un logro de dos formas diferentes: orientándose hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento.

Los mismos autores, al referirse a los creadores de esta teoría, indican que: Los estudiantes que se enfocan en las metas de aprendizaje tienden a optimizar su capacidad personal, ampliar nuevas destrezas y llegar a cumplir desafíos; en cambio, los estudiantes que se fijan metas de rendimiento están atentos a resultados como tener éxito, causar una buena impresión en los demás, tener un reconocimiento de lo que han logrado o evadir el llegar a fracasar. En la década de los 90, Elliot y Dweck (2005), según citado por Palmero, Martínez y Huertas (2008, p. 73), ampliaron los dos patrones de metas mencionados anteriormente al incorporar la idea de que “la motivación hace referencia tanto a las tendencias de aproximación (querer conseguir algo), como a las de evitación (rechazar algo)”, Dentro de esta teoría, el término "patrones de metas" describe las distintas orientaciones que los individuos pueden adoptar hacia sus objetivos de logro “competencia” se refiere a un concepto mucho más amplio y fundamental que el concepto específico de logro. Se trata de una idea adaptable para la conducta en la vida diaria. Aunque en términos generales esta teoría podría ser relevante para

los objetivos de esta investigación, se opta por no utilizarla debido a que la noción de competencia está más asociada, en el contexto educativo, con el rendimiento académico a largo plazo y no con el rendimiento inmediato que se analizará en este estudio.

1.3.2.6.5. Teoría de la Percepción de Competencia de Harter.

Junto con la perspectiva de autoeficacia de Bandura (que será abordada más adelante en secciones posteriores), se reaviva la noción de la importancia de la competencia para facilitar interacciones efectivas con el entorno, según la formulación de White en 1959, él consideraba la necesidad de competencia como una necesidad intrínseca del ser humano, distinta de la sensación de autoeficacia que surge de la experiencia personal del individuo.

Según Huertas (2008, en Palmero, Martínez y Huertas, 2008), Harter en 1978 desarrolló y elaboró el modelo de White, enfocándose principalmente en detallar el papel de los agentes de socialización para dirigir esa inclinación natural hacia el dominio y la eficacia en el entorno. Según Harter, los adultos que están presentes en la vida del niño guían estas tendencias hacia la competencia, influyendo en si estas se vuelven más intrínsecas o menos, esto depende de si enseñan al niño a ser autónomo y disfrutar de sus propios logros, o si fomentan la dependencia y la conformidad.

Según Huertas (2008, en Palmero, Martínez y Huertas, 2008, p. 72), Harter estructuró el concepto de competencia en tres áreas principales distintas: La competencia física, cognitiva y social son las tres áreas principales en las que Harter organizó el concepto de competencia. Sin embargo, la percepción personal de competencia juega un papel crucial como determinante de la motivación y la perseverancia en una tarea.

De este modo, al aplicar estas ideas de Harter al ámbito educativo, se puede afirmar que una elevada percepción de competencia está asociada con buenos rendimientos en actividades académicas y una motivación considerable, por lo tanto, aquellos que experimentan una mayor sensación de competencia tienden a

mostrar una mayor motivación intrínseca y suelen encontrar desafío e interés en tareas difíciles. Por otro lado, cuando una persona percibe que tiene habilidades limitadas en una actividad particular, esto suele llevar a una reducción en la motivación y en la disposición para enfrentar desafíos en esa área específica. Generalmente, una baja competencia se correlaciona con una baja estima social y con menores expectativas de éxito personal y suele corresponderse con la idea que tienen los demás hacia la persona. Aunque la teoría de Harter puede ser adoptada como guía para esta investigación presenta algunas desventajas en contrapartida a la teoría de la autoeficacia, y que básicamente se centran en que ésta última contempla una explicación muy amplia de las fuentes para el emprendimiento de actividades, no siendo así en lo explicado por Harter.

1.3.2.6.6. Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan.

La Teoría de la Autodeterminación sostiene que las personas necesitan experimentar sentimientos de competencia y participar en actividades que fomenten estos sentimientos para aumentar su motivación intrínseca. Según Deci y Ryan (1985), citados por Hellín (2007), esta teoría considera aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos en su enfoque.

“La Teoría de la Autodeterminación es una macro teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales” (Deci y Ryan, 1985, citados por Hellín, 2007 , p. 71). La teoría examina hasta qué punto las conductas humanas son autodeterminadas o volitivas, es decir, en qué medida las personas realizan sus acciones con alto nivel de reflexión y compromiso, actuando por elección propia y de manera voluntaria.

El concepto de necesidades psicológicas básicas dentro de la Teoría de la Autodeterminación, se define como fundamentales, innatas y universales, esenciales para la salud y el bienestar. Cuando las necesidades son consistentemente satisfechas, las personas funcionarán de manera efectiva y experimentarán un desarrollo saludable. Por el contrario, si estas necesidades no

son satisfechas, los individuos manifestarán signos de malestar o un funcionamiento subóptimo.

Las tres necesidades fundamentales contempladas en esta teoría incluyen el concepto de competencia, independencia y la conexión con otros. Según Deci y Ryan (1985), citados por Hellín (2007, p. 72), en términos generales, sostienen que las personas son organismos activos con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y el desarrollo. Además, se esfuerzan por dominar los desafíos continuos e integrar coherentemente sus experiencias con su voluntad. Sin embargo, esta tendencia natural no opera de manera automática. No obstante, esta tendencia natural hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico requiere estímulos continuos y apoyo del entorno social para funcionar eficazmente. En otras palabras, el contexto social puede tanto apoyar como frustrar estas tendencias naturales.

Según lo descrito, aunque esta teoría sugiere que el contexto social juega un papel crucial en la activación de recursos motivacionales para la realización de alguna tarea, son los individuos los que necesitan tener sensaciones de competencia y además participar en los fenómenos que den lugar a ellas, por lo que deja un tanto de lado aquellos acontecimientos en los que las personas no son participantes activos de las acciones, sino simplemente observadores u oyentes, situaciones que de cualquier manera pudiesen motivar hacia la acción; motivo por el cual se descarta el uso de esta teoría como base de la investigación.

1.3.2.7. La autoeficacia percibida

En esencia la motivación es un constructo teórico utilizado dentro de las distintas áreas de la psicología y la educación como en el caso de la pedagogía o la orientación vocacional y sirve para otorgar explicaciones a las conductas de los individuos, mismas que responden a la condición de satisfacer alguna necesidad o alcanzar algún objetivo (Chacón, 2006).

Interiorizando en el ámbito educativo, Chacón (2006; p. 1) menciona que: La motivación académica no es otra cosa que un tipo de motivación que viene dada

por el esfuerzo o la intensidad del compromiso en el estudiante hacia el aprendizaje, y se evidencia a través del deseo de querer crecer, además de que constituye en sí en un deseo que se refleja mediante conductas voluntarias y que eventualmente llevan a un resultado favorable o desfavorable.

Dentro de la motivación diversas formas de auto creencias, especialmente aquellas referidas a las ideas subjetivas sobre competencia han recibido una importante atención en las últimas décadas de investigación sobre el aprendizaje y la motivación humanos (Blog y Clark, 1999, citados por Blanco, 2010). Entre ellas destaca por su amplio desarrollo teórico y empírico el constructo “autoeficacia”, elemento central de la teoría social cognoscitiva. La teoría sociocognitiva integra la cognición, metacognición y los mecanismos motivadores de autorregulación. La motivación incluye factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultados de expectativas y monitoreo, componentes que afectan el desempeño de los individuos y la auto percepción que tiene de sus capacidades (Chacón, 2006).

Por lo tanto, se considera que la motivación guarda una relación notable con los procesos de auto percepción de las personas, misma que se explica de manera amplia en la teoría de la autoeficacia que se describe en seguida.

1.3.2.7.1. Teoría de la Autoeficacia de Bandura.

Aunque la teorización de la autoeficacia se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter, fue Albert Bandura en 1977 quien la desarrolló de manera amplia a través de su teoría sociocognitiva o cognitiva social. De acuerdo con Peralbo, Sánchez y Simón (1986), el concepto de autoeficacia surge como un intento de conceptualizar la mayor parte del comportamiento humano desde una perspectiva integradora. En la psicología científica contemporánea, esta implicaba inevitablemente recurrir a una explicación de los factores que determinan la conducta humana, basada en enfoques centralistas que surgieron con el auge de la psicología cognitiva. Estos enfoques contrastan claramente con las posturas perifericalistas, que atribuyen los determinantes de la conducta al ambiente

externo.

Esta situación marcó el punto de quiebre con las visiones unidireccionales de la formación de la conducta, donde la respuesta del individuo se veía como resultado de la acción independiente o mutua de componentes personales o situacionales. En su lugar, se adoptó una visión más compleja del funcionamiento humano que reconoce a la conducta misma como un agente activo que participa en su propia determinación. Esto se logra a través de la interacción recíproca entre factores personales y ambientales. Esta perspectiva condujo al desarrollo del concepto de "determinismo recíproco", dentro del cual se enfatiza la interacción dinámica entre factores personales y ambientales en la determinación del comportamiento humano. En este marco se comprende la importancia de las expectativas de autoeficacia como motivadoras del comportamiento, según la formulación de Bandura (1978), citado por Peralbo, Sánchez y Simón (1986).

Dentro del contexto del estudio y la medición de la personalidad, la autoeficacia puede entenderse en relación con las diferentes concepciones del "self". Según Palenzuela (1983), citado por Peralbo, Sánchez y Simón (1986), dentro de un enfoque interaccionista de la personalidad, se consideran las variables personales no como rasgos globales clásicos que describen la conducta, sino más bien como las percepciones y cogniciones de la persona acerca de situaciones específicas.

Blanco (2010, p. 2) sostiene que, de manera general, la Teoría Cognitiva Social se fundamenta en dos proposiciones principales:

- a) Las creencias sobre la autoeficacia son particulares a cada situación para áreas particulares de desempeño.
- b) El concepto de autoeficacia se diferencia de distintos conceptos autorreferentes cuando se analiza en conexión con un ámbito particular.

Las creencias sobre la autoeficacia hacen referencia a las evaluaciones que las propias personas hacen sobre su capacidad para realizar una tarea específica. Según Bandura (1997), como se cita en Chacón (2006, p. 2), las personas cuentan con un sistema interno que les capacita para regular las acciones, conductas y pensamientos individuales, siendo este sistema esencial para lograr las metas personales.

Bandura (1997), según citado por Chacón (2006, p. 2), indica que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”. En cuanto a la diferenciación de la autoeficacia respecto a diferentes entidades equivalentes de autorreferentes, Bandura (1997), como menciona Chacón (2006, p. 3), destaca que “las creencias de autoeficacia se diferencian de la autoestima, el autoconcepto y los juicios valorativos que el sujeto posee sobre su imagen global”.

Mientras la capacidad percibida implica evaluaciones sobre las capacidades individuales para realizar tareas específicas, la autoestima implica evaluaciones valorativas sobre uno mismo. Por otro lado, el significado de la autoeficacia es un concepto activo, por lo que la percepción de eficacia puede variar con el tiempo debido a nuevas experiencias vividas en diferentes situaciones y contenidos que requieren habilidades particulares, influenciando así el desempeño individual (Gist y Mitchell, 1992, citados por Chacón, 2006).

Según Bandura (1977), la capacidad percibida se detalla como la evaluación que diferentes personas realizan sobre sus habilidades personales para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias en situaciones específicas. Según Blanco (2010, p. 2), estas valoraciones tienen resultados significativos en la elección de comportamientos o actividades, en el esfuerzo dedicado y la perseverancia, así como en los esquemas de reflexión y las respuestas emocionales frente a las labores.

En términos generales, el control y la competición propia que poseen las personas como agentes activos en la creación de su entorno no solo les permite adaptarse a él, sino también transformarlo a través de su acción o desempeño. Este proceso proporciona al individuo un marco informativo desde el cual percibir y evaluar la conducta del ser humano. De acuerdo con esto, si un individuo se evalúa como competente y tiene confianza en sus habilidades para llevar a cabo una labor definida, esta autoevaluación favorecerá al triunfo de su rendimiento. En otras palabras, podría afirmarse que el triunfo anticipado en el logro de un límite está

solamente relacionado con las posibilidades de resultado que el individuo prevé.

Este método intrínseco de creencias sirve como un cuadro de referencia crucial para la apreciación, regulación y valoración del comportamiento de una persona. Por ello, es fundamental tener en cuenta las creencias de autoeficacia como la evaluación individual de las propias habilidades o la confianza en la realización de labores específicas en el instante de llevarlas a cabo. Las percepciones previas o evaluaciones que una persona hace sobre el resultado, ya sea éxito o fracaso en su ejecución, provee información que, a su vez, afecta las creencias de autoeficacia percibida, influenciando así sus futuros rendimientos.

Según Bandura (1977), citado por Blanco (2010, p. 2), La autoeficacia no es un atributo estable predefinido de manera global, sino más bien un conjunto de creencias personales vinculadas a áreas específicas de rendimiento. La teoría sostiene que los individuos no solo formulan juicios de autoeficacia distintos y discernibles hacia diversos dominios, sino que la autoeficacia puede y debe ser definida con diferentes niveles de especificidad en relación con un área específica, conforme con el comportamiento y criterio de interés. Según esta teoría, la percepción de agencia en los seres humanos se entiende como una proporción triádica en la que el comportamiento, los factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos) y el entorno se influyen mutuamente de forma interactiva y dependiente, formando una distribución cohesiva.

De esta manera, los individuos analizan sus propias vivencias a través del autorreflexión, lo que significa que sus juicios o creencias sobre sus habilidades y logros anteriores tienen un impacto significativo en sus acciones futuras. Así, las creencias de autoeficacia pueden predecir la conducta futura de una persona con mayor precisión que sus actuaciones anteriores, sin embargo, es crucial señalar que, según esta teoría, las tareas que una persona puede realizar no pueden superar sus capacidades, porque no es suficiente con solo tener confianza en las propias capacidades de cada persona; si no que también se necesitan las habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar un desempeño adecuado.

1.3.2.7.2. Fuentes de autoeficacia.

Por lo cual, el incremento como la reducción gradual de las perspectivas de autoeficacia se pueden alcanzar mediante un proceso que involucre diversas fuentes de datos respecto a la eficacia, ya sea individualmente o en combinación. Estas fuentes proporcionan los datos apropiados en el proceso de conocerse a sí mismo y exponen el comportamiento a través del procesamiento central de la información, que puede ser directa, vicaria o simbólica (Bandura, 1977, citado por Peralbo, Sánchez y Simón, 1986).

Los principios mencionados se esquematizan de la siguiente manera:

1. ***Experiencias directas.*** Según Bandura (1997), mencionado por Chacón (2006), las creencias de autoeficacia se forman según los resultados de éxito o fracaso en la realización de una labor. El éxito generalmente fortalece la confianza en la autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a socavar esas creencias. No obstante, centrarse únicamente en lograr el éxito también puede desanimar a las personas cuando el resultado esperado no se materializa. Por lo tanto, es beneficioso que la tarea o meta presenten cierta dificultad, porque esto beneficia a la persona a persistir y a transformar los fracasos en éxitos mediante el uso de sus propias habilidades para influir en el entorno.

Las consecuencias inmediatas de la acción son la fuente de información más influyente según Bandura, Adams y Beyer (1977), citados por Chacón(2006).

2. ***Experiencias vicarias – modelling - o aprendizaje por observación.*** El aprendizaje mediante la observación cede a la persona valorar, mediante la observación directa, sus destrezas para realizar la labor planeada. Bandura (1997, citado por Chacón, 2006) argumenta que, al observar los triunfos de cada individuo, la persona tiende a compararse a ellos mismos con otras personas y se visualizan llegando a desempeñarse en situaciones similares. Cuando una persona supera los logros de sus colegas o compañeros, este éxito tiende a fortalecer sus creencias de autoeficacia, por otro lado, ser superado por otros tiende a debilitarlas.

Por lo tanto, observar cómo otros llevan a cabo actividades con éxito puede generar perspectivas de eficacia en los observadores que de igual forma tienen

las destrezas para sobresalir en actividades similares. La creencia en la propia eficacia puede verse afectada por la influencia del modelado en situaciones donde las personas tienen poca experiencia previa para evaluar su propia competencia personal.

3. ***Persuasión verbal (simbólica).*** Según Bandura (1997), nombrado por Chacón, (2006), cuando las personas reciben evaluaciones verbales que incluyen juicios valorativos sobre sus capacidades para alcanzar el éxito por parte de personas cercanas, esto tiende a fortalecer su sentido de autoeficacia. Este fortalecimiento motiva al individuo a trabajar más duro en lograr sus objetivos, ya sea mediante la adopción de nuevas tácticas o aumentando su determinación y esfuerzo personal.

Por esta razón, los individuos consiguen elevar sus perspectivas de eficacia para una labor específica y comenzar así un curso de acción determinado cuando, a través de sugerencias o persuasiones, se fortalece la creencia en sus capacidades para superar los inconvenientes y dificultades relacionadas con ella.

4. ***Activación fisiológica.*** Los estados emocionales del ser humano afectan su sentido de eficacia debido a la influencia de la estimulación fisiológica asociada con la ansiedad, el estrés, el estado de ánimo y los temores, los cuales pueden impactar el rendimiento del individuo. Por lo tanto, quienes se perciben como altamente eficaces suelen beneficiarse de esta activación fisiológica, ya que la interpretan como una ayuda para la elaboración de la labor.

Por ello, las circunstancias estresantes generan respuestas emocionales que, si son muy fuertes, pueden llevar a las personas a desarrollar bajas posibilidades de éxito, ya que una alta excitación disminuye el rendimiento, y viceversa.

En resumen, considerando todas estas fuentes que contribuyen a la formación de las creencias de autoeficacia, Bandura (1999, citado por Chacón, 2006, p. 8) afirma que: El impacto de los logros en la autoeficacia percibida dependerá de las creencias previas del individuo sobre sus capacidades y de la dificultad que perciba en las tareas, la medida en que los logros influyen en la autoeficacia también dependerá de la cantidad de esfuerzo invertido, del estado físico y emocional del individuo en ese momento, del nivel de ayuda externa recibida y de las circunstancias situacionales en las que se lleva a cabo la acción..

1.3.2.7.3. La autorreferencia como generadora de expectativas.

Basándose en lo que fundamentó Peralbo, Sánchez y Simón (1986), la autorreferencia incluye la metacognición, que a su vez abarca el metaconocimiento evaluativo, el cual está estrechamente relacionado con el concepto de autoeficacia.

El carácter autorreferente de la conciencia se refleja, entre otros fenómenos, en un conocimiento bastante preciso del funcionamiento del sistema cognitivo. La importancia de este hecho radica en que el pensamiento autorreferente no es estático sino que evoluciona con la edad de los individuos al cambiar las exigencias ambientales a las que el sujeto está sometido, al tiempo que se modifica su sistema cognitivo, la estructura de sus interacciones sociales y el tipo de roles que progresivamente desempeña. Para Peralbo, Sánchez y Simón (1986, p. 2): El metaconocimiento evaluativo se refiere a la capacidad de evaluar nuestras habilidades en relación con la meta que se desea alcanzar. En consecuencia, el concepto de autoeficacia hace referencia a cómo estima o juzga un sujeto su capacidad personal para realizar con éxito una tarea dada.

Esta capacidad permitirá el desarrollo de dos tipos fundamentales de expectativas:

- a) Expectativas de logro.
- b) Expectativas de acción – resultado.

Mientras que las expectativas acerca de los resultados de las acciones se nutren de la información provista por las propias experiencias y por el modelado, las expectativas de logro parten de la capacidad del sujeto para realizar la conducta necesaria para producir esos resultados. El resultado de esta evaluación determina en última instancia si la conducta será o no iniciada.

1.3.2.7.4. La autoeficacia como elemento regulador de la motivación.

Chacón (2006), citando a Bandura (1997), argumenta que el aprendizaje necesita tanto motivación como estrategias cognitivas y metacognitivas dentro de un proceso de autorregulación que “lleva al individuo a comparar lo que sabe en

relación con la meta que se propone, y en consecuencia busca adquirir el conocimiento requerido”. Según esta perspectiva, las personas desarrollan percepciones sobre sus capacidades (cogniciones) y, en este proceso, anticipan las posibles consecuencias favorables o desfavorables de sus perspectivas, establecen objetivos y diseñan estrategias de acción. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia son fundamentales en cómo los individuos autorregulan cognitivamente su motivación. Aquellas que se ven a sí mismas como altamente competentes tienden a persistir y esforzarse en alcanzar sus metas, influenciando activamente su ambiente (Bandura, 1997, según citado en Chacón, 2006). Estas personas suelen aceptar desafíos y persistir a pesar del fracaso y los obstáculos, mientras que aquellos que tienen baja autoconfianza o dudan de sus capacidades tienden a abandonar sus metas rápidamente debido a la rápida disminución de sus esfuerzos.

La autorregulación se define como la capacidad personal de supervisar, valorar, evaluar y ajustar las estrategias utilizadas, así como las deficiencias, el conocimiento y todos los recursos empleados en la realización de una actividad específica. Según Bandura (1997), citado por Chacón, (2006), sostiene que “las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación”, esta percepción influye en la cantidad de esfuerzo que una persona dedica para alcanzar sus objetivos futuros. Según Bandura (1993, citado por Chacón, 2006), la autoeficacia percibida actúa como un estímulo cognitivo. Las personas con alta autoeficacia suelen atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo propio, lo que les impulsa a persistir y a relacionar las metas que persiguen con su satisfacción personal y autorrealización. En contraste, aquellos con baja autoeficacia tienden a interpretar sus fracasos como resultado de una falta de habilidad o capacidad personal.

Por lo tanto, la motivación se ve impulsada por el rendimiento individual, las creencias de autoeficacia y la reevaluación de las metas personales en función del progreso de cada individuo. Esto indica que el sentido de autoeficacia juega un papel crucial en la motivación, ya que “ésta determina las metas planteadas, el esfuerzo dedicado y el tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como su resiliencia al fracaso” (Bandura, 1993, citado por

Chacón, 2006; p. 10).

1.3.2.7.5. La autoeficacia en el rendimiento escolar.

La aplicación de la teoría general de la autoeficacia al rendimiento escolar implica que el éxito en una tarea educativa no solo depende de las habilidades individuales, sino también de la valoración subjetiva que el individuo hace basándose en la información proveniente de diversas fuentes sobre la efectividad de sus experiencias previas en ese mismo ámbito de rendimiento (Peralbo, Sánchez y Simón, 1986). La relación entre las capacidades reales de una persona y su percepción de esas capacidades, basada en la información de ejecución y sus consecuencias, influye en la formación de expectativas elevadas o reducidas de éxito frente a una tarea. De esta manera, se determinará si la persona moviliza todas sus capacidades potenciales objetivas para llevar a cabo el trabajo escolar, anticipando que los resultados serán satisfactorios ya sea de forma intrínseca o extrínseca.

Dado que se entiende que las creencias de autoeficacia de los alumnos se aplican específicamente a un dominio particular, los juicios que formulan sobre su capacidad para utilizar sus propios recursos deben ser claramente distintos según el área específica en la que se requiera la autoevaluación.

Según lo expresado por Peralbo, Sánchez y Simón (1986, p. 4), para los alumnos, las fuentes de autoeficacia se muestran de la siguiente forma:

- a) La información derivada de la experiencia directa surge de las acciones y ejecuciones personales, evaluadas en función de las consecuencias positivas (éxito) o negativas (fracaso) que acompañan dichas ejecuciones. Este proceso inicial forma la base sobre la cual se desarrolla el nivel de autoeficacia del individuo.
- b) La experiencia vicaria se deriva principalmente de observar el desempeño de compañeros, hermanos, familiares, y otros individuos cercanos, así como del nivel de interacción social proporcionado por diversas formas de modelado, especialmente a través de los medios de comunicación. Estos medios ofrecen numerosos modelos de éxito y fracaso que los

individuos pueden utilizar como referencias para sus propias acciones.

- c) La persuasión verbal generalmente es impulsada por maestros, padres y otros agentes de socialización cercanos al individuo, con la participación significativa de compañeros que también influyen en este proceso.
- d) La activación emocional puede surgir de varios elementos, incluyendo situaciones tanto dentro como fuera del ámbito escolar, así como la percepción de la dificultad de las metas por alcanzar, la discrepancia excesiva entre el nivel de complejidad de las tareas y la percepción que el estudiante tiene de su propia capacidad puede causar insatisfacción debido a los fracasos repetidos en la ejecución.

El marco teórico presentado ofrece una visión panorámica de la extensa literatura desarrollada en torno a las teorías motivacionales, explorando algunas de ellas para comprender el estado actual del conocimiento en este campo. La elección de la Teoría de la Autoeficacia como modelo teórico para esta investigación no implica que se menosprecie el valor de las otras teorías presentadas. Sin embargo, implica que, para los propósitos de este estudio, la Teoría de la Autoeficacia es la más adecuada para abordar el problema identificado.

La teoría desarrollada por Albert Bandura ofrece una visión integral de cómo las evaluaciones que cada persona realiza sobre sus propias acciones tienen un impacto significativo en su rendimiento, aunque están condicionadas por las capacidades físicas o mentales reales del individuo.

tabla 2

1.2. Operacionalización de variables

V- dependiente	Definición conceptual	Dimensiones	Indicador	Instrumentos
Rendimiento escolar	El rendimiento académico se refiere a la evaluación del aprendizaje alcanzado dentro del entorno educativo. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que logra resultados favorables en las evaluaciones que debe realizar durante el curso escolar. En resumen, el desempeño académico refleja las habilidades del alumno y representa lo que ha aprendido durante su educación formal. También implica la habilidad del alumno para interactuar efectivamente con los estímulos educativos. En este contexto, el desempeño académico está asociado con la competencia o habilidad del estudiante. Fuente: https://definicion.de/rendimiento-academico	➤ Motivación ➤ El autocontrol ➤ Habilidades sociales	• actitud positiva al momento de realizar cualquier tarea • sensación de control en las actividades que realiza • persistencia, • nuevos desafíos • autoestima elevada • capacidad de mantener la concentración, • resistir las distracciones, • regular el tiempo de estudio • Perseverar en la búsqueda de metas académicas. • Digo cosas inapropiadas. • Cambio de opinión bastante a menudo. • Expreso todo lo que pienso sin censura. • La percepción que otros tienen de mí es que soy impulsivo/a. • Probablemente tendría mejores resultados si reflexionara antes de tomar decisiones o actuar. • Pierdo la calma demasiado fácilmente. • Soy confiable. • Suelo estudiar o completar mi trabajo en el último momento. • Suelo rendirme fácilmente. • Tengo problemas para concentrarme.	Ficha de observación

tabla 3

V independiente	Definición conceptual	Dimensiones	Indicador	Instrumentos
Relaciones interpersonales	Las relaciones interpersonales en el entorno escolar son las conexiones formadas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estos lazos incluyen la relación entre profesores y alumnos, donde ambas partes tienen percepciones individuales sobre sí mismas y entre sí. La educación implica la transmisión de conocimientos y valores entre individuos, destacando así la importancia de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. Este tema ha sido objeto de gran interés tanto en la psicología educativa como en la psicología social. Un ambiente positivo en un colegio o centro educativo, influenciado en gran medida por las relaciones interpersonales, promueve el trabajo en equipo, la participación, la cooperación, la iniciativa, el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la gestión constructiva de los conflictos. Fuente https://www.bing.com/search?q=relaciones+interpersonales+en+educacio	Necesidades Motivaciones Actitudes Comunicación Convivencia	• Descriptivas • Explicativas • Simples • Elaborados o constituidos • Sincrónicos • Diacrónicos • Valor de logro • Valor intrínseco • Valor de utilidad • Honestidad • Convivencia social • Pluralismo • Colaboración • Participación • responsabilidad • Comprensión del lenguaje • Habilidades de lectura • Interactuar socialmente • Índice de violencia • Integración social, • Respeto y confianza • Habilidades socioemocionales • Prevención de conflictos	Módulos

1.3. Hipótesis

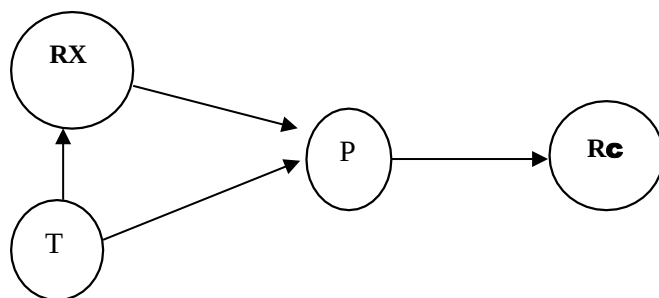
Si se propone un “Programa de relaciones interpersonales” sustentado en las Teorías de las relaciones interpersonales de Carl Rogers y la del rendimiento escolar entonces se mejoraría el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín

Capítulo II.

2.3. Diseño metodológico.

Figura 1

Utilizaremos el diseño cuya representación es de la siguiente manera:



Leyenda:

- Rx : Diagnóstico de la realidad
- T : Estudios teóricos o modelos teóricos
- P : Propuesta
- Rc : Realidad cambiada

2.4. Población, muestra

Población:

La población objeto del estudio está constituida por los 30 estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín

Muestra:

La muestra de estudio es de 30 estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín

2.5. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales

Técnica de recolección de datos se empleará la observación a para evaluar el nivel de empatía en los 30 estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023

Instrumentos: Ficha de observación

Capítulo III

Resultados y discusión.

3.1. Resultados

Tabla 4

ficha de observación

N°	Ítems	Criterios						total	
		Siempre		A veces		Nunca			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Motivación									
1	actitud positiva al momento de realizar cualquier tarea	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
2	controla sus actitudes en las actividades que realiza	02	6.6	02	6.6	26	86.6	30	100
3	Muestra persistencia al realizar sus actividades	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
4	Acepta nuevos desafíos	02	6.6	01	3.3	27	90	30	100
5	Muestra autoestima elevada	01	3.3	03	10	26	86.6	30	100
autocontrol									
6	Muestra capacidad de mantener la concentración	02	6.6	02	6.6	26	86.6	30	100
7	Se resiste a las distracciones,	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
8	Mantiene regularidad en el tiempo de estudio	02	6.6	01	3.3	27	90	30	100
9	Perseverar en la búsqueda de metas académicas.	03	10	02	6.6	25	83.3	30	100
Habilidades sociales									
10	Evita decir cosas inapropiadas.	03	10	03	10	24	80	30	100
11	Mantiene su opinión	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
12	Dice todo lo que se le viene a la cabeza	01	3.3	03	10	26	86.6	30	100
13	Muestra comportamientos adecuados	02	6.6	01	3.3	27	90	30	100
14	se detiene a pensar antes de actuar.	02	6.6	04	13.3	24	80	30	100
15	Mantiene la calma en situaciones difíciles	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100
16	Es confiable.	02	6.6	02	6.6	26	86.6	30	100
17	Estudia o hace su trabajo oportunamente	02	6.6	01	3.3	27	90	30	100
18	Se resiste a darse por vencido	02	6.6	04	13.3	24	80	30	100
19	Se mantiene concentrado	02	6.6	03	10	25	83.3	30	100

Fuente: 30 estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín

3.2. Comentarios

Cuando se analiza la ficha de observación se encuentran los siguientes resultados, en el **Ítem motivación:** ante la pregunta actitud positiva al momento de realizar cualquier tarea 2 de los 30 estudiantes de la muestra lo que equivale al 6.6% registran que siempre lo hacen, 3 estudiantes o sea el 10% registran que lo hacen a veces, mientras que 25 de los 30 integrantes de la muestra lo que equivale al 83.3% registran que nunca tienen actitud positiva al momento de realizar cualquier tarea, ante la pregunta controla sus actitudes en las actividades que realiza 2 integrantes de la muestra o sea el 6.6% registran que siempre lo hacen y el mismo porcentaje registrar que lo hace a veces, 26 de los 30 integrantes de la muestra o sea el 86.6% registra que nunca controla sus actitudes en las actividades que

realiza, sobre si muestra persistencia al realizar sus actividades el 10% de los integrantes de la muestra lo que corresponde a 3 alumnos registran que siempre, 2 alumnos de los 30 de la muestra o sea el 6.6% registran que en ocasiones lo hacen, por otro lado 25 de los 30 estudiantes lo que corresponde al 83.3% registran que nunca muestra persistencia al realizar sus actividades, sobre si, acepta nuevos desafíos, el 6.6% registra que siempre lo hace, mientras que el 3.3% registra que a veces lo hacen, mientras que 27 de los 30 integrantes de la muestra lo que corresponde al 90% responden que jamás acceden a nuevos desafíos. Ante la pregunta muestra autoestima elevada, 1 estudiante o sea el 3.3% de los 30 de la muestra responde que siempre lo hace, que lo hace a veces responden 3 estudiante o se el 10%, mientras tanto 26 de los 30 integrantes de la muestra lo que equivale al 86.6% responden que jamás muestra autoestima elevada. Cuando se revisan los resultados de las preguntas del **ítem Autocontrol**, ante la pregunta, muestra capacidad de mantener la concentración 2 estudiantes de los 30 integrantes de la muestra lo que corresponde al 6.6% registran que constantemente lo hacen, el mismo porcentaje registra que lo hace a veces, por otro lado 26 de los 30 integrantes de la muestra lo que corresponde al 86.6% registran que jamás muestra capacidad de mantener la concentración, sobre si se resiste a las distracciones, el 6.6% de los integrantes de la muestra o se 2 estudiantes responden que siempre, responden que a veces 3 integrantes de la muestra o sea el 10% , mientras que 25 de los 30 estudiantes o sea el 83.3% responden que nunca se resiste a las distracciones , ante la pregunta perseverar en la búsqueda de metas académicas, el 10% responde que siempre lo hace, el 6.6% o sea 2 alumnos responden que lo hacen a veces y 25 de los 30 integrantes de la muestra o sea el 83.3% responden que nunca perseverar en la búsqueda de metas académicas. Cuando se analizan las preguntas del **ítem Habilidades sociales**, sobre si evita decir cosas inapropiadas, 3 de los 30 integrantes de la muestra o sea el 10% responde que siempre lo hace, el mismo porcentaje registra que lo hace a veces, mientras que 24 delos 30 alumnos integrantes de la muestra responden que nunca evita decir cosas inapropiadas, cuando se pregunta si, Mantiene su opinión, 2 integrantes de la muestra o sea el 6.6% responde que lo hace siempre, el 10% responde que lo hace en ocasiones, mientras que el 83.3% o sea 25 de los 30 integrantes de la muestra registran que nunca mantiene su opinión, sobre si dice todo lo que se le viene a la cabeza, el 3.3% o sea 1 estudiante de los 30 de la muestra responden que siempre lo hacen, que lo hacen a veces responden 3 estudiantes o sea el 10% mientras que 26 de los 30 integrantes de la muestra o sea el 86.6% responden que nunca dice todo lo que se le viene a la cabeza, sobre si, muestra comportamientos adecuados, el 6.6% o se 2 alumnos responden que siempre lo hacen, que lo hacen a veces responden el 3.3% o sea 1 alumno mientras que 27 de los 30 alumnos de la muestra o sea el 90% responden

que nunca muestra comportamientos adecuados, sobre si, se detiene a pensar antes de actuar, 2 integrantes de la muestra, o sea el 6.6% responde que siempre lo hace, que lo hace a veces responde el 13.3% o sea 4 integrantes de la muestra, por otro lado 24 de los 30 estudiantes integrantes de la muestra o sea el 80% registra que nunca se detiene a pensar antes de actuar, ante la pregunta mantiene la calma en situaciones difíciles, 2 integrantes de los 30 que componen la muestra o sea el 6.6% responden que siempre lo hacen, 3 estudiantes o sea el 10% de la muestra responde que a veces lo hace y 25 de los 30 alumnos de la muestra o sea el 83.3% responde que nunca mantiene la calma en situaciones difíciles, sobre si es confiable, el 6.6% responde que siempre es confiable, el mismo porcentaje registra que lo hace a veces, mientras que el 86.6% o sea 26 de los 30 integrantes de la muestra responden que nunca es confiable, ante si estudia o hace su trabajo oportunamente, 2 alumnos responden que siempre lo hacen, 1 responde que lo hace a veces, mientras que 27 de los 30 alumnos de la muestra o sea 90% responde que nunca estudia o hace su trabajo oportunamente, sobre si se resiste a darse por vencido, 2 alumnos de los 30 que conforman la muestra lo que corresponde al 6.6 % registran que lo hacen siempre, 4 alumnos o sea el 13.3% responde que lo hace a veces, mientras que 24 de los 30 alumnos de la muestra o sea el 80% responde que nunca se resiste a darse por vencido, cuando se pregunta si se mantiene concentrado, 2 alumnos de los 30 integrantes de la muestra o sea el 6.6% responden que siempre lo hace, 3 alumnos de los 30 integrantes de la muestra o sea el 10% registra que lo hace a veces y 25 de los 30 alumnos que conforman la muestra o sea 83.3% responde que nunca se mantiene concentrado.

Luego de haber registrado y analizado los resultados de la aplicación de la ficha de observación podemos afirmar que el problema existe, habiendo de esta manera cumplido con nuestro primer objetivo específico, desprendiéndose que se hace necesario la exposición de nuestra propuesta.

3.4. Propuesta

Programa de Relaciones interpersonales para optimizar el desempeño escolar de los alumnos del segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023

3.3.2. Presentación:

Considerando la necesidad de mejorar el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba, San Martín 2023 ofrecemos un programa compuesto por cinco módulos, los mismos que están compuestos por habilidades, contenidos, actividades, metodología y tiempo.

3.3.3. Fundamentación teórica:

El programa propuesto, titulado "Programa de Relaciones interpersonales" para optimizar el desempeño escolar de los alumnos del segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023, busca mejorar el rendimiento académico al enfocarse en el eje central de las relaciones interpersonales y los comportamientos que las personas adoptan en diversas situaciones de interacción. Este programa se fundamenta en la idea de que un clima de aula positivo, basado en actitudes como la cooperación, la acogida, la participación, la autonomía, el diálogo, la valoración positiva de los demás y de uno mismo, y la confianza, es gratificante y propicia el aprendizaje.

las personas son el eje central de las relaciones, los comportamientos que éstas adopten en situaciones particulares de interacción pueden, en algunos casos, obstaculizar las relaciones interpersonales y en otros, favorecerlas. En todo caso, si las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula será

positivo y gratificante; pero, si las relaciones en el aula están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como la competitividad, la intolerancia y la frustración, el individualismo, la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo. El entramado de relaciones que se presentan en el aula, resulta complejo e imprevisible, por lo cual es necesario seleccionar algunas categorías conceptualmente opuestas, que pueden situarse a lo largo de un continuo dicotómico, para caracterizar las actuaciones relacionales de los docentes y alumnos. En este sentido menciona las siguientes: cooperación-competitividad, empatía-rechazo, autonomía-dependencia, actividad-pasividad, igualdad-desigualdad, los procesos interpersonales al interior de los centros educativos y su interrelación con los resultados deseados son muy importantes para el estudio del ambiente o clima social escolar, puesto que, si el entramado de relaciones que se produce como consecuencia de la tarea educativa en común está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase será gratificante y contribuirá a crear condiciones favorables para el aprendizaje; por el contrario, si ese entramado está caracterizado por la competencia, agresividad, envidia e intriga, el clima será poco gratificante y por consiguiente las condiciones para el proceso de aprendizaje serán poco favorables.

A continuación, se detalla cómo las teorías motivacionales mencionadas se alinean con esta propuesta, considerando lo expuesto en las fuentes bibliográficas referidas y si bien la investigación priorizó la Teoría de la Autoeficacia de Bandura como modelo teórico principal, los principios de las teorías motivacionales de McClelland y Atkinson, Nicholls, Weiner, Dweck y Elliot, Harter, y Deci y Ryan ofrecen un marco conceptual complementario que puede fortalecer y enriquecer la implementación del "Programa de Relaciones Interpersonales". Comprender cómo estas teorías abordan la motivación, las metas, las atribuciones y la percepción de competencia es fundamental para diseñar

estrategias efectivas que mejoren el rendimiento escolar de los estudiantes al considerar sus dimensiones emocionales, cognitivas y sociales.

TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE HARTER:

Concepto clave: Revitaliza la noción de la importancia de la competencia para interactuar eficazmente con el entorno. Harter enfatiza el papel de los agentes de socialización (adultos) en guiar la inclinación natural hacia el dominio y la eficacia. La percepción personal de competencia en áreas como la cognitiva es crucial para la motivación y la perseverancia. Una alta percepción de competencia lleva a mayor motivación intrínseca y gusto por los desafíos.

Alineación con la propuesta: Esta teoría se alinea significativamente con el programa propuesto, a pesar de que la investigación optó por la teoría de la autoeficacia como principal. El programa busca explícitamente "optimizar el nivel de rendimiento escolar", lo cual está directamente relacionado con la percepción de competencia del estudiante. Si los alumnos perciben que tienen baja competencia, su motivación disminuirá. Los resultados de la ficha de observación revelan que un 86.6% de los estudiantes nunca muestran autoestima elevada, lo que sugiere una baja percepción de competencia. El programa, a través de módulos como "Pone en práctica sus habilidades sociales" y actividades para "fomentar actitudes amistosas que fortalezcan las destrezas en la realización positiva de cualquier tarea", contribuye a mejorar esta percepción de competencia, lo cual es fundamental para la motivación y el desempeño.

TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DE MC CLELLAND Y ATKINSON:

Concepto clave: Esta teoría postula que la motivación hacia el logro es el resultado de la interacción entre la necesidad de obtener éxito y la necesidad de evitar el fracaso. Si la motivación por el éxito es mayor que el miedo al fracaso, la conducta se orienta hacia el logro. Se considera una teoría pionera en el ámbito del logro.

Alineación con la propuesta: Aunque esta teoría no se adoptó como fundamento principal de la investigación debido a su premisa de que la motivación intrínseca al éxito es relativamente estable, sus principios son altamente relevantes para el programa. El programa busca optimizar el desempeño escolar, lo que implica directamente fomentar una mayor motivación hacia el éxito y ayudar a los estudiantes a superar el miedo al fracaso. Los resultados de la ficha de observación, por ejemplo, muestran que un 83.3% de los estudiantes nunca tienen una actitud positiva al realizar tareas, no muestran persistencia, ni aceptan nuevos desafíos. El módulo "Mantiene la motivación para la ejecución de tareas" del programa busca desarrollar estrategias que permitan a los alumnos resistirse a las distracciones y mantener la calma en situaciones difíciles, lo que puede aumentar su persistencia y, por ende, su motivación hacia el logro.

TEORÍA DE LAS PERSPECTIVAS DE META DE NICHOLLS:

Concepto clave: Esta teoría explora el interés, la satisfacción y la implicación de los estudiantes en sus tareas escolares, señalando que no todos se mueven por los mismos objetivos. Distingue entre metas orientadas a la tarea (competencia se percibe al dominar una tarea) y metas orientadas al ego (competencia se percibe al ser superior a otros).

Alineación con la propuesta: La teoría no se ajustó completamente a los propósitos de la investigación porque los estudiantes del estudio no mostraban rasgos definidos de orientación al ego. Sin embargo, para la propuesta de un programa de intervención, esta teoría es valiosa. Fomentar metas orientadas a la tarea, donde los estudiantes perciban que su competencia mejora con el esfuerzo y la maestría, se alinea con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar. El programa busca que los estudiantes "desarrollen habilidades de gestión de información y autocontrol", y "fomentar la motivación y la concentración", lo que puede orientarlos hacia la maestría y el aprendizaje, promoviendo una percepción positiva de su competencia en relación con las tareas en sí mismas, más que con la comparación con otros.

TEORÍA ATRIBUCIONAL DE WEINER:

Concepto clave: Este modelo motivacional cognitivo busca explicar el comportamiento humano, incluyendo las estructuras y procesos cognitivos que influyen en la conducta a través de la experiencia consciente, como la autopercepción, la autoestima y las emociones. Se centra en cómo los individuos atribuyen las causas de sus éxitos y fracasos.

Alineación con la propuesta: La investigación no tomó esta teoría como base principal porque prioriza los hechos históricos sobre la perspectiva de éxito o fracaso en la situación inmediata. No obstante, el programa de relaciones interpersonales podría beneficiarse de considerar cómo los estudiantes atribuyen sus bajos resultados escolares. Si los estudiantes atribuyen su bajo rendimiento a causas incontrolables (ej., falta de habilidad), pueden desmotivarse. El programa, al buscar fortalecer el autocontrol y fomentar una actitud positiva, podría ayudar a los estudiantes a atribuir sus resultados a factores más controlables, como el esfuerzo y las estrategias utilizadas. Al promover la capacidad de mantener la concentración, resistir las distracciones y perseverar, el programa facilita que los estudiantes vean el rendimiento como resultado de su propio esfuerzo y gestión.

TEORÍA DE LAS ORIENTACIONES DE META DE DWECK Y ELLIOT:

Concepto clave: Define la orientación a la meta como un patrón de creencias que influye en cómo las personas se aproximan, se implican y responden a situaciones de logro. Los estudiantes pueden orientarse hacia el aprendizaje (optimizar capacidad personal, adquirir nuevas destrezas) o hacia el rendimiento (obtener éxito, causar buena impresión, evitar el fracaso).

Alineación con la propuesta: Esta teoría no fue utilizada para la investigación por su asociación con el rendimiento académico a largo plazo en lugar del rendimiento inmediato. Sin embargo, es directamente aplicable a un programa de intervención. Un

programa de relaciones interpersonales que busca optimizar el desempeño escolar podría intencionalmente fomentar una orientación hacia el aprendizaje. El módulo "Expresa sus necesidades académicas" y las actividades que promueven la "gestión de información para fortalecer su autocontrol" buscan desarrollar habilidades intrínsecas, lo que se alinea con la orientación al aprendizaje. Promover que los alumnos "colaboren de manera respetuosa en equipos" también fomenta un ambiente de aprendizaje compartido que puede reducir la presión por el rendimiento individual comparativo.

3.3.3. Objetivos:

3.3.3.1. General:

Optimizar el nivel de rendimiento escolar, proponiendo Programa de Relaciones interpersonales para mejorar el desempeño académico de los alumnos del segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023.

3.3.3.2. Específicos

3.3.3.2.1. Desarrolla habilidades de gestión de información para fortalecer la dimensión de necesidades afectiva de las relaciones interpersonales.

3.3.3.2.2. Fomenta la práctica de la escucha asertiva como medio para entender mejor la dimensión de motivación de las relaciones interpersonales

3.3.3.2.3. Aplica tácticas de gestión de información para fortalecer el desarrollo de la dimensión de actitudes de las relaciones interpersonales.

3.3.3.2.4. Fomenta el trabajo en equipo de manera colaborativa para promover el desarrollo de la dimensión de comunicación de las relaciones interpersonales.

3.3.3.2.5. Alcanza habilidades en la gestión de información para fortalecer la dimensión de convivencia de las relaciones interpersonales.

3.3.4. Habilidades.

3.3.4.1. Toma en consideración su habilidad para implementar estrategias de gestión en la dimensión de necesidades para desarrollar cualquier tarea

3.3.4.2. Desarrolla habilidades de escucha asertiva para aplicar en la dimensión motivación con relación a la concentración

3.3.4.3. Pone de manifiesto comprensión del dominio cognitivo para desarrollar la dimensión actitudes para mantener su autoestima elevada

3.3.4.4. Colabora de manera respetuosa en equipos para iniciar la implementación de la dimensión de comunicación mediante aprendizaje intencional y autónomo

3.3.4.5. Toma en consideración su habilidad para implementar estrategias de gestión en la dimensión de convivencia al realizar cualquier tarea

3.3.5. Contenidos.

3.3.5.1. Desarrolla estrategias cognitivas y de gestión de información, evaluando sus habilidades para fortalecer su autocontrol

3.3.5.2. Implementa estrategias de aprendizaje que fomentan el uso de la escucha asertiva para mejorar las habilidades sociales y llevar a cabo acciones relacionadas con ellas

3.3.5.3. Aplica estrategias cognitivas para adoptar actitudes amigables que promuevan el desarrollo de habilidades para aceptar nuevos desafíos

3.3.5.4. Colabora de manera respetuosa en equipo para comenzar y completar las tareas de manera oportuna

3.3.5.5. Desarrolla estrategias cognitivas y de gestión de información, evaluando sus habilidades para mejorar su capacidad de concentración.

3.3.6. Actividades.

- 3.3.6.1. Los alumnos tienen la maravillosa oportunidad de explorar y ampliar tácticas profundas y reflexivas de gestión de información para fortalecer y construir con determinación su autocontrol
- 3.3.6.2. Facilitar que los estudiantes cultiven actitudes que reflejen su capacidad para fomentar la motivación y llevar a cabo acciones de autocontrol.
- 3.3.6.3. Orienta la aplicación de tácticas cognitivas para fomentar actitudes amistosas que fortalezcan las destrezas en la realización positiva de cualquier tarea.
- 3.3.6.4. Fomentar que los alumnos muestren en actividades específicas comportamientos amables, respetuosos y tolerantes para mantener conductas apropiadas.
- 3.3.6.5. Guía el uso de tácticas cognitivas para cultivar actitudes amistosas y mantener la calma en situaciones complicadas.

3.3.7. Metodología

- 3.3.7.1. El estudiante se involucra de manera activa en las actividades planificadas, enfocándose en desarrollar estrategias de manejo de información para fortalecer el autocontrol. El estudiante realiza tácticas para participar en diversas actividades y optimizar sus actitudes mediante su implicación en acciones relacionadas con a la motivación que le permitan resistirse a las distracciones.
- 3.3.7.2. Los estudiantes lideran la implementación de tácticas cognitivas y muestran una actitud amistosa para desarrollar la habilidad de mantener la concentración.
- 3.3.7.3. Desarrolla dinámicas en las que expone guías accesibles, metódicas y tolerantes para preparar, continuar y terminar conversaciones generales. utilizando el aprendizaje deliberado e independiente.
- 3.3.7.4. Los estudiantes desarrollan estrategias para participar activamente en diferentes actividades y optimizar sus actitudes mediante la participación en acciones relacionadas a la motivación que le permitan resistirse a las distracciones.

3.3.8. Módulos:

- 3.3.8.1. Expresa sus necesidades académicas
- 3.3.8.2. Desarrolla la convivencia pacífica
- 3.3.8.3. Mantiene una comunicación de autocontrol
- 3.3.8.4. Pone en práctica sus habilidades sociales
- 3.3.8.5. Mantiene la motivación para la ejecución de tareas

3.3.9. Evaluación

A los participantes:

- 3.3.9.1. De entrada.
- 3.3.9.2. De proceso.
- 3.3.9.3. De salida

tabla 5

Módulo 01: Expresa sus necesidades académicas

Habilidades	Contenidos	Actividades	Metodología	Duración
Considera su habilidad para implementar estrategias de manejo de la situación necesidades para desarrollar cualquier tarea	El individuo desarrolla tácticas cognitivas, de gestión de información y evalúa sus habilidades correspondientes para construir su autocontrol	Los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar estrategias de gestión de información para fortalecer su autocontrol	El alumno se involucra activamente en las actividades planificadas para desarrollar habilidades de gestión de información y autocontrol.	4 semanas

tabla 6

Módulo 02: Desarrolla la convivencia pacífica

Habilidades	Contenidos	Actividades	Metodología	Duración
Practica la escucha asertiva para mejorar su capacidad de aplicar la motivación y concentración.	Utiliza estrategias de aprendizaje que fomentan el apoyo mediante la escucha asertiva para mejorar sus habilidades sociales y llevar a cabo acciones efectivas.	Fomentar que los estudiantes desarrollen actitudes que reflejen su competencia y promover la motivación para que mejoren sus habilidades de autocontrol.	Implementa estrategias para participar activamente en diversas actividades, mejorando sus actitudes mediante acciones motivacionales que le ayuden a mantenerse enfocado y resistir las distracciones..	

Tabla 7

Módulo 03 Mantiene una comunicación de autocontrol

Habilidades	Contenidos	Actividades	Metodología	Duración
Muestra comprensión del ámbito cognitivo para desarrollar la dimensión actitudes para mantener su autoestima elevada	Aplica estrategias cognitivas para adoptar actitudes positivas que faciliten el desarrollo de habilidades para enfrentar nuevos desafíos.	Dirige el proceso de implementación de estrategias cognitivas para fomentar el desarrollo de actitudes amistosas que amplíen las habilidades para desarrollar actitudes positivas al realizar cualquier tarea	Dirigen la aplicación de tácticas cognitivas y muestran una actitud amigable para fortalecer la capacidad de mantener la concentración.	

tabla 8

Módulo 04 Pone en práctica sus habilidades sociales

Habilidades	Contenidos	Actividades	Metodología	Duración
Colaborar de manera respetuosa en equipo para comenzar a implementar la comunicación, aplicando el aprendizaje intencional y autónomo.	Colaborar de manera respetuosa en equipo para comenzar y completar el trabajo puntualmente.	Fomentar que los estudiantes muestren comportamientos amables, respetuosos y tolerantes en actividades concretas, para mantener conductas apropiadas.	Desarrolla dinámicas en las que expone guías accesibles, metódicas y tolerantes para preparar, continuar y terminar conversaciones generales, utilizando el aprendizaje	
			deliberado e independiente.	

tabla 9

Módulo 05 Mantiene la motivación para la ejecución de tareas

Habilidades	Contenidos	Actividades	Metodología	Duración
Considera su habilidad para implementar tácticas de manejo interpersonal al abordar cualquier tarea.	El individuo desarrolla tácticas cognitivas y de gestión de información, evaluando sus habilidades para fortalecer su capacidad de concentración.	Dirige la aplicación de estrategias cognitivas para fomentar actitudes positivas y amistosas para mantener la calma en situaciones difíciles.	Implementa estrategias activas de participación en diferentes actividades para optimizar sus actitudes mediante acciones motivacionales que le permitan resistirse a las distracciones.	

Conclusiones

- Los alumnos de segundo grado de secundaria del centro educativo N° 0179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023 tienen bajo rendimiento escolar
- Se elaboró el marco teórico de la investigación con las teorías científicas de las relaciones interpersonales y del rendimiento académico se describió y explico el problema, se analizó e interpreto los resultados del diagnóstico y elaboró la propuesta.
- Se diseñó la propuesta del programa de relaciones interpersonales para mejorar el nivel de rendimiento escolar de los alumnos del segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023

Recomendaciones

- Emplear tácticas metodológicas para mejorar los niveles de rendimiento escolar de los alumnos del segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023
- Aplicar el programa de relaciones interpersonales para mejorar el nivel de rendimiento escolar de los alumnos del segundo grado de secundaria del centro educativo N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín 2023

Referencias

- ABERASTURY, Arminda y KNOBEL, Mauricio. La Adolescencia Normal. 9ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1983. p.168.
- ALDANA DE CONDE, Graciela. La Adolescencia a su alcance. Bogotá: Norma, 1981. p. 64.
- ARDILA ESPINEL, Noé. La Adolescencia: Factores Críticos. En: Revista Latinoamericana de Psicología. Bogotá. Vol. 12, N23. (jul., 1980). p. 441-454.
- ARIAS DE RICO, Melba. Comunicación Interpersonal: Tres Niveles. En: Arte y Conocimiento. Bogotá. Na 4. (ene./jun., 1987). p. 65-70.
- ÁVILA-ESPADA, A. (1996). Escala de Adjetivos Interpersonales, (IAS), Wiggins J. Adaptación Española. Madrid. Ed. TEA.
- BARRERA MONCADA, Gabriel y Oswaldo Kerdel Vagas. El Adolescente y sus Problemas en la Práctica. Caracas: Monte Avila, 1978. p. 408.
- BARRIOS ARIZA, Miguel. Las Relaciones Humanas, Fundamento de la Administración Pública. Medellín : Laborales, enero 1987. No. 296. p. 35-36.
- BAUMAN, Z. (2010). Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. 1ª ed. 13ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BENITO CANO, Teresa et al. Escuela para Padres: Conoce tu Hijo II, desde los seis años. Barcelona: Nauta, 1986. p. 72.
- CASTORIADIS, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad II. Buenos Aires. Ed, Tusquets.
- DAVID NICHOLLS Teoría de las Perspectivas de Meta** Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología. Trad. José Toro Trallero. Barcelona: Martínez Roca, 1981. p. 712.
- DWECK y ELLIOT Teoría de las Orientaciones de Meta Arte y Conocimiento. Bogotá. N° 4. (ene./jun., 1987). p. 65-70.
- FABELO CORSO, J.R. (2004). Los valores y sus desafíos actuales. Libros en red. Amertown Internacional. Gordon, L.V. (2010). Manual test SIV. Circulo de estudios de Psicología.

- GORDON L.V. (1995). SIV, Cuestionario de Valores Interpersonales. Manual, ed. TEA.
- GUARDIA, Y.V., LABIANO, L.M. Y FIORENTINO, M.T. (s. f. 2009). Valores interpersonales en adolescentes. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Resumen recuperado de <http://www.aacademica.org/000-020/228>
- GUIDANO, V. (1987). La complejidad de uno mismo. Ed. Inteco. Lozano Vicente, A. (07, 2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. Última Década, Proyecto Juventudes. n°40, pp. 11-36. ISSN-e 0717- 4691.
- MCCLELLAND Y ATKINSON TEORIA de las Necesidades Trad. José Toro Trallero. Barcelona: Martínez Roca, 1981. p. 712.
- SAUMET ACOSTA, Fabio. Desarrollo Somático y Psicosocial del Adolescente. Hojas mimeografiadas. En: Universidad de Antioquia, 1983. p. 17-22.
- SERRANO MADRID, Alejandra. La Juventud Objeto de Estudio y Acción del Trabajo Social. JSn: Trabajo Social de Chile. N2 37. (may./ago., 1982). p. 8- 18.
- TAPIA A., Alvaro. La Comunicación, Gran Obstáculo en las Relaciones Interpersonales. En: Dirección Ejecutiva. Bogotá. N2 243. (jul., 1989). p. 39- 43.
- THOMAS CLAUDET, Pierre. Análisis Transaccional. Relaciones Humanas y Autorregulación. San José: Universidad Estatal a Distancia, 1985. p. 320.
- VARAS SANTANDER, Patricio. Las Relaciones Interpersonales en la Escuela. En: Revista de Educación. Santiago de Chile. NQ 138. (jul., 1986). p. 21-23.
- VELA, Jesús Andrés. Técnicas y Práctica de las Relaciones Humanas; La Experiencia Vivencial de la Dinámica de Grupos. Bogotá: Indoamericana, 1980.p. 278.

WATZLAWICK, Paul et al. Teoría de la Comunicación Humana. 5 ed. Barcelona: Herder, 1986.
p. 260.

WHITTAKER, James O. La Psicología Social en el Mundo de Hoy. México: Trillas, 1980. p. 514.

WOLMAN, Benjamín B. Teorías y Sistemas. Contemporáneos en Psicología. Trad. José Toro Trallero. Barcelona: Martínez Roca, 1981. p. 712.

YELA, Mariano. Somos lo que somos en Virtud de las Comunicaciones. En: Surgam. Valencia. Na 376. (mar./abr., 1984). p. 45-46.

ZAPATA, Oscar A. y AQUINO, Francisco. Psicopedagogía dela Educación Motriz en la Adolescencia. México: Trillas, 1985. p. 404.

Anexos

ficha de observación

N°	Ítems	Criterios						total	
		Siempre		A veces		Nunca			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Motivación									
1	actitud positiva al momento de realizar cualquier tarea								
2	controla sus actitudes en las actividades que realiza								
3	Muestra persistencia al realizar sus actividades								
4	Acepta nuevos desafíos								
5	Muestra autoestima elevada								
Autocontrol									
6	Muestra capacidad de mantener la concentración								
7	Se resiste a las distracciones,								
8	Mantiene regularidad en el tiempo de estudio								
9	Perseverar en la búsqueda de metas académicas.								
Habilidades sociales									
10	Evita decir cosas inapropiadas.								
11	Mantiene su opinión								
12	Dice todo lo que se le viene a la cabeza								
13	Muestra comportamientos adecuados								
14	se detiene a pensar antes de actuar.								
15	Mantiene la calma en situaciones difíciles								
16	Es confiable.								
17	Estudia o hace su trabajo oportunamente								
18	Se resiste a darse por vencido								
19	Se mantiene concentrado								

Fuente: 30 estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. N° 00179 San José de Alto Mayo Moyobamba San Martín