



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**



**Taller: *Autoeficacia ¿Eso con qué se come?***

Tesis  
Para obtener el título de

***Licenciada en Psicología***

**PRESENTA**

Irma Nancy Bolaños Robles

**DIRECTOR DE TESIS**

Mtro. Edmundo Antonio López Banda

**REVISORA**

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

**COMITÉ**

Dra. Elisa Saad Dayán

Dra. Irene Daniela Muria Vila

Dra. Martha Patricia Trejo Morales

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Por mi raza hablará el espíritu”*

**José Vasconcelos**

## Agradecimientos y Dedicatoria

*El resultado de este proyecto, sin duda ha sido la culminación de un sueño que he perseguido a lo largo de mi vida, el cual no hubiera sido posible sin el apoyo de mi familia, amigos y profesores, quienes han contribuido no solo a mi formación como profesional sino también como persona.*

*Primero, quiero agradecer el apoyo que con amor y paciencia me brinda mi familia, porque sin ellos no podría soñar como lo hago, Mamá gracias por ser un gran ejemplo a seguir, gracias por enseñarme a luchar por mis sueños y por apoyarme en cada uno de ellos para que pueda lograrlos, eres uno de los pilares en mi vida. Gracias Papá por todo tu cariño y apoyo, Hermana, te agradezco por ser mi compañera de vida, mi cómplice, mi amiga y mi persona, Son lo que más amo.*

*A ti **papá Fe**, mi ángel de la guarda a quien el día que se fue prometí dedicarte cada uno de mis logros, gracias por cuidarme y por quererme como lo hiciste, estoy segura que hoy desde un lugar mejor me sigues cuidando, te extraño y siempre te amare.*

*Angy, prima y amiga gracias porque siempre estás dispuesta a apoyarme aun cuando la sangre no nos une sé que el cariño sí, siempre brindando los mejores consejos, eres una persona extraordinaria, es grato contar con personas como tú.*

*A mis alumnos quienes fueron los que hicieron posible esta investigación, me enseñaron mucho más de lo que imaginan, agradezco su apoyo, cariño y dedicación, siempre ocuparán un lugar importante en mi mente y corazón.*

*A todas esas personas que conocí durante este proceso de investigación, maestros, amigos y colegas quienes fueron pieza fundamental para mi adaptación a un nuevo contexto, agradezco sus consejos, enseñanzas y apoyo, gracias a este proyecto pude conocer a quienes hoy son mis grandes amigos, me llevo muy buenas experiencias profesionales y personales.*

*A mi director Mtro. Edmundo López, a quien agradezco, por creer en mí y salvar mi proyecto, por luchar tanto como yo para que este trabajo culminara, por asesorarme y guiarme. Es un gran ejemplo a seguir no solo como profesional, sino también como persona, ya que me impulso a buscar otras opciones y nunca dejo que me diera por vencida.*

*Dra. Frida Díaz Barriga, a quien admiro y agradezco su tiempo y asesoría, fue de gran valor sus comentarios y sugerencias, Así mismo agradezco por formar parte de grandes aprendizajes durante mi trayectoria escolar.*

*Dra. Patricia Trejo, Dra. Irene Muria y Dra. Elisa Saad por aceptar ser parte de mi sinodal y ayudarme para que este trabajo mejorara, a quienes admiro por su gran trayectoria profesional, agradezco por estar interesadas y revisar este proyecto.*

*Finalmente agradezco a mi hermosa casa de estudios UNAM quien me brindo herramientas y me formo como profesional.*

**Irma Nancy Bolaños Robles.**

## Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	10
<b>Capítulo 1. Autoeficacia.....</b>	<b>15</b>
1.1 Influencia de la Autoeficacia en el Comportamiento Humano.....	18
1.2 Influencia de la Autoeficacia en el Ámbito Académico.....	21
1.3 Autoeficacia y Emociones.....	24
1.4 Autoeficacia y la Elección de tareas.....	25
<b>Capítulo 2. Desarrollo en la Adolescencia.....</b>	<b>30</b>
2.1 Cambios Físicos en la Adolescencia.....	31
2.2 Desarrollo Cognitivo en la Adolescencia.....	34
<b>Capítulo 3. Educación Secundaria.....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo 4. Estrategias de Aprendizaje.....</b>	<b>48</b>
4.1 Narrativa.....	50
4.2 Juego.....	52
<b>Capítulo 5. Método.....</b>	<b>58</b>
5.1 Consideraciones Previas.....	58
5.2 Planteamiento del Problema.....	59
5.3 Objetivo.....	60
5.4 Preguntas de Investigación.....	60
5.5 Constructos Teóricos Centrales.....	60
5.6 Diseño.....	61
5.7 Participantes.....	62
5.8 Escenario.....	63
5.8.1 Escenario Externo.....	63
5.8.2 Escenario Interno.....	64
5.8.3 Escenario de Trabajo.....	64
5.9 Procedimiento.....	65
<b>Capítulo 6. Análisis de Resultados.....</b>	<b>74</b>
<b>Capítulo 7. Discusión y Conclusiones.....</b>	<b>99</b>
Referencias.....	104
Anexos.....	107

*“Las personas que creen que tienen la facultad de ejercer  
cierto grado de control sobre sus vidas son más saludables,  
más eficaces y más exitosas que aquellos  
que no tienen fe en su capacidad para llevar a cabo cambios en su vida”*

**Albert Bandura**

## Resumen

Ante ciertas situaciones, los individuos crean y desarrollan diferentes percepciones sobre sus comportamientos; la forma en la que se enfrentan a las circunstancias depende de sus experiencias o de lo que otras personas piensan sobre su comportamiento. Cuando las personas no logran hacer una autoevaluación correcta de sus habilidades y capacidades experimentan ansiedad, fatiga o estrés, lo que ejerce una influencia negativa sobre su desempeño actual.

El propósito de la presente investigación fue diseñar e implementar un taller para favorecer la autoeficacia que permita a alumnas y alumnos de nivel secundaria un mejor afrontamiento de las tareas escolares. En el taller participaron 36 estudiantes de 12 a 15 años que cursan la secundaria. El taller se desarrolló en tres fases: en la primera *¿Autoeficacia eso con qué se come?*, se expusieron los conceptos principales, así como las diferentes posturas teóricas y sus representantes; en la segunda fase *¿Cómo reflexiono sobre mi autoeficacia?*, se le permitió al alumno, por medio de diferentes herramientas, trabajar el concepto y enfocarlo en sus propias habilidades; por último, en la tercera fase, *Contando mi experiencia*, se crea una historia que se expone de forma didáctica. En cada fase se realizaron diferentes evaluaciones de tipo cualitativo.

Los resultados mostraron que la implementación de un taller es un método efectivo, para generar en estudiantes de secundaria, conciencia sobre los juicios que tienen acerca de su desempeño escolar, por lo que se sugiere promover mejores experiencias educativas en las aulas.

Palabras clave: *Autoeficacia, Afrontamiento a la tarea, Estrategias de Aprendizaje.*



*"La educación es un ornamento en la prosperidad y un refugio en la adversidad".*

Arístóteles.

*“Da tu primer paso con fe, no es necesario que veas toda  
la escalera completa, sólo da tu primer paso”*

***Martin Luther King***

## Introducción.

*“Da tu primer paso con fe, no es necesario que veas toda la escalera completa, sólo da tu primer paso”*  
**Martin Luther King**

Mi inquietud por desarrollar este tema, surgió a partir de mi labor como psicóloga en formación y docente, impartiendo clases a nivel secundaria y bachillerato. A raíz de esta experiencia, pude observar en las diferentes materias a las que estaba asignada (Formación Cívica y Ética, Ética y Valores, Orientación Vocacional, entre otras), que los alumnos reaccionan de distinta manera ante la indicación de realizar diversas actividades.

En estas clases se observó que en cada grupo existía una diversidad muy grande en cuanto a la forma de afrontar una tarea planteada al grupo, había alumnos y alumnas que en cuanto la tarea les era planteada, comenzaban a trabajar en ella para darle una solución, esforzándose por entregar en tiempo y forma la actividad, así mismo se mostraban participativos durante las sesiones de trabajo. De igual forma, había alumnos y alumnas que evitaban realizar las actividades, se mostraban poco participativos en clases, entregaban los trabajos sin comprender el propósito de la actividad y el impacto que podría tener en la formación de sus criterios, sin embargo, esto depende de la actividad y el contexto en el que se encuentran.

Al inicio se buscaron estrategias para que las clases fueran más didácticas y así poder tener la atención de todos los alumnos y alumnas, para generar un clima de inclusión en el aula, generando actividades centradas en ellos. Por lo anterior, se dividió la forma de trabajo en cuatro fases: 1) enfocar en sus *saberes previos* y solicitarles que investigaran un tema en particular para que obtuvieran sus propias conclusiones; 2) *explicación sobre el tema* con apoyo de diapositivas; 3) *proyección de algún documental o película sobre el tema* y 4) *entrega de un escrito* que reflejara la vinculación de los temas trabajados en un contexto real. Esta forma de trabajo resultó muy efectiva, sin embargo, aún había alumnos que se mostraban poco participativos en clase y renuentes a realizar las actividades, al cuestionarlos sobre su desempeño, indicaban que no comprendían o la actividad era muy complicada. Al investigar las causas de estos comportamientos, se determinó la importancia que tiene en el ámbito académico nuestra propia percepción sobre las capacidades.

Motivada por este último planteamiento, decidí dirigir mi enseñanza desde el enfoque de la autoeficacia; retomando autores como Bandura (1987) quien la define como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. *Las creencias de autoeficacia* presentan una gran influencia en el ser humano ya que actúan sobre los pensamientos, sentimientos y comportamiento. Así, la autoeficacia tiene un valor como predictor en la conducta humana (Ruiz, 2012).

Por tanto, este trabajo se centra en la *autoeficacia* desde un enfoque cognitivo-social, como parte fundamental en el contexto educativo, ya que esta revela porque los estudiantes con el mismo nivel de habilidades y conocimientos presentan conductas o resultados diferentes, de esta manera, el <sup>1</sup>rendimiento académico adecuado depende también de la eficacia percibida para mejorar demandas académicas exitosamente. Un ejemplo de ello, es que una persona con un alto grado de confianza en sus habilidades requiere autorregulación, motivación y un adecuado manejo de pensamiento y emociones.

Como se podrá observar en este documento, la *autoeficacia* tiene impacto en los *procesos afectivos* como la depresión y ansiedad, ya que las creencias influyen en éstas. Debido a la angustia, estas personas sufren alta ansiedad y su nivel de funcionamiento se ve afectado; por el contrario, personas que sienten que tienen el control de la situación, no experimentan este tipo de sensaciones (Ruiz, 2012). Del mismo modo, las *elecciones* de acuerdo a la percepción de la eficacia para manejar o no determinadas situaciones, actividades o tareas, las personas evitan los ambientes y actividades en los cuales no se sienten hábiles ni listos para manejarlas (Pajares 2002, citado en Contreras, 2005).

Con respecto a los *procesos cognitivos*, se reconoce que mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona y el planteamiento de éstas, afecta la evaluación de las capacidades (Ruiz, 2012).

Las creencias de autoeficacia afectan la *motivación*, la cual se ve afectada por expectativas de resultado. Bandura (1987) considera que estas creencias influyen, ya que de acuerdo con lo que la persona se plantea, establece *metas* determinadas, tomando en cuenta el esfuerzo que debe emplear, así como el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia al fracaso.

Diferentes autores abordan de manera distinta los procesos; Bandura (1987) da un abordaje general y considera que las creencias que se tienen sobre uno mismo son clave

---

<sup>1</sup> Es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que ha aprendido a lo largo de un proceso formativo, supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos.

para el control y la competencia personal; Zimmerman (1995) refiere la autoeficacia a la realización de tareas propias de la escuela, como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar conductas que sirvan para determinar el desempeño escolar; Carrasco (2002) plantea la autoeficacia percibida como el producto de diversas fuentes de persuasión social, la experiencia propia y las respuestas fisiológicas.

Con base en los planteamientos expuestos, se realizó un taller con el fin de ayudar a las y los alumnos a ser conscientes de sus capacidades y habilidades escolares para que pudieran sacar el mayor provecho posible a éstas, asimismo, que también identificaran sus debilidades como áreas de oportunidad y mejora. La investigación se desarrolló en una escuela privada en el municipio de Ajalpan, Puebla. La muestra se conformó por los alumnos que se inscribieron al taller. Participaron 36 alumnos y alumnas (25 mujeres y 11 hombres) de entre 12 y 15 años. El taller incluye tres fases. La primera fase se llama *¿Autoeficacia eso con qué se come?*, en la que, a través de diapositivas, se explica el término, las distintas posturas y representantes, así como los indicadores que muestran las autoevaluaciones de las personas con alta y baja autoeficacia. La segunda fase, *¿Cómo reflexiono sobre mi autoeficacia?*, es más práctica ya que se utilizan diferentes herramientas que permiten a las y los alumnos trabajar el concepto y enfocarlo en sus propias habilidades. Por último, la tercera fase se titula *Contando mi experiencia* y se enfoca en la creación de una historia de cinco alumnos, esto se realiza de forma didáctica, utilizando una escenografía y narrando a otros alumnos (Secundaria y Bachillerato) la experiencia de haber cursado el taller, así como el aprendizaje obtenido.

Para conceptualizar esta investigación y tener una base teórica, se abordan temas relacionados con la autoeficacia, como es el impacto que tiene ésta en el comportamiento humano, dentro del ámbito académico, en las emociones, la motivación y la elección de las actividades. Como bien se mencionó anteriormente, *se trabajaron con distintas herramientas como, la narrativa y el juego*. Toda esta metodología y estrategia se realizó bajo el marco de educación a nivel secundaria.

Se analizó el total de la muestra y posteriormente se realizó un análisis más profundo de 9 alumnas y alumnos de una total de 36 participantes. En este último análisis, se observó que los participantes seleccionados presentaron un cambio significativo en la toma de conciencia sobre sus habilidades durante las primeras once sesiones, por lo que se observa un avance positivo en lo que atañe a su percepción de autoeficacia.

Por último, se hace una propuesta de trabajos posteriores con este mismo tema enfocado a otro tipo de población.

*“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito  
pero no hacerlo garantiza el fracaso”*

***Albert Bandura***

## Capítulo 1. Autoeficacia.

*“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito  
pero no hacerlo garantiza el fracaso”*  
**Albert Bandura**

El concepto de autoeficacia surge de la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1987), en la cual establece que las creencias o pensamientos que tienen las personas acerca de si mismas son claves para el control y la competencia personal. Así, las personas crean y desarrollan sus *autopercepciones*<sup>2</sup> (Bolívar, 2014) acerca de su capacidad, misma que se convierte en el medio para alcanzar metas y controlar lo que es capaz de hacer.

Dentro del contexto educativo, Coll (1990) plantea que cuando el alumno se enfrenta a un nuevo conocimiento que aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias.

Los docentes son los encargados de promover tanto la motivación intrínseca como extrínseca. La primera se refiere al incentivo propio para conseguir un proyecto o realizar las tareas dentro del salón de clases; mientras que la segunda abarca las actividades, tareas o recompensas externas que influyen positiva o negativamente en la vida del individuo.

Desde la postura de Zimmerman (1995, cit. en Barraza, 2009), la autoeficacia es un referente en la realización de las tareas escolares y en los juicios personales sobre las capacidades individuales, lo que implica se definan ciertas conductas que influyen en un determinado desempeño escolar. Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano ya que actúa sobre sus pensamientos, sobre sus sentimientos y comportamientos, el cual puede ser predicho por las creencias que los individuos tienen sobre sus propias capacidades.

Se ha comprobado mediante diversos estudios (e.g. Barraza 2009; Carrasco, 2010; Camposeco, 2012; González, 2012) que los conocimientos y las habilidades de cada persona, no son suficientes para garantizar y predecir un buen desenvolvimiento

---

<sup>2</sup> La autopercepción consiste en percibir nuestras emociones, nuestra personalidad, ideas, deseos.

académico, dos individuos con la misma habilidad pueden presentar desempeños diferentes, producto de las creencias de eficacia.

Por tanto, *la evaluación de la autoeficacia no puede hacerse de una manera general, esta autoevaluación se hace en un contexto particular*, por ejemplo, dentro del salón de clases. El estudiante hace una autoevaluación respecto a sus capacidades para realizar las actividades académicas, dicha evaluación repercute en su conducta y lo lleva a tomar decisiones sobre la elección de las actividades, el esfuerzo con el realiza las mismas y la persistencia ante la ejecución de esta (Schunk, 1995, cit. en Carrasco, 2016).

De esta forma, la autoeficacia actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina en gran medida el proceso regulador de autoevaluaciones, automonitoreo y el uso de *estrategias metacognitivas*, las cuales se pueden definir como la secuencia de acciones realizadas por un sujeto, con el fin de obtener un aprendizaje, resolver un problema o realizar una tarea. El abanico de estrategias es muy diverso, algunos ejemplos de éstas son: memorizar una lista de palabras, leer de forma comprensiva un texto, extraer información de un mapa, encontrar un objeto escondido, etcétera.

La metacognición es el resultado de la auto-observación que el sujeto realiza sobre su actuación cognitiva de esta manera, el alumno que establece un conocimiento metacognitivo lo fundamenta en la observación de su actividad, a la hora de establecer la categoría a la que pertenece determinada tarea, ya sea por: las demandas de la misma, su conocimiento previo respecto a este tipo de tareas relacionados con las pautas a seguir, etcétera. Es decir, recupera una gran cantidad de información que le permite ajustar su actuación, previamente a ejecutar la actividad asignada (Jatetxea, 2002, p.16).

Carrasco (2002) argumenta que la autoeficacia aumenta su función sociocognitiva en muchos dominios, ya que la eficacia percibida es producto de diversas fuentes, tales como la persuasión social, la experiencia propia, el esfuerzo físico y afectivo; es decir, el juicio que la persona hace acerca de su autoeficacia es específico de las tareas y de las situaciones en las que se involucran y las personas las utilizan para dirigirse de cierta forma hacia una meta o tarea a lograr.

Es importante que las y los estudiantes se sientan responsables de su aprendizaje; la metacognición implica el conocimiento sobre la incidencia de la actividad del alumnado en los logros obtenidos, el conocimiento, sobre cómo conoce y cómo controla los actos que emplea en la acción de conocer.

El sentimiento de eficacia personal sobre los resultados permite al estudiante engancharse a la tarea (González, 2012), ya que la autoeficacia no es sino la creencia sobre las capacidades personales para organizar y ejecutar las fuentes de acción requerida, para dirigir situaciones que se puedan presentar (Bandura, 1987, cit. en Ruiz, 2012). En la medida que el alumno se vea capaz de controlar las variables del rendimiento, se atreverá a realizar una actividad cognitiva.

Barraza (2010) considera que el enfoque teórico de Bandura parte de los siguientes supuestos:

- Las *expectativas* de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica, así como su grado de perseverancia. Conforme las personas realizan sus actividades, las expectativas de autoeficacia aumentan e influyen en la cantidad de esfuerzo que desarrollan, así como en la cantidad de tiempo que invierten en dicho esfuerzo al enfrentarse a la adversidad. Dentro de las expectativas se encuentran las metas, las cuales orientan nuestra actividad y le dan sentido. Así, las personas pueden entender cómo una serie de patrones integrados por creencias, atribuciones y sentimientos, dirigen las interacciones conductuales hacia la consecución de objetivos, además de tener relación con un valor personal.
- La *autopercepción* de la eficacia personal determina en cierto modo los patrones del pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano. Es decir que antes de que una persona comience una actividad, por lo general invierte tiempo pensando en la forma de realizarla. Los individuos con un alto nivel de eficacia, enfrentan las demandas y desafíos óptimos, mientras que aquellas personas que presentan un nivel bajo de expectativas, reaccionan a las demandas y desafíos con pesimismo, ansiedad y depresión.
- Las *creencias* de eficacia personal juegan un papel decisivo en la vida de los seres humanos, debido a que son medidoras del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta y en el que establecimiento de dichas condiciones. Dentro de un contexto académico, un rendimiento escolar alto se vería reflejado en los alumnos con

un alto nivel de expectativas; mientras que alumnos con nivel bajo de eficacia, tendrían un bajo rendimiento escolar.

Schunk (1995, cit. en Carrasco, 2016) considera que estos supuestos se modifican de acuerdo al momento y a la actividad específica que se realice. De esta forma, los estudiantes modifican su autoeficacia conforme hacen sus deberes y observan su progreso hacia la meta de aprendizaje; esto les hace ser conscientes de que son capaces de obtener un desempeño adecuado lo que provoca un aumento en la autoeficacia, véase en figura 1.



Figura 1. Componentes de la Autoeficacia a partir de la definición de Schunk (1995).

### 1.1 Influencia de la Autoeficacia en el comportamiento humano.

Desde la teoría sociocognitiva se establece una imagen del ser humano como un individuo en busca de su desarrollo personal, donde las creencias personales le permiten ejercer una medida de control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos (Bandura, 1987).

Partiendo de esta teoría y como exponente Albert Bandura, se destaca el modelo del determinismo recíproco, el cual indica que los factores ambientales, cognitivos, personales, de motivación, emoción, etc., interactúan entre sí recíprocamente.

Bandura (1987) sostuvo que lo que las personas piensan sobre ellas mismas es clave para el ejercicio de control humano. Por tanto, las expectativas personales son un proceso importante a nivel psicológico y su relación con el rendimiento académico, específicamente las expectativas de eficacia, también denominada autoeficacia percibida.

Bandura (1987) plantea que la autoeficacia en un campo concreto implica una capacidad en la que es necesario integrar sub-componencial cognitivo, social y conducta en acciones encaminadas a alcanzar determinados propósitos. La regulación se produce mediante cuatro procesos: cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo, véase en figura 2. Estos procesos actúan juntos regulando el funcionamiento humano, en los cuales la autoeficacia tiene un gran impacto.

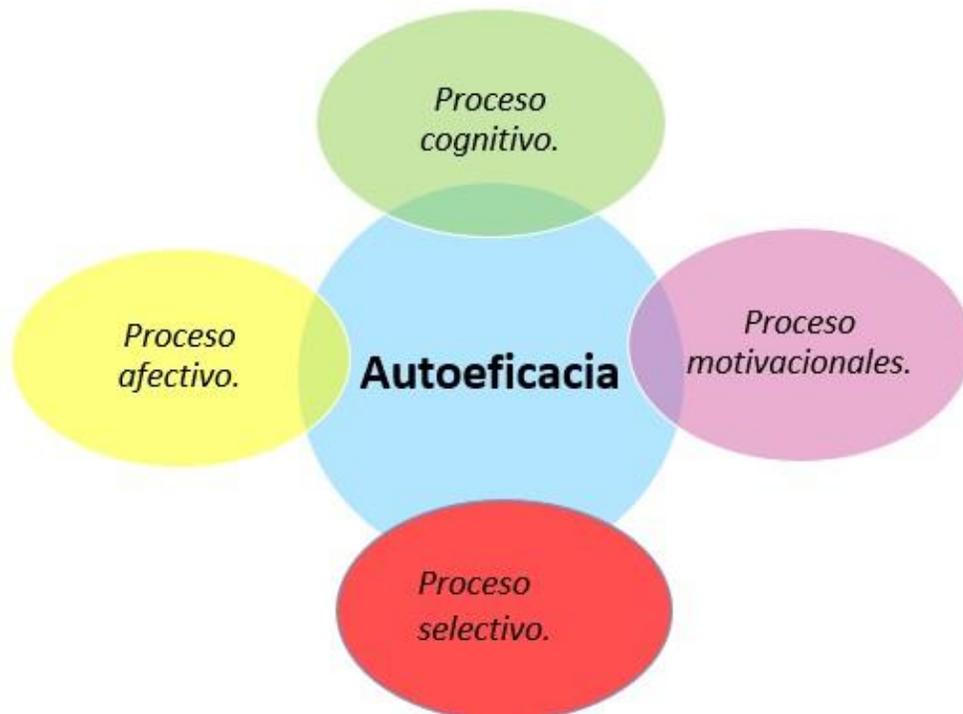
*Procesos cognitivos.* El efecto de las creencias de autoeficacia sobre los procesos cognitivos se explica de la siguiente forma, mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona, el planteamiento de estas metas afecta la evaluación de las capacidades (Ruiz, 2012), específicamente estrategias cognitivas como la planeación, autocontrol, evaluación y sus efectos en el aprendizaje. Por tanto, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia, más alto será el nivel de metas que la persona se imponga. Las creencias de autoeficacia dan forma a esos escenarios mentales anticipados, por ello las personas con un alto sentido de autoeficacia anticipan acciones exitosas para un rendimiento correcto.

*Procesos motivacionales.* Las creencias de la autoeficacia son relevantes para la autorregulación de la motivación, estas creencias influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las relaciones afectivas y el desempeño. El manejo estratégico de la motivación y las emociones, ayudan al estudiante en el logro de sus metas académicas y sus efectos ayudan a mantener el interés hacia el aprendizaje. Las personas que se consideran ineficientes, atribuyen sus fracasos a la baja habilidad, mientras que las personas con alto sentido de autoeficacia, atribuyen sus fracasos a situaciones diversas y esfuerzos ineficientes. Las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultado (Bandura, 1987), asimismo, influyen en el establecimiento de metas de cada individuo, en el que define el esfuerzo que debe emplear, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia al fracaso.

*Procesos afectivos.* Las creencias de autoeficacia influyen en los procesos afectivos y pueden producir depresión y ansiedad. Cuando una persona experimenta niveles altos de

ansiedad, su nivel de funcionamiento se afecta, por el contrario, personas que sienten que tienen el control de la situación no experimentan este tipo de sensaciones (Ruiz, 2012). Conforme el sentido de autoeficacia aumenta las personas tenderán a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, teniendo un mayor control lo que permitirá amoldar esta situación a su gusto.

*Proceso selectivo.* Las personas suelen hacer sus elecciones de acuerdo a la percepción de la eficacia, definiendo si pueden manejar o no determinadas situaciones, así como el ejecutar actividades o tareas. Las personas evitan actividades en las que no se sienten hábiles, Por ejemplo, un estudiante que se siente incompetente en geometría no elegirá la arquitectura como carrera, pese a que pueda presentar un interés inicial por ella (Contreras, 2005). Así, las creencias de autoeficacia son importantes ya que desarrollan potencialidades y estilos de vida, es decir, influye en el desarrollo personal (Bandura, 1987).



*Figura 2.* Procesos que forman parte de la Autoeficacia a partir de la definición de Bandura (1987).

## **1.2 Influencia de la Autoeficacia en el ámbito académico.**

Desde la conceptualización de Bandura (1987) se puede apreciar la importancia de la autoeficacia sobre la motivación. De acuerdo con la teoría sociocognitiva, la autoeficacia es la imitación del comportamiento aprendido, en donde el aprendizaje se da, de acuerdo a las experiencias anteriores, así como a las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, obteniendo elementos fundamentales para su desempeño académico.

Por otro lado, la retroalimentación de los profesores afecta la autoeficacia, si se les dice a los alumnos que pueden hacerlo es más posible alcanzar el éxito (Pino, 2016). Sin embargo, los alumnos no están motivados o desmotivados en abstracto, están motivados o no en función del significado que tiene para ellos el trabajo que han de realizar, significado que perciben en un contexto y en relación con objetivos determinados.

Respecto a la motivación académica, Carrasco (2010) plantea que las creencias de autoeficacia influyen, como anteriormente se mencionó, en el nivel de esfuerzo, en la persistencia y la elección de actividades, es decir, los alumnos con alto sentido de eficacia, persistirán ante las dificultades, trabajarán con mayor intensidad para cumplir sus tareas y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades.

Según González (2012), las creencias de autoeficacia actúan en el momento en que el alumno ingresa al salón de clases, con expectativas de éxito ante los objetivos propuestos en el aula o en las causas mediante las cuales explican esos resultados.

Las metas académicas son una muestra importante de la motivación que surge en las y los alumnos y son distintas de unos estudiantes a otros, en función de diversas variables. Contreras (2005) propone que las metas que persiguen las y los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades, pueden venir dadas por la tarea misma cuya relación viene motivada porque mejora nuestras destrezas, por el gusto hacia la actividad; del mismo modo, las metas académicas existentes no se excluyen, sino que al afrontar una actividad escolar las y los alumnos pueden trabajar teniendo presente varias metas al mismo tiempo.

Las creencias sobre uno mismo, particularmente las que refieren a la percepción de competencia, constituyen un aspecto relevante en las investigaciones sobre motivación

académica y en el desempeño vinculado con los éxitos y fracasos en los contextos de aprendizaje (Naranjo, 2009).

Los docentes crean entornos que afectan a la motivación y al aprendizaje, por lo tanto, se deben construir entornos capaces de generar en las y los alumnos el interés por aprender, comprender y participar.

Como bien sabemos, las y los alumnos actúan persiguiendo metas diferentes; en algunos casos, es primordial aprender algo que tenga un sentido por lo que la atención del alumno se centra en el dominio de la tarea mostrando una *motivación intrínseca* (MI). En otros casos, se busca evitar quedar mal frente a los demás, es decir en este tipo de alumnos lo importante es la *motivación extrínseca* (ME), la cual proviene de los incentivos y consecuencias que nos proporciona el ambiente, como privilegios, becas, puntos, reconocimiento del público, remuneraciones económicas, etcétera.

La ME genera que la participación o realización de una acción se lleve a cabo por las consecuencias externas y no por el hecho de experimentar la satisfacción, bienestar o armonía interna, sino para conseguir recompensas la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin, es decir, tiene un valor instrumental (Pino, 2016). La regulación externa es el tipo más representativo de ME y se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos. En la introyección, la conducta sigue en parte controlada por el ambiente y el individuo lleva a cabo su conducta para evitar la culpa, la ansiedad o para realzar su ego u orgullo. En la identificación, el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante, por lo que la actividad se percibe como una elección del propio individuo. La ME ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales. Es decir, mayor esfuerzo por aprender para evitar quedar mal, este tipo de alumnos evitan participar y solo lo hacen cuando tienen la seguridad de decirlo bien, lo que cuenta es preservar la imagen ante los demás (González, 2012).

Por otro lado, la MI se entiende como las diversas tendencias de las personas a buscar su principal satisfacción en factores inherentes a la actividad como el reto, la creatividad, la responsabilidad, el aprendizaje y la belleza estética en la tarea (Haywood, 1971, cit. en Herrero, 2015). La MI posee aspectos cognoscitivos (necesidad de entender y ser competente en el entorno) y aspectos afectivos (necesidad de poseer el sentimiento de autonomía, seguridad, competencia, orgullo y confianza al interactuar con el contexto). La

MI es un proceso que evoluciona de acuerdo al desarrollo del individuo y a las influencias sociales, resultando en una conducta observable que manifiesta interés, compromiso cognoscitivo y afectivo hacia la tarea o actividad (Sivan, 1986, cit. en Herrero, 2015). La MI se hace patente en los deseos de obtener información a través de las interacciones con los demás y el ambiente, así como en la anticipación de las acciones hacia una meta. El interés, la necesidad de competencia y el gozo son componentes básicos de la conducta motivada intrínsecamente.

Sin embargo, la autoeficacia no solo hace referencia a la motivación que se tiene por ciertas actividades, para Schunk (1995, cit. en Naranjo, 2009) la eficacia del estudiante depende de cómo éste se ve afectado por diversos factores, tales como: el establecimiento de metas, la retroalimentación, tipos de modelos y procedimientos implementados. De este modo, el establecimiento de metas es un proceso cognitivo importante que afecta los logros alcanzados del alumno y debe ser tratado con una retroalimentación constante, en la cual se destaque el progreso que ha tenido el estudiante para alcanzar sus metas.

Carrasco (2002) establece las siguientes diferencias entre estudiantes con baja y alta autoeficacia:

- *Baja autoeficacia*: Estudiantes que tienen dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje y que evitan participar en actividades que le fueron asignadas.
- *Alta autoeficacia*: Estudiantes más activos, muestran mayor involucramiento y persistencia a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

Por tanto, si se mantiene la motivación, la autoeficacia aumenta, y es cuando el estudiante puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para realizar la actividad. Así, la autoeficacia forma parte fundamental del desarrollo de diversas competencias, las cuales permitirán al individuo desarrollarse integralmente, asumiendo retos y solucionando los problemas a los que se enfrente en su entorno social.

De este modo, los estudiantes autorregulados muestran habilidades para seleccionar y usar estrategias de aprendizaje acorde a la demanda de diferentes tareas.

Un estudiante independiente y que controle su aprendizaje, logra sus objetivos mediante “herramientas” que se encuentran a su alcance, ya sean afectivas, emocionales, de conocimiento y de regulación de sus propios procesos cognitivos.

### 1.3 Autoeficacia y Emociones

La autoeficacia tiene correlación con distintos procesos, entre ellos, las emociones. Mayer y Salover (1997) refieren que la inteligencia emocional es la capacidad de identificar, evaluar, diferenciar y comprender las emociones personales y las de los demás, así como aprender a controlar las emociones negativas y positivas en uno mismo.

Investigaciones como la de Fox (2000, cit. en Pino, 2016) indican que las personas que puntúan alto en inteligencia emocional tienen sobre todo una estructura de pensamiento flexible, adaptan sus modos de pensamiento a las diferentes situaciones, suelen establecer relaciones gratificantes y generalmente tiende a evaluar sus conductas como eficientes o ineficientes para conseguir una finalidad específica.

Blanco (2010) afirma que la inteligencia emocional influye en el rendimiento de las tareas. Encontrando relaciones con el rendimiento académico de los estudiantes, la orientación de metas y la eficiencia en los procesos, esto indica que la inteligencia emocional predice el rendimiento en las tareas.

La autoeficacia en el ámbito infantil se relaciona con el rendimiento académico, el desarrollo cognitivo, la creatividad, entre otras. Contreras (2005) define la autoeficacia como las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para el manejo de situaciones futura, además, considera que ésta se nutre de las experiencias vividas, experiencias vicarias, éxitos, fracasos y la persuasión social.

Las funciones que engloba la autoeficacia son: elección de la tarea, esfuerzo que se imprima y perseverancia. Asimismo, la autoeficacia desempeña un papel relevante en el comportamiento humano por su influencia en las metas, aspiraciones y expectativas de resultado, tendencias afectivas, motivacionales y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social (Carrasco, 2010).

En relación con lo anterior, se observa que un elevado nivel de autoeficacia percibida funge un elemento protector que aumenta la motivación y el rendimiento académico. Así, las personas con elevados niveles de eficacia poseen confianza en sus habilidades para responder a los estímulos del medio.

El nivel de autoeficacia influye sobre la forma de percibir y procesar la información, las personas con los niveles más bajos de eficacia perciben la tarea como una amenaza o un suceso incontrolable; mientras que las personas con un alto nivel de eficacia, la perciben como un reto.

#### 1.4 Autoeficacia y la Elección de tareas.

Zimmerman (1995, cit. en González, 2012) define a la realización de tareas propias de la escuela y a los juicios personales con respecto a nuestras capacidades, como los factores que influyen en la conducta, la cual determina el desempeño escolar.

Las elecciones de las personas son hechas de acuerdo a la percepción de la eficacia para determinadas actividades o tareas, por lo tanto, las personas evitan los ambientes y actividades en los cuales no se sienten hábiles ni listos, y tratan de encontrar los que consideran que sí son capaces de manejar; por lo tanto, las creencias de autoeficacia influyen en el desarrollo personal. Las personas con alta autoeficacia y habilidades pueden decidir si comportarse de acuerdo con sus creencias y habilidades o no hacerlo, es decir la autoeficacia tiene correlación con otros procesos, los cuales determinarán como enfrentamos una tarea (Tabla 1).

Tabla 1. Implicación de la autoeficacia en otros procesos.

Autoeficacia	Motivación	Inteligencia emocional	Elección de la tarea
Juicios personales que hacemos sobre nuestras propias capacidades para organizar y poner en práctica las acciones necesarias, con el fin de alcanzar el rendimiento esperado.	Fuerza que nos mueve a realizar algo concreto.	Capacidad de identificar, evaluar y diferenciar las emociones personales y de los demás, comprenderlas y regular emociones negativas y positivas.	Las elecciones de las personas son hechas de acuerdo a la percepción de la eficacia para mejorar o no determinadas actividades o tareas.

De esta manera, la autoeficacia es definida por diferentes autores (e.g. Bandura, 1987; Andrew, 1998; Blanco, 2010; Pajares, 2002; Carrasco, 2010; Fox, 2000; Jordán, 2002; Zimmerman, 1995), como las creencias de las propias capacidades para planificar y ejecutar cursos de acción, los cuales son necesarios para concretar determinados logros y resultados.

Se puede decir, que todas las posturas nos muestran que la autoeficacia se refiere a juicios para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas, tales juicios tienen importantes efectos sobre las conductas o actividades, el esfuerzo empleado y la persistencia sobre los patrones de pensamiento y las reacciones

emocionales entre tales tareas (Blanco 2010). Las creencias de autoeficacia afectan la conducta del individuo al influir en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica y la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, así como en los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta.

De acuerdo con Schunk (1995, cit. en Contreras, 2005), los estudios de autoeficacia en el ámbito educativo han dado un gran apoyo al valor predictivo de dicho contexto, se sabe, por ejemplo; que las personas con alta autoeficacia optan por realizar tareas más difíciles y se fijan metas más altas, así se muestra como la autoeficacia académica predice de forma positiva el éxito académico. Blanco (2010) afirma que los éxitos o logros personales en los estudios, son una importante fuente de autoeficacia académica, ésta se verá aumentada en el estudiante que sea consciente de que está logrando lo que se había propuesto. Además, una autoeficacia elevada sostiene a la motivación y promueve el aprendizaje de los estudiantes, con lo que se establecerán las relaciones entre el éxito pasado y el establecimiento de objetivos y expectativas a futuro.

De acuerdo con Bandura (1997, cit. en Contreras, 2005), las creencias de autoeficacia se forman a partir de cuatro fuentes fundamentales, véase en figura 3.



Figura 3. Fuentes de información para la creencia de autoeficacia a partir de la definición de Bandura (1997).

La primera fuente son las *experiencias directas*, las creencias de autoeficacia se generan a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea (Camposeco, 2012), el éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida, mientras que los fracasos tienden a debilitar dichas creencias, sin embargo, pensar solo en obtener éxito, también hace que las personas se deslinden cuando el resultado previsto no ocurre. Bajo la perspectiva de la teoría sociocognitiva de Bandura (1987), las experiencias directas son una fuente fundamental de formación del sentido de autoeficacia.

La segunda fuente son las *experiencias vicarias* las cuales son aprendidas por observación, el aprendizaje por observación permite al individuo evaluar sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista, es decir, por medio de la observación de experiencias de otros. Naranjo (2009) sostiene que, mediante la observación de los logros de otros, el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación, cuando se supera el logro de otros, este éxito ayuda a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que, de lo contrario, el ser superado tiende a disminuirlas.

La tercera fuente llamada *persuasión verbal*, es cuando la gente recibe de personas cercanas, apreciaciones basadas en juicios valorativos o evaluativos sobre sus capacidades para alcanzar el éxito. Esta fuente parece favorecer el éxito de autoeficacia lo que induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas ya sea con nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte.

La cuarta fuente es la *activación fisiológica* y es en donde los estados emocionales del individuo ejercen influencia sobre el sentimiento de eficacia, por lo tanto, la activación fisiológica se evidencia en la ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores, afectando el desempeño del individuo.

La relevancia que tiene la autoeficacia en el ámbito educativo trasciende a distintos ámbitos en el desarrollo del individuo. El estudio de *la autoeficacia* es complejo ya que abarca diversos aspectos relacionados con la formación del individuo en un entorno social determinado, lo que ha generado diversas posturas en los diferentes procesos en los cuales la autoeficacia interviene, tales como la motivación, la elección de la tarea, persistencia en las actividades, los procesos afectivos y selectivos.

En la presente investigación, las referencia claves para el abordaje del taller autoeficacia ¿eso con qué se come? fueron Bandura, Zimmerman y Carrasco. Por su parte,

Bandura (1987) da un abordaje general y establece un punto de vista en el cual las creencias que se tienen sobre uno mismo son clave para el control y la competencia personal; Zimmerman (1995) refiere la autoeficacia a la realización de tareas propias de la escuela, como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar conductas que sirvan para determinar el desempeño escolar y Carrasco (2002) plantea la autoeficacia percibida como el producto de diversas fuentes de persuasión social, la experiencia propia y las respuestas fisiológicas.

La diversidad de paradigmas contribuye a la comprensión del comportamiento humano, por lo que considero esencial y necesario reconocer las diferentes posturas existentes sobre la autoeficacia que se han expuesto en este primer apartado. Así también se ha definido el concepto *Autoeficacia* lo que permitirá comprender a fondo el tema central de esta investigación. Así, se han sentado las bases para el siguiente capítulo en el que se abordará el desarrollo fisiológico y social de la adolescencia (población de estudio) y los efectos de la autoeficacia en dicha etapa.

*“Estar preparado es importante,  
saber esperar lo es aún más,  
pero aprovechar el momento adecuado es clave para la vida”*

**Arthur Schnitzler.**

## Capítulo 2: El desarrollo en la adolescencia.

*“Estar preparado es importante,  
saber esperar lo es aún más,  
pero aprovechar el momento adecuado es clave para la vida”  
Arthur Schnitzler.*

El ciclo de vida hace referencia al patrón de evolución o cambio que comienza en la concepción y continúa a través del desarrollo de toda la vida (Santrock, 2006).

Todos los organismos vivos, tienen un ciclo de vida, en el caso de los seres humanos, ese ciclo comienza con el nacimiento, seguido por la etapa de la primera infancia, que va desde el nacimiento hasta los 3 años, después comienza la etapa de la niñez, que se divide en niñez temprana, la cual va desde los 3 años hasta alcanzar los 6 años, la niñez intermedia que comienza a los 6 años y finaliza aproximadamente a los 9 años, de 9 a 12 años se da la niñez tardía, posteriormente comienza la adolescencia que va desde los 13 a los 21 años, al término de ésta empieza la juventud, y finalmente vivimos la vejez, hasta llegar a la etapa final de la vida (p. 80)

Adolescencia es un término que tiene su origen en el verbo latín *adolescere*, que significa crecer y desarrollarse. Se ha dicho que la adolescencia empieza con la biología y acaba con la cultura, con ello alude en primer lugar, a que el criterio habitual para señalar el término de la infancia e inicio de la adolescencia es el de la irrupción de los cambios físicos. Asimismo, es un constructo histórico social, que se expresa en términos de contexto cultural, el género y la posición social.

Entendemos que los rasgos constitutivos y las concepciones de la adolescencia tienen como referencia las sociedades antropológicas e históricas, es decir, sociedades con normas institucionalizadas, ya que en rigor no podemos hablar de adolescencia en sociedades de primates, en diferentes especies se encuentran numerosas e interesantes situaciones homólogas o análogas, como puedan ser los procesos fisiológicos y anatómicos de la pubertad, la maduración sexual, la evitación de relaciones sexuales entre parientes, la formación de grupos de edad entre otros presentes también en la adolescencia humana (Bueno, 1996).

Bueno (1996) dirige los rasgos constitutivos de la adolescencia, muy heterogéneos y variables, en tanto que realidad antropológica, no deben ser entendidos como predicados permanentes e inmutables, sino como realidades cambiantes en el mismo curso histórico de la adolescencia.

Los rasgos constitutivos de la adolescencia se pueden distribuir en dos grandes rúbricas: corpóreas (morfológicas y fisiológicas) y culturales (lingüísticas, cognitivas, rituales y educativas). Los cambios corpóreos se refieren principalmente al crecimiento, al cambio de la forma del cuerpo y al desarrollo de los órganos reproductivos: Las culminaciones de los cambios físicos constituyen un criterio para delimitar la llegada a la edad adulta, Teniendo en cuenta que el ser humano es el único en poseer cultura, la cual se hereda socialmente. Desde el primer momento se entra en contacto con su cultura y se va moldeando. Así la cultura es una invención humana y una herencia social. Se contrapone con la herencia biológica, la herencia de los rasgos físicos, por ejemplo, así como de los instintos innatos y reflejos. En el hombre y la mujer no se heredan biológicamente las conductas, sino que son aprendidas dentro de una cultura determinada, durante la adolescencia los aspectos que culturales que juegan un papel relevante son; la identidad, los valores, sociabilidad y la educación (Díaz, 2006).

Posterior a la adolescencia, se llega a la edad adulta temprana, la cual abarca aproximadamente de los 20 y 40 años y se considera una de las etapas de mayor plenitud en el ser humano. Una vez superada las crisis de la adolescencia en los aspectos físicos, con la aceptación de la imagen corporal, así como la identidad y la orientación sexual, empieza la parte social, al jugar un rol en la comunidad y empezando a tomar decisiones importantes, como la elección de un oficio o una carrera, de acuerdo a la vocación e intereses personales.

La presencia de los aspectos anteriores, se manifiesta en un estado de bienestar integral, lo que hace del adulto joven un miembro activo y productivo de la sociedad, desarrollándose ya sea, en el trabajo, en las relaciones sociales y amorosas, en el deporte, en la economía personal y familiar.

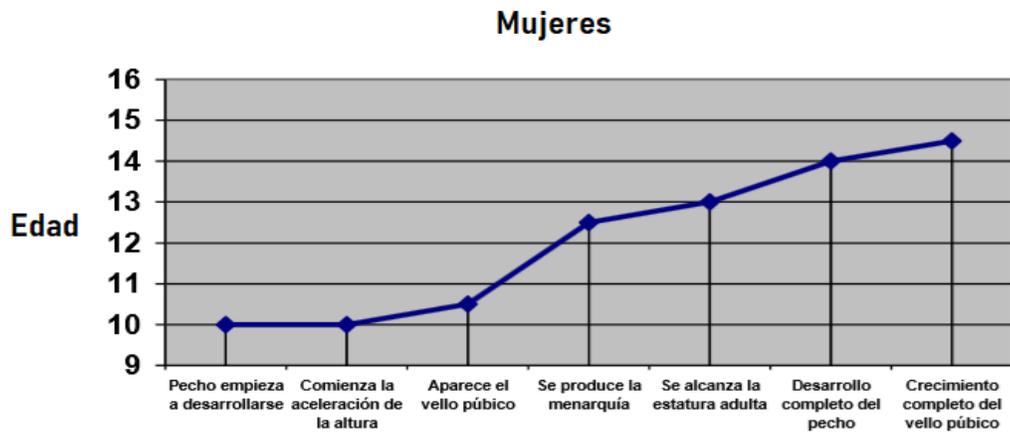
## **2.1 Cambios físicos en la Adolescencia.**

La adolescencia es un proceso de maduración biológica inscrito en los genes de nuestra especie, donde se van concretando diferentes agentes biológicos y ambientales. El primer cambio ocurre en el funcionamiento del sistema endocrino; las hormonas son

sustancias químicas que secretan las glándulas en el torrente sanguíneo y que tienen efectos de regulación sobre distintos órganos y funciones del organismo. Durante la adolescencia, se da un aumento significativo en los niveles de estas sustancias, en comparación a la infancia, incluyendo de manera directa los cambios físicos (Adrián, 2001). Las sociedades actuales reconocen el comienzo de la adolescencia a los 12-13 años de edad ya que en esta etapa los cambios físicos son más evidentes debido a que el cuerpo crece, se vigoriza y coordina con rapidez, así también el aparato reproductor madura.

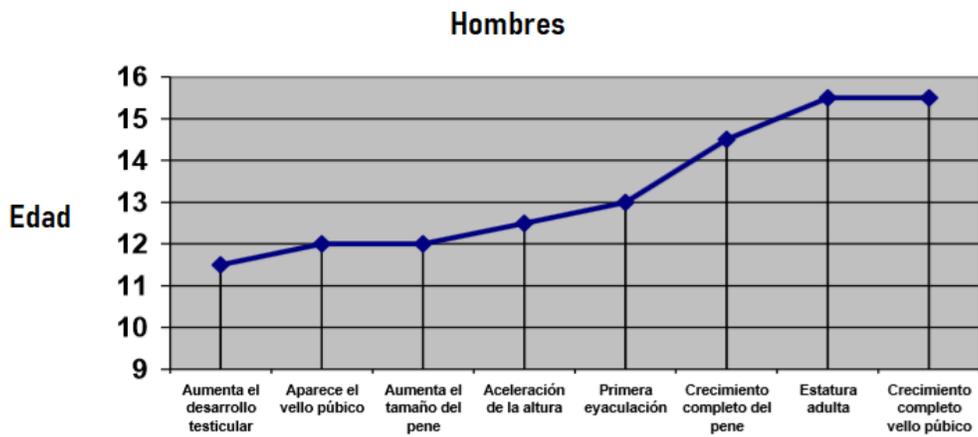
La UNICEF (2016) considera que la adolescencia tiene tres etapas. La primera de ellas es la *adolescencia temprana*, de los 10 a los 14 años, en esta etapa comienzan a manifestarse los cambios físicos que usualmente empiezan con una repentina aceleración del crecimiento, seguido por el desarrollo de los órganos sexuales y las características sexuales secundarias; durante esta etapa, los niños y niñas deben de contar con figuras de apoyo para comprender los cambios, cognitivos, emocionales, sexuales y psicológicos que experimentan. La segunda etapa es la *adolescencia media*, que abarca de los 14 a los 17 años. En esta etapa el crecimiento y la maduración sexual prácticamente han finalizado, adquiriendo aproximadamente el 95% de los cambios. Dentro de los aspectos cognitivos, los adolescentes son capaces de utilizar un pensamiento abstracto, de igual manera se inician los primeros intentos de modular los límites de la independencia y de reclamar su propia intimidad. La última etapa es la *adolescencia tardía*, la cual abarca de los 17 a los 21 años, en esta etapa, el crecimiento ha terminado y ya son físicamente maduros, el pensamiento abstracto está plenamente establecido, están orientados al futuro y son capaces de percibir y actuar según las implicaciones futuras de sus actos.

Con respecto a la evolución de los procesos de maduración sexual, éstos se van dando durante diferentes momentos y varían en función del sexo, mujer (Figura 4) u hombre (Figura 5). En ambas figuras se representa la progresión cronológica de los cambios que se producen en jóvenes latinoamericanos (Adrián, 2001).



#### Cambios durante la adolescencia

Figura 4. Características físicas en mujeres durante la adolescencia (Tomado de Adrián 2001, p.106).



#### Cambios durante la adolescencia

Figura 5. Características físicas en hombres durante la adolescencia (Tomado de Adrián, 2001, p. 106).

Como se puede constatar en el artículo de Adrián (2001) sobre *La transición adolescente y educación*, la mayoría de los cambios físicos se dan durante la adolescencia temprana y la adolescencia media, sin embargo, las diferencias individuales pueden variar entre dos años por encima o por debajo del promedio (Figura 6).

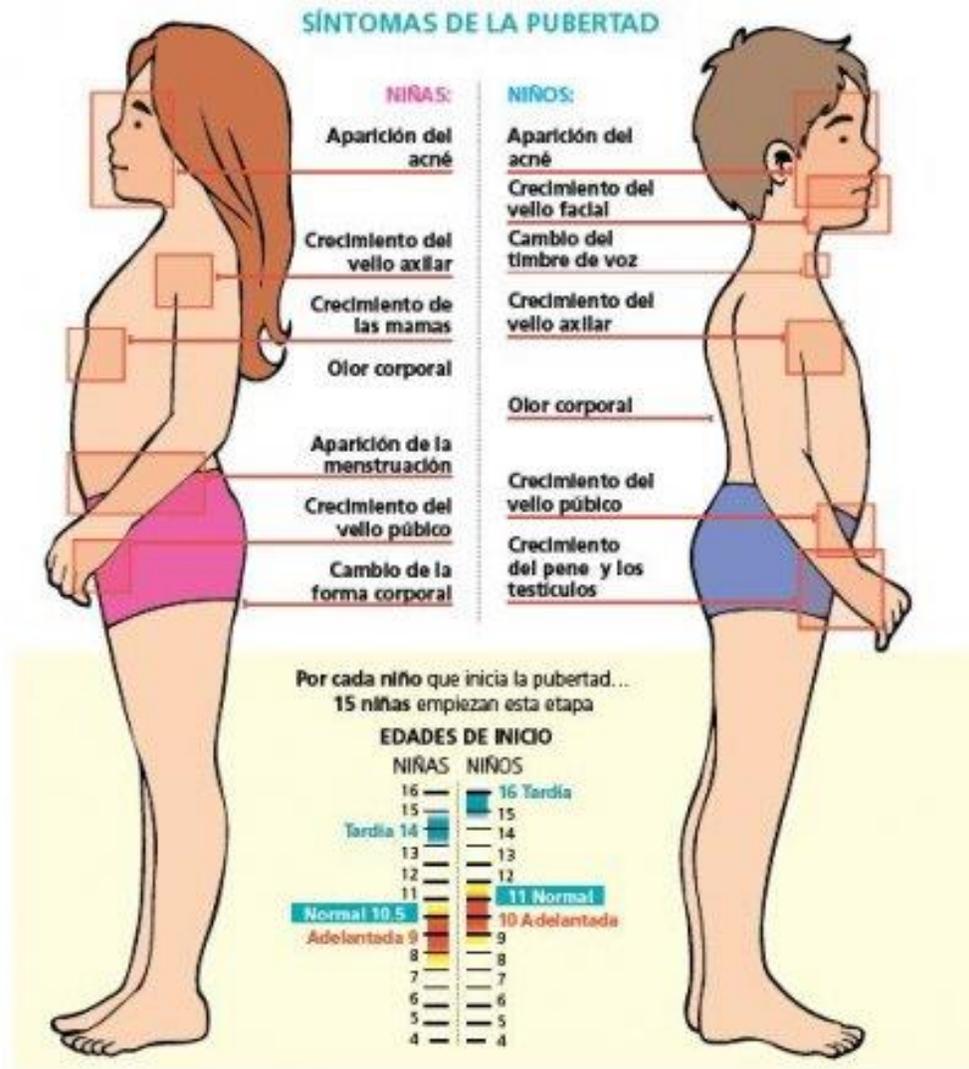


Figura 6. Pubertad y desarrollo psicológico. Tomado de Susman y Rogol (2013, p.30).

## 2.2 Desarrollo Cognitivo en la Adolescencia.

Intelectualmente, la adolescencia se diferencia de las otras etapas del ciclo de vida por el desarrollo de habilidades cognitivas más avanzadas, abstractas y fuertes (Papalia, 2009). Con respecto a esos otros procesos implicados en el final de la adolescencia e inicio de la

edad adulta, debemos considerar que están dirigidos a una amplia variedad de tareas evolutivas, de naturaleza psicológica y social, lo que posibilitará la integración del individuo en su grupo cultural como miembro adulto.

Desde la perspectiva cognitiva-evolutiva de Jean Piaget (1945), la adolescencia es vista como un periodo en el que se producen importantes cambios en las capacidades cognitivas y por tanto en el pensamiento de los jóvenes, asociada a los procesos para la inserción en la sociedad adulta. Durante esta etapa, los adolescentes acceden a formas de razonamiento propio y de pensamiento formal, asimismo, se desarrolla un pensamiento autónomo y crítico, el cual aplicará en su perspectiva sobre la sociedad y la elaboración de un proyecto de vida (Tabla 2).

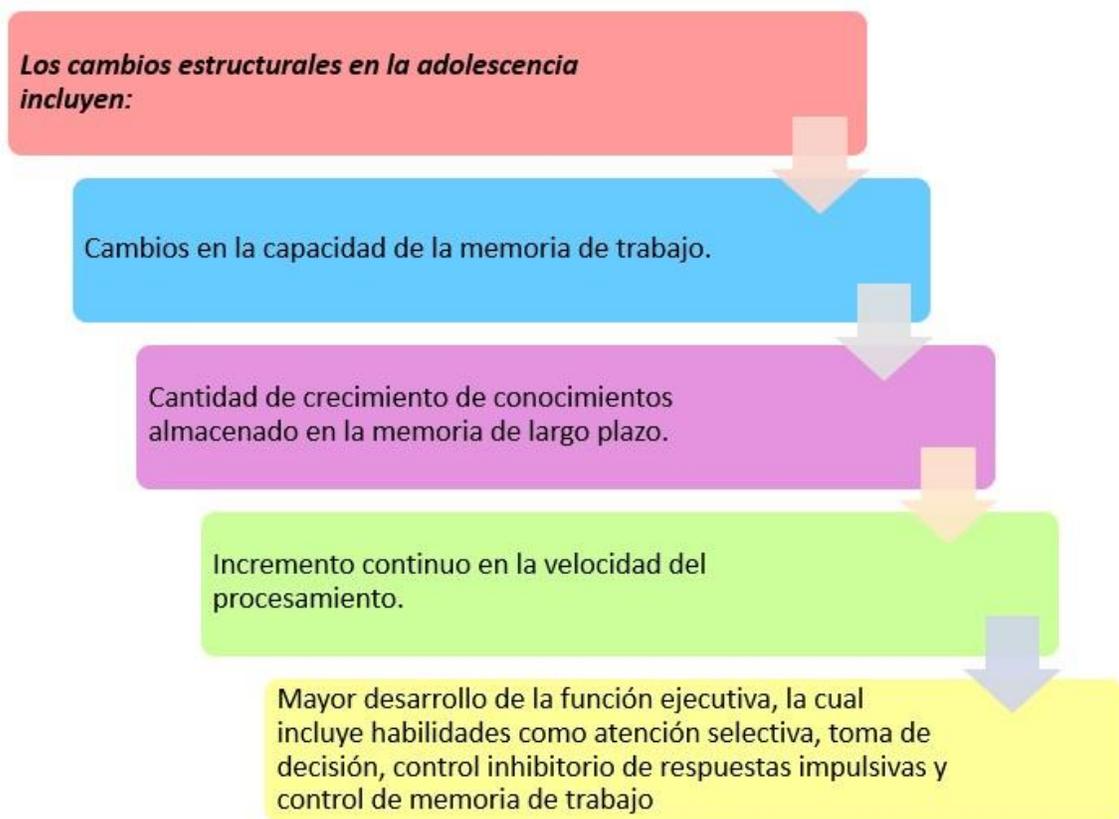
Tabla 2. Desarrollo cognitivo de los adolescentes. Tomado de Adrián (2001, p. 103).

Desarrollo cognitivo de los adolescentes
Desarrollo de formas de pensamiento con mayor nivel de abstracción más potentes y descontextualizados para el análisis de comprensión de la realidad (pensamiento formal): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de operar mentalmente, se considera lo real y lo hipotético o posible.</li> <li>• Control de variables.</li> <li>• Pensamiento hipotético-deductivo.</li> <li>• Capacidad de operar mentalmente con enunciados formales</li> </ul>
Posibilidad de acceder de forma más completa a la representación y análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico.
Mejora de las capacidades metacognitivas: potencialidad creciente para planificar, regular y optimizar de manera autónoma sus propios procesos de aprendizaje.
Revisión y construcción de la propia identidad personal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de la propia imagen corporal.</li> <li>• Revisión del autoconcepto y el autoestima.</li> <li>• Establecimientos de compromisos vocacionales, profesionales, ideológicos y sexuales.</li> <li>•</li> </ul>
Desarrollo de nuevas formas de relación interpersonal y social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redefinición de las reglas familiares.</li> <li>• Ampliación y profundización de las relaciones con los iguales.</li> <li>• Inicio de las relaciones de pareja.</li> <li>• Extensión de las relaciones sociales.</li> <li>•</li> </ul>
Desarrollo de niveles más elevados de juicios y razonamiento moral.
Posibilidad de experimentar comportamientos característicos de la vida adulta: relaciones sexuales, experiencias laborales y profesionales.

De acuerdo a la teoría cognitiva:

” los adolescentes se encuentran en el desarrollo cognoscitivo más alto, mismo que denominó como operaciones formales, por lo regular alrededor de los 11 años les proporciona una nueva forma de manipular información, así también pueden apreciar mejor las metáforas y alegorías y por ende encontrar más significado en la literatura” (Piaget, 1946, p.140).

Dentro de esta etapa, existen cambios en la forma de como procesar la información (Figura 7), la cual se refleja en la maduración de los lóbulos frontales del cerebro, por consiguiente, la forma en la que se procesa la información es diversa en cada adolescente (Adrián, 2001).



*Figura 7.* Cambios estructurales en la adolescencia (Adrián, 2001).

Con base en lo revisado a lo largo de este capítulo, es importante destacar y concretar las características que desarrollan los jóvenes que cursan el nivel escolar de secundaria, considerando que es la población que tomamos como nuestra muestra de estudio:

- Comienzan a vivir cambios físicos y emocionales, determinados por su desarrollo biológico y por su contexto familiar y social.
- Cubren sus expectativas, de acuerdo con las necesidades emocionales, familiares y sociales.
- Algunos de ellos, se incorporan al campo laboral para convertirse en sustento de familia o para ayudar a la economía familiar.
- Gusto por aprender en ambientes de trabajo democráticos, cálidos, con base en estrategias interesantes y acorde a sus intereses.
- Tienen acceso a la información con una mayor rapidez, en comparación a las generaciones anteriores.
- Utilizan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el fin de elaborar trabajos escolares y ponerse en contacto con sus iguales, aprovechando diferentes recursos.

Así, es en la etapa de la adolescencia donde surgen importantes cambios físicos, cognitivos y emocionales (Figura 8), sobre todo, se desarrolla una mejora de las capacidades metacognitivas, así como la potencialización de crecimiento para planificar y optimizar de manera autónoma procesos como el aprendizaje.



Figura 8. Adolescencia como periodo de cambios (Tomado de EDUforics, 2017).

Una de las posturas de esta tesis, se basa en el adolescente orientado a la revisión de la autopercepción, ya que uno de los cambios fundamentales durante esta etapa es la revisión del autoconcepto y la autoestima (Adrián, 2001), aspectos que representan un impacto importante en el comportamiento de los adolescentes.

Basta con observar y tener contacto directo con esta población para percatarse que es una etapa llena de cambios, en donde el mismo adolescente debe trabajar en comprenderlos y posteriormente adaptarse a ellos, Varios autores (e.g. Adrián, 2001; Díaz, 2006) afirman que durante esta etapa, los adolescentes deben de contar con una figura de apoyo con la finalidad de que les ayude a comprender los cambios que experimentan. Ante esta necesidad, surge el taller ***Autoeficacia ¿esto con qué se come?***, el cual brinda a los adolescentes herramientas que les permiten ser conscientes de la percepción de sus capacidades y habilidades sobre su desempeño escolar.

La decisión de que *esta intervención fuera dirigida a los adolescentes* tiene un sustento teórico ya que varios autores (e.g. Papalia, 2009; Santrock, 2006; Delval, 2002; Adrián, 2001) afirman que *es en la adolescencia donde se comienzan a trabajar el autoconcepto, el cual será fundamental para la consolidación de un determinado comportamiento en la vida adulta, como las experiencias profesionales y laborales.*

*“La educación es el arma más poderosa  
que puedes usar para cambiar el mundo”*

***Nelson Mandela.***

## Capítulo 3: Educación Secundaria.

*“La educación es el arma más poderosa  
que puedes usar para cambiar el mundo”*  
**Nelson Mandela**

En México, la educación a nivel secundaria forma parte de la educación básica, la cual está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), institución gubernamental que tiene como objetivo crear condiciones que permitan a los ciudadanos tener acceso a una educación de calidad. La educación es un derecho humano básico y habilitante para ejercer el resto de los derechos, es una condición esencial para el bienestar humano tanto para hombres como para mujeres, así como para el desarrollo integral y sostenible de los pueblos.

Por esta razón, la educación es un derecho permanente durante toda la vida, y que debe extenderse a las etapas que puedan ayudar a desarrollar el potencial de las personas, con la finalidad de generar vidas plenas en sociedad y realizar actividades económicas productivas; por esta razón, el derecho a la educación implica vivir en un entorno que proporcione medios educativos que faciliten el despliegue de las capacidades de cada individuo, permitiendo de esta manera que todos tengamos acceso a la cultura, la tecnología, los medios de comunicación, en otras palabras, tener el acceso al conocimiento.

La educación es una actividad inherente al desarrollo del ser humano, le permite desplegar sus potencialidades, cultivar sus capacidades, formar y hacer uso moral de su libre albedrío, soñar y ejecutar proyectos personales de vida y así ampliar sus opciones, para transformar su entorno, organizarse, participar y poder construir una calidad de vida en sociedad.

La educación es un derecho permanente, y es necesario concebirla como clave del desarrollo humano, sin límites en tiempo y lugares, a lo largo y ancho de la vida de las personas.

En México, el Estado tiene la obligación de garantizar condiciones suficientes para asegurar, sin discriminación alguna, el derecho de todas las personas a recibir una

---

educación de calidad; esto significa, que la población, al menos, asista de manera regular a la escuela, permanezcan en ella hasta concluir la escolaridad obligatoria y en ese tránsito, logren aprendizajes relevantes para la vida (INEE, 2012).

De acuerdo con el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, toda persona tiene derecho a recibir educación, El Estado Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a la vez, fomentará en él, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de este sistema está a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual es un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Así, corresponde al INEE evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello debe:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema.
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales, para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden.
- c) Generar y difundir información, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes, con la finalidad de contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

En México, el 97% de la totalidad de niñas y niños de 6 a 11 años asiste a la escuela primaria. Asimismo, se avanza de manera importante hacia la universalización de la educación secundaria, ya que el 91% de los niños de 12 a 14 años asisten a ella. No obstante, la cobertura universal de preescolar y del bachillerato, aún constituyen un desafío ya que, en 2010, sólo asistía a la escuela 71% de la población de entre 3 y 5 años y 67% de quienes tenían entre 15 y 17 años de edad (INEE, 2012).

Debido a que el presente estudio se realiza en una población que cursa la educación secundaria, es importante proporcionar una visión actual de la educación en México, con la finalidad de mostrar las circunstancias en las que se encuentra este nivel educativo y así comprender mejor la perspectiva de autoeficacia en esta etapa del ser humano.

Existen poco más de 36,500 escuelas secundarias, en las que estudian casi 6.2 millones de jóvenes. La educación secundaria se imparte en cinco tipos: telesecundaria (50%), general (31%), técnica (13%), comunitaria (6%) y para trabajadores (1%). La presencia de estos distintos tipos de servicio varía sustancialmente entre entidades federativas y la gran mayoría (88%) es de financiamiento público (INEE, 2012).

Se puede observar en los datos anteriores que existe una menor asistencia de la población en educación inicial y mucha menor en educación media superior, sin embargo, al pasar de nivel primaria a secundaria se reduce la cifra un 6%, esto a pesar de las diferentes modalidades con las que se cuenta para poder concluir el nivel. Las cifras muestran que la educación en el país no está teniendo el impacto esperado y tampoco está brindando a los estudiantes de los diferentes niveles educativos, las herramientas necesarias que les permitan tener una mejor calidad de vida.

Al finalizar la secundaria, las carencias en los aprendizajes se han agravado (INEE, 2012). Por ejemplo, casi la quinta parte de los alumnos no reconoce la responsabilidad individual con respecto a la protección del medio ambiente, la salud, la educación y la seguridad. La cuarta parte no identifica el papel que juegan los métodos anticonceptivos en la planificación familiar, así como la observación como elemento importante en la construcción del conocimiento científico. La tercera parte carece de habilidades que le permitan reconocer la opinión del autor en reportajes o ensayos, o identificar la estructura de estos tipos de textos. La mitad de los alumnos no puede resolver ecuaciones de primer grado con una incógnita, ni calcular el volumen de cuerpos geométricos simples.

Para la muestra de este estudio, adolescentes de 12 y 15 años de edad que cursan la secundaria en sus tres diferentes grados, los centros de educación son un ámbito de desarrollo y socialización básico en el que se produce una cascada de cambios importantes (Tabla 3), destacando los factores cognitivos y metacognitivos. A partir de la asistencia a estos centros, los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de ampliar sus capacidades culturales, intelectuales y de razonamiento (Santrock, 2003).

Tabla 3. Principios psicológicos centrados en el estudiante. Tomado de Santrock (2003, pp. 38-40).

<b>Factores cognitivos y metacognitivos</b>
<p>1. Naturaleza del aprendizaje: <i>El aprendizaje de una materia compleja resulta más eficaz cuando se trata de un proceso intencional de construcción de significados y experiencias</i></p> <p>2. Metas del proceso de aprendizaje: <i>Los estudiantes eficaces, con tiempo suficiente y con el apoyo y la guía del profesor pueden crear representaciones coherentes y significativas del conocimiento.</i></p> <p>3. Constructo de aprendizaje: <i>Los estudiantes eficaces pueden establecer asociaciones significativas entre la información nueva y los conocimientos ya existentes.</i></p> <p>4. Pensamiento estratégico: <i>Los estudiantes eficaces pueden crear un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas cada vez más complejas.</i></p> <p>5. Pensar sobre el pensamiento: <i>Las estrategias de orden superior para seleccionar y controlar las operaciones mentales facilitan el pensamiento crítico y creativo.</i></p> <p>6. Contexto del aprendizaje: <i>El aprendizaje está influido por factores ambientales, incluyendo la cultura, la tecnología y las prácticas instructivas.</i></p>
<b>Factores motivaciones e instruccionales</b>
<p>7. Influencias, motivaciones emocionales sobre el aprendizaje: <i>¿Qué y cuando de lo que se aprende está influido por la motivación del estudiante? La motivación para aprender está influida a su vez por los estados emocionales del estudiante, así como por sus creencias, metas y estrategias de pensamiento.</i></p> <p>8. Motivaciones intrínsecas para aprender: <i>La creatividad del estudiante, el pensamiento abstracto y la curiosidad natural contribuyen a la motivación para aprender, la motivación intrínseca es motivada es estimulada por tareas novedosas y de dificultad óptima que se ajustan a los intereses personales del estudiante.</i></p> <p>9. Efectos de motivación sobre el esfuerzo: <i>Adquirir habilidades y conocimientos complejos requieren un esfuerzo considerable por parte del estudiante y una práctica guiada.</i></p>
<b>Factores sociales y educativos</b>
<p>10. Influencias evolutivas sobre el aprendizaje: <i>Conforme los individuos se van desarrollando surgen diferentes oportunidades y limitaciones para el aprendizaje, el aprendizaje es más eficaz cuando se tienen en cuenta dentro de los dominios físicos, cognitivos y socioemocionales.</i></p> <p>11. Influencia social sobre el aprendizaje: <i>El estudiante está influido por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los demás.</i></p>

#### **Factores relacionados con las diferencias individuales**

12. Diferencias individuales en el aprendizaje:  
*Los estudiantes tienen diferentes estrategias, aproximaciones y capacidades de aprendizaje que son fruto de la herencia y la experiencia previa.*
13. Aprendizaje y diversidad:  
*El aprendizaje es más eficaz cuando se tiene en cuenta las diferencias de los antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de los estudiantes.*
14. Niveles de exigencia y evaluación:  
*Establecer niveles de exigencia adecuados y evaluar tanto al estudiante como el proceso de aprendizaje son aspectos integrales de la experiencia de aprendizaje.*

El servicio educativo en el nivel secundaria ofrece escuelas públicas y privadas en diferentes modalidades (SEP, 2018):

- *Secundarias generales:* trabajan en turnos matutinos con lengua adicional, de tiempo completo y con servicio de alimentos.
- *Telesecundarias:* esta modalidad se ofrece en turno matutino y turno vespertino, atiende a la demanda educativa de la población, utilizando como herramientas, medios electrónicos y de comunicación, como la televisión, señal satelital y videos. Existe un profesor de grupo que facilita y promueve el aprendizaje de las distintas asignaturas y brinda apoyo didáctico a los alumnos.
- *Secundarias técnicas:* tienen como finalidad proporcionar formación humanística, científica y artística, así como brindar educación tecnológica que permita al alumno desarrollar habilidades, destrezas, y adquirir conocimientos, se caracteriza por ser formativa propedéutica y fortalecedora de la cultura tecnológica básica.
- *Secundarias para trabajadores:* modalidad ofrecida a menores de 15 años en turnos matutino y vespertino, y mayores de 15 años en el turno nocturno.

La Educación Secundaria es obligatoria, se proporciona a la población de 12 a 16 años de edad quienes deberán cursarla en tres años una vez que hayan concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos.

El mapa curricular de la Educación Secundaria plantea un trayecto formativo congruente, con el propósito de desarrollar competencias que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrentan, promoviendo una diversidad de oportunidades de aprendizaje, los cuales se articulan (Figura 9).

Por tanto, la educación pretende favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y físico de acuerdo al nivel educativo de los alumnos, busca desarrollar ciertas habilidades, conocimientos y brindar herramientas que permitan alcanzar mejores niveles de desarrollo y una mejor calidad de vida.

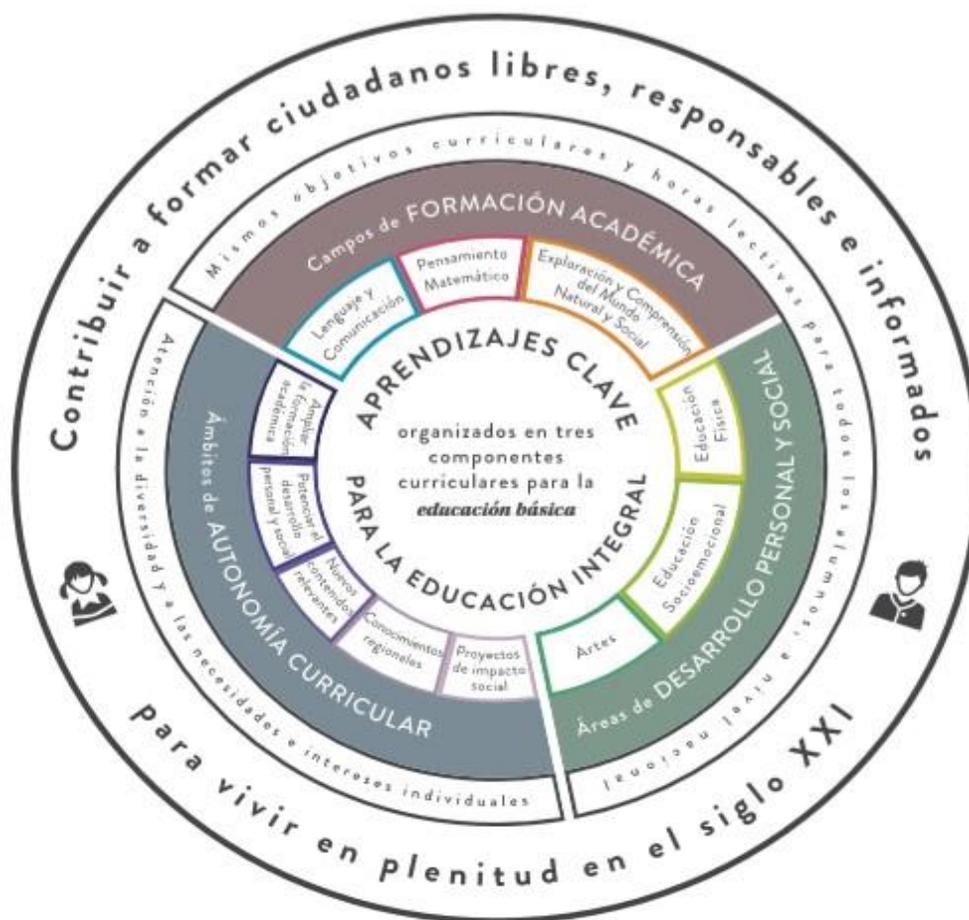


Figura 9. Componentes Curriculares (Fuente: SEP, 2019).

El taller que se implementó en el presente estudio se realizó bajo la normativa de la SEP, considerándolo como un *club escolar*, el cual es un espacio curricular que responde a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos. Este taller se encuentra dentro del tercer componente llamado Autonomía Curricular, de la organización curricular del programa Aprendizajes Clave (2017), mismo que se rige por los principios de la educación inclusiva, donde se busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de

cada educando. Este componente curricular es de observancia nacional, aunque cada escuela elige e implementa la oferta de éste con base en los periodos lectivos disponibles y en los lineamientos que expida la SEP para normarlo. El tiempo lectivo disponible para este componente es variable en cada escuela y depende del calendario y horario que cada una establezca.

El componente Autonomía Curricular está organizado en cinco ámbitos: "1. Ampliar la formación académica, 2. Potenciar el desarrollo personal y social, 3. Nuevos contenidos relevantes, 4. Conocimientos regionales y 5. Proyectos de impacto social" (Aprendizajes Clave. 2017, pp. 112-113).

Cada club es diseñado por la propia escuela o bien por instancias externas. De acuerdo con la SEP (2019), la Autonomía Curricular es un componente curricular innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica que se rige por los principios de la educación inclusiva, ya que busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada escuela. La Autonomía Curricular en la Educación Básica, es la facultad que posibilita al centro educativo a decidir una parte de su currículo, de acuerdo con los intereses y necesidades educativas específicas de sus educandos, así como la capacidad organizacional con que cuente la escuela.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, la educación secundaria tiene una gran trascendencia en la formación académica de los estudiantes, más que solo el aspecto cognitivo en esta etapa escolar, también se desarrollan aspectos importante como los afectos y la motivación en el aprendizaje, lo cual tiene un impacto en el bienestar de los estudiantes y su desempeño académico, incluso su pertenencia en la escuela, por esta razón al hacer la propuesta de implementar un taller de **Autoeficacia ¿Eso con que se come?** dentro de una escuela secundaria, cubre con las necesidades de la población.

Entendiendo que es en esta etapa escolar donde resulta claro que las emociones tienen una huella duradera, positiva o negativa en los logros de aprendizaje de cada alumno. Por lo tanto, el quehacer de la escuela es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias emociones y expresarlas, autorregularlas y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo de acuerdo con las necesidades detectadas.

*“Me lo contaron y lo olvidé;  
lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”.*

**Confucio.**

## Capítulo 4. Estrategias de Aprendizaje.

*“Me lo contaron y lo olvidé;  
lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”.*  
**Confucio**

El tema de las estrategias de aprendizaje constituye una de las líneas de investigación más relevantes en los últimos años dentro de la Psicología de la Educación. En general, las *estrategias de aprendizaje* engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionadas con componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender. El tipo de estrategias que pondrá en marcha cada estudiante, resultara de los mecanismos cognitivos que utilizan los sujetos que proporcionan el aprendizaje, pero también dependerá, en gran medida, de su motivación y de factores de los cuales disponen (Valle, 1998).

Según Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje se pueden definir como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante este proceso, con la intención de influir en sus mecanismos de codificación.

Por otro lado, para Monereo (1997) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales), en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Del mismo modo, Genovard y Gotzens (1999) consideran que las estrategias de aprendizaje son los comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que influyen en su proceso de codificación con respecto a la información que debe aprender.

Con base en lo anterior y como delimitación conceptual, los rasgos característicos de las estrategias de aprendizaje son (Valle, 1998):

- a. *Su aplicación no es automática sino controlada.* Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- b. *Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles.* Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia, debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- c. *Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples,* como lo son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas.

Es decir, las estrategias de aprendizaje son un conjunto de recursos que las y los alumnos tienen para enfrentar su forma de aprender. De esta forma, dentro de la investigación se trabajaron estrategias que resultan de gran relevancia en la cognición y en las emociones.

Para la implementación del taller de esta investigación, se consideraron dos estrategias como ejes principales: la narrativa y el juego. La narrativa les permite a las y los alumnos un aprendizaje basado en la descripción de lugares, personas, emociones, etcétera, es un relato de acontecimientos y experiencias cargados con una visión personal, con la intención de despertar interés en las y los alumnos, pudiendo generar identificación y empatía. La segunda estrategia basa su dinámica en *el juego*, Palomino (2016) argumenta que, en cada una de las áreas de desarrollo del educando (físico-biológica, socio-emocional, cognitivo-verbal y académica) es importante conocer las destrezas que se desarrollan a través del juego.

#### **4.1 Narrativa.**

La historia narrada es más que la simple enumeración en un orden determinado de incidentes o acontecimientos, va más allá, pues la narración los organiza en un todo inteligible, dando oportunidad a la interpretación.

Bruner (1996, cit. en Sánchez, 2018) afirma que los individuos no tenemos una experiencia directa con el mundo, sino que más bien éste es experimentado o conocido a partir de las interpretaciones que de él hacemos. La interpretación no es algo posterior a una experiencia, más bien, la propia experiencia es ya una interpretación, de tal modo que cuando actuamos lo hacemos en función de ésta. Las interpretaciones no pueden ser consideradas privadas, pertenecientes a una mente individual, sino que son el resultado de intercambios intersubjetivos en la búsqueda de un significado común. Por tanto, el pensamiento narrativo será un modo básico, quizá el más básico de comprensión humana, es el procedimiento por el que los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social (Bruner, 1996, cit. en Sánchez, 2018).

Las aproximaciones cognitivas sitúan la narrativa en la cabeza de un individuo aislado, sin embargo, creemos que ésta debería ser caracterizada como un hecho social y cultural (Aguirre, 2012). No se trata de un mecanismo mental propio del individuo, desde niños aprendemos a comunicarnos, y lo hacemos en función de los contextos en los que nos encontremos desarrollando un sentido de lo que es aceptable o normativo. En dichos contextos, elaboramos los significados que son comunes para los miembros de un determinado grupo social. Así, la narración es uno de los instrumentos más relevantes para organizar y comunicar nuestras experiencias y para elaborar estos significados.

Díaz Barriga (2007) expone el pensamiento narrativo de Bruner como el instrumento capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana. Afirma que el modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, así como para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros, se hace mediante narraciones, a las que concibe como relatos que permiten comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, lo canónico o lo normativo.

En búsqueda de implicaciones educativas del pensamiento narrativo, tanto en el proceso de educación formal como informal, me llevé una grata sorpresa al encontrarme

que la importancia del pensamiento narrativo es tal, que es mediante las narraciones, por las que los seres humanos construimos y compartimos significados, con el propósito de comprender el mundo y buscar un sitio en él. Las narraciones resultan fundamentales no sólo para el devenir de las personas, sino para la constitución de la cultura. Entonces, la narrativa puede definirse como una historia que les permite a los individuos dar sentido a sus vidas; consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro, de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto.

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones, resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al renombrar y recrear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Aguirre, 2012).

Cabe destacar que la narración se funda como fenómeno humano en el que se expresan la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad (Arias, 2015), asimismo, la narración enriquece la idea de un conocimiento que se construye en tensión y en contradicción sobre distintas vivencias que pueden ser leídas desde ópticas diferentes, esto reconstruye el ideal de verdad.

Las historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos (Aguirre, 2012).

Tanto los atributos como las imputaciones, descritos en la narración, se relacionan con las razones, las responsabilidades, los grados de aprobación o desaprobación y los motivos personales para actuar de determinada manera. Así, la estructuración de la experiencia puede analizarse en cuanto a los significados y motivos.

De acuerdo con Arias (2015), la lectura de un relato da cuenta de elementos socioculturales configurados en un momento histórico particular, con determinadas coyunturas políticas, económicas, religiosas y demás, lo que evidencia que, aunque alguien narre de manera individual, su relato se ha configurado en lo colectivo, en un mundo compartido y que esos sentidos, significados, vivencias, imágenes y palabras no sólo le pertenecen a él o a ella, sino al nosotros.

Por lo tanto, en este modo de pensamiento, los elementos comienzan a ser considerados cada vez más en relación al contexto. Así, desde una perspectiva vygotskiana, mientras que el sistema paradigmático tendría más que ver con el desarrollo de los conceptos, el sintagmático estaría más relacionado con los llamados complejos en la teoría del desarrollo conceptual propuesta por Vigotsky, (1978, cit. en Arias, 2015).

César Coll (2013) asegura, desde la nueva ecología del aprendizaje, que la personalización del aprendizaje remite a la diversidad, así como a la importancia de la construcción de trayectorias personales que se aprenden en múltiples escenarios, en los cuales se incluyen tanto los escolares como los que se desarrollan más allá de este ámbito.

Por tanto, los sujetos sociales aprenden y construyen saberes de muy diversas maneras, lo cual nos lleva a mirar el proceso educativo como un espacio complejo que no se limita a momentos ni a lugares específicos, sino como un proceso que da sentido a los sujetos y que adquiere tanta relevancia que les permite enfrentar el entorno en el que viven.

## 4.2 Juego

El origen etimológico del término “*juego*” lo encontramos en el vocablo latino “*iocum*”, aunque en esta época era más frecuente el uso de “*ludus-ludere*”, que ha dado origen a la expresión de actividad lúdica. Ambas expresiones hacen referencia a chistes, bromas o actividades de entretenimiento, principalmente realizadas por niños.

El juego se define como un ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde, este suele evocar una actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad, sin embargo, al tener el concepto de juego bajo esa perspectiva pone una barrera a la hora de que el juego se tome en serio como herramienta del aprendizaje. Está tan interiorizado y desvalorado en la sociedad el juego que, a lo largo de la historia de la enseñanza, lo divertido no podía ser considerado útil.

### *Teorías del juego*

Son muchos los investigadores (e.g. Piaget, 1956; Vigotsky, 1976; Lozano, 2014;) que se han dedicado al estudio del juego y que han propuesto diferentes teorías que permiten comprender la importancia de éste en la vida del ser humano (Tabla 4).

Tabla 4. Teorías sobre el juego.

Autor	Abordaje sobre el juego.
Hall (1964)	Perspectiva evolucionista en la que el juego es la recapitulación de las actividades de nuestros antepasados. El contenido del juego y orden de aparición reflejarían las diferentes etapas que precedieron a la aparición del hombre.
Sarlé (2010)	En los primeros años de vida, los infantes están aprendiendo todo el tiempo, lo cual involucra directamente una relación entre las actividades que realiza y su entorno. Continuamente exploran, investigan y experimentan, lo que genera conceptos fundamentales y capacidades que les permitirán absorber de manera eficaz el ambiente de cambio constante que los rodea. En ese sentido, jugar es la actividad más importante del día.
Huizinga (1938)	El juego es algo innato del ser humano y forma parte de la cultura, así mismo, activa y estructura las relaciones humanas. A lo largo de las prácticas formativas, se visibiliza cómo los infantes mantienen un interés latente por el juego y éste les permite relacionarse, socializar con sus pares, divertirse y aprender.
Bronfenbrenner (1979)	Remarca la importancia de los factores ambientales, ya sean estos físicos o culturales, además de las diferencias entre familias y comunidad que se pueden encontrar. Así, la comprensión de la forma de actuar de los individuos requiere de un análisis que considere la interrelación entre diferentes contextos.
Vigotsky (1976)	El juego simbólico permite el desarrollo de la inteligencia en los infantes. Su postura constructivista señala que el niño se sirve del juego para superar la zona de desarrollo actual y alcanzar la de desarrollo próximo. Se apoya en la teoría de que el juego nace de los deseos y frustraciones de la infancia y es un motor para conseguir siempre más de lo que se tiene. Si todos sus deseos fueran satisfechos, no necesitaría recurrir al juego o a cualquier actividad lúdica y, por tanto, tampoco tendría la opción de evolucionar.
Gross (1899)	Demostró que el juego contribuye a desarrollar funciones básicas en el niño que necesitará cuando sea adulto por lo que le atribuyó propiedades educativas. El juego es una actividad placentera en la infancia que nos prepara para la vida y desarrolla las funciones vitales. En otras palabras, el niño utiliza al adulto como modelo a imitar, lo cual será trascendental para su vida futura.
Claparède (1905)	Definió el juego como una actitud distinta del organismo ante la realidad, defendiendo que la clave del juego es precisamente su componente de ficción, la relación entre el niño y el contexto imaginario donde se produce el juego.

Para Piaget (1946), el juego es un mecanismo que el niño utiliza para asimilar la realidad, ya sea de manera funcional o simbólica, dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentre. El juego cambiará de características en estas etapas evolutivas y, a la vez, será un mecanismo que active la evolución de una a otra, de modo que el juego y la estructura intelectual estarán íntimamente vinculados. Así, es necesario conocer la importancia del juego simbólico ya que los objetos se hacen simbólicos y representan a otros (Delval, 2001).

Piaget considera que la clave está en el uso del símbolo como estructura mental que permite la ficción. Entre los dos y los siete años, el niño alcanzará el juego simbólico, el más característico de la infancia, con el que podrá representar multitud de realidades que se tornarán de lo simple a lo complejo a medida que el niño vaya creciendo. A partir de aquí, comenzará el uso del juego pautado por reglas, cuya dificultad crecerá a medida que el niño se hace mayor.

Lo más importante de la formulación piagetiana, es que el niño tiene la necesidad de jugar porque es la forma de interaccionar con una realidad que le desborda por todos los sitios y cuya exigencia de acomodación terminaría por afectar psicológicamente al sujeto (Cuellar, 2014). En esta teoría, el juego sirve para:

- Transformar lo real por asimilación a las necesidades del yo.
- Medio propio de expresión adaptables a sus deseos.
- Construir símbolos a su voluntad.
- Expresar experiencias vividas.
- Adaptarse al mundo adulto.

Por otro lado, la teoría del juego de Vigotsky (1978, cit. en por Delval, 2001) se centra en el juego simbólico para desarrollar la inteligencia en los niños. Su postura constructivista señala que el niño se sirve del juego para superar la zona de desarrollo actual y alcanzar la de desarrollo próximo. Vigotsky se apoya en la teoría de que el juego nace de los deseos y frustraciones de la infancia y es un motor para conseguir siempre más de lo que se tiene. Si todos sus deseos fueran satisfechos, no necesitaría recurrir al juego o a cualquier actividad lúdica y, por tanto, tampoco tendría la opción de evolucionar. De este modo, encontramos una postura más social, puesto que se centra en las relaciones interpersonales como la esencia de las actividades lúdicas y que, a su vez, estas interacciones determinarán las características de los juegos.

Meneses (2001), en su teoría de la enculturación, plantea la relación existente entre los valores predominantes en una determinada cultura y la clase de juegos que se transmitirán, con el fin de que dichos valores perduren a través de las generaciones.

La gran cantidad de conductas que denominamos “juego” hace indispensable que establezcamos una categoría. En este caso, se seguirá la línea establecida por Piaget, aceptada por la comunidad científica y apoyada en las teorías de sus predecesores.

Piaget (1946) describe los distintos tipos de juego, teniendo en cuenta su aparición progresiva a lo largo de la evolución del infante. Recordemos que estamos ante un juego que supone una actividad en sí mismo, de modo que el sujeto no trata de adaptarse a la realidad, sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación:

- *Juego de ejercicio*: Son actividades de tipo motor, se caracterizan por manifestarse en los primeros meses de vida, como lo es el período sensorio-motor. En un principio su finalidad es adaptativa, pero acaban repitiéndose por puro placer del ejercicio funcional y como método de consolidación de lo adquirido. Es un juego primordialmente individual, aunque pueden darse interacciones con los adultos: los juegos de palmas, de esconderse, etcétera.
- *Juego simbólico*: Se caracteriza por el uso abundante de simbolismo, generado por la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas acorde a sus necesidades. Estos símbolos adquieren su significado en la actividad, de manera que una caja de cartón puede ser un coche, una nevera o cualquier elemento que el niño necesite para su actividad lúdica.

A lo largo de este capítulo se profundizó sobre las estrategias de aprendizaje y el motivo de su inclusión en el taller de Autoeficacia, considerando que éstas permiten llevar a cabo sesiones más dinámicas, lo que hace que los alumnos, de una manera divertida, tomen conciencia sobre la autoeficacia en el salón de clases. Asimismo, se utilizó el juego ya que éste es una actividad de suma importancia durante las primeras etapas de vida y es, a través de él, que el ser humano muestra la interpretación de su entorno social (Piaget, 1956; Vigotsky, 1976; Lozano, 2014; Delval, 2001).

Con base en la literatura, se decidió que en el taller se utilizara el juego como un enlace a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, la narrativa fue fundamental dentro del taller ya que de acuerdo con Bruner (2003), somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana; de esta forma, los relatos nos ayudan a dominar los errores y

las sorpresas, vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación y nunca es inconsciente.

En el taller, las y los alumnos narraron su propia historia (cuento o anécdota), misma que refiere una evaluación sobre sus habilidades cuando se enfrentan a alguna actividad especial; la reflexión se mostró en dos vertientes: 1) sobre la reacción y el comportamiento que tienen cuando perciben que no son capaces de realizar la tarea y 2) cuando se perciben con la capacidad de realizarla y buscan la forma de dar cumplimiento a la demanda.

Para finalizar las sesiones, las y los alumnos actuaron cinco de las historias que fueron escritas durante el taller, al adolescente le encanta actuar, esa experiencia de pasar las fronteras de lo real a lo imaginario resulta muy gratificante. Suelen identificarse con los papeles que interpretan, como se dice en el ámbito escénico, se meten en el personaje, hasta podría decirse que acarician con cierto deleite su pánico, se comprometen por completo sabiendo de manera ambigua que esto es solo una ficción.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje a través del juego dramático abarca facetas tales como, alentar la empatía, superar la timidez, desarrollar el sentido del humor, así como potenciar las relaciones grupales y la comunicación no verbal. La dramatización requiere que sus participantes expresen las emociones y sentimientos que viven interiormente a través de diferentes manifestaciones comunicativas o artísticas, propiciando que estos construyan su propio conocimiento a través de un lenguaje personal y más activo, participando en dicho descubrimiento por sí mismos en un entorno rico en fuentes de comunicación (Davidson, 1996).

Como afirma Tejerina (1999), la dramatización es una actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Así, es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad.

Desde estas miradas a través de las herramientas implementadas en el taller se promueve, el desarrollo de habilidades sociales, la mejora de la autoestima, el aumento de la confianza en sí mismo y el trabajo en equipo.

*“El conocimiento no es una vasija que se llena,  
sino un fuego que se enciende”.*

**Plutarco.**

## Capítulo 5. Método.

*“El conocimiento no es una vasija que se llena,  
sino un fuego que se enciende”.*

**Plutarco**

### 5.1 Consideraciones previas.

La presente investigación tiene como base el diseño instruccional, el cual ha sido conceptualizado como la disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante (Reigeluth, 1983).

Son múltiples las definiciones que se han realizado sobre Diseño Instruccional. Por ejemplo, Bruner (1969, cit. en Chiappe, 2008) considera que el diseño instruccional se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje. Por otro lado, Berger y Kam (1996) afirman que el diseño instruccional es la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad. Finalmente, para Broderick (2001), el diseño instruccional es el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales, claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas.

De acuerdo a las definiciones anteriores, se establece que cuando un profesional se plantea el desarrollo de un curso sigue un proceso, de forma consciente con el fin diseñar y desarrollar acciones formativas de calidad. El disponer de modelos que guíen este proceso es de indudable valor para el docente, psicólogo o el pedagogo, que en muchos casos será requerido para diseñar los materiales y estrategias didácticas del curso. Es en este sentido en el Diseño Instruccional, establece las fases a tener en cuenta en este proceso y los criterios a tener en cuenta en el mismo.

Como se mencionó durante el desarrollo de este trabajo, al poner en marcha el taller **Autoeficacia ¿eso con qué se come?**, se brindaron a los alumnos de nivel secundaria del sector privado, estrategias de aprendizaje, por medio de las cuales los alumnos lograron

reflexionar sobre la eficacia y el cómo ésta influye en la forma en que se enfrentan a una tarea.

Durante el primer contacto que se tuvo con las y los alumnos, se presentaron las diversas actividades que se realizarían durante el taller, entregando a cada uno de ellos la programación del mismo. Posteriormente, el proyecto fue entregado a la directora de la institución para hacer de su conocimiento el proceso del taller.

Dando continuidad, se hizo un diagnóstico a la población en cuestión (alumnos de nivel secundaria), con la finalidad de identificar el conocimiento que tenían sobre el tema de *autoeficacia* (reflexión, emociones, motivación, elección y juicios), a partir de dicho diagnóstico, se trabajó con los alumnos para que se familiarizaran con el tema central *autoeficacia*. De acuerdo con Bandura (1987), la autoeficacia es lo que creemos que podemos hacer, no simplemente lo que hay que hacer, para determinar su eficacia el individuo evalúa sus habilidades y su capacidad para convertirla en acción. Por tanto, las creencias de eficacia pueden determinar el desempeño de dos personas con el mismo grado de habilidades.

## **5.2 Planteamiento del problema.**

Numerosos autores (e.g. Santrock, 2006; Delval, 2002; Papalia, 2009) consideran que la adolescencia (alumnos en nivel secundaria) es el periodo donde se comienzan a trabajar el autoconcepto y la autoestima, los cuales serán fundamentales para la consolidación de un determinado comportamiento. Durante esta etapa, es importante que se cuente con figuras de apoyo, con el fin de que los adolescentes comprendan de manera más sencilla todos los cambios que se producen y que a su vez se adapten a ellos, ya que de éstos dependerá la consolidación de un determinado comportamiento en la vida adulta, en donde se enfrentarán a diversas experiencias tanto en lo personal como en lo social.

Un aspecto importante a trabajar durante esta etapa es la *autopercepción* de la eficacia personal, ésta determina en cierto modo los patrones del pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano (Bandura, 1987), es decir, las personas con un alto nivel de eficacia se caracterizan por enfrentar las demandas y desafíos de una manera óptima, mientras que aquellas personas que presentan un nivel bajo de expectativas reaccionan a las demandas y desafíos con pesimismo, ansiedad y depresión.

Nuestra intención es acercar al alumno al conocimiento teórico sobre las teorías de autoeficacia, a través de estrategias de aprendizaje, lo que le ayudará a establecer una relación entre autoeficacia y afrontamiento de la tarea en el ámbito escolar, tomando en consideración que las creencias que cada alumno tiene sobre sus capacidades, y la importancia de éstas para realizar, enfrentar y persistir en una actividad. Dicho lo anterior, los juicios juegan un papel de gran relevancia en la formación educativa de los estudiantes, repercutiendo en el desempeño académico.

### **5.3 Objetivo.**

Diseñar e implementar un taller para favorecer el conocimiento de autoeficacia, a través de herramientas que permita a alumnos de nivel secundaria una mejor autorregulación en las tareas escolares.

### **5.4 Preguntas de investigación.**

- 1) ¿Qué conocen los alumnos sobre la reflexión de sus habilidades?,
- 2) ¿Qué elementos son efectivos en la implementación de un taller de autoeficacia?
- 3) ¿La implementación del taller mejorará la autoeficacia de los alumnos y alumnas de nivel secundaria?

### **5.5 Constructos Teóricos Centrales.**

- **Autoeficacia:** juicios personales o creencias sobre nuestras capacidades o habilidades en relación a las experiencias de dominio de cada individuo (Bandura, citado por Carrasco, 2016).
- **Estrategias de aprendizaje:** conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante este proceso, con la intención de influir en sus mecanismos de codificación (Weinstein y Mayer, citado por Valle, 1998).
- **Afrontamiento a la tarea:** las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades, pueden venir dadas por la tarea misma, cuya relación

viene motivada porque mejora nuestras destrezas, por el gusto hacia la actividad. Así, Del mismo modo, las metas académicas existentes no se excluyen, sino que al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presente varias metas al mismo tiempo (Pintrich y Schunk, citado por Contreras, 2005)

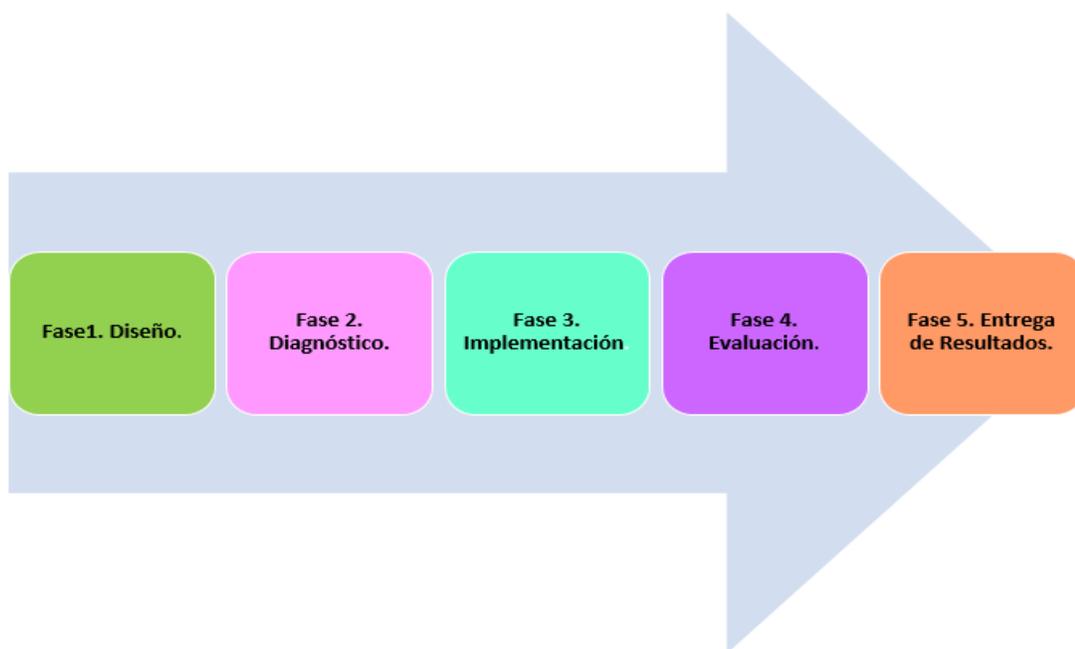
## 5.6 Diseño

El procedimiento de la presente tesis se realizó desde un enfoque de diseño instruccional, entendido como la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje (Chiappe, 2008). La decisión de trabajar desde la perspectiva del diseño instruccional surgió a partir de mi labor como psicóloga en formación y docente, al impartir clases a nivel secundaria y bachillerato. Durante las clases se observó que los alumnos y alumnas reaccionaban de distinta manera ante la indicación de realizar diversas actividades. Cuando se planteaba la tarea, algunos estudiantes comenzaban a trabajar en ella con el propósito de darle una solución en tiempo y forma y además se mostraban participativos durante las sesiones. No obstante, otros estudiantes evitaban realizar las actividades, se mostraban poco participativos y entregaban los trabajos sin comprender el propósito de la actividad.

Para lograr que las clases fueran más didácticas e inclusivas, se dividió la forma de trabajo en cuatro fases: 1) enfoque en los saberes previos ya que el alumno investigaba un tema en particular y obtenía sus propias conclusiones, 2) explicación del tema (con apoyo de diapositivas), 3) proyección de algún documental o película sobre el tema y 4) entrega de un escrito que refleje la vinculación de los temas con un contexto real. Esta forma de trabajo resultó efectiva, sin embargo, aún se observaba que algunos alumnos se mostraban poco participativos en clase y renuentes a realizar las actividades. Al cuestionarlos sobre su desempeño, indicaban que no comprendían o la actividad era muy complicada.

Al investigar las posibles causas de estos comportamientos a través de la observación y reflexión docente, como una conversación con los alumnos, y la investigación a fondo en la literatura se encontró que la propia percepción sobre las capacidades tiene mucha importancia en el ámbito académico. Derivado de esta conclusión, se dirigió la enseñanza desde el enfoque de la *autoeficacia*; ya que esta forma de trabajo brinda a las y los estudiantes, herramientas para enfrentarse a su entorno.

El proceso por el cual se llegó a concebir el taller está conformado por cinco fases (Figura 10): diseño del taller, diagnóstico de la población, implementación del taller, evaluación y entrega de los resultados a las autoridades, así como la presentación del programa a los directivos.



*Figura 10. Fases del Proyecto.*

## **5.7 Participantes**

La investigación se desarrolló en una escuela privada en el Estado de Puebla. La muestra fue seleccionada de manera intencional ya que fueron los alumnos los que decidieron inscribirse al taller debido a que éste se implementó como parte de un *Club*. De esta manera, la muestra se conformó de alumnos y alumnas que se encuentran en distintos salones y con diferentes niveles en cuanto a sus habilidades académicas (ver ejemplo de cartas de consentimiento en anexo 1).

La muestra se conformó por 36 alumnos (25 mujeres y 11 hombres) de entre 12 y 15 años, de diferentes grados escolares.

## **5.8 Escenario.**

### **5.8.1 Escenario Externo**

La ciudad de Ajalpan, se encuentra a una hora de la ciudad de Tehuacán; situada al sureste del estado de Puebla. Colinda al norte con San Antonio Cañada y Vicente Guerrero, al Sur con Zinacatepec, Coxcatlán y Zoquitlán, al este con Eloxochitlán y al Oeste con Tehuacán y Altepexi.

La mayoría de su población es católica y cuenta con sus capillas e iglesias entre las que destacan: la capilla del señor de Cocolco, Guadalupe, Fátima y la iglesia de San Juan Bautista mismas que son visitadas por fieles de la comunidad y sus alrededores. La mayoría de las familias se proyectan como familias nucleares, aunque en un menor porcentaje existen familias con separaciones, divorcios o migración (por lo que un progenitor se queda como responsable de la familia).

La mentalidad y estructuración de expectativas va de forma progresiva y constructiva, siendo observables el incremento de jóvenes profesionistas graduados en ciudades foráneas como Puebla, Tehuacán y otros estados, sin embargo, cabe mencionar que la ciudad al contar con una universidad Tecnológica, ha incrementado sus índices de matrícula universitaria y sus esperanzas de convertir a más jóvenes de la ciudad y de los alrededores en individuos profesionales.

La ciudad cuenta con una gasolinera, así mismo podemos visualizar centros comerciales como Bodega Aurrerá y Coppel, entre otras pequeñas y medianas empresas como las maquiladoras que en ella yacen, que promueven la economía de esta ciudad puesto que la mayoría de los habitantes se dedican al negocio en comercios propios y al trabajo en la agricultura, campo y maquila textil, siendo esta la actividad más demandada, cuyo horario va de las 8:00 a 15:00 h de lunes a viernes y sábado de 8:00 a 14:00 h. La ganadería es una actividad comercial en la que se dedican a la compra y venta de animales como cerdos, guajolotes, pollos, gallos. Sus artesanías van desde artículos de palma, carrizo, vara y mimbre, hasta la fabricación de tejas y ladrillo rojo. Las bloqueras son parte de la economía de esta ciudad realizando la venta de materiales para construcción como tabique, tabicón, block, cemento, entre otros.

### **5.8.2 Escenario Interno**

La escuela cuenta con una plaza cívica de aproximadamente 108 m<sup>2</sup>. Las aulas se encuentran ubicadas en el tercer piso, ya que el instituto cuenta con dos secciones; sección secundaria y bachillerato. La escuela cuenta con un total de 61 alumnos en secundaria; 21 en el primer grado (10 hombres y 11 mujeres), 19 en el segundo (9 hombres y 10 mujeres) y 21 en el tercer grado (10 hombres y 11 mujeres).

En la institución hay dos sanitarios con piso de cerámica y paredes de concreto. Un sanitario es destinado para las damas y el otro para los caballeros; cada uno de éstos tiene 7 baños y el de los caballeros cuenta con mingitorio; todos tienen una puerta metálica y una palanca para poder descargar agua del contenedor. Cada grado cuenta con su propio salón (6 x 6 m), el cual está hecho de concreto y piso de cerámica; las aulas también cuentan con proyector y pantallas plasma. Asimismo, existe un laboratorio de cómputo equipado con 14 computadoras, todas ellas actualizadas con Windows 8 y con internet.

La institución cuenta con áreas de tutoría y con dos aulas bien equipadas con materiales didácticos para que en ella se dé la tutoría pertinente al alumnado en general. Los profesores están debidamente preparados y no solo eso, sino que cuentan con experiencia laboral y con documentación que avala la misma. La totalidad que conforma el cuerpo docente es de 5 profesores y 8 profesoras, distribuidos a su área laboral y campo de formación acorde a su perfil.

### **5.8.3. Escenario de trabajo**

El programa se llevó a cabo en las instalaciones del Instituto, en un salón de clases ubicado en el tercer piso del edificio C, cuenta con suficiente espacio para realizar las actividades planeadas (6 x 6 m), con iluminación adecuada, acceso a internet, una pantalla, catorce mesas (100 x 120 cm) para que los alumnos estén sentados en parejas, 35 sillas y un pizarrón blanco (2 x 1.40 m).

Acorde al material con el que se contó en el escenario, se realizaron arreglos para poder optimizar el trabajo (Figura 11). De acuerdo con Melbourne (2009, cit. en Díaz Barriga & Hernández, 2010), el círculo es ideal para la discusión en equipo sin la medición de un

líder, permite la comunicación interpersonal más intensa, sin que los alumnos se escondan detrás de la mesa para no participar, de igual forma permite a la psicóloga la visualización de todos los estudiantes y así tener un intercambio de información con cada uno de ellos.

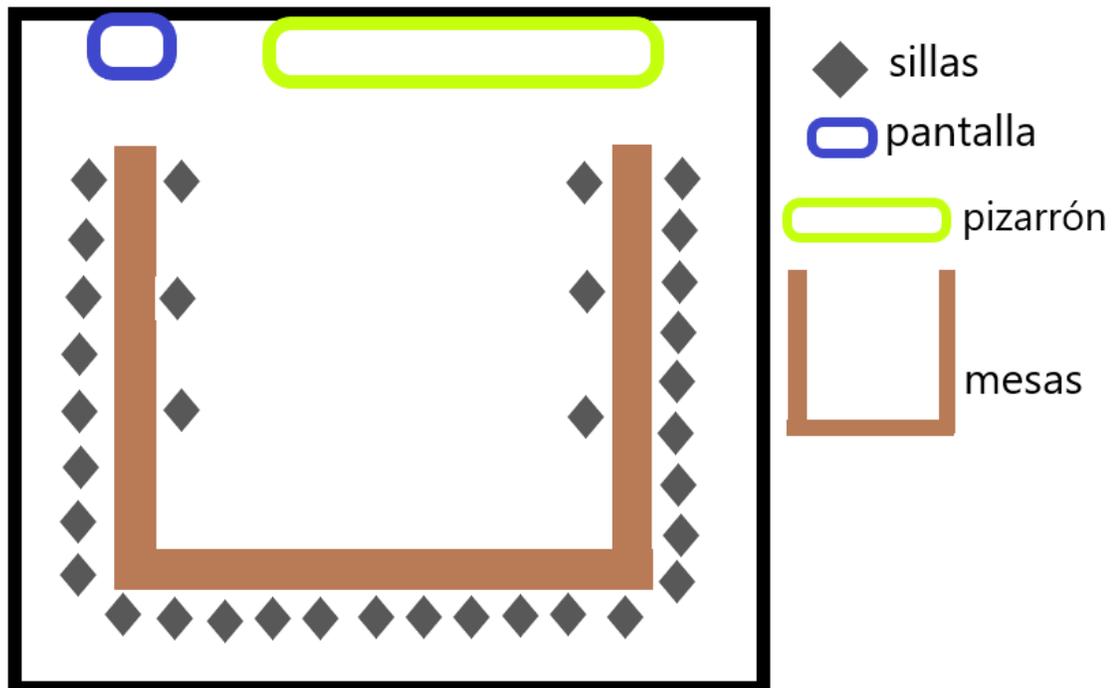


Figura 11. Escenario de trabajo (arreglo).

## 5.9 Procedimiento

### Fase 1. Diseño del taller.

El taller se apega a los lineamientos establecidos y cumple con el programa aprendizajes claves de la SEP, el cual se enfoca al desarrollo de habilidades socioemocionales. El taller se implementó como parte de un *club*, bajo el modelo educativo Aprendizajes Clave (2019). El objetivo del club es desarrollar el liderazgo estudiantil, para formar sujetos capaces de reconocer y hacer crecer sus potencialidades, talentos y valores, como parte del logro de las competencias.

Un *club* es una sociedad creada por un grupo de personas que comparten ciertos intereses y que desarrollan conjuntamente actividades culturales, recreativas o deportivas (SEP, 2017). Los miembros de un club se asocian libremente con la intención de enriquecer su vida social y está integrado por estudiantes de diferentes grados escolares. Siempre que sea posible, los clubes se implementan en un horario escolar único, a fin de optimizar el uso de la infraestructura escolar y otros recursos, así como propiciar la convivencia e integración de estudiantes de grupos y grados distintos. Cada club puede ser diseñado por la propia escuela o bien por instancias externas a la misma.

El taller se conformó por tres etapas (Tabla 5). En la primera etapa, denominada *¿Autoeficacia eso con qué se come?*, se explica a través de diapositivas diferentes términos, autores, posturas e indicadores que muestran las autoevaluaciones de las personas con alta y baja autoeficacia. En la segunda etapa, *¿Cómo reflexiono sobre mi Autoeficacia?*, se utilizaron distintas herramientas (mapas mentales, juegos de mesa, carteles, narrativas, películas y trípticos) que permitieron a los alumnos trabajar el concepto y enfocarlo en sus propias habilidades (Tabla 6). Por último, la tercera etapa, *Contando mi experiencia*, se enfocó en la narración de las historias de cinco de los alumnos utilizando una escenografía para dar contexto, de igual manera se compartieron y las experiencias de haber entrado al taller a los alumnos de la escuela secciones Secundaria y Bachillerato. Finalmente, para la evaluación, se utilizó un cuestionario y una rúbrica las cuales tienen fundamento en el Inventario de autoeficacia para el estudio (IDAPE) y la teoría social-cognitiva de la autoeficacia para el aprendizaje con base en las teorías de diferentes autores (e.g. Bandura, 1987; Andrew, 1998; Blanco, 2010; Pajares, 2002; Carrasco, 2010; Fox, 2000; Jordán, 2002; Zimmerman, 1995).

Tabla 5. Etapas del diseño del taller.

Etapa	Descripción
<i>¿Autoeficacia eso con qué se come?</i>	Se realiza la introducción mediante dos presentaciones con diapositivas sobre los conceptos de: autoeficacia, metas, emociones, elección de la tarea y la teoría sociocognitiva de Albert Bandura. Asimismo, se refiere la percepción de las personas con un alto o bajo nivel de valoración de autoeficacia con la finalidad de que los estudiantes comprendan la importancia que tiene reflexionar sobre sus habilidades y capacidades.
<i>Reflexionando sobre mi autoeficacia</i>	Dentro de esta etapa, los alumnos y alumnas trabajan con el tema autoeficacia con distintas herramientas para que alcancen un aprendizaje significativo y con base en ellas realicen un autorreflexión.
<i>Contando mi experiencia</i>	Los estudiantes dieron vida a sus narraciones. Realizaron el diseño de una escenografía que les permitió ambientar el lugar y hacerlo más dinámico, posteriormente, compartieron su experiencia con el alumnado que no tomó el taller con énfasis en la importancia de la autoeficacia en la elección de tareas a lo largo de la vida.

Tabla 6. Herramientas utilizadas en el taller.

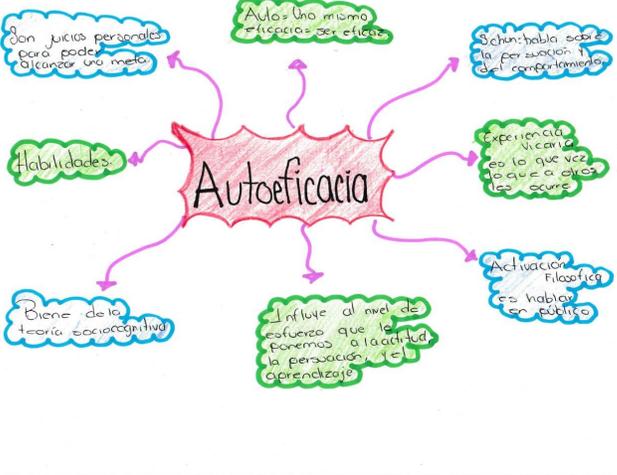
Herramienta	Imagen	Descripción
Mapa mental		<p>Un mapa mental es un diagrama que representa conceptos relacionados a partir de un tema principal o palabra clave. El tema principal se ubica al centro y se expande en todas direcciones con los conceptos relacionados</p>
Juegos		<p>Los juegos son una herramienta fundamental que, además de proporcionar diversión, fomentan habilidades cognitivas, motrices y de aprendizaje.</p>

Tabla 6. Herramientas utilizadas en el taller.

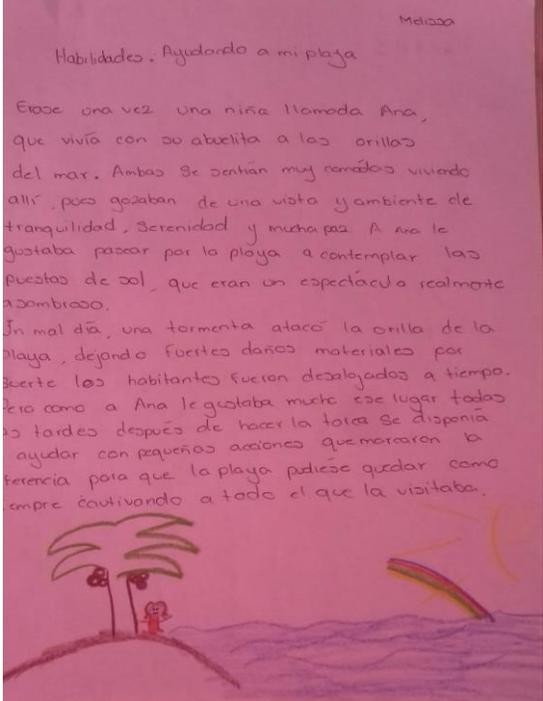
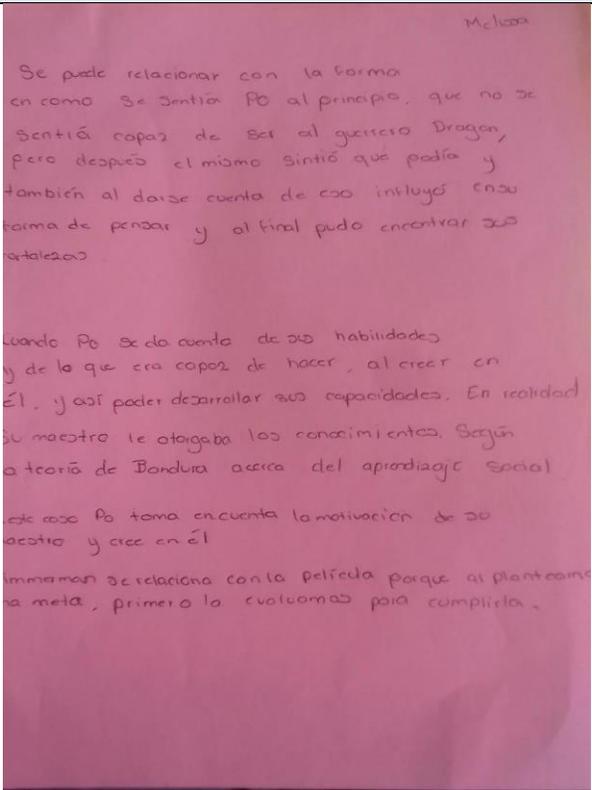
Herramienta	Imagen	Descripción
Carteles		<p>Lámina de papel, cartón u otro material que puede ser colocada en lugares públicos y que tiene como destino informar o anunciar sobre alguna cuestión.</p>
Narrativa	 <p style="text-align: right;">Melissa</p> <p>Habilidades: Ayudando a mi playa</p> <p>Erase una vez una niña llamada Ana, que vivía con su abuelita a los orillos del mar. Ambas se sentían muy cómodas viviendo allí, pero gozaban de una vista y ambiente de tranquilidad, serenidad y mucha paz. A Ana le gustaba pasar por la playa a contemplar las puestas de sol, que eran un espectáculo realmente maravilloso.</p> <p>Un mal día, una tormenta atacó la orilla de la playa, dejando fuertes daños materiales por donde los habitantes fueron desplazados a tiempo. Pero como a Ana le gustaba mucho ese lugar todas las tardes después de hacer la tarea se disponía a ayudar con pequeñas acciones que mejoraron la presencia para que la playa pudiese quedar como siempre cautivando a todo el que la visitaba.</p>	<p>La narrativa puede definirse como una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas, conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto.</p>

Tabla 6. Herramientas utilizadas en el taller.

Herramienta	Imagen	Descripción
Película	 <p>McLoran</p> <p>Se puede relacionar con la forma en como se sintió Po al principio, que no se sentía capaz de ser el guerrero Dragon, pero después el mismo sintió que podía y también al darse cuenta de eso influyó en su forma de pensar y al final pudo encontrar sus talentos.</p> <p>Cuando Po se da cuenta de sus habilidades y de lo que era capaz de hacer, al creer en él, y así poder desarrollar sus capacidades. En realidad su maestro le otorgaba los conocimientos. Según la teoría de Bandura acerca del aprendizaje social, este caso Po toma en cuenta la motivación de su maestro y cree en él.</p> <p>Existe una relación con la película porque al plantearse la meta, primero la evaluamos para cumplirla.</p>	<p>El uso del video en el aula facilita la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulen los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en los alumnos.</p>
Tríptico	 <p>The image shows four vertical panels of a triptych. From left to right: a red panel with 'AUTOEFICACIA' in white block letters; a white panel with 'Autoeficacia' in pink cursive and a small blue heart; an orange panel with 'Autoeficacia' in black cursive with floral flourishes; and a red panel with 'Autoeficacia' in white cursive.</p>	<p>Un tríptico es un impreso formado por una lámina de papel o cartulina que se dobla en tres partes. Constituye un elemento publicitario ideal para comunicar ideas sencillas sobre un producto, evento, información relevante, etcétera.</p>

## **Fase 2. Diagnóstico**

Esta fase permite conocer a la muestra por medio de la aplicación de un cuestionario (E.1) enfocado en determinar la postura que las y los alumnos toman al resolver y enfrentarse a una tarea, a las emociones que experimentan, a la motivación para hacer las actividades escolares, a la comprensión de temas y a las metas que se plantean. El cuestionario se realiza en la primera sesión y consta de 15 preguntas (Anexo 2).

## **Fase 3. Implementación**

Se presenta a las y los estudiantes la programación de actividades correspondiente al taller (Anexo 3):

- Sesión 1: Aplicación de la evaluación diagnóstica y la presentación de actividades.
- Sesiones 2 a 5: Realización de las actividades establecidas en el programa.
- Sesiones 6 a 11. Se enfocan en la preparación para el cierre del taller, donde los alumnos seleccionan cinco historias del grupo para presentarlas al resto de los alumnos que no cursaron el taller, realizando las escenografías para ambientar las narraciones.

## **Fase 4. Cierre**

Esta fase consiste en la exposición de las diferentes narraciones de las y los alumnos y a la realización de dinámicas de juego. El papel del estudiante es central al momento que ellos comparten su experiencia de vida por medio de la narración. Al término de las lecturas, las y los alumnos reflexionan sobre la importancia que tiene el valorar las habilidades y capacidades propias. Los resultados del taller son presentados de manera colectiva, a través de diapositivas. La audiencia en esta fase se conforma de la coordinadora del taller y los estudiantes que conforman el grupo (Figura 12).

### **Fase 5. Entrega de resultados a las autoridades y presentación del programa a directivos.**

En esta fase se exponen los resultados a las autoridades pertinentes, con el fin de que éstas evalúen el beneficio y determinen la continuidad del proyecto. En una sesión acordada con la directora (duración de 20 minutos) se entregó un reporte escrito y se expusieron los resultados obtenidos. Al término de la exposición, la directora de la institución se mostró interesada en seguir fortaleciendo este tipo de temas, ya que lo consideró como una experiencia positiva y de crecimiento, así también, convencida de los resultados, optó por una posible implementación a nivel bachillerato.



*Figura 12. Entrega de resultados alumnos.*

*“El producto más valioso que conozco,  
es la información.”*  
**Gordon Gekko**

## Capítulo 6. Resultados.

*“El producto más valioso que conozco,  
es la información.”*  
**Gordon Gekko**

Los resultados se obtuvieron por medio de la técnica de recogida de datos y corresponden a 9 alumnos de una total de 36 participantes. Este filtro se realizó con la finalidad de hacer un análisis más profundo de las once sesiones que formaron el taller (véase en figura 13), las y los alumnos seleccionados presentan un cambio positivo y significativo en la toma de conciencia sobre sus habilidades desde la sesión 1 a la 11.

La selección se realizó de forma intencional con base en el porcentaje de asistencia, los resultados obtenidos en el cuestionario diagnóstico y el progreso mostrado en las sesiones (medido a través de la rúbrica de evaluación y los productos). En la Tabla 7 se muestran las características de los nueve participantes seleccionados.

*Tabla 7. Datos de alumnos seleccionados.*

Participante	Edad	Grado	Genero
A	15	Tercero	Femenino
B	12	Primero	Femenino
C	15	Tercero	Masculino
D	15	Tercero	Masculino
E	15	Tercero	Femenino
F	15	Tercero	Femenino
G	15	Tercero	Femenino
H	15	Tercero	Masculino
I	15	Tercero	Masculino

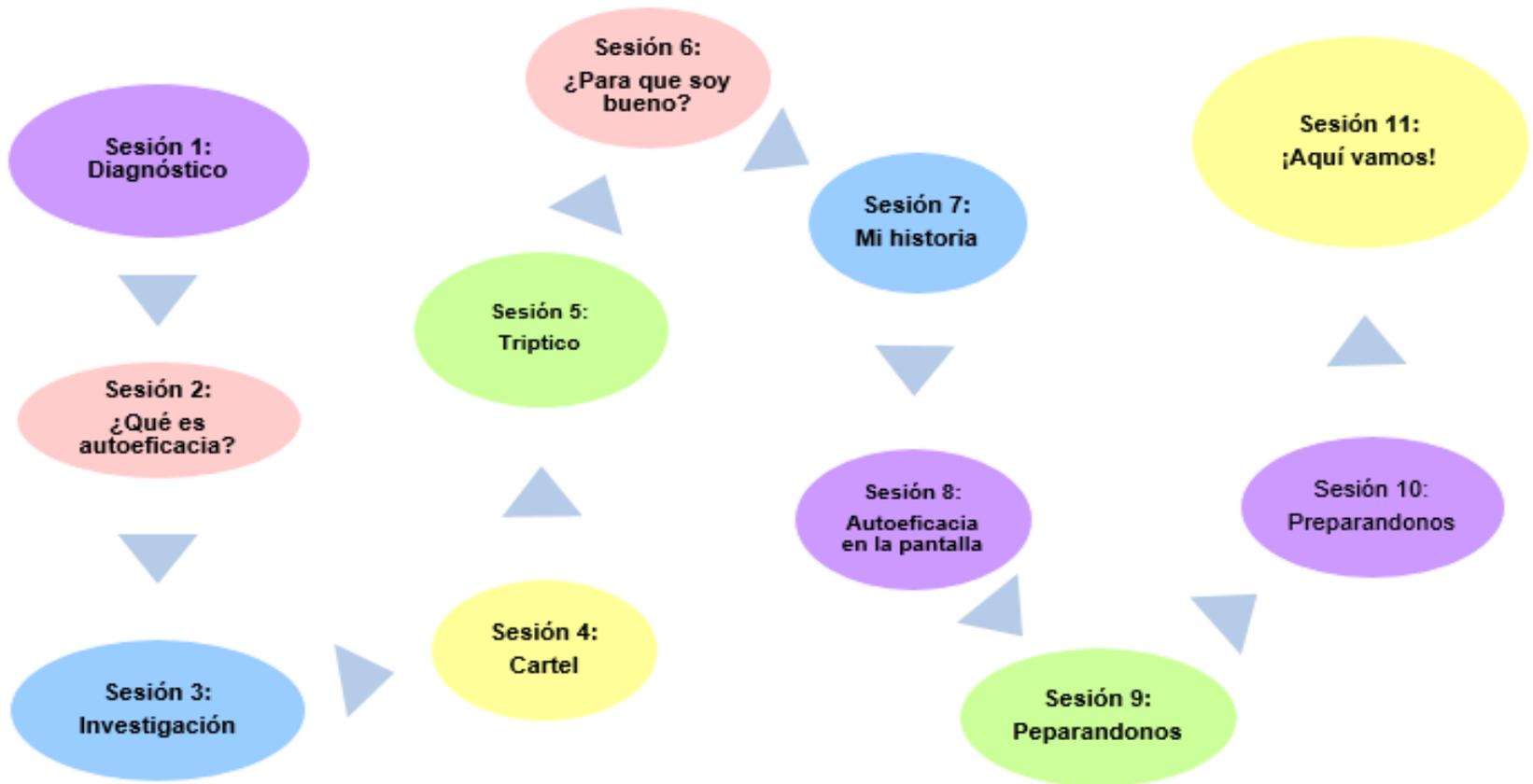


Figura 13. Sesiones del taller; ¿Autoeficacia eso con qué se come?

## 6.1 Resultados de la Fase 1

El objetivo de la primera sesión fue establecer un diagnóstico de los asistentes. La E.1. corresponde a la herramienta de evaluación número 1 y se trata del cuestionario diagnóstico titulado “*¿Y tus habilidades qué?*”, basado en el Inventario de autoeficacia para el estudio (IDAPE) y la teoría social-cognitiva de la autoeficacia para el aprendizaje con base en la postura de Bandura (1995), el cual se utilizó exclusivamente para esta sesión. La E.2. corresponde a una rúbrica de evaluación empleada de las sesiones 2 a 11.

El cuestionario diagnóstico (E.1.) se realizó para identificar y reconocer las creencias sobre la eficacia de los alumnos. Las preguntas son sencillas y tienen tres opciones de respuesta (sí, no, algunas veces). En la Tabla 8 se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica por reactivo, tanto las frecuencias relativas como los porcentajes. Algunos ejemplos de las preguntas son:

- *Cuando no has asistido a clases ¿Puedes recuperar el trabajo que se realizó en clase?*
- *Cuando la tarea que te dejaron es aburrida, ¿puede encontrar la manera de motivarse para realizarla?*
- *Cuando una tarea, como aprender palabras de vocabulario, es repetitiva y poco interesante, ¿puedes convertirla en algo emocionante?*
- *Cuando tienes problemas para entender una lectura ¿puedes encontrar un compañero que pueda explicarte todo claramente?*
- *Cuando intentas comprender un tema nuevo, ¿puedes relacionarlo con cosas que ya sabías?*

Tabla 8. Resultados de E.1. ¿Y tus habilidades qué?

Preguntas	Frecuencia relativa			Porcentajes		
	Sí	No	Algunas veces	Sí	No	Algunas veces
1. Cuando notas que tienes problemas para concentrarte en una tarea ¿Puedes volver a centrar tu atención?	1/9	4/9	4/9	11.1	44.4	44.4
2. Cuando te sientes muy ansioso al realizar un examen ¿Puedes recordar todo lo que estudiaste?	1/9	4/9	4/9	11.1	44.4	44.4
3. Cuando no puedes concentrarte para estudiar durante 30 minutos ¿Puedes ponerte una meta de lo que tienes que aprender y continuar estudiando?	8/9	1/9	0	88.8	0	1.11
4. Cuando no entiendes la explicación de tu maestro, ¿Puedes hacer la pregunta adecuada para aclarar tus dudas?	4/9	3/9	2/9	44.4	33.3	22.2
5. Cuando te dejan mucha tarea ¿Puedes organizarte, para cumplir con todas?	4/9	3/9	2/9	44.4	33.3	22.2
6. Cuando alguno de tus compañeros no entiende un tema ¿Puedes explicarle para que entienda mejor?	6/9	2/9	1/9	66.6	22.2	11.1
7. Cuando no has asistido a clases ¿Puedes recuperar el trabajo que se realizó en clase?	6/9	2/9	1/9	66.6	22.2	11.1
8. Cuando la tarea que te dejaron es aburrida, ¿puedes encontrar la manera de motivarte para realizarla?	8/9	1/9	0	88.8	11.1	0
9. Cuando una tarea, como aprender palabras de vocabulario, es repetitiva y poco interesante, ¿puedes convertirla en algo emocionante?	7/9	2/9	0	77.7	22.2	0
10. Cuando tienes problemas para entender una lectura ¿puedes encontrar un compañero que pueda explicarte todo claramente?	5/9	4/9	0	55.5	44.4	0
11. Cuando intentas comprender un tema nuevo, ¿puedes relacionarlo con cosas que ya sabías?	4/9	2/9	3/9	44.4	22.2	33.3
12. Cuando estudias ¿Puedes hacerte preguntas a ti mismo, sobre el tema?	6/9	1/9	2/9	66.6	11.1	22.2
13. Cuando sacas malas calificaciones ¿Puedes ponerte una meta para mejorarlas?	7/9	0	2/9	77.7	0	22.2
14. Cuando sacas malas calificaciones ¿Puedes ponerte una meta para mejorarlas?	5/9	2/9	2/9	55.5	22.2	22.2
15. Cuando no te gusta una tarea o no puedes hacerla ¿Intentas realizar esta tarea?	4/9	2/9	3/9	44.4	22.2	33.3

Con base en este cuestionario, se generan cuatro indicadores:

1. Elección de la tarea (I1): reactivos 5, 6 y 10
2. Motivación (I2): reactivos 3, 8, 9 y 14
3. Logros y fracasos (I3): reactivos: 1,12 y 13
4. Esfuerzo (I4): 2,4,7,11 y 15

### **I.1 Elección de la tarea**

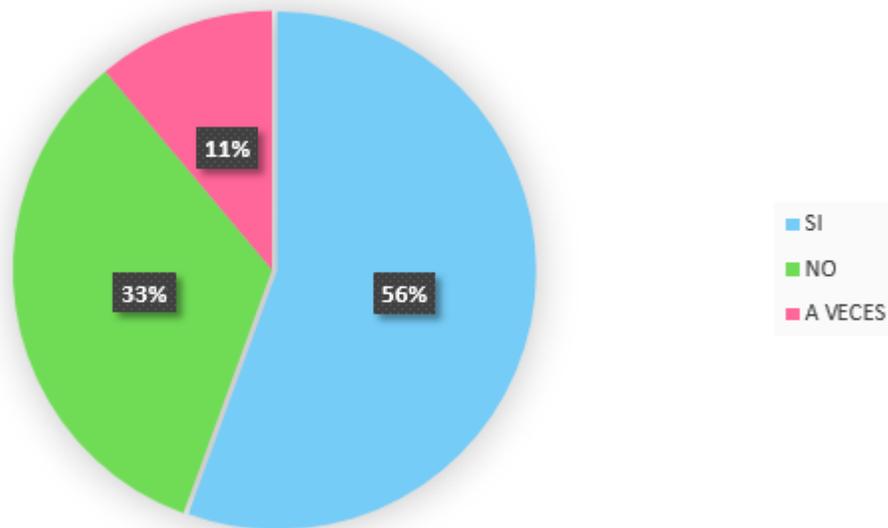
En el reactivo 5 se observó que el 22.2% de los alumnos a veces puede organizarse para cumplir las tareas, el 44.4% de la muestra sí lo hace y el resto, no lo logra 33.3%.

En el reactivo 6 se encontró que el 66.6% de los alumnos puede explicar el tema a sus compañeros para ayudarlos a la adquisición de conocimientos, un 22.2% no lo logra y el 11.1% alcanza este objetivo en ocasiones. Los argumentos que dieron los alumnos fueron: *“Puedo explicarles cuando me quedo claro el tema “*, *“Cuando les explico a mis compañeros algo es porque el tema me gusta y lo entiendo”* y *“No puedo explicarles a mis compañeros, porque la mayor parte del tiempo no entiendo”*.

Por último, en el reactivo 10 se encontró que el 55.5% indica que pueden entender temas a través de la explicación de sus compañeros; mientras que el resto, es incapaz de lograrlo 44.4%.

Las preguntas correspondientes al indicador Elección de tarea (I1) fueron que el 56% de las y los alumnos suelen hacer una elección de las éstas a pesar de que existan posibles situaciones que les compliquen la ejecución de las mismas, el 11% en algunas ocasiones puede elegir tareas que se le complican y el 33% prefiere no arriesgarse a elegir una tarea la cual no se siente capaz de realizar (Figura 14).

### ***Elección de la tarea.***



*Figura 14.* Resultados de la Fase 1 en el indicador Elección de la tarea (I1).

Como se puede observar, la mayoría de las y los alumnos eligen tareas que puedan afrontar de manera eficaz y brindar o pedir ayuda en las materias que sean de su agrado o interés. Por lo tanto, los resultados muestran con claridad que los alumnos suelen enfocarse en tareas en las cuales sean buenos, o se perciben capaces de realizar. Por ejemplo, *“Si soy bueno en la materia, si puedo ayudar a mis compañeros”*. Es decir, las elecciones de los alumnos se basan en la percepción de la eficacia para mejorar o no determinadas actividades o tareas, por lo que los alumnos evitan los ambientes y actividades en los cuales no se sienten hábiles ni listos, por lo cual seleccionan lo que ellos consideran que sí son capaces de manejar.

Algunas respuestas de los alumnos al cuestionario diagnóstico fueron: *“Depende si la materia me gusta o no”*, *“Si soy bueno en la materia, si me gusta explicar”*. Como menciona Bandura (1987), se desarrollan ciertas creencias potenciales y estilos de vida de acuerdo a nuestros juicios, por lo que las creencias de autoeficacia son importantes en la influencia del desarrollo personal, si el alumno no se siente capaz, realizará la actividad de forma superficial sin encontrarle un sentido o la evitará por completo, en comparación de un

alumno que se percibe como bueno en ésta, participará de forma activa y podrá apoyar a sus compañeros cuando no entienden algo.

Un ejemplo claro que nos muestra la elección que hace cada individuo basado en su autoeficacia se mencionó en el capítulo uno, en donde un estudiante que se siente incompetente en geometría no elegirá la arquitectura como carrera, pese a que pueda mostrar interés por ella (Pajares, 2002), por tanto, los alumnos suelen hacer elecciones de acuerdo a su nivel de capacidad en ella.

## **I.2 Motivación**

En el reactivo 3 se encontró que el 88.8% de los alumnos pueden establecer una meta para comprender un tema, mientras que el 11.1% algunas veces logra cumplir el objetivo. Asimismo, del reactivo 8 se concluye que un 88.8% de los alumnos pueden recuperarse después de no asistir a clases, mientras que el 11.1% no logra recuperar apuntes y regularmente se atrasa en las actividades.

Del reactivo 9 se deduce que el 77.7% de los alumnos logran encontrar la forma de motivarse para realizar una tarea, aunque ésta sea aburrida, mientras que solo el 22.2% no logra hacer la tarea con motivación y solo la realiza por obligación o de plano, no la realiza. Por último, en el reactivo 14 se encontró que el 55.5% de los alumnos logran ponerse una meta para poder mejorar las calificaciones sin importar la materia, un 22.2% menciona que en ocasiones puede hacerlo y un 22.2% no alcanza este propósito.

## Motivación.

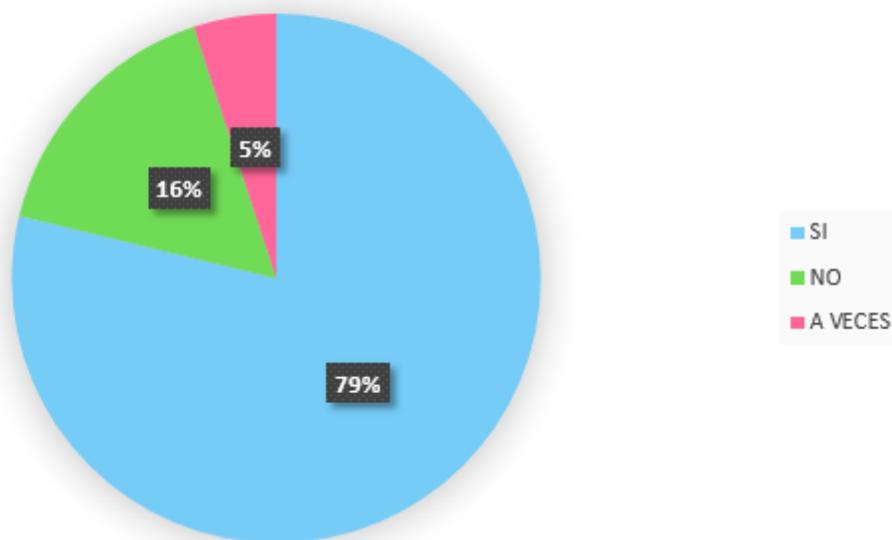


Figura 15. Resultados de la Fase 1 en el indicador Motivación (I2).

Al agrupar los reactivos correspondientes al Indicador Motivación (Figura 15) se encontró que el 79% de los alumnos tiene un alto nivel de motivación, el 16% no logra motivarse por las tareas de la escuela y un 5% en ocasiones logra motivarse y en otras no, ello debido a que en ocasiones no comprenden la actividad. Los alumnos suelen estar más motivados en las materias que son de su interés y en las que se perciben como buenos.

Algunos comentarios escritos en el cuestionario por parte de los alumnos fueron: *“Si puedo ponerme una meta, pero si la materia me gusta”*, *“Si, la mayor parte del tiempo saco buenas calificaciones en las materias que me agradan”*. De esta manera, se nota que las creencias que los alumnos tienen acerca de su autoeficacia son relevantes para la motivación, estas creencias influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las relaciones afectivas y el desempeño. El manejo estratégico tanto de la motivación y de las emociones ayudan al alumno en el logro de sus metas académicas, mediante sus efectos en el mantenimiento de la intención hacia el aprendizaje. Un ejemplo es el alumno “A” (véase características en la tabla.7) quien responde de la siguiente manera: *“Cuando es muy difícil la tarea, pero soy bueno en esa materia tengo que cumplir”*.

Las creencias de autoeficacia afectan a la motivación intrínseca, la cual se hace patente en los deseos de obtener información a través de las interacciones con los demás

y el ambiente, así como en la anticipación de las acciones hacia una meta. El interés, la necesidad de competencia y el gozo son componentes básicos de la conducta motivada intrínsecamente, influyen ésta por expectativas de resultado, Bandura (1987) de igual forma menciona que dichas creencias influyen ya que de acuerdo con lo que la persona se plantea, establece metas determinadas, y de acuerdo a ellas empleará un esfuerzo específico, un tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia al fracaso.

### **I.3 Logros y fracasos**

En este indicador se encontró (reactivo 1) que el 44.4% de los alumnos no son incapaces de volverse a concentrar en una tarea y que el 11.1% lo logra, un 44.4% algunas veces lograr concentrarse nuevamente en la tarea. Asimismo, se observó (reactivo 12) que el 66.6% de los alumnos afirma que puede adquirir información nueva y relacionarla con sus conocimientos previos, mientras que el 22.2% sólo lo logra en algunas ocasiones y un 11.1% no logra vincular conocimientos previos con temas nuevos.

Por último, el 52% de los alumnos logra cuestionarse a sí mismo sobre el tema para poder seguir estudiando y reforzar conocimientos (reactivo 13), mientras que un 30% solo en algunas ocasiones logra hacerlo.

En los resultados obtenidos por la agrupación de los reactivos correspondientes a este indicador (Figura 16) se observa que un 52% de los alumnos basa el empeño que le pone a una actividad en las experiencias y aprendizajes previos, un 18% no selecciona la actividad tomando en consideración este factor y un 30% en algunas ocasiones toma en cuenta experiencias previas y en otras no.

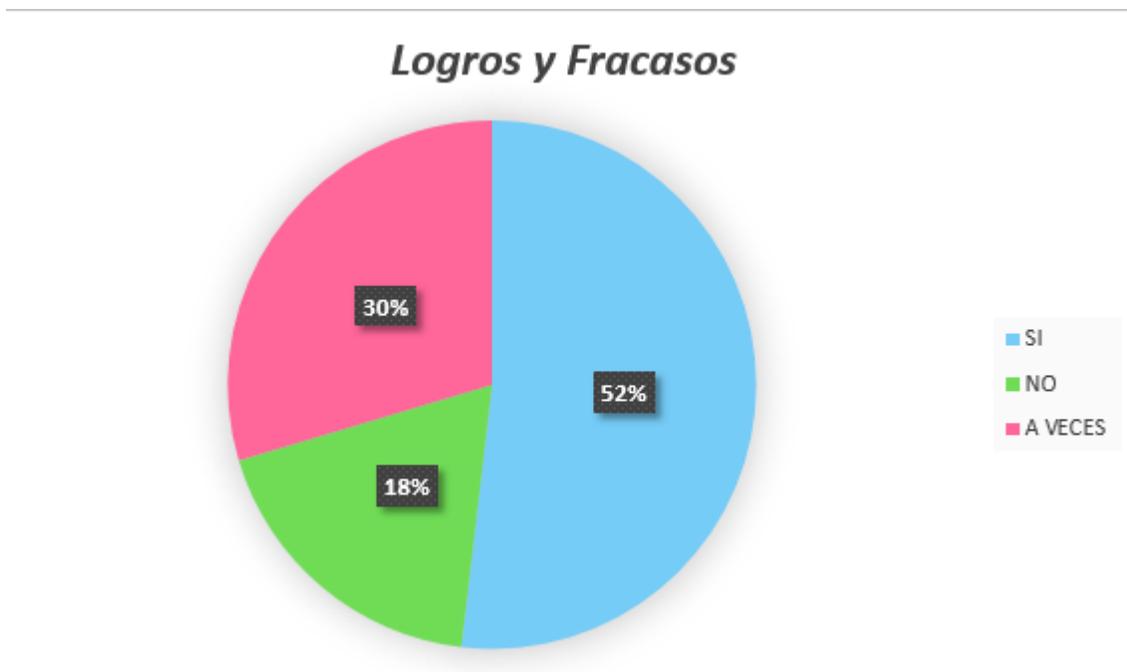


Figura 16. Resultados de la Fase 1 en el indicador Logros y fracasos (I3).

#### I.4 Esfuerzo

En el reactivo 2 se encontró que el 11.1% de los alumnos pueden recordar todo lo que estudia previamente para un examen aun cuando se siente nervioso, mientras que el 44.4% algunas veces recordar los temas y un 44.4% no logra hacerlo debido a que se siente muy ansioso. Asimismo, del reactivo 4 se concluye que un 44.4% puede plantear una pregunta para que el docente responda sus dudas, mientras que el 33.3% no logra hacerlo y prefiere no disipar sus dudas y el 22.2% algunas veces lo hace y otras no.

Del reactivo 7 se deduce que el 66.6% de los alumnos logran adquirir los conocimientos aun cuando no asistió a clase, mientras que solo el 22.2% no logra hacerlo y un 11.1% en algunas ocasiones lo hace y en otras no de acuerdo al contenido. Asimismo, el reactivo 11 muestra que el 44.4 % puede relacionar un nuevo tema con los conocimientos anteriores, el 22.2% no logra hacer este anclaje de conocimientos y el 33.3% en algunas ocasiones lo hace y en otras no. Por último, en el reactivo 15 se encontró que el 44.4% de los alumnos logran interesarse en una actividad aun cuando en un principio no sea de su agrado, un 22.2% menciona que no logra hacerlo y el 33.3% reporta que en algunas ocasiones logra hacerlo y en otras no.

En los resultados obtenidos por la agrupación de los reactivos correspondientes a este indicador (Figura 17) se observa que un 42% de los alumnos suele esforzarse para realizar las actividades cuando confían en que podrán lograrlo, un 29% no se esfuerzan por realizar las actividades complicadas y un 29% en algunas ocasiones se esfuerzan y en otras prefieren no realizar la actividad que se plantea.

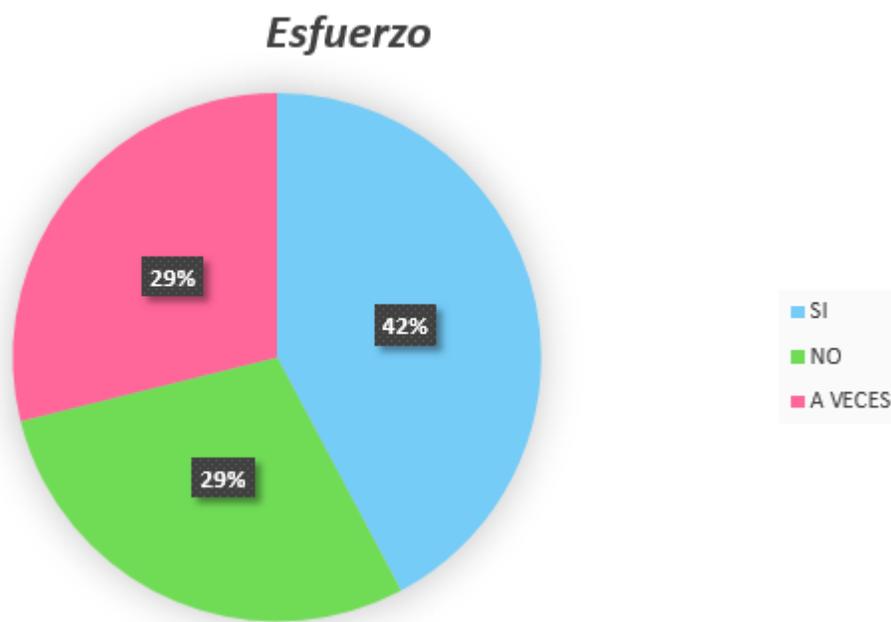


Figura 17. Resultados de la Fase 1 en el indicador Esfuerzo (I4).

## 6.2 Resultados de la Fase 2

La rúbrica E.2 se diseñó para la evaluación de las sesiones 2 a 11 y cuenta con cinco criterios de evaluación y cada uno de ellos es desglosado en tres niveles: el Nivel 1 son las habilidades más básicas con las que los alumnos cuentan mientras que en el Nivel 3 es en donde se ubica el máximo de logros en los alumnos. Para E.2, los criterios de evaluación son: esfuerzo, percepción de la tarea, afrontamiento de las actividades, establecimiento de metas y éxitos-fracasos.

## Fase 2 “¿Qué es autoeficacia?”

Estas sesiones están enfocadas, por parte de la psicóloga a proporcionar una explicación del término *autoeficacia*, tomando la postura de Bandura (1987), Zimmerman (1995) y Schunk (1989), con la finalidad que los alumnos tomen conciencia de las implicaciones del concepto. Como parte del trabajo de dichas sesiones, y con el fin de que el alumno comprendiera el término, se realizaron los siguientes ejercicios: un mapa mental, una investigación por parte de los alumnos, un cartel informativo y un tríptico.

Desde las distintas teorías se afirma que las personas desarrollan autoconcepciones en distintos contextos acerca de sus capacidades, convirtiéndose éstas en medios para alcanzar metas, por esta razón se busca brindar estrategias teóricas y de aprendizaje que puedan ayudar a los alumnos a comprender mejor el tema.

Los alumnos y alumnas son identificados con la letra que los corresponde (Tabla 6). En la Tabla 9 se muestra la ubicación de los participantes en la rúbrica de evaluación de acuerdo a los criterios de la Fase 2 y como se puede observar (Tablas 9 y 10), la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel dos en los indicadores esfuerzo y afrontamiento de las actividades; mientras que en el indicador percepción de la tarea la mayoría se encuentra en el nivel 1.

Tabla 9. Distribución de los participantes en la Fase 2.

Indicadores	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Esfuerzo	A, B, F	C, D, H, I	E, G
Percepción de la tarea	A, B, F, C, D, H, I,	G	E
Afrontamiento de las actividades		A, B, F, C, H, I,	E, D, G

Tabla 10. Distribución de los participantes (porcentajes) en la Fase 2.

Indicadores	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Esfuerzo	33.3%	44.4%	22.2%
Percepción de la tarea	77.7%	11.1%	11.1%
Afrontamiento de las actividades	0%	66.6%	33.3%

En el criterio *Esfuerzo*, el 44.4% de los alumnos se encuentra en el nivel 2 en el cual los alumnos intentan involucrarse en la actividad, sin embargo, se muestran inseguros al momento de realizar las actividades, principalmente las aportaciones dentro del taller, en el nivel 1 se ubica el 33.3%, lo que indica que los estudiantes no se esfuerzan por realizar las actividades y se involucran poco en ellas. Por último, en el nivel 3 se encuentra un 22.2% de alumnos, los cuales se esfuerzan por realizar las actividades y se involucran en cada una de ellas. Algunos de los comentarios de los alumnos asociados con este rubro fueron: *“No sé cómo hacerlo”*, *“No sé, domino la teoría, pero voy a ver mi libreta para poder hacer el ejercicio”*.

En el criterio *Percepción de la tarea*, el 77.7% de los alumnos se encuentra en el nivel 1 estos alumnos perciben la actividad como muy difícil o tediosa, creen que no saben del tema y evitan realizar las actividades. En el nivel 2 (11.1%), los alumnos perciben la tarea como una actividad difícil, pero intentan realizarla de acuerdo a sus habilidades. Por último, en el nivel 3 (11.1%), se encuentra una alumna “E”, la cual participa en todas las actividades y se siente capaz de realizarlas sin importar la dificultad de éstas. Algunos de los comentarios de los alumnos asociados con este rubro fueron: *“No puedo hacerlo”*, *“Es muy aburrido hacer esto”* y *“No soy buena haciendo esto”*.

En el último criterio, *Afrontamiento de la actividad*, no se encuentra ningún alumno en el nivel 1, la mayoría se encuentra en el nivel 2 (66.6%), en el cual los alumnos afrontan las actividades que se indiquen, ya que saben cómo hacerlas, aunque éstas parezcan difíciles. Sólo un 33.3% de los alumnos está en el nivel 3 debido a que se muestran participativos y logran reflexionar sobre sus habilidades. Algunos de los comentarios de los alumnos asociados con este rubro fueron: *“No lo voy a hacer”*, *“Lo van a hacer mis compañeros de equipo”* y *“Que ellos me digan qué hacer”*.

En conclusión, en la fase 2 la mayor parte de los alumnos se encuentran en los niveles 1 y 2 (Figura 18), lo que nos indica que se involucran poco en las actividades del taller, debido a que se sienten inseguros de conocer la teoría, perciben la tarea como algo complicado y evitan la participación, sin embargo, cumplen con las actividades indicadas.

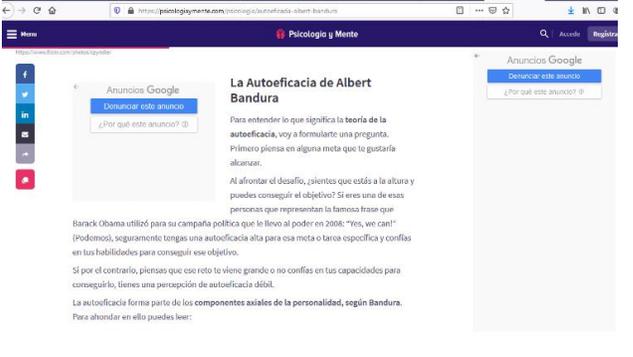
La participante “E” es la única que se encuentra en cada uno de los criterios evaluados de la fase 2, en el nivel 3 también se observa que la participante “E” muestra un gran esfuerzo e involucramiento en todas las actividades, participa y reflexiona acerca de sus habilidades, y cómo poder usarlas para enfrentarse y concluir de forma exitosa la tarea.



*Figura 18.* Resultados de la fase 2 en los aspectos: esfuerzo, percepción de la tarea y afrontamiento a la actividad.

En la Tabla 11 se muestra la evidencia fotográfica de algunos de los trabajos elaborados por los alumnos en la Fase 2: mapa mental, cartel, tríptico y búsqueda en internet.

Tabla 11. Ejemplo de los productos elaborados por los alumnos y alumnas en la Fase 2.

Productos de la Fase 2			
Numero de sesión	Producto	Descripción	Logro
Sesión 2	 <p>Mapa mental con el concepto central "Autoeficacia". Se conectan con: "Juicios Personales Para lograr una meta", "La forma de pensar y de actuar.", "Autonomía", "Autocontrol", "Como pensar", "Nuestra habilidades, son muy importantes.", "Respeto", "Igualdad", "Ser eficaz.", "El nivel de esfuerzo que le ponemos al actividad ejemplos: Perseverancia, Aprendizaje, Esfuerzo.", "Emociones", "Motivación", "Metas", "Son formas y maneras de hacer o lograr algo.", "Auto la experiencia Directa cuando lo vives y lo sientes".</p>	<p>Mapa mental. En los diferentes mapas que entregaron los alumnos se observa el término autoeficacia en el centro y a su alrededor las ideas principales como: la definición, autores, el comportamiento de una persona con alta y baja autoeficacia.</p>	<p>Durante esta sesión los alumnos lograron conocer el término, organizar las ideas sobre el tema y hablar sobre la importancia y utilidad de conocer el término, a través de organizar un gráfico como lo es el mapa mental.</p>
Sesión 3	 <p>Captura de pantalla de un navegador web que muestra los resultados de una búsqueda por "La Autoeficacia de Albert Bandura". El texto visible incluye: "Para entender lo que significa la teoría de la autoeficacia, voy a formularle una pregunta. Primero piensa en alguna meta que te gustaría alcanzar. Al afrontar el desafío, ¿sientes que estás a la altura y puedes conseguir el objetivo? Si eres una de esas personas que representan la famosa frase que Barack Obama utilizó para su campaña política que le llevo al poder en 2008: 'Yes, we can!' (Podemos), seguramente tengas una autoeficacia alta para esa meta o tarea específica y confías en tus habilidades para conseguir ese objetivo. Si por el contrario, piensas que eso reto te viene grande o no confías en tus capacidades para conseguirlo, tienes una percepción de autoeficacia débil. La autoeficacia forma parte de los componentes axiales de la personalidad, según Bandura. Para ahondar en ello puedes leer:"</p>	<p>Captura de pantalla de una de las búsquedas de internet. La indicación fue realizar una búsqueda en algún sitio web sobre el tema de autoeficacia, posteriormente, los alumnos realizaron un resumen de la información encontrada.</p>	<p>Durante la sesión los alumnos investigaron sobre "autoeficacia" y realizaron un resumen el cual les permitió contrastar lo que se les había explicado previamente con información que encontraron en sitios web.</p>
Sesión 4	 <p>Fotografía de un cartel elaborado por un equipo de trabajo. El cartel muestra un grupo de personas sentadas alrededor de una mesa, aparentemente en una discusión o reunión de trabajo.</p>	<p>Elaboración de cartel. Se formaron equipos y se elaboró un cartel con la información que se obtuvo de la discusión previa sobre los elementos y el tipo de información que manejarían.</p>	<p>Los alumnos explicaron, a través de un cartel informativo, la teoría sociocognitiva y el vínculo que existe entre autoeficacia, afrontamiento de la actividad, elección de la una tarea y motivación.</p>
Sesión 5	 <p>Fotografía de un tríptico con el tema "Autoeficacia". Se muestran tres páginas con el título escrito en diferentes estilos de letra y colores (rojo, morado, naranja).</p>	<p>Los alumnos elaboraron un tríptico en el que anotaron la información que para el equipo fuera relevante en respuesta a la pregunta: <i>¿Qué creen que las personas deberían de saber sobre la autoeficacia?</i></p>	<p>Los alumnos lograron construir un tríptico con los conceptos más relevantes. Asimismo, identificaron a los autores representativos que abordan el tema y cuál es la postura que plantea cada uno.</p>

### 6.3 Resultados de la Fase 3.

Esta fase focaliza en la reflexión y en la práctica de las habilidades de los alumnos y está conformada por seis sesiones con tres actividades centrales: Mi historia, Preparándonos y ¡Aquí vamos!

La última fase tiene como objetivo poner en práctica todo lo que los alumnos aprendieron en las fases anteriores. A través de una actividad final llamada *¡Aquí vamos!*, los alumnos presentaron algunas de las historias que sus compañeros escribieron a través de una obra de teatro, en la que los alumnos se caracterizaron de acuerdo a la historia. La obra se presentó dentro de la escuela a los alumnos que no tomaron el taller, con la finalidad de hacerlo más didáctico y participativo. Asimismo, los alumnos prepararon juegos de mesa para que sus compañeros conocieran más del tema de manera lúdica.

Dentro de esta última fase, la evaluación se realizó con base en los cinco criterios de E.2: *esfuerzo, percepción de la tarea, afrontamiento de las actividades, establecimiento de metas* y finalmente *éxitos y fracasos*. En la Tablas 12 y 13 se muestra la distribución de los participantes con base en el nivel alcanzado y se observa que en el nivel 3 del criterio esfuerzo se encuentra entre el 66.6% y un 88.8% de la población en todos los demás criterios de evaluación; mientras que en el nivel dos se encuentran un menor porcentaje (1.1% a 3.3%) y éste llega a cero en el nivel 1.

Tabla 12. Distribución de los participantes en la Fase 3.

Criterios de evaluación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Esfuerzo		C,F,I	A,B,D,E,G,H
Percepción de la tarea		F	A,B,D,E,G,H,C,I
Afrontamiento de las actividades		F	A,B,D,E,G,H,C,I
Establecimiento de metas		F	A,B,D,E,G,H,C,I
Éxitos y fracasos		F	A,B,D,E,G,H,C,I

Tabla 13. Distribución de los participantes (porcentajes) en la Fase 3.

Criterios de evaluación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Esfuerzo	0%	33.3%	66.6%
Percepción de la tarea	0%	11.1%	88.8%
Afrontamiento de las actividades	0%	11.1%	88.8%
Establecimiento de metas	0%	11.1%	88.8%
Éxitos y fracasos	0%	11.1%	88.8%

De acuerdo con los resultados, se observa que en el criterio Esfuerzo, el 33.3% de los alumnos se ubica en el nivel 2 lo que implica que los alumnos intentan involucrarse en la actividad, sin embargo, se muestran inseguros al momento de realizar los autorreflexiones y las actividades por lo que buscan la aprobación de la psicóloga. Asimismo, el 66.6% de los alumnos están en el nivel 3 lo cual nos indica que éstos se esfuerzan por realizar las actividades y se involucran en cada una de ellas reflexionando acerca de sus habilidades y debilidades, de la misma forma buscan generar estrategias para trabajar las debilidades como áreas de oportunidad.

En el criterio *Percepción de la tarea*, el 11.1% de los alumnos (nivel 2) perciben la tarea como una actividad difícil y creen que no pueden lograrla por no contar con las habilidades necesarias, sin embargo, realizan la actividad, mientras que el 88.8% de los alumnos (nivel 3) participan en todas las actividades con disposición, a pesar de que las actividades puedan ser percibidas como difíciles o tediosas y logran hacer una reflexión de lo que pueden hacer, además, mencionan que cuentan con las habilidades necesarias para afrontar la tarea de manera exitosa.

En el criterio *Afrontamiento de la actividad*, el 11.1% de los alumnos se encuentran en el nivel 2 lo que significa que afrontan las actividades que se indican, aunque parezcan difíciles porque saben cómo hacerlo, aunque en ocasiones no lograron concluir la actividad de manera exitosa. En el nivel 3 se encuentra el 88.8% de los alumnos, los cuales se muestran participativos y logran reflexionar sobre sus habilidades.

En el criterio *Establecimiento de metas*, el 11.1% de los alumnos está en el nivel 2, en el cual se refleja un involucramiento en la actividad y participan de manera activa en cada una de ellas, sin embargo, no logra identificar la meta de la actividad. En el nivel 3, se encuentra el 88.8% de los alumnos, donde para lograr la actividad con éxito, los alumnos son capaces de plantear metas y reflexionar sobre los pasos a seguir, comienzan a establecerse metas más altas y buscan estrategias que le ayuden a cumplirlas.

Por último, en el criterio *Éxitos y fracasos*, se observó que sólo el 11.1% de los alumnos se encuentra en el nivel 2, en el cual logra identificar sus éxitos y fracasos y se esfuerza para mejorar y alcanzar la meta, el 88.8% de los alumnos se encuentra en el nivel 3, en el que toman conciencia de los éxitos y fracasos que están ocurriendo en el transcurso del trabajo y que son capaces de identificar los indicadores que los llevarán a cumplir la meta.

En la Fase 3 (Figura 19) se observa que la mayor parte de las y los alumnos se encuentran en los niveles 2 y 3, lo que significa que se mostraron participativos y entusiasmados en las actividades, logrando reflexionar sobre sus habilidades y tomando en consideración la teoría. Asimismo, las y los alumnos procuraron relacionar los nuevos conceptos con lo que hacen, enfrentan tareas más complicadas, se nota su constancia en la entrega de los trabajos requeridos, buscan que todos los integrantes de su equipo participen en las actividades, generan estrategias para mejorar y que al final el trabajo del grupo sea exitoso.



*Figura 19.* Resultados de la Fase 3 en los aspectos: Esfuerzo, Percepción de la tarea, Afrontamiento de actividades, Establecimiento de metas y Éxitos-Fracasos.

En esta fase, los participantes A, B, D, E, G y H se encuentran siempre en el nivel 3 de la E.2. (Tabla 12), lo que implica un cambio de posición de los alumnos en los niveles de la rúbrica, comprobando así que la implementación del taller “rindió frutos”, es decir, se generó una mejor reflexión por parte de los alumnos sobre sus habilidades, así como mayor participación en las sesiones, mayor confianza y que se propusieran metas y buscaran las estrategias que los ayudaran a cumplirlas. Estos resultados confirman la eficacia del taller ya que éste cumplió su cometido. En la Tabla 14 se muestran los trabajos elaborados por los alumnos en la Fase 3.

Tabla 14. Ejemplo de los productos elaborados por los alumnos y alumnas en la Fase 3.

Número de sesión	Producto	Descripción	Logro
Sesión 6	<p>Debilidades</p> <p>Soy Enojona</p> <p>Soy muy Sentida</p> <p>No puedo dibujar.</p> <p>No puedo hacer deportes.</p> <p>No me gustan las matemáticas</p> <p>No puedo hablar y enseñar el Inglés.</p>  <p>Fortalezas.</p> <p>Me gusta escuchar.</p> <p>Me gusta ayudar a mis amigas.</p> <p>Recordando Pemas "ME VI"</p> <p>No tengo vencer.</p>	<p>Los alumnos se colocaron al centro representándose con un dibujo, del lado izquierdo escribieron sus fortalezas y habilidades mientras que en el lado izquierdo sus debilidades y áreas de oportunidad.</p>	<p>Los alumnos realizaron una autoevaluación de manera consciente y reflexiva sobre sus habilidades y debilidades.</p>
Sesión 7	<p>Habilidades. Ayudando a mi playa</p> <p>Erase una vez una niña llamada Ana, que vivió con su abuelita a los orillos del mar. Ambas se sentían muy cómodas viviendo allí, pero estaban de una vista y ambiente de tranquilidad, serenidad y mucha paz. A Ana le gustaba pasar por la playa a contemplar las piscinas de sal, que eran un espectáculo realmente asombroso.</p> <p>Un mal día, una tormenta atacó la orilla de la playa, dejando fuertes daños materiales por suerte los habitantes fueron desalojados a tiempo. Esto como a Ana le gustaba mucho ese lugar todos los tardes después de hacer la tarea se dispuso a ayudar con pequeñas acciones que mejoraron la memoria para que la playa pudiese quedar como siempre continuando a todo el que la visitaba.</p> 	<p>Redacción por parte de los alumnos de una historia propia, en donde se observa la evaluación de sus habilidades, su motivación y sus emociones.</p>	<p>Los alumnos lograron identificar términos teóricos en su día a día y construir una historia a partir de esas experiencias de una forma consciente, identificando sus emociones y las acciones tomadas ante una situación.</p>
Sesión 8	<p>En las primeras etapas "pat" (ojeta) no se cree cosas de lo que le dijeron que el pato, en otras etapas creo que el pato es independiente.</p> <p>En la última etapa nos habla "pat" que creemos que la vida no tiene algún secreto sino que todo estaba en él.</p> <p>Hay veces que la vida nos da oportunidades pero nos da porque tiene la capacidad para poder hacerlo.</p> <p>Bonifacio nos habla sobre la evaluación de las habilidades y en eso se basa el corto el panda no sabía que era capaz de derrotar al gran dragón Tigre, aunque también tuvo miedo de ser el género dragón, y con el apoyo de sus amigos todo se puede.</p>	<p>Los alumnos realizaron un análisis de las situaciones relacionadas con el tema "Autoeficacia" que lograron identificar en la película Kung Fu Panda</p>	<p>Los alumnos identificaron en los personajes de la película conceptos tales como: emociones, motivación, persistencia en la tarea y afrontamiento. Los alumnos tomaron la iniciativa y relacionaron esta película con las diferentes posturas de los autores expuestos en la sesión 2.</p>

Tabla 5. Ejemplo de los productos elaborados por los alumnos y alumnas en la Fase 3 (continuación).

Número de sesión	Producto	Descripción	Logro
Sesión 9 y 10		<p>En la imagen se puede observar uno de los juegos de mesa que se realizaron en las sesiones 9 y 10, para el circuito de juegos que se preparó para los niveles de secundaria y bachillerato. Este juego es una lotería que contiene los términos que los alumnos consideraron como más relevantes, algunos de éstos fueron: logros, metas, esfuerzo, persistencia, creencias, así como investigadores del término autoeficacia.</p>	<p>Los alumnos realizaron diferentes materiales (juegos de mesa) que sirvieron para la organización de un circuito de juegos, lo que permitió que logran identificar partes relevantes de la teoría, valoraran sus habilidades, así como el poner en práctica su imaginación y creatividad.</p>
Sesión 11		<p>En la imagen se puede observar una de las representaciones que realizaron los alumnos para finalizar el taller, ésta fue presentada a estudiantes de nivel secundaria y bachillerato del instituto; los alumnos fueron quienes decidieron como ambientar el lugar que les fue asignado.</p>	<p>Esta sesión fue la culminación del taller y en ella se logró que los alumnos pusieran todos sus conocimientos en práctica, logrando con ello que hicieran una evaluación de sus habilidades, debilidades, conocimientos y encontrar la manera de como de afrontar las tareas.</p>

El trabajo con el cual se concluyó la investigación fue la representación de cinco narraciones escritas por las y los alumnos, en éstas, se refleja el trabajo que se realizó a lo largo de las 11 sesiones. No obstante, para concluir el taller de manera exitosa, los alumnos pasaron por un proceso que les permitió adquirir conocimientos sobre la teoría de autoeficacia y en el que tuvieron que reflexionar sobre sí mismos y sobre su entorno. A continuación, se presentan las ideas del proceso, las cuales se derivaron de la construcción del trabajo.

Primeramente, se observa que la introducción sobre la teoría expuesta a las y los alumnos, es un elemento de suma importancia para lograr que tomen consciencia sobre la autorreflexión que deben realizar y el impacto que los juicios personales tienen sobre su conducta. Incluir herramientas didácticas para impartir la introducción de la teoría resultó de gran utilidad, ya que éstas permitieron que la información fuera más ligera y comprensible para los alumnos.

Como ya se mencionó, el taller contó con diferentes estrategias de aprendizaje, así como la utilización y realización de diferentes materiales didácticos que ayudaron a las y los alumnos a organizar, reflexionar y apropiarse de la teoría.

La inducción del término autoeficacia fue clave para que los alumnos reaccionaran de forma positiva, ya que, al dominar la teoría, lograron hacer aportaciones más fundamentadas, reflexiones reales con respecto a sus habilidades y debilidades.

Durante el proceso, la participación de las y los alumnos jugó un papel muy importante, debido a que ésta se convirtió en reflejo de los avances obtenidos. Realizando un recuento, se observa que en las primeras sesiones los alumnos se mostraban poco participativos, sus aportaciones se enfocaban en las emociones y en el hecho de que se trata solo de cualquier taller que un psicólogo debe impartir por tratarse de este tema, sin embargo, al transcurrir las sesiones, se observó una notable evolución en los argumentos que externaban, así como en la confianza que mostraban al expresarse. Algunas de sus participaciones fueron: *“La autoeficacia, son auto creencias”*, *“Este tema se relaciona con como actuó en la escuela”*, *“La autoeficacia tiene relación con la creatividad, las habilidades, la motivación y la responsabilidad”*, *“Una persona con alta autoeficacia, es una persona perseverante”*, *“La autoeficacia habla de metas”* y *“La autoeficacia influye en las cosas que elijo hacer y el esfuerzo que le pongo”* .

Posteriormente, en las historias creadas por las y los alumnos, se muestra una relación entre los aspectos teóricos y sus vivencias, que de forma muy acertada logran entrelazar, y es ahí en donde la esencia del taller toma sentido, llevando al alumno a la reflexión y apropiación del término (véase en anexo 4).

**Fragmento Historia 1:** *“Hace un año me dieron a cargo una tarea en algo que al menos yo no me sentía capaz de lograr dibujar un cuadro de 50 cm x 70 cm, fue algo en lo cual no tenía confianza y mucho menos motivación... Muchos consejos y muchas imágenes vistas, pero ni una me motivaba y no me daban ganas de hacerlo, tanto que no tenía ni la más mínima idea de que dibujar”*

Como se puede observar en el fragmento anterior, la autopercepción de la eficacia personal determina en cierto modo los patrones del pensamiento (Bandura 1982), las personas con un alto nivel de eficacia enfrentan las demandas y desafíos óptimos, mientras que aquellas personas que presentan un nivel bajo de expectativas, reaccionan a las demandas y desafíos con pesimismo, ansiedad y depresión, dentro del relato podemos identificar a una persona desmotivada y desconfiada de sus propias capacidades para realizar la tarea encomendada. Asimismo, se puede observar en la narración del participante “C” un aspecto importante, que tiene que ver con que *las personas que se consideran ineficientes atribuyen sus fracasos a la baja habilidad*. Las creencias de autoeficacia afectan a la motivación, influida por expectativas de resultado Bandura (1987), de igual forma estas creencias predisponen e influyen en lo que la persona se plantea al establecerse metas, determinando el esfuerzo que debe emplear, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia al fracaso.

**Fragmento Historia 2:** *“Al observar a su prima ya tenía una mínima idea de cómo patinar así que se puso los patines, sin darse cuenta ya estaba patinando...Su prima muy furiosa se enojó y la envidio por tener esa habilidad, sin embargo, la niña muy alegre trato de ayudar a desarrollar la habilidad en su hermana menor”*

En el fragmento anterior de la participante “E”, podemos notar su aprendizaje por medio de las *experiencias vicarias*, la observación permite al individuo evaluar sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Bandura (1987) sostiene que, mediante la observación de los logros de otros, el individuo se compra y se ve así mismo desempeñándose en la misma situación, cuando se supera el logro de otros este éxito ayuda a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que el ser superado tiende a disminuirlas. Esto tiene una gran relación con la modificación de su autoeficacia conforme practica y mejora su rendimiento, se observa un progreso en las metas, estos avances les comunican que son capaces de desempeñarse bien y esta aumenta (Schunk, 1995, cit. en Ruiz, 2012).

**Fragmento Historia 3:** *“Un buen día la joven conoció a un chico apuesto que al igual que a ella le gustaba el baile, ella sabía algunos pasos, se le dificultaba..... pero no intentaba... Poco a poco ambos practicaron y fueron progresando, lograron hacer pasos que jamás imaginarían. Ahora ellos bailan juntos bajo las estrellas y siguen avanzando...Jamás se rindieron, abrieron un curso de danza para todo el público en el parque del pueblo y disfrutaban bailar tanto que hacen eventos de baile una vez por mes en una noche cultural”*

Este fragmento correspondiente a la narración del participante “B” muestra, de acuerdo a los autores Pintrich y Schunk (1991, cit. en Pino, 2016), que las metas que persiguen las personas determinan su modo de afrontar las actividades, éstas pueden venir dadas por la tarea misma, cuya relación está motivada en mejorar las destrezas, por otro lado las metas ya existentes no se excluyen, por lo que una actividad se puede trabajar teniendo presentes diversas metas.

**Fragmento Historia 4:** *“Creo que es la carrera que amo porque tengo habilidades necesarias, soy responsable, me gustan los niños, me gusta leer libros sobre el desarrollo...Seguiré buscando mi pasión claro de acuerdo a mis gustos y para lo que soy buena sino lo hago así definitivamente fracasaría...Pero mi lema es y será ¡debemos luchar por lo que queremos!”*

En la narración del participante “F” se puede observar que las experiencias directas y las creencias de autoeficacia se generan a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea (Bandura, 1987), el éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia percibida por el individuo, mientras que los fracasos tienden a debilitar dichas creencias. Bajo la perspectiva de la teoría socio-cognitiva de Bandura, las experiencias directas son una fuente fundamental de formación del sentido de autoeficacia.

**Fragmento Historia 5:** *“Poco a poco fue convenciendo al rey Ricardo, así que llegó un día en que lo apoyó tanto que en el reino se organizó un torneo el príncipe Felipe se esforzó muchísimo pero su equipo terminó perdiendo 11-9, sin embargo, le gusta tanto este juego que sabe que se tiene que esforzar más para poder ganar la próxima vez...Lo que el príncipe aprendió es que se tenía que esforzar lo suficiente para lograr lo que quería, hay veces que otras personas te dirán que no lo lograrás, pero con esfuerzo y dedicación callarás muchas bocas”*

En la narración del participante “H” podemos encontrar la relación que existe con la teoría sociocognitiva, la cual establece una imagen del ser humano como un individuo en busca de su desarrollo personal, donde las creencias personales les permiten ejercer una medida de control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos.

*“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,  
y pensar lo que nadie más ha pensado”.*

**Albert Szent-Györgyi**

## Capítulo 7. Discusión y conclusiones.

*“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,  
y pensar lo que nadie más ha pensado”.*  
**Albert Szent-Györgyi**

Bandura (1987) sostuvo que lo que las personas piensan sobre ellas mismas es clave para el ejercicio de control humano. Las expectativas personales son un proceso importante en los estados en el nivel psicológico y su relación con el rendimiento académico, específicamente las expectativas de eficacia, también denominada autoeficacia percibida.

Por lo tanto, se toman como indicadores positivos los resultados obtenidos por parte de los alumnos en la rúbrica de evaluación, en lo que respecta a: el conocimiento de los términos teóricos autoeficacia, el esfuerzo, la percepción de la tarea, el afrontamiento de la actividad, el establecimiento de metas y esfuerzo, todo lo anterior con el fin de tomar conciencia y decisiones.

Durante la investigación también se enfrentaron retos importantes, uno de ellos fue la asistencia constante por parte de los alumnos ya que en algunos casos los alumnos se ausentaban en 2 o 3 sesiones y esto tenía una repercusión en el taller al estar planeado solamente por 11 sesiones.

Algunas limitaciones de este taller giraron alrededor de la temática principal, ya que como Bandura (1987) menciona, la autoeficacia es particular a un contexto, es de acuerdo a esto, mi postura plantea que no podemos trabajar el concepto como autoeficacia académica general, sino dependerá de un contexto (escuela, casa, salón de clases) materia o tema para que el alumno presenten indicadores de alta o baja autoeficacia.

El objetivo propuesto, relacionado con la toma de conciencia sobre la autoeficacia, se cumplió porque se logró un mejor afrontamiento de las tareas por parte de los alumnos, mostrando mayor reflexión, participación, motivación y logrando establecer metas.

Durante el proceso de análisis de resultados, se observó una adquisición de conocimientos teóricos y a su vez un cambio en los alumnos al momento de afrontar las tareas planteadas. Durante las primeras sesiones, las y los alumnos se encontraban en su mayoría en el nivel 1 y 2; mientras que, en la última fase, ningún estudiante se encontraba en el nivel 1 y la mayoría se ubicaban en el nivel 3. Esto indica que la implementación del

taller “rindió frutos”, generando: una mejor reflexión por parte de los alumnos sobre sus habilidades, mayor participación en las sesiones, se muestran más confiados, logran establecer metas y buscan estrategias que los ayuden a cumplirlas. Con base en los resultados, se puede afirmar que la implementación del taller mejoró la percepción de autoeficacia de los alumnos y alumnas de nivel secundaria.

En relación a la pregunta de investigación *¿Qué conocen los alumnos sobre la reflexión de sus habilidades?*, se observó en la primera sesión que los alumnos desconocían el tema, suponían que el taller se trataría de algo relacionado con las emociones, “el taller lo impartirá una psicóloga y eso es lo que tratan los psicólogos”, sin embargo, al finalizar el taller lograron concretar una acertada definición de *autoeficacia* (evaluación de habilidades), así como vincular el término con diferentes conceptos tales como: juicios, metas, elección de la tarea, permitiendo ponerlo en práctica con una reflexión personal y así como de lo que los rodea.

Con respecto a la pregunta *¿Qué elementos son efectivos en la implementación de un taller de autoeficacia?*, si bien se utilizaron diferentes estrategias de aprendizaje para la implementación del taller, se observó que la narrativa fue la dinámica que tuvo mayor impacto, ya que permitió a los alumnos realizar una reflexión en retrospectiva de las situaciones en las cuales se consideraron eficientes o ineficientes, lo que terminaron aprendiendo de esta práctica fue: analizar la forma en como enfrentan y resuelven la actividad, descubrimiento de emociones, y el cómo reaccionó su entorno ante la situación.

En lo que respecta a la pregunta *¿La implementación del taller mejorará la autoeficacia de los alumnos y alumnas de nivel secundaria?* Al analizar los resultados se puede observar un cambio significativo, al hacer una comparación entre la Fase 1 y la Fase 3 del taller, se pudo comprobar que los alumnos que logran reflexionar sobre su autoeficacia, mejoran en sus resultados académicos. En la primera evaluación, se observan, en los diferentes indicadores que de un 100% del 33.3 % al 77.7% de la población se encuentra en el nivel 1 de la rúbrica (E:2), mientras que en la fase tres no hay ningún alumno en el nivel 1 de la rúbrica (E:2), por lo tanto, se observa que las y los alumnos que reflexionan más de manera informada sobre sus capacidades, mejores resultados obtienen. De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos demostrar que la confianza que los estudiantes tienen sobre sus capacidades, determinará la manera de enfrentar las tareas académicas, así también los estudiantes que confían en su eficacia obtienen mejores

resultados, lo que los lleva a fijarse metas más altas buscando la forma de lograrlas, mientras que los que no se perciben eficaces evitan realizar las tareas.

En suma, el taller resultó atractivo para los alumnos y cumple el objetivo planteado, obtenido los beneficios de abordar la temática autoeficacia, haciendo uso de diferentes estrategias de aprendizaje permite a los alumnos reflexionar sobre sus propias capacidades y habilidades, conociendo recursos que les apoyen en este proceso de autoconocimiento y reflexión dentro de un contexto escolar, cabe señalar que los alumnos saben reconocer cuando utilizar alguna estrategia, seleccionar una tarea en la que se sienten más competentes, también toman en cuenta las tareas que les cuestan más trabajo y comienzan a intentar resolverlas aunque les cuesten trabajo.

Implementar el taller, *Autoeficacia ¿eso con qué se come?*, constituyó una herramienta efectiva y favorable para fortalecer la autoeficacia y a su vez el impacto que tiene en el afrontamiento de la tarea, se identificó un cambio positivo en los alumnos, incluso algunos reportaron que sirvió para trabajar en sus debilidades y convertirlas en áreas de mejora, como parte de mi propuesta, dentro de la formación académica es necesario incluir de manera directa o indirecta, por cada asignatura, el tema de autoeficacia, ya que las expectativas que se tienen sobre la eficacia personal son específicas en cada ámbito, lo que determina el esfuerzo que cada persona pondrá ante cierta actividad.

Existen diferentes trabajos sobre autoeficacia basados en diversos temas, estos son algunos de ellos: Construcción de instrumentos de autoeficacia para la alimentación (Corona, 2017), Construcción de un Instrumento para Evaluar Autoeficacia en el Deporte (Bautista, 2017), Nivel de Estrés y Proporción de Autoeficacia en Emprendedores de Micro Empresas (Vázquez, 2019), Diseño y Validación de Instrumentos para medir la Autoeficacia para Lactar de Mujeres Embarazadas (Juárez, 2019), Construcción de Instrumento de Autoeficacia para la Alimentación (Bautista, 2017), sin embargo, *no se encontró evidencia de investigaciones que propusiera un taller de autoeficacia en el ámbito educativo, lo que nos permite orgullosamente llenar ese vacío.*

Un aspecto importante dentro de la investigación es la relación que existe entre cada término y el impacto que uno tiene sobre el otro. El trabajar las conductas desde los distintos ejes de la autoeficacia, con la finalidad de que ello pueda llevar al alumno a la reflexión de sus juicios personales de forma acertada, con respecto a sus capacidades, puedo asegurar que será resultado de éxito.

Según Bandura (1987) conforme las personas realizan sus actividades, las expectativas de autoeficacia aumentan o disminuyen y estas influyen respecto a la cantidad de esfuerzo que desarrollan, así como cantidad de tiempo que invierten en dicho esfuerzo al enfrentarse a la adversidad, de esta forma, si en cada materia se trabaja este tema con los alumnos, podríamos obtener mejores resultados, individuos más reflexivos, capaces de plantearse metas que contribuyan a su crecimiento profesional e incluso personal, en conclusión, hacer que el aprendizaje los motive a enfrentarse a los retos que se presenten.

De ahí que, el implementar un taller para trabajar la autoeficacia, permite atender y entender la forma en que los alumnos se perciben y en consecuencia la manera en la que enfrentan las tareas escolares, debido a que la reflexión de las capacidades de los estudiantes posibilita que se involucre de forma activa y así la obtención de mejores resultados.

Derivado de los resultados obtenidos en esta investigación, para futuras investigaciones se sugiere trabajar con talleres que tengan como población meta los docentes a cargo de asignaturas del campo de humanidades ( Formación Cívica y Ética I, II y III), con la finalidad de generar espacios de reflexión sobre la importancia del autoconcepto, ya que se considera fundamental el impacto que tiene el docente en los alumnos, esto tendría beneficios tanto en una formación docente integral, como en la implementación de estrategias de trabajo, mismas que refuercen el análisis de la autoeficacia por parte de los alumnos, con el fin de explotar sus capacidades y habilidades dentro del ámbito educativo y que esto los motive a seguir estudiando.

Este trabajo es una referencia y abre paso a futuras investigaciones de las cuales se recomienda que permitan al individuo vincular la autoeficacia a temas como la elección de una profesión, ya que, por medio de la reflexión de nuestras capacidades, podremos tomar decisiones acertadas para nuestro futuro y el del mundo.

*“La verdadera motivación proviene del logro,  
desarrollo personal, satisfacción en el trabajo  
y reconocimiento”*

**Frederick Herzberg**

## Referencias:

Adrián, S. (2001). La transición adolescente y la educación. *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad*. 14(1),102-119.

Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educare*. 16 (5). 83-93.  
Aprendizajes claves (2019) Recuperado de:  
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy, A. (ed.) *Self – efficacy in Changing Societies*, EEUU: University of Cambridge, pp. 1 – 45.

Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 563–571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.563>

Blanco, B. (2010). Creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios: estudio empírico sobre el constructo. *RELIEVE*. 1(6), 111-128.

Barraza, M. (2009). Expectativas de autoeficacia académica. *Perfiles Educativos*, 1(6), 245-265.

Barraza, M. (2010). Validación del inventario de expectativas de la autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Investigación Educativa*. 2(10)., 1-30.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación

Bolívar, L. (2014). *Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios*. RED. Revista de Educación a Distancia (2) pp. 60-72.

Camposeco, P. (2012). Autoeficacia académica y rendimiento escolar. *Educare*. 1(6), 156-169.

Carrasco, P. (2010). Los formadores docentes y la autoeficacia para la enseñanza. *Perfiles educativos*. 27 (2), 85-105.

Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en

investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de: <https://goo.gl/tNzcbu>

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. 156-170.

Contreras, F. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico. *Perspectivas en psicología*. 1 (12), 183-194.

Cuellar, C. (2017). El juego en la educación. *RELIEVE*. 14 (6), 117-123.

De la Cruz, G (2014). *Rubricas y autorregulación*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/320981679\\_Rubricas\\_y\\_autorregulacion\\_pautas\\_para\\_promover\\_una\\_cultura\\_de\\_la\\_autonomia\\_en\\_la\\_formacion\\_profesional](https://www.researchgate.net/publication/320981679_Rubricas_y_autorregulacion_pautas_para_promover_una_cultura_de_la_autonomia_en_la_formacion_profesional)

Deval, L. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F, López & Heredia (2007). Construcción de in sitio web con relatos digitales personales (RDP) con fines pedagógicos. *ISUE UNAM*. 137-165.

González, F. (2012). Relaciones entre autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*. 4(1), 176-185.

Herrero, L. (2014). *Motivación Intrínseca*. ITESO.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (S/F) Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/>

Jatetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y motivación escolar. *Revista de psicodidáctica*. 1(3). 176-185.

Meneses, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista. Educación*. 25 (2), 113-124.

Naranjo, P. (2009). Motivación: perspectivas teorías y algunas consideraciones de su impacto. *Revista Mexicana de Psicología*. 27(1).

Palomino, P. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial. *Revista Latinoamericana*. 14(1), 659-676.

Papalia, D. y Duskin R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México, D.F. McGrawHill.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: España. ED. MORATA.

Pino, J. (2016). Evaluación de autoeficacia y de autoestima en el rendimiento deportivo. *Revista Científica de América Latina*. 29(1), 109-113.

Ruiz, P. (2012). ¿Sería la autoeficacia una variable influyente en los alumnos de ciencias del trabajo? *Revista de Psicología*. 4(1), 471-478.

Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. Madrid: España. McGraw Hill.

Sánchez, S. (2018). *La narración en la formación de la identidad*. Madrid: España. CESdonbusco.

Secretaría de educación Pública (S/F) Recuperado de:  
<https://basica.sep.gob.mx/site/direccion/3>

Secretaría de educación Pública (S/F) Recuperado de:  
<https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/es/articulos/autonomia-curricular-157424>

Secretaría de educación Pública (S/F) Recuperado de:  
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/VII-BIBLIOGRAFIA.pdf>

Suman, R. (2013). Puberty and Psychological Developmen. *Handbook of Adolescent Psychology*. 19(1), 15-44.

Valle, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista. Psicodidactica*.1(6),53-68.

Valle, A. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 31(3),425-461.

**Anexos.**

Anexo 1. Carta de consentimiento.

**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Yo \_\_\_\_\_, alumno del curso de: \_\_\_\_\_ y de \_\_\_\_\_ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: \_\_\_\_\_, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión, pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Nombre y firma del participante: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del tutor: \_\_\_\_\_

### Cuestionario Autoeficacia

1. Cuando notas que tienes problemas para concentrarte en una tarea ¿Puedes volver a centrar tu atención?
2. Cuando te sientes muy ansioso al realizar un examen ¿Puedes recordar todo lo que estudiaste?
3. Cuando no puedes concentrarte para estudiar durante 30 minutos ¿Puedes ponerte una meta de lo que tienes que aprender y continuar estudiando?
4. Cuando no entiendes la explicación de tu maestro, ¿Puedes hacer la pregunta adecuada para aclarar tus dudas?
5. Cuando te dejan mucha tarea ¿Puedes organizarte, para cumplir con todas?
6. Cuando notas que estas retrasando en tu tarea, ¿Puede ponerte al corriente para entregarlas?
7. Cuando alguno de tus compañeros no entiende un tema ¿Puedes explicarle para que entienda mejor?
8. Cuando no has asistido a clases ¿Puedes recuperar el trabajo que se realizó en clase?
9. Cuando la tarea que te dejaron es aburrida, ¿puede encontrar la manera de motivarse para realizarla?
10. Cuando una tarea, como aprender palabras de vocabulario, es repetitiva y poco interesante, ¿puedes convertirla en algo emocionante?
11. Cuando tienes problemas para entender una lectura ¿puedes encontrar un compañero que pueda explicarte todo claramente?
12. Cuando intentas comprender un tema nuevo, ¿puedes relacionarlo con cosas que ya sabias?
13. Cuando estudias ¿Puedes hacerte preguntas a ti mismo, sobre el tema?
14. Cuando sacas malas calificaciones ¿Puedes ponerte una meta para mejorarlas?
15. Cuando no te gusta una tarea o no puedes hacerla ¿Intentas realizar esta tarea?

Anexo 3. Organización de sesiones.

Sesión	Material	Producto	Forma de evaluación
1. Introducción	Hojas y lápices	Evaluación	Cuestionario
2. ¿Qué es autoeficacia?	Hojas blancas, plumones y cuaderno	Mapa mental	Rúbrica
3. Investigación	Computadora, internet, cuaderno, hojas blancas y pluma	Resumen	Rúbrica
4. Carteles informativos	Plumones, cartulina y cuaderno	Cartel	Rúbrica
5. Elaboración de un tríptico	Cuaderno, hojas blancas y de color y plumones	Tríptico	Rúbrica
6. ¿Para qué soy bueno?	Hojas blancas, lápices, colores y cuaderno	Autoreporte	Rúbrica
7. Mi historia	Hojas blancas, lápices, colores y cuaderno	Narración	Rúbrica
8. Autoeficacia en la pantalla	Computadora, internet, película y cuaderno	Reporte	Rúbrica
9. Preparándonos	Hojas de colores y blancas, plumones, papel América y cuaderno	Escenografía	Rúbrica
10. Preparándonos	Hojas de colores y blancas, plumones, papel América y cuaderno	Juegos	Rúbrica
11. ¡Aquí vamos!	Juegos, carteles, escenografía y narraciones	Juegos Escenografía	Rúbrica

#### Anexo 4. Historias.

##### **Historia 1 “Dibujo”**

Hace un año me dieron a cargo una tarea en algo que al menos yo no me sentía capaz de lograr dibujar un cuadro de 50 cm x 70 cm, fue algo en lo cual no tenía confianza y mucho menos motivación, tanto que no tenía ni la más mínima idea de que dibujar.

Muchos consejos y muchas imágenes vistas, pero ni una me motivaba y no me daban ganas de hacerlo.

Pero empecé a dibujar varias plumas con el fin de dar la idea de un pajarillo desplumado, ¡pésimo dibujo! Pensé, pues no me gustaba, solo era por entrega, mi mamá vio el dibujo y me dijo lo mismo. ¡malísimo trabajo!

Al pensar y reflexionar me dio la motivación ella, porque me dio palabras de aliento y al superarme y dibujar a lo grande.

Dibuje un elefante el cual le gustó mucho a mi mamá y creo que es una buena forma de agradecimiento, fue uno de los mejores dibujos sino es que el mejor.

Así entendí que soy capaz de lograr cosas con pequeña motivación y más si es de alguien querido.

##### **Historia 2 “Una nueva habilidad”**

Había una vez una niña que era muy traviesa y le gustaba mucho andar experimentando, pero gracias a eso sufrió muchos problemas, sin embargo, ella nunca se rendirá.

En una ocasión quiso imitar lo que su prima hacía, en eso se dio cuenta que ella quería salir a patinar, pero nunca lo había intentado es mas no sabía ni como ponerse los patines, sin embargo, la niña observo muy atenta a su prima y empezó a imaginarse patinando

Al observar a su prima ya tenía una mínima idea de cómo patinar así que se puso los patines, sin darse cuenta ya estaba patinando.

Su prima muy furiosa se enojó y la envidio por tener esa habilidad, sin embargo, la niña muy alegre trato de ayudar a desarrollar la habilidad en su hermana menor.

##### **Historia 3 “Bailando fuera de la época”**

Había una vez una chica que vivía en un pueblo muy lejano a ella le gustaba bailar, pero nunca conseguía una pareja de baile, a veces se ponía a practicar frente al espejo.

Un buen día la joven conoció a un chico apuesto que al igual que a ella le gustaba el baile, ella sabía algunos pasos, se le dificultaba..... pero no intentaba.

Poco a poco ambos practicaron y fueron progresando, lograron hacer pasas que jamás imaginarían.

Ahora ellos bailan juntos bajo las estrellas y siguen avanzando.

Jamás se rindieron, abrieron un curso de danza para todo el público en el parque del pueblo y disfrutaban bailar tanto que hacen eventos de baile una vez por mes en una noche cultural.

#### **Historia 4 “mi verdadero yo”**

Un día me desperté muy motivada, con muchas ganas de lograr mis metas, mis sueños, sé que el día en que los lograre no está muy lejos, pues puedo hacer lo que me proponga ya que tengo muchas habilidades.

Estoy segura que la vida me pondrá en el momento adecuado para cumplir todos mis sueños, por ejemplo, ir la universidad y estudiar pedagogía.

Creo que es la carrera que amo porque tengo habilidades necesarias, soy responsable, me gustan los niños, me gusta leer libros sobre el desarrollo.

Seguiré buscando mi pasión claro de acuerdo a mis gustos y para lo que soy buena sino lo hago así definitivamente fracasaría

Pero mi lema es y será

¡Debemos luchar por lo que queremos!

#### **Historia 5 “Life in the baseball”**

La historia comienza con un príncipe llamado Felipe de un reino muy muy lejano, esta príncipe tenía un grupo de amigos a los cuales les gustaba jugar béisbol, eran como 15 amigos, pero solo contaban con 3 guantes, 1 pelota y 1 bate porque en el reino estaba prohibido jugar, así que se turnaban para poder practicar.

Un día el príncipe Felipe se tomó muy en serio y decidido practicar a escondidas, poco a poco fue convenciendo a su padre el Rey Ricardo de observar más ese juego y que lo apoyara porque realmente amaba practicarlo

Poco a poco fue convenciendo al rey Ricardo, así que llegó un día en que lo apoyo tanto que en el reino se organizó un torneo el príncipe Felipe se esforzó muchísimo pero su equipo termino perdiendo 11-9 sin embargo le gusta tanto este juego que sabe que se tiene que esforzar más para poder ganar la próxima vez.

Lo que el príncipe aprendió es que se tenía que esforzar lo suficiente para lograr lo que quiera, hay veces que otras personas te dirán que no lo lograras, pero con esfuerzo y dedicación callaras muchas bocas.

Rubrica de Evaluación (E.2)

Criterios de evaluación	Nivel 1.	Nivel 2.	Nivel 3.
<i>Percepción de la tarea</i>	El alumno realiza comentarios sobre las dificultades de la actividad, tratando de evitarla por completo, se involucra muy poco en ella, enfocándose en no puede realizar la actividad.	El alumno se enfoca en la dificultad que la actividad implica y muy pocas veces elige realizarla de manera autónoma, sin embargo, logra hacer una autorreflexión (en ocasiones acertada y en otras, errónea).	El alumno participa en las actividades que se plantean, reflexiona sobre éstas y las habilidades que necesita para concluir la tarea de manera exitosa. Suele percibir las tareas como fáciles porque cuenta con las habilidades necesarias.
<i>Esfuerzo</i>	El alumno se involucra muy poco en la actividad, la mayoría de veces porque no puede o cree que no puede realizarla. No busca ayuda y tampoco logra hacer una reflexión sobre sus habilidades y debilidades.	El alumno logra involucrarse en la actividad, se muestra inseguro de sus logros y se esfuerza poco por cumplir la meta de la sesión.	El alumno logra involucrarse en la actividad, se esfuerza para cumplir el objetivo y logra hacer una reflexión sobre sus habilidades y debilidades para poder mejorar.
<i>Logros y fracasos</i>	El alumno evade la tarea de hacer una autoevaluación sobre sus logros y fracasos, teniendo una postura indiferente ante los posibles resultados que obtenga.	El alumno identifica sus logros y los fracasos, busca estrategias para mejorar en las actividades y poder cumplir con un la meta de la sesión.	El alumno toma conciencia de los logros y fracasos obtenidos a lo largo del taller e identifica las situaciones que lo llevan a obtener cada uno de ellos. Busca establecer metas propias para mejorar y obtener los mejores resultados posibles.
<i>Establecimiento de metas</i>	El alumno logra identificar que es una meta y si se cumplió o no, sin embargo, se involucra poco.	El alumno puede establecer metas, proponiendo de manera activa estrategias para cumplirla.	El alumno es capaz de hacer un planteamiento de metas y reflexionar sobre las estrategias, así como los pasos que tiene que seguir para llegar a ella. El alumno hace una evaluación sobre el fallo o el acierto de la meta.
<i>Afrontamiento de las actividades</i>	El alumno evita realizar las actividades del taller, haciendo comentarios sobre la dificultad de la actividad.	El alumno afronta la actividad que se establezca durante la sesión, aunque parezca tediosa o complicada.	El alumno se muestra participativo en las actividades y reflexiona acerca de sus habilidades, si la tarea tiene un grado de dificultad alto, no impide que el alumno enfrente la actividad.

Cartas descriptivas.

SESIÓN: 1		Evaluación Diagnóstica	
<b>Objetivo</b>	Explicar el objetivo del taller y realizar la evaluación diagnóstica.		<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia y utilidad de conocer el término.</li> <li>• Realizar una evaluación diagnóstica que le permita a la investigadora ver el avance que logran tener a lo largo del taller.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	10 Minutos		<p>La facilitadora se presentará con el grupo: <i>Hola, jóvenes buenos días mi nombre es Nancy y seré la encargada del taller ¿Autoeficacia eso con qué se come?</i></p> <p>Pedirá a los alumnos que se presenten: <i>“Ahora es turno de que ustedes se presenten, les voy a pedir que digan su nombre, cuál es su pasa tiempo favorito y de que creen que se tratará el taller”.</i></p> <p>Posteriormente presentará el taller, mencionado cuál es la relevancia de conocer el termino autoeficacia.</p>
Entrega de cronograma	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cronograma de actividades</li> </ul>	La facilitadora proporcionará a cada uno de los alumnos un cronograma de actividades desde la sesión 1 a la sesión 11. Explicará brevemente de que se trata cada una se las sesiones, así como los materiales que se utilizarán (Cuaderno italiano).
Evaluación diagnóstica	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas bancas</li> <li>• Plumas</li> <li>• Cuestionario diagnostico</li> </ul>	<p>La facilitadora les comentará a los alumnos: <i>“El día de hoy les voy a realizar una evaluación diagnostica, con el objetivo de analizar saben sobre sus habilidades, tendrán 25 minutos para responder”.</i></p> <p>Posteriormente, repartirá los cuestionarios diagnósticos a los alumnos y pedirá que respondan de manera individual y honestamente.</p>
Cierre de sesión	5 minutos		Finalmente, la facilitadora recogerá los cuestionarios diagnósticos a los alumnos y les explicará que este será una referencia para ver los avances que ellos tienen a lo largo del taller.

SESIÓN: 2		¿Qué es autoeficacia?	
<b>Objetivo:</b>	Explicar a través de una presentación de PowerPoint el término autoeficacia.	<b>Duración:</b> 50 minutos	
<b>Metas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar sobre la importancia y utilidad de conocer el término.</li> <li>• Que los alumnos logren comprender el término y puedan expresar sus ideas a través de un organizador gráfico.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	5 Minutos		<p>La facilitadora preguntará a los alumnos: "¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están? ¿Qué les pareció el tema del taller y la forma en la que trabajaremos?" con el fin de crear un ambiente de confianza.</p> <p>Posteriormente la facilitadora mencionará las metas a lograr durante la sesión: "Hablar sobre la importancia y utilidad de conocer el término, que los alumnos alcancen la comprensión del mismo y puedan expresar sus ideas a través de un organizador gráfico".</p>
Explicación de autoeficacia	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Pantalla</li> <li>• Presentación PowerPoint</li> </ul>	<p>La facilitadora dará la explicación del término autoeficacia a través de una presentación en PowerPoint esta contiene los siguientes elementos: ¿Qué es autoeficacia?, desde que teoría se describe, cuáles son sus principales exponentes, fuentes de autoeficacia, formas de evaluarla y ejemplos.</p> <p>Al terminar la presentación la facilitadora preguntará: "¿Tienen alguna duda? En caso afirmativo, se resolverán las posibles dudas.</p>
Construcción de mapa mental	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Colores</li> <li>• Plumaz</li> </ul>	<p>La facilitadora dará la siguiente instrucción: "Ahora van a elaborar un mapa mental de manera individual, sobre la información que les acabo de presentar en las diapositivas. Recuerden que un organizador gráfico siempre contiene la información más relevante de un tema, para esta tarea tendrán 20 minutos. Si tienen alguna duda pueden preguntarme".</p> <p>La facilitadora repartirá las hojas blancas para que los alumnos trabajen y mientras lo hacen supervisará contantemente lo que realizan.</p>
Reflexión de la sesión	5 minutos		<p>La facilitadora pedirá a dos alumnos que expliquen su mapa mental, mientras los demás contrastan la información de su Organizador gráfico.</p> <p>Finalmente, la facilitadora pedirá a los alumnos que reflexionen sobre si cumplieron la meta de la sesión o no, recogerá los trabajos para que los alumnos puedan salir del salón y continuar con sus actividades.</p>

<b>SESIÓN: 3</b>	<i>Investigación</i>		
<b>Objetivo:</b>	Investigar sobre <i>autoeficacia</i> y realizar un documento que resuma la información encontrada.		<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Meta:</b>	Realizar un resumen de la información encontrada en la web sobre autoeficacia.		
<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>	<b>Material</b>	<b>Descripción</b>
Inicio	5 Minutos		La investigadora preguntará a los alumnos: “¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están?” con el fin de crear un ambiente de confianza.  Posteriormente dará a conocer la meta de la sesión: “ Durante esta sesión ustedes realizarán un resumen de la información encontrada en la web sobre autoeficacia”
Investigación	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Conexión a internet</li> </ul>	La investigadora pedirá a los alumnos que busquen en la red, información que les ayude a comprender mejor el término <i>autoeficacia</i> : “El día de hoy trabajaremos en la computadora, deberán buscar información sobre autoeficacia puede ser cualquiera de estos materiales (anotará en el pizarrón): videos, artículos científicos o libros. Deberán anotar la información más relevante en su cuaderno”.
Resumen	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Plumás</li> </ul>	Al terminar la investigación, la facilitadora repartirá hojas blancas y pedirá a los alumnos que realicen un resumen sobre la información encontrada: “Ahora que ya tienen más información sobre el tema deben de realizar un resumen, con dicha información pondrán teorías, fechas, ejemplos, etcétera. El último párrafo de su resumen deberá escribir una opinión personal del tema. Si tienen alguna duda pueden preguntarme”.
Cierre de sesión	5 minutos		Finalmente, la investigadora pedirá que alguno de los alumnos comparta la información encontrada, sobre todo, se hará énfasis en la nueva información.  Posteriormente, la investigadora recogerá los resúmenes para que los alumnos puedan salir y continuar con sus actividades.

SESIÓN: 4		Cartel informativo	
<b>Objetivo:</b>	Los alumnos explicarán que es autoeficacia por medio de un cartel informativo.	<b>Duración:</b> 50 minutos	
<b>Meta:</b>	Realizaremos un cartel informativo para explicar y dar a conocer el término <i>autoeficacia</i> .		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	5 Minutos		<p>La investigadora preguntará a los alumnos: “¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están? ¿Cómo les ha ido en sus clases? ¿Si han entendido el tema?” Esto con el fin de crear un ambiente de confianza</p> <p>Posteriormente dará a conocer la meta de la sesión: “Realizaremos un cartel informativo para explicar y dar a conocer el término <i>autoeficacia</i>”.</p>
Formación de equipo	10 minutos		<p>La investigadora explicará la dinámica del “Barco se hunde”: “¿Alguna vez han jugado el barco se hunde? Yo diré el barco se hunde, grupos de 5 personas. Ustedes deberán hacer un grupo con ese número de personas los alumnos de queden fuera de estos se hundirán (perderán) pero podrán seguir jugando en la próxima formación de grupos. ¿Se entendió?”</p> <p>De acuerdo con el número de alumnos que asista a la sesión, se formará el último grupo. Cuando se forme el último equipo la facilitadora dirá: “Este será el grupo con que elaboren su cartel informativo”</p>
Elaboración del cartel	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas de colores</li> <li>• Plumaz</li> <li>• Plumones</li> <li>• Cartulinas</li> </ul>	La investigadora repartirá los materiales y les dirá a los alumnos: “Es momento de realizar su cartel elijan un espacio en donde realizarlo, lo primero que harán será comentar las ideas que cada integrante del equipo tiene sobre: la estructura y la información para que posteriormente plasmen todas sus ideas en la cartulina”.
Cierre de sesión	5 minutos		Finalmente, la facilitadora elegirá a dos equipos para que pasen a exponer sus carteles y posteriormente pedirá que los entreguen para que puedan salir del salón y continuar con sus actividades.

SESIÓN: 5		Elaboración de un tríptico	
<b>Objetivo:</b>	Los alumnos explicarán que es autoeficacia por medio de un tríptico.	<b>Duración:</b> 50 minutos	
<b>Meta:</b>	Realizaremos un cartel informativo para dar a conocer y explicar el término <i>autoeficacia</i> .		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	5 Minutos		La facilitadora preguntará a los alumnos: “¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están? ¿Qué tanto han aprendido durante el taller?”  Posteriormente dará a conocer la meta de la sesión: “Realizaremos un cartel informativo para dar a conocer y explicar el término <i>autoeficacia</i> ”.
Formación de equipos	10 minutos		La investigadora explicará la dinámica del “Barco se hunde. “¿Recuerdan el juego del barco se hunde? <i>Yo diré el barco se hunde, grupos de 5 personas. Ustedes deberán hacer un grupo con ese número de personas los alumnos de queden fuera de estos se hundirán (perderán) pero podrán seguir jugando en la próxima formación de grupos. ¿Se entendió?</i> ” De acuerdo con el número de alumnos que asista a la sesión, se formará el último grupo.  Cuando se forme el último equipo la facilitadora dirá: “ <i>Este será el grupo con que elaboren un tríptico informativo</i> ”.
Elaboración de tríptico	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Hojas de color</li> <li>• Plumaz</li> </ul>	La investigadora repartirá los materiales y les dirá a los alumnos: “ <i>Es momento de realizar su tríptico elijan un espacio en donde realizarlo, lo primero que harán será comentar las ideas que cada integrante del equipo tiene sobre: la estructura y la información para que posteriormente plasmen todas sus ideas en las hojas</i> ”.
Cierre de sesión	5 minutos		Finalmente, la facilitadora elegirá a dos equipos para que pasen a exponer sus carteles y posteriormente pedirá que los entreguen para que puedan salir del salón y continuar con sus actividades.

SESIÓN: 6		¿Para qué soy bueno?	
<b>Objetivo:</b>	El alumno se concientizará sobre sus habilidades y debilidades.	<b>Duración:</b> 50 minutos	
<b>Meta:</b>	Realizaremos una actividad para darnos cuenta cuales son nuestras habilidades y debilidades.		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	5 minutos		La facilitadora preguntará a los alumnos: “ ¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están? ¿Cómo les ha ido en sus clases? ¿Si han entendido el tema?” con el fin de crear un ambiente de confianza.  Posteriormente dará a conocer la meta de la sesión: “Realizaremos una actividad para darnos cuenta cuales son nuestras habilidades y debilidades”.
Habilidades y debilidades	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Pantalla</li> </ul>	La facilitadora explicará que son la habilidades y debilidades a través de una presentación de PowerPoint.
Dibujo	25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas bancas</li> <li>• Plumas</li> <li>• Plumones</li> <li>• Hojas de colores</li> </ul>	La facilitadora repartirá el material y les dará las indicaciones a los alumnos: “En el centro de la hoja se dibujarán, posteriormente de lado derecho escriban sus habilidades y de lado izquierdo sus debilidades, tendrán 25 minutos para realizar esta actividad”.
Cierre de sesión	5 minutos		Finalmente, la facilitadora pedirá a los alumnos en forma de participación que expliquen su dibujo: “Es momento de compartir su trabajo, cada uno mencionara cuales consideran que son sus habilidades y sus debilidades, haciendo énfasis en que las debilidades son áreas de oportunidad”.  Al terminar de compartir esta actividad, la facilitadora pedirá que los entreguen para que puedan salir del salón y continuar con sus actividades.

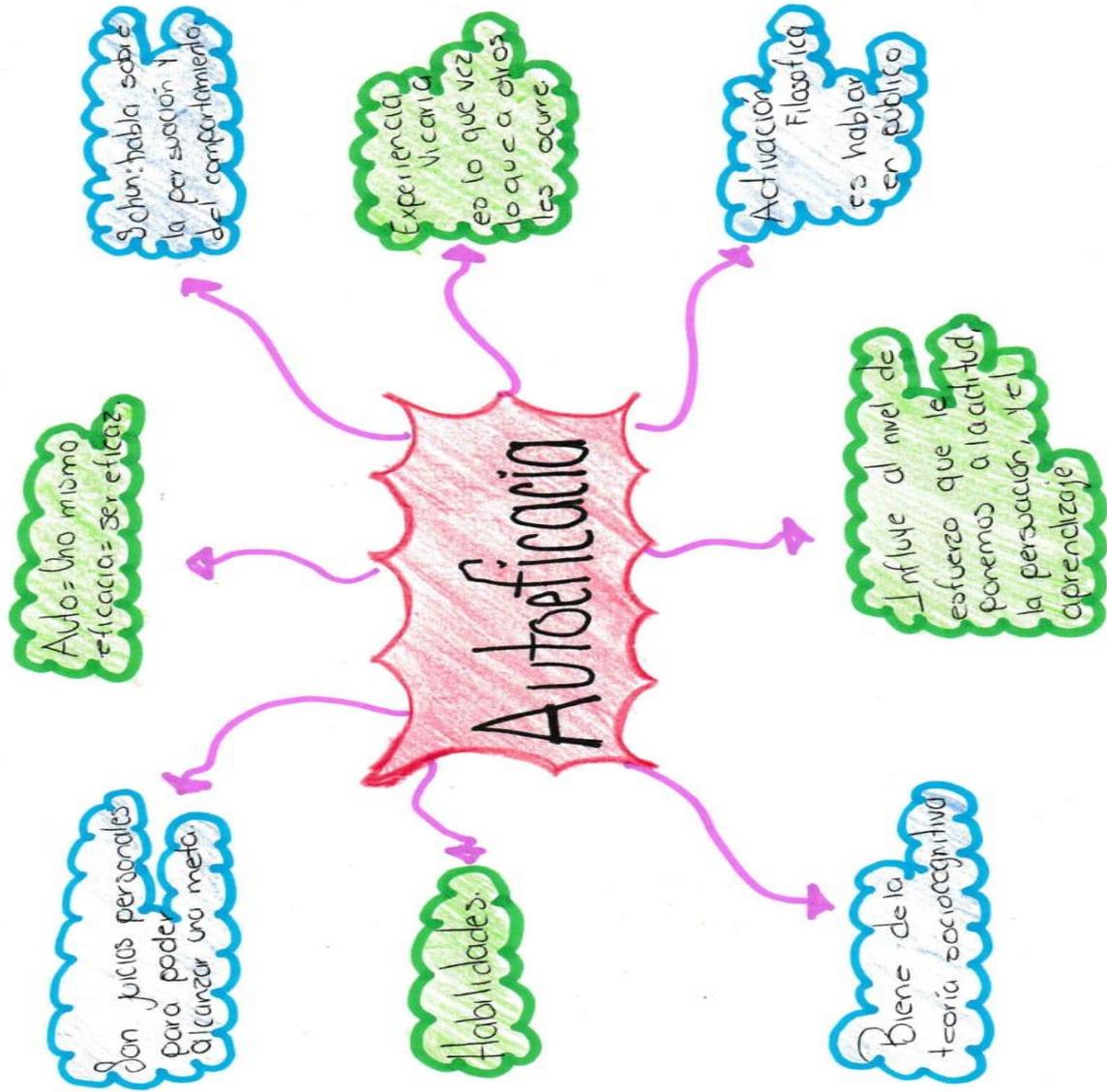
SESIÓN: 7		Mi historia	
<b>Objetivo:</b>	Los alumnos desarrollarán una historia donde reflexionen sobre su nivel de autoeficacia.		<b>Duración:</b> 50 minutos
<b>Meta:</b>	Lograremos reflexionar sobre algún momento en donde la <i>autoeficacia</i> , jugo un papel importante en nuestra vida a través del desarrollo de una historia.		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	10 Minutos		<p>La facilitadora preguntará a los alumnos: “¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están? ¿Qué tanto han aprendido durante el taller? ¿Se sienten cómodos en el taller? ¿Qué es lo que más les ha gustado del taller?”</p> <p>Posteriormente dará a conocer la meta de la sesión: “Lograremos reflexionar sobre algún momento en donde la <i>autoeficacia</i>, jugo un papel importante en nuestra vida a través del desarrollo de una historia”.</p>
Escribiendo mi historia	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Plumas</li> <li>• Colores</li> </ul>	<p>La facilitadora repartirá el material les pedirá a los alumnos” <i>El día de hoy trabajaremos en una narración ¿Quién me puede decir que es una narración? Una narración es un relato oral o escrito en el que se cuenta algo que ha sucedido realmente o un hecho o una historia ficticios. El día de hoy ustedes escribirán un relato sobre una experiencia en una situación donde se vea involucrada su eficacia, pueden utilizar personajes ficticios o narrar su historia siendo los protagonistas de esta. ¿Tienen alguna duda?</i>“</p>
Cierre de sesión	5 minutos		<p>Finalmente, la facilitadora pedirá a los alumnos en forma de participación que lean su historia: “<i>Es momento de compartir su trabajo, cada uno mencionara cuales consideran que son sus habilidades y sus debilidades, haciendo énfasis en cómo enfrentarlo la situación y como se sintieron</i>“.</p> <p>Al terminar de compartir esta actividad, la facilitadora pedirá que los entreguen para que puedan salir del salón y continuar con sus actividades.</p>

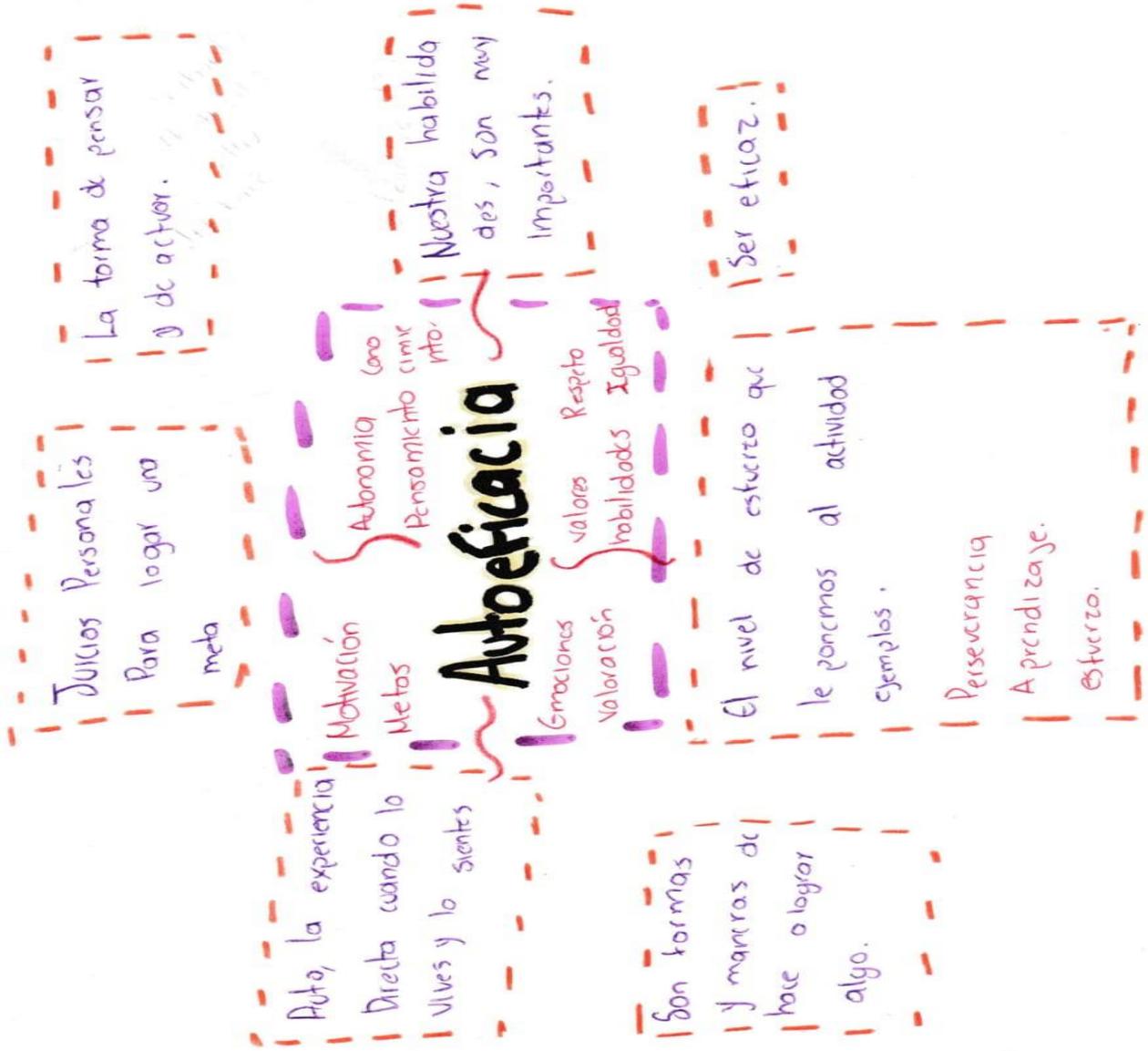
SESIÓN: 8		Autoeficacia en la pantalla	
<b>Objetivo:</b>	Los alumnos identificarán y reflexionarán la teoría abordada en las sesiones anteriores a través la película Kung Fu Panda	<b>Duración:</b> 60 minutos	
<b>Meta:</b>	Identificaremos y reflexionaremos parte de la teoría en la película Kung Fu Panda.		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	5 Minutos		La facilitadora preguntará a los alumnos: “¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están? ¿Qué tanto han aprendido durante el taller? ¿Se sienten cómodos en el taller? ¿Qué es lo que más les ha gustado del taller?”  Posteriormente dará a conocer la meta de la sesión: “Identificaremos y reflexionaremos parte de la teoría en la película Kung Fu Panda.”
Proyección de película	40 Minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Pantalla</li> <li>• Película</li> </ul>	La investigadora proyectará un fragmento de la película Kung Fu Panda, pedirá a los alumnos: “Es momento que guarden silencio y pongan atención a la película”
Identificando	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas bancas</li> <li>• Plumas</li> </ul>	La facilitadora repartirá el material les pedirá a los alumnos: “El día de hoy identificaremos como se relaciona la teoría que hemos revisado con la película Kung Fu Panda. ¿Qué observaron en la película que tenga que ver con autoeficacia? (Respuesta de los alumnos). Muy bien ahora ustedes, escribirán el tipo de relaciones que encontraron, solo tendrán 10 minutos para realizar la actividad. ¿Tienen alguna duda?”
Cierre de sesión	5 minutos		Al terminar de compartir esta actividad, la facilitadora pedirá que los entreguen para que puedan salir del salón y continuar con sus actividades.

SESIÓN 9 y 10		Preparándonos.	
<b>Objetivo:</b>	Los alumnos desarrollarán la presentación de su puesta en escena y un circuito de juegos.		<b>Duración:</b> 100 minutos
<b>Meta:</b>	Desarrollaremos el material nuestras historias y un circuito de juegos.		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	10 Minutos		<p>La facilitadora preguntará a los alumnos: “¿Cómo se sienten el día de hoy? ¿Cómo están? ¿Qué tanto han aprendido durante el taller? ¿Se sienten cómodos en el taller? ¿Qué es lo que más les ha gustado del taller?”</p> <p>Posteriormente dará a conocer la meta de la sesión: “Desarrollaremos el material nuestras historias y un circuito de juegos.”</p>
Organización	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cronograma de actividades</li> </ul>	<p>La facilitadora les pedirá a los alumnos que forme equipos para trabajar y les explicará: “El circuito de juegos, está enfocado a nuestro tema principal autoeficacia por tanto ustedes deberán de diseñar y construir un juego por equipo donde podamos dar a conocer el tema a otros alumnos de forma divertida. ¿Qué juegos se les ocurre que podemos trabajar? (Respuesta de los alumnos). Por ejemplo. Lotería, memorama, un tipo 100 mexicanos dijeron, etcétera. Estos juegos tienen que tener términos, preguntas o frases que se relacionen con el tema. Por otro lado, se hará una actuaremos cinco historias que algunos de ustedes escribieron, esto para dar a conocer toda la información y nuestra experiencia dentro del taller”.</p> <p>Los alumnos serán los que elijan en donde trabajar, 1) en la construcción de un juego, 2) en la construcción de una escenografía y actuación de una historia, con base donde ellos se sientan cómodos y crean que pueden realizar más aportaciones.</p>
Creación de juego y escenografía	60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas y de colores</li> <li>• Plumas y plumones</li> <li>• Imágenes</li> <li>• Cartulinas</li> <li>• Material para decoración</li> </ul>	Los alumnos trabajarán en la construcción de sus juegos por equipos, la facilitadora supervisara el trabajo que se esté realizando.
Cierre de sesión	10 minutos		Finalmente, la facilitadora pedirá a los alumnos que muestren sus juegos y expliquen a sus compañeros de que se trata cada uno de ellos. Los alumnos deberán entregar su juego, de no terminarlo en la sesión podrán entregarlo en 2 días.

SESIÓN: 11		¡Aquí vamos!	
<b>Objetivo:</b>	Los alumnos participarán en la narración de una historia. Los alumnos participaran en la organización y dirección un circuito de juegos.	<b>Duración:</b> 100 minutos	
<b>Metas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seremos el elenco de una obra de teatro.</li> <li>• Organizaremos un circuito de juegos para toda la escuela.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Material	Descripción
Inicio	10 Minutos		<p>Los alumnos que participan en el taller serán los encargados de colocar los elementos necesarios para la sesión ¡Aquí vamos! en el patio de la institución.</p> <p>La facilitadora hará la presentación de las obras de teatro mencionará el nombre del taller, los temas que se abordaron y a los alumnos que participaran tanto en la narración de la otra y en el circuito de juegos invitando a los alumnos a que participen.</p>
Narración	40 minutos		Los alumnos que decidieron participar en la narración, expondrán la presentación. Cada equipo estará ubicado en el patio de la institución con los elementos: escenografía, personajes y narración
Circuito de juegos	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos por equipo</li> <li>• Carteles de ubicación</li> </ul>	<p>Los alumnos que decidieron participar en el circuito de juegos expondrán su juego y las reglas, cada equipo estará ubicado en el patio de la institución con los elementos: juegos y cartel de ubicación</p> <p>La facilitadora dará la indicación: “<i>Los alumnos externos al taller podrán comenzar el circuito de juegos</i>”. Dando un tiempo máximo de 30 minutos para que puedan pasar a todas las estaciones.</p>
Cierre de sesión	20 minutos		<p>Finalmente, la investigadora dará por concluido el circuito de juegos y agradecerá a los alumnos la disposición para realizar las actividades.</p> <p>Los alumnos que formaron parte del taller pasaran al salón.</p> <p>La facilitadora por medio de una presentación les presentará los resultados aproximados de taller, dará la retroalimentación respectiva, agradeciendo la disposición de los alumnos en cada sesión del taller.</p>







mis habilidades

- Soy buena dibujando
- Me gusta salir de viaje
- Me gusta el beisbol
- Soy muy amistosa.
- 



Mis debilidades

- No me gusta bailar
- No me gusta el ingles
- Que me digan mentiras
- Soy muy sentimental
- Soy muy sincero amable

En las primeras etapas "poh" (sojeto) no se cree capaz de lo que le dijeron que el podía, en otras etapas nos creyó que el podía ser independiente.

En la última etapa nos habla "poh" que descubrió que la vida no tiene algún secreto sino que todo estaba en él.

Hay veces que la vida nos da oportunidades que nos da porque tiene la capacidades para poder hacerlo,

Bando nos habla sobre la evaluación de las habilidades y en eso se basa el corto el panda no sabía que era capaz de derrotar al guerrero dragón Tigre, aunque también tiene miedo de ser el guerrero dragón, y con fuerza de dedicación todo se puede.

# Objetivos que son parte de Autoeficacia:

- Creatividad
- Habilidad
- Populismo
- Motivación
- Responsabilidad

## - Autores de la Autoeficacia

- ▶ Zimmerman
  - ▶ Bandura
  - ▶ Shone
1. bobo de metas
  2. habilidades
  3. motivación

## Origen de la Autoeficacia

Surge de la teoría Socio cognitiva de Albert Bandura )  
Surge a partir del concepto

## AUTO CREENCIAS!

## SHUNK

Menciona en que el tema que ocurre los evaluacion le modifica su autoeficacia conforme sus deberes observo que progresa en sus metas etc aprendizajes

# Autoeficacia



## Influencias

- > El Nivel de esfuerzos.
- > La Perseverancia
- > El Aprendizaje
- > Establecimiento de metas.

## Schunk

Menciona en que el tema que actuen los estudiantes mediante modificar su autoeficacia conforme hace sus deberes observa que progresa en sus metas de aprendizaje y otros avances los comunica

## Inicios

Surge de la teoría Social Cognitiva de Albert Bandura y surge a partir del concepto Auto creencias.

## Definición

Se define como los juicios personales que hacemos sobre nuestra propia capacidad para organizar y poner en práctica las acciones necesarias.

## Otros

### terminos

Por otros lados puede influir en la elección de actividades en el esfuerzo y la Persistencia,



Metas



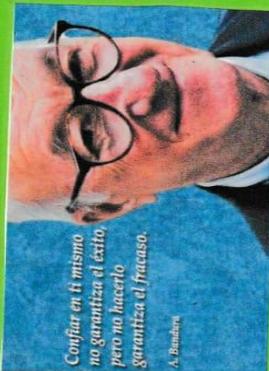
Autoconocimiento



Experiencia



Habilidades



Bandura



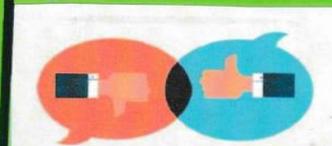
Autoeficacia



Aspecto Cognitivo



Juicio Pasorales



Logos