



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**“AUTOEFICACIA Y RESILIENCIA. UN PROGRAMA PARA
DESARROLLAR LA AUTOEFICACIA ACADEMICA EN LA ASIGNATURA
DE ESPAÑOL EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS ”**

**INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

Presentan:

**ALCARAZ ORTEGA ROCIO JOYCE
CANCHOLA ISLAS JANET ADRIANA**

**DIRECTORA
MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO**

**REVISORA
MTRA. ELISA SAAD**

México D.F., Ciudad Universitaria





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.



UNAM. 119

2011

ej. 2

M.

TPs.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por ser la luz que guía mi camino y me da la fe en que todo lo que me proponga se hará realidad

A mis abuelitos

Que son los angelitos y estrellas que me cuidan recordándome que la lucha en la vida no se termina hasta el último día de nuestra existencia

A la UNAM

Por permitirme formarme personal y profesionalmente, brindándome las herramientas para ser una psicóloga exitosa

A la Mtra. Cecilia Morales

Por compartir sus conocimientos y experiencias, su comprensión y su calidad humana. Muchas gracias

A las Mtras. Frida Díaz, Milagros Figueroa, Gilga Rojas y Elisa Saad

Por darme la oportunidad de conocerlas y compartir sus conocimientos tanto en clase como en la revisión del informe, lo cual enriquecieron de manera significativa mi formación. Muchas gracias

A mi colega y amiga Janet

Por escucharme, comprenderme y permitirme ser parte de tu vida; compartiendo una de las mejores etapas de nuestras vidas, logramos llegar a la meta. Te quiero mucho

A mis padres

Por ser los mejores ejemplos de mi vida personal y profesional, por su apoyo incondicional así como ayudarme a ser la mujer que ahora soy. Los adoro mis queridos colegas

A Jonathan y Ricardo

Hermanitos les agradezco por siempre apoyarme y creer en mí, por hacerme reír cuando más lo necesitaba, por luchar conmigo y ser los regalos más hermosos que la vida me pudo dar. Los amo

A Carlos

Te agradezco por la confianza, la comprensión, el apoyo, porque siempre me motivaste a seguir adelante, por ayudarme a madurar y crecer como persona. Eres y siempre serás una de las personas más importantes de mi vida

A mis amigos y amigas

Juan Manuel, Luis y Álvaro porque desde hace 11 años creyeron en mí, han estado siempre cuando más los he necesitado, recordándome en que lo importante es luchar y que siempre contaré con ustedes. Los adoro

Priscilla y Dulce: Amigas gracias por escucharme y con sus palabras impulsarme en llegar a la meta. Las adoro

Y por supuesto no puedo olvidarme de los protagonistas de este sueño:

Mis chicos de Florecer David, Jony, Ale, Jahaziel, Brian y Lisandro por permitirme conocerlos y ser una mejor persona. Los quiero mucho y los llevo en mi corazón

GRACIAS

ATENTAMENTE YOYCE

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por darme todas las herramientas para cumplir mis sueños por darme todo lo que soy y todo lo que tengo porque solo tú sabes lo que he logrado y lo que me ha costado lograr mis sueños Te Amo

A mi hija Faty

Por ser mi mayor inspiración mi mayor tesoro y ser la mejor hija el regalo más hermoso que Dios pudo enviarme y por apoyarme a cumplir uno de mis sueños Te Amo

A mi Esposo

Por su apoyo y paciencia por ser una motivación y un apoyo para culminar esta meta porque al conocerte esto solo era un proyecto y ahora es una realidad Te Amo

A Mis Padres y Hermanos

Gracias por darme la vida y por su apoyo incondicional ya que se que siempre estarán ahí para apoyarme en todas mis metas Los Quiero Mucho

A mis abuelitos

Porque siempre estarán en mi corazón donde quiera que estén

A la UNAM

Por permitirme pertenecer a la máxima casa de estudios de la cual estoy orgullosa

A la Mtra. Cecilia Morales

Por su gran apoyo y comprensión y por compartir todos sus conocimientos

*A las Mieras, Frida Díaz, Milagros Figueroa, Gilga Rojas y Elisa Saad
Por compartir sus experiencias, conocimientos y consejos para lograr esta meta*

A mi amiga Joyce

*Por ser una gran amiga y compañera, por su comprensión y gran apoyo ya que esto fue una gran motivación para
concluir esta meta*

*A los integrantes de la Casa Hogar Florecer David, Jonny, Ale, Jahaziel, Brian y Lisandro por permitirme
conocerlos por todo su cariño siempre estarán en mi corazón*

Atentamente

Janet Adriana

INDICE

Introducción	1
Capítulo I. Marco teórico	6
I. Antecedentes	
I.1 Antecedentes contextuales	6
I.2 Antecedentes teóricos	
I.2.1 Adolescencia	8
I.2.2 Resiliencia	14
I.2.3 Autoeficacia	20
I.2.4 El desarrollo de competencias en los adolescentes mexicanos	29
I.2.5 Programa de la asignatura de Español en la educación secundaria	31
I.2.6 La modalidad de proyecto	33
I.2.7 La modalidad de proyecto y la autoeficacia académica	36
I.2.8 Autoeficacia en los adolescentes. Experiencias e investigaciones	37
I.2.9. Referente metodológico	41
Capítulo II. Procedimiento	46
Capítulo III. Resultados	62
Capítulo IV. Discusión	81
Conclusiones	83
Referencias Bibliográficas	
Anexos	

Introducción

Este proyecto emerge del programa de prácticas integrales denominado "Promoción de la conducta resiliente en niños y adolescentes en ambientes educativos no formales". Dicho programa tiene como objetivo de servicio a la institución en que se llevan a cabo estas prácticas: el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de acciones y/o programas dirigidas a promover rasgos resilientes en niños y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo psicosocial, a través del fortalecimiento de: vínculos afectivos en la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad; una sana autoestima, habilidades sociales, la participación activa dentro de la comunidad; hábitos de orden, limpieza e higiene, el cuidado de la salud y la mejora en el rendimiento académico (Morales, 2009).

Actualmente continua diciendo Morales (2009) una gama de dificultades psicosociales perturban el desarrollo óptimo de niños y adolescentes; algunas de las causas tienen que ver con circunstancias que surgen con la pobreza que conllevan al hacinamiento, la carencia general de oportunidades culturales, la desintegración y disfunción familiar, entre otros.

Es por ello que México ha asumido por medio de sus leyes el compromiso de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, y de esta forma asegurar el acceso de toda la población al desarrollo social. En este contexto, el reflejo más crudo e inaceptable de los rezagos sociales que persisten en nuestro país es la pobreza, la cual impone graves limitaciones para el desarrollo físico y social, niega la igualdad de oportunidades y evidencia el fracaso de nuestra sociedad para abatir las enormes desigualdades sociales que en ella persisten.

Aún cuando en las últimas décadas se han registrado progresos en diversas dimensiones del desarrollo social, los desafíos prevalecientes en materia de superación de la pobreza obligan a reforzar y complementar las políticas y programas sociales a fin de consolidar los logros alcanzados. En un plano económico, social y político complejo,

como lo es en nuestro país, es indispensable emplear los recursos disponibles de la mejor manera posible para garantizar que los programas sociales lleguen de manera efectiva a quienes más los necesitan.

A pesar de estos esfuerzos aún existen niños y adolescentes que están expuestos a la pobreza, por ello se observan diversos factores de riesgo que indican una alta probabilidad de que presenten dificultades importantes en su desarrollo socio y psicoafectivo; así como el psicoeducativo. Por otro lado cabe resaltar que de acuerdo a la literatura cerca de un 30% de estas poblaciones, no se ven afectados, más bien se observan exitosos; de ahí se acuña al concepto de resiliencia como la capacidad del individuo de superar situaciones adversas.

La resiliencia es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo.

Apoyar el desarrollo de los adolescentes es una estrategia para prevenir las conductas de riesgo. El desarrollo es un proceso continuo a través del cual el adolescente satisface sus necesidades, desarrolla competencias (la habilidad para adaptarse a diversas ecologías y ambientes), y redes sociales. Se busca apoyar el desarrollo de adolescentes y jóvenes dentro del contexto de la familia, su ambiente socio-económico, político y cultural.

Los factores protectores a quienes hace referencia la literatura como aspectos altamente asociados a la conducta resiliente son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo del individuo o grupos, y en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias adversas. Dentro de los factores protectores a los que se alude, se encuentra la autoeficacia, concepto que ocupa nuestro espacio a continuación.

Bandura (1981) estableció un punto de vista en el cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social; por tanto, el hombre, visto desde esta perspectiva, no sólo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de modificarlo al actuar proactivamente.

Así mismo, Zimmerman (1995; pag 203) define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como "los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar". En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela; dicha evaluación influye en su conducta, tales como la elección de actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución.

Es por ello que en la propuesta de intervención tuvo el propósito de desarrollar la autoeficacia académica en adolescentes que cursaban el primero y segundo grado de secundaria para mejorar su rendimiento en la Asignatura de Español, como factor promotor de la conducta resiliente, al tener relación con lo que plantea el Programa de Secundaria (2006) respecto a la necesidad que los adolescentes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo, al hacer uso de diversas estrategias de aprendizaje.

Al tener óptimos resultados en el desarrollo de la autoeficacia académica de los adolescentes con los que se trabajó. Al corroborar que los aportes teóricos y empíricos revisados en el presente trabajo apoyaron el relevante rol mediacional de la Autoeficacia académica debido a que se demostró que procesos, tales como formulación de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y

autorreacciones desempeñan un papel importante en el éxito académico de los estudiantes.

Además, las dimensiones fundamentales de la autoeficacia académica como la motivación de los estudiantes autoeficaces cuando utilizan recursos específicos para mantener el interés, especialmente cuando se enfrentan con obstáculos para el éxito académico; las elecciones que hacen y las conductas que realizan para seguirlas; el esfuerzo para realizar la tarea, y el tiempo que dedica en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas (Zimmerman, 1995).

Es por ello que este escrito está organizado en cuatro capítulos en los que se podrá encontrar las etapas del desarrollo del proyecto.

El primer capítulo está destinado al sustento teórico, el cual, representa la columna vertebral de la propuesta de intervención encontrando temas tales como: *Antecedentes contextuales, antecedentes teóricos, la adolescencia, resiliencia, la autoeficacia y autoeficacia académica*. Posteriormente, el tema del *Desarrollo de competencias en adolescentes mexicanos*, los objetivos del *Programa de la asignatura de Español en la educación secundaria actual, la modalidad de proyectos y su relación con el desarrollo de la autoeficacia académica y las experiencias e investigaciones similares a este proyecto*.

En el segundo capítulo se encontrará el *Procedimiento* utilizado, el cual estuvo organizado en etapas que describen la población, el escenario, los recursos; así como el diseño del cronograma de actividades referente a la propuesta de intervención para desarrollar la autoeficacia académica bajo la modalidad de proyectos y la asesoría en las tareas escolares.

En el tercer capítulo se reflejan los *Resultados* obtenidos de cada uno de los adolescentes, dando cuenta de los instrumentos de medición cualitativos y cuantitativos

utilizados en cada una de las fases, así como el proceso en los diferentes aspectos evaluados.

Finalmente el capítulo cuatro, se encontrará la *Discusión y Conclusiones* que reflejan las afirmaciones a las que se llegan después de haber implementado el proyecto, así como el desarrollo profesional y personal que se tuvo; y las limitaciones a las que se enfrentó.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

I. Antecedentes

I.1 Contextuales

México es un país que cuenta con más habitantes pobres que de clase media o clase alta. La desigualdad en los estratos sociales es muy pronunciada.

Actualmente, el 54% de la población del Distrito Federal se encuentra en algún tipo de nivel de pobreza, desde moderada hasta extrema, y esto es solo para el DF, el recuento nacional indica que más del 60% de la población se encuentra en algunos niveles de pobreza, del cual ,el 20 % se encuentra en la miseria (INEGI, 2010).

Es por ello que se ha buscado contrarrestar los efectos de éstas desigualdades por medio de instituciones que permitan a los niños y adolescentes que se encuentran en situación de calle, albergarse, alimentarse, recibir educación, ambientes socioafectivos protectores, seguridad física, apoyo psicopedagógico, etc, como es el caso de la organización no gubernamental denominada Florecer, Casa Hogar A.C.

Dicho escenario en que se llevó a cabo las prácticas integrales del que deriva este trabajo, se ubica en la colonia Alfonso XIII, alberga a 30 niños, entre 4 y 15 años de edad; la institución se sostiene a base de los donativos que recibe de diversas instituciones. Su misión es, cumplir dentro de su ámbito de acción con la Convención de los Derechos de los Niños, especialmente con los que se encuentre en riesgo social.

Con miras a ser una institución con un modelo de atención exitoso y por tanto creador de personas con valores, es decir, participativas, íntegras, subsidiarias, amorosas y visionarias.

Esta institución fue creada en agosto del 2003 y en este mismo mes pero del año 2007, dio inicio a su programa de casa-hogar para brindar cuidado, atención y educación integral a niños y adolescentes en riesgo social.

Las instalaciones constan de tres dormitorios con sus respectivas literas y cajoneras para guardado de ropa; tres medio baños y un baño completo con dos regaderas; un espacio grande que se utiliza para comedor y sala de tareas; una biblioteca y ludoteca; una sala de cómputo; una sala de recreación y t.v.; una cocina; una bodega y una oficina.

Los recursos humanos están conformados por la directora general, una directora ejecutiva, una persona de servicio y personal voluntario para actividades diversas. Además existen roles semanales por parte de las madres o tutores de los niños para la limpieza de la institución.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre los adolescentes y el personal se observa comunicación, cordialidad y respeto de ambas partes dependiendo del rol que juegan en la institución; así mismo, existen dentro de ésta, normas y reglas establecidas que regulan y guían la conducta de los adolescentes así como deberes o comisiones que realizan diariamente de acuerdo a la rutina y los horarios estipulados..

Siendo de esta forma, dicha organización un contexto donde los niños están seguros y cuentan con el apoyo personal y profesional para su desarrollo integral.

I.2 Antecedentes Teóricos

1.2.1 Adolescencia

La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta. Es un periodo de desarrollo estresante colmado de cambios críticos relativos a la madurez física, la sexualidad, los procesos cognitivos (las formas de pensar y el contenido del pensamiento), las emociones y las relaciones con otras personas (Adams, 1992).

El inicio de la pubertad y la entrada a la adolescencia coinciden con el ingreso de estos jóvenes a la tercera etapa de la educación básica, donde el contenido de las diferentes materias comienza a alejarse de lo concreto para introducirse en aspectos progresivamente más abstractos, hecho que se corresponde con un cambio cualitativo de las estructuras cognitivas del ser humano, que nos pone en presencia de pensamiento hipotético-deductivo, el cual permite al adolescente apropiarse de los conocimientos de este nivel educativo.

Inheler y Piaget (1972) describen las características del pensamiento formal dividiéndolas en funcionales y formales o estructurales. En el caso de las funcionales abarcan aspectos como: lo real es un subconjunto de lo posible, carácter hipotético-deductivo, esquema de control de variables, carácter proposicional.

Mientras que las características formales o estructuradas nos habla de la combinatoria de las 16 operaciones binarias y el grupo de las cuatro transformaciones (identidad, negación, reciprocidad, correlativa).

Estas son características indisociables que se influyen entre sí para donar una nueva lógica que modifica y amplía la visión que sobre el mundo tiene el individuo, dotándole de nuevas y sofisticadas formas de resolución de problemas.

Otro de los autores que habló del desarrollo cognitivo del adolescente fue Vygotski (1931) quien da importancia al desarrollo histórico-cultural y considera la funciones

psíquicas superiores como producto de este mismo en sociedad, existiendo una unidad indisoluble entre la estructura y la función, donde a cada paso nuevo en el desarrollo de contenidos del pensamiento se adquirirán nuevos mecanismos de conducta, que permitirían el paso a una etapa superior de operaciones intelectuales

Con ello, los adolescentes al ingresar a nivel secundaria se enfrentan a retos cognitivos que les permiten desarrollar sus capacidades superiores tales como la abstracción, la resolución de problemas, el análisis, la síntesis; además, de hacer uso de los conocimientos y habilidades previamente aprendidas siendo indispensable el reconocimiento de éstas como parte de sus fortalezas o dificultades, esto es, el desarrollo de su autoeficacia académica.

Por otro lado, los cambios rápidos y súbitos a nivel físico que experimentan los adolescentes le agregan a este periodo del desarrollo las características de timidez, sensibilidad y preocupación sobre los propios cambios corporales; a la vez que se presentan comparaciones angustiosas entre sí mismo y los compañeros.

Debido a que es posible que los cambios físicos no ocurran en forma sincrónica, los adolescentes podrían pasar por etapas de incomodidad, tanto en términos de apariencia como de movilidad y coordinación física.

Durante la adolescencia, es normal que los jóvenes tengan y demuestren la necesidad de separarse de sus padres y establecer su propia identidad (Allen, 1994). En algunos, esto podría ocurrir con una reacción mínima de parte de todas las personas involucradas. Sin embargo, en algunas familias, pueden surgir conflictos significativos sobre los actos del adolescente o gestos de rebeldía y sobre las necesidades de los padres de mantener el control y hacer que el joven continúe con los comportamientos de obediencia.

A medida que los adolescentes se alejan de los padres en búsqueda de su propia identidad, el grupo de amigos o compañeros adquiere un significado especial, ya que

puede convertirse en un refugio seguro, en el cual el adolescente puede probar nuevas ideas y comparar su propio crecimiento físico y psicológico.

En la adolescencia temprana, el grupo de compañeros por lo general consta de integrantes del mismo sexo que forman pandillas, bandas o clubes que intentan comportarse y vestirse en forma semejante, tener códigos secretos o rituales y participar en las mismas actividades. A medida que el joven avanza hacia la adolescencia media (14 a 16 años) y más allá, el grupo de compañeros se extiende hasta incluir integrantes del sexo opuesto (Anderman, 1996)

La adolescencia media a la tardía se caracteriza por una necesidad de establecer identidad sexual, estando cómodo con su propio cuerpo y con sus sentimientos sexuales. A través de la amistad con personas del sexo opuesto, las citas y la experimentación, los adolescentes aprenden a expresar y recibir intimidad o insinuaciones sexuales de una manera cómoda que sea consecuente con la interiorización de valores. Los jóvenes que no tengan la oportunidad de tales experiencias podrían presentar dificultad al establecer relaciones íntimas en la edad adulta.

Es por ello que hay que tener en cuenta los procesos biológicos, los procesos cognitivos, los contextos, el desarrollo social y de la personalidad.

Conceptos relevantes que interactúan en esta etapa influyendo en su desarrollo, como es el caso de los cambios biológicos que se presentan en la adolescencia así como los procesos cognitivos, ya que el pensamiento de los adolescentes no solo le permiten resolver problemas difíciles en áreas académicas, sino también la forma en que analizan su vida social (Allen, 1994).

Por otro lado, están los contextos especialmente importantes en la vida de un adolescente tales como: la familia, los compañeros, la escuela y la cultura. En el caso de la familia, diversos autores afirman que existe una influencia considerable sobre el

desarrollo de los adolescentes, por las dinámicas que se pueden presentar y aspectos como el conflicto, el apego, el divorcio, etc. Así mismo, los compañeros y la escuela desempeñan un papel importante en la vida de un adolescente.

Santrock (2004) menciona otros aspectos importantes en la vida de un adolescente, son los relacionados con el desarrollo social y de la personalidad, cuestiones como la construcción de su yo y su identidad, el género, la sexualidad, el desarrollo moral y la motivación de logro. En relación a este último aspecto y bajo la mirada del tema de este texto es importante mencionar el papel que juega el rendimiento académico en la etapa de la adolescencia.

La adolescencia es un momento crítico en el rendimiento académico (Arehart,1990)., nuevas presiones sociales y académicas empujan a los adolescentes a desempeñar nuevos roles, roles que a menudo implican asumir más responsabilidades.

En la adolescencia, el rendimiento académico se convierte en algo mucho más serio, incluso pueden empezar a percibir los éxitos y fracasos actuales como predictores de cómo les irá en la vida cuando sean adultos; conforme se van intensificando las demandas que les imponen pueden entrar en conflicto distintas áreas de su vida, sus intereses sociales pueden reducir el tiempo que necesitan para conseguir sus logros académicos, o las ambiciones en un área pueden minar la consecución de metas (Bandura, 1986).

El hecho de que los adolescentes se adapten o no a la forma eficaz a estas nuevas presiones académicas y sociales está determinado, en parte, por factores psicológicos motivacionales y contextuales (Eccles y Wigfield, 2000). De hecho el rendimiento académico depende de muchos más factores que los meramente intelectuales.

Los procesos implicados en el rendimiento académico son la motivación intrínseca y extrínseca; las experiencias óptimas y progreso, la atribución, motivación de logro y la autoeficacia.

Profundizar en la atribución y la motivación de logro resulta necesario debido a que son aspectos íntimamente relacionados con el tema central de este trabajo. La teoría de la atribución afirma que, *"en un intento de dar sentido a su comportamiento, las personas tienden a descubrir las causas que subyacen al mismo. Las atribuciones son las causas percibidas del propio comportamiento"* (Heider, 1958). Los teóricos de la atribución afirman que en cierto modo, los adolescentes son como científicos intuitivos que intentan identificar las causas que hay detrás de su comportamiento.

La percepción que tenga un adolescente del éxito o el fracaso como motivado por factores internos o externos influye en su autoestima. Con ello, podemos hablar sobre la motivación de logro relacionada con la motivación intrínseca y extrínseca.

Los adolescentes que tienen una motivación de logro se centran en la tarea en vez de en su falta de aptitudes o habilidades, tienen una actitud positiva y generan estrategias orientadas hacia la resolución que mejoran su actuación (Anderman, 1996)

Siendo esto uno de los factores principales para el desarrollo de autoeficacia como se mencionó en el apartado anterior, relacionado con lo que afirma Bandura (1982) que la autoeficacia es un factor crítico en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para ello, el establecimiento de metas, la planificación y el autocontrol son aspectos importantes del rendimiento académico de los adolescentes. Los investigadores han comprobado que la autoeficacia y el rendimiento académico mejoran cuando los adolescentes se fijan metas específicas y desafiantes a corto plazo.

La teoría psicosocial de Erik Erikson

Una de las teorías que nos aportan elementos para la comprensión de la adolescencia y sobre todo bajo la mirada del enfoque de la resiliencia, es la que nos proporciona Erik Erikson quien habló de estadios psicosociales que abarcan todo el ciclo de vida, cada uno de ellos se centra en una sola tarea evolutiva que enfrenta a la persona a una crisis que debe superar.

Según Erikson (1982), estas crisis no son catástrofes, sino puntos de inflexión de mayor vulnerabilidad y mayor potencial, cuanto más eficaz resuelva estas crisis un individuo, más saludable será su desarrollo. A continuación, de acuerdo a este autor, se presentan los estadios de la teoría psicosocial.

Confianza vs desconfianza: La vivencia de la confianza requiere una sensación de bienestar físico y una cantidad mínima de miedo y aprensión por el futuro.

Autonomía vs vergüenza y duda: Se empieza a descubrir que su comportamiento es efectivamente suyo y empiezan a afirmar su sentido de independencia y autonomía.

Iniciativa vs culpa: Se amplía el mundo social del niño, que se ve obligado a afrontar más desafíos que en las etapas anteriores. Para superar estos desafíos, necesitará comportarse activa y deliberadamente.

Laboriosidad vs inferioridad: La iniciativa de los niños los pone en contacto con un universo de nuevas experiencias. Conforme se van adentrando en la etapa escolar, los niños dirigen su energía hacia la adquisición de conocimientos y el dominio de habilidades intelectuales.

Identidad vs confusión de la identidad: La persona se enfrenta al descubrimiento de quien es, qué hace en la vida y hacia dónde va. Los adolescentes deben adoptar muchos roles y adquirir un estatus nuevo propio de los adultos.

Intimidad vs aislamiento: El individuo debe afrontar la tarea evolutiva de establecer relaciones íntimas con otras personas. Erickson (1950) describe la intimidad como encontrarse a uno mismo al tiempo que uno se pierde en el otro.

Productividad vs estancamiento: Una de las preocupaciones centrales de esta etapa es ayudar a la generación más joven a desarrollar y llevar una vida plena.

Integridad vs desesperación: Una persona mayor hace un balance positivo de todas las etapas evolutivas previas. En tal caso la evaluación retrospectiva revelará una vida bien empleada y la persona experimentará una sensación de satisfacción, integridad y logro.

Erikson (1996) no considera que las soluciones adecuadas a las crisis propias de los distintos estadios sean siempre completamente positivas. A veces es inevitable cierta exposición o compromiso con el polo negativo, de todos modos para que el desarrollo sea óptimo, deberían dominar las resoluciones positivas de las crisis propias de los distintos estadios, viéndose con ello la relación con la resiliencia.

1.2.2 Resiliencia

De acuerdo a la literatura más reciente la asociación entre pobreza y situación de adversidad ha estado presente desde el siglo XIX (Chadwick, 1865 en Bradley et al.,1994). Desde entonces, como ya lo mencionamos anteriormente, la pobreza ha sido descrita como una condición adversa que trae consigo diversos factores de riesgo específicos, los que están presentes tanto en el plano de lo físico, como de lo mental y lo social.

Garmezy (1993) señala que existe una preocupación creciente a nivel internacional respecto de la crisis de la pobreza y de las consecuencias que ésta ha mostrado tener en la vida de los niños y niñas.

Respecto de la pobreza autores como Garbarino (1995) y Parker et al. (1988, en Bradley, 1994), señalan que los niños y niñas de la pobreza están sometidos a un doble riesgo. Por una parte, están expuestos con mayor frecuencia a situaciones tales como enfermedades físicas, estrés familiar, apoyo social insuficiente y depresión parental; especialmente en el caso de la madre (Osborn, 1990). Además, a partir de estos riesgos los niños de la pobreza están expuestos a consecuencias más serias comparados con sus pares de grupos sociales más aventajados desde un punto de

vista social y económico. También se han mencionado otros efectos, tales como la mayor presencia de problemas de tipo conductual.

A fines de la década del setenta, se iniciaron conversaciones en un nuevo dominio, relacionadas con el desarrollo al interior de las ciencias sociales del concepto de resiliencia. La discusión en torno a este concepto se inició en el campo de la psicopatología, dominio en el cual se constató con gran asombro e interés, que algunos de los niños criados en familias en las cuales uno o ambos padres eran alcohólicos, y que lo habían sido durante el proceso de desarrollo de sus hijos, no presentaban carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino que por el contrario, alcanzaban una "adecuada" calidad de vida (Werner, 1989).

El enfoque de la resiliencia parte de la premisa que nacer en la pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Más que centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, la resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Desde la década del ochenta en adelante, ha existido un interés creciente por conocer aquellas personas que desarrollan competencia a pesar de haber sido criadas en condiciones adversas, o bien en circunstancias que aumentan el riesgo de presentar psicopatologías (Osborn, 1990). Este grupo de personas ha sido denominado como resiliente.

De acuerdo a Rutter (1979), existe una tendencia lamentable a centrarse en todo aquello que resulta sombrío, así como en los resultados negativos del desarrollo. La posibilidad de la prevención surge al aumentar el conocimiento y la comprensión de las razones por las cuales algunas personas no resultan dañadas por falta de estimulación originada por estar en ambientes precarios. En 1979, el mismo autor señalaba la importancia de conocer los factores que actúan como protectores de las situaciones de

adversidad, pero que resultaría aún más importante conocer la dinámica o los mecanismos protectores que los subyacen.

Por su parte, Werner (1989) plantea que el tema de la resiliencia resulta importante, en tanto a partir de su conocimiento es posible diseñar políticas de intervención. Según esta autora, la intervención desde un punto de vista clínico puede ser concebida como un intento de alterar el balance presente en las personas, que oscila desde la vulnerabilidad a la resiliencia. Esto puede ocurrir ya sea, disminuyendo la exposición a situaciones de vida provocadoras de estrés y que atentan contra la salud mental, por ejemplo: alcoholismo paterno o materno, psicopatología de los padres, en la separación o divorcio de éstos, o bien aumentando o reforzando el número de factores protectores que pueden estar presentes en una situación dada; por ejemplo, reforzar fuentes de apoyo y afecto, favorecer la comunicación y las habilidades de resolución de problemas.

Es así que el vocablo *resiliencia* tiene su origen en el idioma latín, en el término *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar

El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

A continuación, se exponen algunas de las definiciones que, desde este campo, han desarrollado diversos autores en torno a este concepto:

- Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. (ICCB, 1994)
- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la

expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1992).

- Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser y Köferl en Brambing et al., 1989).
- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995).
- Conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida "sana", viviendo en un medio "insano". Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992) entre éstos y su medio.
- La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995).
- Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993).

- Milgran y Palti (1993) definen a los niños resilientes como aquellos que se enfrentan bien a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida

A partir de ello, podemos decir que la resiliencia es una capacidad humana que ayuda a enfrentar y sobreponerse de experiencias de adversidad. Los seres humanos necesitan desarrollar la capacidad de hacer frente a este tipo de adversidades que se encuentren a lo largo de la vida; pero para ello se requiere de habilidades sociales y comunicativas, una conciencia crítica, autonomía y propósitos para el futuro.

La resiliencia se trata de un proceso que se caracteriza por un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo, por lo que no se puede centrar en cada individuo como alguien único con una historia y adversidades diferentes, haciéndose necesario la potencialización de sus cualidades y habilidades con las que cuenta, que le permitan enfrentar y fortalecerse ante dichas situaciones o factores de riesgo.

Es por ello que en los últimos años, la psicología ha puesto mayor atención a este concepto al considerarlo fundamental en la prevención de la salud mental; la capacidad de resiliencia, hoy en día, es un objetivo necesario de muchos programas interesados en desarrollar habilidades y competencias frente a la vida (Morales, 2009)

La situación de tragedia o adversidades parecen imposibles o difíciles de superar, sin embargo los rasgos y habilidades de las personas, en este caso de los adolescentes pueden verse reforzados por la influencia positiva del medio familiar, ambientes educativos formales, no formales e informales; y el apoyo de otros adultos significativos en su vida. Al contar con límites claros; modelos sociales que medien la construcción y desarrollo personal, que compartan responsabilidades sociales y se vean motivados por expectativas y logros realistas por parte de los adultos. Esto hará que no solo superen las adversidades, sino que salgan renovados, creativos y autosuficientes; es decir muestren conducta resiliente.

La resiliencia distingue dos componentes. La resiliencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, mas allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles.

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intra psíquicos. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural.

Muestra también que las fuerzas negativas, expresadas en términos de daños o riesgos, no encuentran a una persona inerte en el cual se determinarían, inevitablemente, daños permanentes, la resiliencia describe la existencia de verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, transformándolas en factor de superación de la situación difícil.

La promoción de la resiliencia puede ser fuente de inspiración para a la educación, la política social y la labor social.

El desarrollo del concepto de resiliencia ayuda a ver con claridad que existe esa dimensión en las personas y aporta una nueva mirada esperanzadora y optimista. Es así, como cada día se publican y se aplican más y más programas orientados analizar los comportamientos resilientes presentes en algunos niños, adolescentes y adultos.

Los ambientes que pueden favorecer la resiliencia deben contar con la presencia de adultos accesibles, responsables y atentos a las necesidades del adolescente, personas que muestren empatía y sobre todo capacidad de escucha. Además es importante que se exprese su apoyo de manera que favorezca un sentimiento de seguridad y confianza en sí mismos.

También es de suma importancia la existencia como ya se mencionó, de expectativas altas y apropiadas a su edad, comunicadas de manera consistente, con claridad y

firmeza. Que le proporcionen metas significativas, lo fortalezcan y promueven su autonomía, y le ofrezcan oportunidades de desarrollo.

Los adultos que promueven conducta resiliente son modelos de competencia social en la solución de problemas, proporcionando oportunidades para que los adolescentes participen y en conjunto aprendan de los errores y contribuyan al bienestar de los otros, como parte de un equipo solidario y participativo.

Para facilitar la presencia de un patrón de conducta resiliente en los adolescentes, deben ser tratados con dignidad y respeto; hacerles ver que pueden equivocarse pero deben ser responsables de sus propios errores; a tener sus propias necesidades, tan importantes a sentir y expresar el dolor.

Sin embargo para ello, se ha hablado de la existencia de factores internos (habilidades o cualidades del individuo), y de factores externos (ambientales), a los que se le ha denominado factores de resiliencia al promover la conducta resiliente en los individuos.

El fortalecimiento de dichos factores, también denominados protectores, facilitará la competencia resiliente en los individuos. Así mismo, es importante considerar que la resiliencia se construye en la interacción entre la persona y el entorno. Siendo parte de estos factores protectores la autoeficacia.

1.2.3. Autoeficacia

Bandura ha sido uno de los primeros teóricos que hizo referencia a la autoeficacia con la publicación de su artículo "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual) (1977), identificó un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. Posteriormente, Bandura publicó su libro Social Foundations of Thought and Action (Fundamentos sociales del pensamiento

y la acción), obra en la que propone una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) como el medio por el cual el hombre es capaz de actuar en su ambiente. Considera, además, que los individuos poseen un sistema interno propio que les capacitan para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno propio proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base de sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra conducta (Bandura, 1981)

De acuerdo con Bandura, la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información de sus ambientes, así como sus creencias personales, que a su vez proporcionan información acerca de su desempeño posterior. Esta tríada, conducta - ambiente - pensamientos, es la base de lo que él llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia (Bandura, 1981)

El proceso de autorreflexión es tal que les permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. De acuerdo con esto, lo que la gente sabe, las habilidades que posee, o lo que han logrado en su historia previa no siempre son buenos predictores de los logros futuros, debido a que las creencias que ellos sostienen acerca de sus capacidades influyen poderosamente en la manera en que ellos actúan.

Con esto, podemos aseverar que la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de las creencias acerca de sus capacidades. A menudo éstas pueden ser mejores predictoras del comportamiento por los resultados de sus actuaciones previas.

Entre las creencias propias (o de autorreferencia) que usan los individuos para controlar su ambiente están las creencias de autoeficacia (self-efficacy beliefs) Bandura (1977; pag 2) define a la autoeficacia como " las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras".

Dicho de un modo más simple, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer.

Los resultados de diversas líneas de estudio revelan que la percepción de eficacia sobre uno mismo ejerce un considerable impacto sobre el desarrollo humano y su adaptación.(Bandura, 1992, 1995, 1997).

La eficacia percibida actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades; así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Los sujetos con un alto sentido de autoeficacia afirma Carrasco (2002), aumentan su funcionamiento socio cognitivo en muchos dominios y afrontan las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes. Además se aplican en actividades con un alto interés y compromiso invirtiendo un gran esfuerzo en lo que hacen y aumentando su esfuerzo ante dificultades y contratiempos.

La autoeficacia percibida es el producto de diversas fuentes la persuasión social, la experiencia propia y el estado fisiológico y afectivo.

Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr.

Bandura (1986) planteó la hipótesis de que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución.

Autoeficacia académica

Llevando al plano de lo académico, el desarrollo de autoeficacia es un elemento a tomar en cuenta para el óptimo desenvolvimiento en el contexto escolar. Por lo que un

estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta de los (las) estudiantes de varias maneras:

- (a) influye en las elecciones que hacen y las conductas que realizan para seguirlas
- (b) los motiva a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera
- (c) determina cuánto esfuerzo desplegará para realizar la tarea, y (d) predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas (Zimmerman, 1995).

Dimensiones de la autoeficacia.

Las creencias de autoeficacia no son características personales únicas e invariables, sino que varían a lo largo de tres dimensiones: (a) magnitud, (b) fuerza, y (c) generalidad.

La magnitud de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar. Por ejemplo, uno de los adolescentes con los que se trabajó fue sumando y complejizando las metas y tareas que se proponía durante las sesiones, al ir reconociendo sus habilidades para el uso de determinadas estrategias de aprendizaje.

La fuerza de la autoeficacia se refiere a qué tan convencida y resuelta está una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada. Por ejemplo, otro de los adolescentes expresaba con seguridad la capacidad y habilidad que tenía para realizar cuadros sinópticos y exponerlos a sus compañeros.

Finalmente, la generalidad de la autoeficacia es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Smith, 1989). Por ejemplo, cuando "L" nos mostró una de las tareas que realizó para la asignatura de Español utilizando el mapa conceptual que fue evaluado satisfactoriamente por su profesor, dando cuenta que el uso de las estrategias de aprendizaje no solo era para las sesiones de proyectos sino para su vida escolar.

Zimmerman (1995) llama la atención con respecto a algunas propiedades que están implícitas en la medición de la autoeficacia. En primer lugar, la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen con respecto a sus propias capacidades para realizar determinadas tareas o actividades. En segundo lugar, las creencias que se tienen acerca de la propia eficacia están ligadas a diferentes campos de funcionamiento. Por ejemplo, la autoeficacia para las matemáticas son diferentes a las que se refieren al aprendizaje de la gramática. En tercer lugar, las medidas de la autoeficacia son dependientes del contexto en el que se da la tarea; por ejemplo, los estudiantes pueden expresar tener una menor autoeficacia para aprender en situaciones de competencia que cuando el aprendizaje es más cooperativo. Una cuarta propiedad de las medidas de autoeficacia es su dependencia con respecto a un criterio referido a uno mismo. Por ejemplo, la evaluación de la autoeficacia de un estudiante

trata de su confianza de poder hacer algo con respecto a sí mismo, y no en comparación del desempeño de sus compañeros. Finalmente, la autoeficacia se mide antes de que el estudiante realice alguna actividad propuesta.

Fuentes de la autoeficacia.

Las creencias que las personas sostienen acerca de su autoeficacia es el producto de la interacción de cuatro fuentes principales (Bandura, 1986): (a) las experiencias anteriores; (b) las experiencias vicarias; (c) la persuasión verbal, y (d) los estados fisiológicos.

Las experiencias anteriores, particularmente el éxito o el fracaso, son la fuente principal de la autoeficacia y ejerce la mayor influencia sobre la conducta del individuo (Bandura, 1986). Es decir, las experiencias anteriores se refieren a que el individuo mide los efectos de sus acciones, y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada. De este modo, los resultados de sus acciones que se interpretan como exitosos aumentan su autoeficacia, mientras que los resultados considerados como fracasos la disminuyen.

Esta postura tiene implicaciones muy importantes para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, de acuerdo a esto, para incrementar el rendimiento del estudiante en la escuela, los esfuerzos de los maestros deberían dirigirse a la alteración de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su propia dignidad o competencia como estudiantes. Para lograrlo, es necesario que diseñen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar las actividades que son propias para la adquisición del aprendizaje.

Se ha visto que las experiencias vicarias (el aprendizaje por observación, modelamiento o imitación) influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante cuando éste observa la conducta de otros estudiantes, ve lo que son capaces de hacer,

nota las consecuencias de su conducta, y luego usa esta información para formar sus propias expectativas acerca de su propia conducta y sus consecuencias.

La fuerza de las experiencias vicarias depende de algunos factores como la semejanza entre el estudiante que observa y su modelo, el número y la variedad de modelos a la que se ve expuesto, la percepción del poder de ese modelo, y la similitud entre los problemas que afrontan el observador y el modelo. Aunque la influencia de esta fuente de autoeficacia es más débil que la anterior, es muy importante cuando el estudiante no está seguro acerca de sus propias capacidades, o cuando ha tenido una experiencia anterior muy limitada (Graham, 1989)

La tercera fuente de autoeficacia se refiere a la persuasión verbal (persuasión social). Es decir, el estudiante crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que le dicen sus maestros, padres y condiscípulos. La retroalimentación positiva ("Tú puedes hacerlo", "Confío en que lo lograrás") por parte de ellos puede aumentar la autoeficacia del estudiante, pero este incremento puede ser sólo temporal, si los esfuerzos que realiza el estudiante para realizar sus tareas no llegan a tener el éxito esperado.

La persuasión verbal influye menos en la creación y desarrollo de la autoeficacia que las dos fuentes anteriores. De acuerdo con Maddux (1995), la efectividad de la persuasión verbal depende de factores tales como qué tan experta, digna de confianza y atractiva es percibida la persona que trata de persuadir.

Por último, los estudiantes pueden recibir información relacionada con su autoeficacia a partir de las reacciones fisiológicas que éstos experimentan cuando se ven enfrentados a la ejecución de determinadas tareas. Los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés, la fatiga, etc., ejercen alguna influencia sobre las cogniciones de los estudiantes, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardiaco, sudar, etc., se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso. Los estudiantes calibran su autoeficacia al observar su estado emocional cuando están contemplando la realización de alguna actividad.

La información que el estudiante recibe por medio de las fuentes ya mencionadas no influyen automáticamente en la propia autoeficacia del estudiante, sino que necesita ser apreciado cognitivamente (Bandura, 1986). Esto quiere decir, de acuerdo con Schunk (1995), que para apreciar su autoeficacia, el estudiante tiene que sopesar y combinar las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo implicado, la cantidad de ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso, la semejanza del modelo, y la credibilidad que tiene la persona que pretende persuadir.

Factores que afectan la autoeficacia.

De acuerdo con Schunck (1995), la eficacia del estudiante depende de cómo éste se ve afectado por factores tales como: (a) el establecimiento de metas; (b) el procesamiento de la información; (c) los modelos; (d) la retroalimentación, y (e) los premios.

El establecimiento de metas es un proceso cognitivo importante que afecta los logros alcanzado, es decir, que los estudiantes que establecen sus metas, o que aceptan metas a alcanzar puede experimentar un sentido de autoeficacia para lograrlas y establecen así un compromiso para esforzarse en su logro. Se comprometen en actividades que consideran les ayudará a lograr la meta definida: atender en clase, repetir la información que debe ser recordada, esforzarse y persistir. La autoeficacia se produce cuando el estudiante se da cuenta de que está logrando lo que se había propuesto, lo que le lleva a pensar que está convirtiéndose en una persona capaz.

Es por ello que es importante que el maestro retroalimente acerca del progreso que está realizando el estudiante para alcanzar su meta, ya que esto eleva la autoeficacia de este último, lo cual sostendrá su motivación y promoverá el aprendizaje (Schunk, 1995).

La investigación relacionada con el establecimiento de metas por parte del maestro ha mostrado que incrementa la autoeficacia, asimismo, se ha encontrado un aumento

positivo de ésta cuando es el propio estudiante el que establece su propia meta (Schunk, 1985).

La manera en que se procesa la información es otro de los factores que afectan a la autoeficacia del estudiante. Con respecto a este factor, los investigadores han dirigido sus esfuerzos a examinar cómo las demandas de procesamiento cognitivo del material de estudio influye sobre la autoeficacia. Los estudiantes que creen que van a tener gran dificultad para comprender algún material de estudio son más aptos para experimentar niveles de autoeficacia más bajos, en comparación con aquéllos que se sienten capaces para manejar los procesos cognitivos que demanda el aprendizaje del material (Schunk, 1989b).

Una mayor autoeficacia lleva al estudiante a realizar las actividades propias que consideran les llevará a aprender el material. Mientras los estudiantes están realizando la tarea, ellos están obteniendo información acerca de qué tan bien están aprendiendo. Percibir que están comprendiendo el material de estudio les aumenta su autoeficacia y su motivación.

Por otro lado, ha habido hallazgos importantes con respecto al procesamiento de la información y la autoeficacia Pintrich y De Groot (1990), Zimmerman y Martinez-Pons (1990), Schunk y Gunn (1985), Graham y Harris (1989), entre las investigaciones dieron a conocer que la autoeficacia se correlaciona positivamente con el empleo de estrategias de aprendizaje. Sus estudios apoyaron la idea de que enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje aumenta su autoeficacia y su aprovechamiento.

Así mismo, la retroalimentación que recibe el estudiante acerca de su desempeño en alguna tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la misma. La motivación se mantiene, y la autoeficacia aumenta, cuando el estudiante puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo.

Siendo la autoeficacia parte fundamental del desarrollo de diversas competencias que permitan al individuo desarrollarse integralmente, asumiendo retos y solucionando los problemas que en su contexto encuentre.

1.2.4 El desarrollo de competencias en los adolescentes mexicanos.

Siendo la autoeficacia académica nuestro principal aspecto en este documento, resulta indispensable considerarla desde la visión del desarrollo de competencias que permitan al individuo desenvolverse en la vida actual enfrentando las situaciones que el contexto les plantee, sobre todo en el aspecto educativo y laboral posteriormente, al ser rubros que diversas instituciones y organizaciones adoptan como eje principal de evaluaciones internacionales y nacionales como a continuación se presenta.

De acuerdo al propósito de medición y la estructura de las evaluaciones del *Programme for International Student Assessment* o *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* (PISA) y *La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), permite reflejar la situación actual de las habilidades que muestran los adolescentes mexicanos referente a la comprensión lectora viéndose que dentro de la evaluación que se realiza para valorar el logro-rendimiento académico de los estudiantes mexicanos dentro del campo de lectoescritura (contenidos establecidos en los planes y programas de estudios oficiales vigentes de la SEP) a nivel secundaria, los educandos se encuentran en un nivel insuficiente es decir el joven sólo es capaz de identificar elementos que se encuentran de manera explícita en textos narrativos y explicativos; por los resultados el nivel de conocimiento y aprendizaje de los niños de primaria en el área de español es "insuficiente" en casi ocho millones de jóvenes de poco más de 10 millones que evaluó la Secretaría de Educación Pública (ENLACE 2008).

Al medir la capacidad de los educandos mexicanos para aplicarla al mundo real y, de ese modo, adentrarse en la utilización de la lectura y escritura para satisfacer sus

necesidades, los educandos mexicanos de acuerdo a los resultados obtenidos en el 2006 se ubican en el nivel 2; es decir en la obtención de información pueden localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios; manejar información en conflicto. En cuanto a la interpretación de textos se puede identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas y por ultimo en cuanto a la reflexión y valoración pueden hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales (Pisa 2006).

En cuanto los criterios que establece PISA, los alumnos que se encuentran en un nivel 5 que es el máximo de puntuación, pueden localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto; inferir qué información del texto es relevante para la tarea; manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto. En interpretación de textos pueden interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto. Y por ultimo en reflexión y valoración; valoran de manera crítica o formulan hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados.

Entre los países que se encuentran por arriba de México son Finlandia y Canadá ubicándose en el nivel 3; esto significa, que los educandos pueden localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios; manejar información importante en conflicto; interpretar textos; integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal; comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase.; comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios; realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto y demostrar un conocimiento detallado del mismo en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.

Siendo esto parte de las necesidades primordiales que el sistema educativo mexicano reconoce para el establecimiento de planes y programas de estudio de los niveles educativos, sobre todo, de la educación básica como es el caso del nivel secundaria.

Relacionado a la necesidad del desarrollo de la autoeficacia académica en los adolescentes como la capacidad de reconocer sus habilidades y dificultades para enfrentar y dar solución a diversas situaciones, es decir, ser competente en su vida.

1.2.5 Programa de la asignatura de Español en la educación secundaria actualmente.

El programa de Español (2006) para la educación secundaria tiene como propósito principal que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo.

Este programa plantea cambios significativos respecto a los anteriores. Tanto los contenidos curriculares y su organización como los requerimientos didácticos para trabajarlos son diferentes. Su rasgo principal es que la asignatura deja de basarse en la enseñanza de nociones y se convierte en un espacio dedicado a apoyar la producción e interpretación de textos y la participación de los estudiantes en intercambios orales.

Se asume, por un lado, que los estudiantes han adquirido el español y son capaces de comunicarse oralmente o por escrito con sus familiares, amigos y maestros. Sin embargo, les queda aún un largo camino por recorrer. En el transcurso de su juventud, tendrán que hacer frente a situaciones de comunicación complejas, que involucran la interpretación y producción de textos cada vez más especializados y difíciles; asimismo, deberán participar en interacciones orales con diferentes grados de formalidad. Para poder participar en dichas situaciones e incorporar provechosamente

los conocimientos desarrollados por la cultura es necesario que los estudiantes se apropien de las formas de expresión que caracterizan los diferentes tipos de textos e intercambios formales, que las entiendan y las empleen de manera eficaz, que reflexionen sobre ellas y puedan precisar sus efectos y valor.

Se parte también de reconocer que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura, escritura e intercambios orales variados, que adquieren plena significación para los individuos cuando tiene necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. Asimismo, el lenguaje se nutre de la reflexión sistemática: en torno de las propiedades de los textos y de los intercambios orales.

Por ello se considera indispensable reorientar la asignatura hacia la producción contextualizada del lenguaje y la comprensión de la variedad textual, el aprendizaje de diferentes modos de leer, estudiar e interpretar los textos, de escribir e interactuar oralmente, así como de analizar la propia producción escrita y oral.

Es así que se busca que el alumnado:

- ⊙ Amplie su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en una variedad de contextos.
- ⊙ Utilice los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.
- ⊙ Use la escritura para planear y elaborar su discurso.
- ⊙ Amplie su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos.
- ⊙ Interprete y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- ⊙ Se reconozca como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- ⊙ Valore la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general.

- ⊙ Exprese y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- ⊙ Analice, compare y valore la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tengan una opinión personal sobre los mensajes que difunden
- ⊙ Conozca, analice y aprecie el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- ⊙ Utilice el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción

De igual forma en el programa de Español (2006) en la educación secundaria se plantea una reorganización del trabajo en el aula, se diversifican las posibilidades de interacción y se fomenta el aprendizaje colaborativo a partir del trabajo por proyectos. La escuela se transforma así en un espacio que constantemente ofrece oportunidades de participación en las múltiples prácticas sociales del lenguaje.

Ante esto, la modalidad de proyectos resulta ser una estrategia de aprendizaje eficaz para la asignatura de Español, ya que los proyectos son una planificación que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas que surgen en base a una necesidad.

1.2.6 La modalidad de proyecto

La idea de proyecto consiste en establecer la necesidad u oportunidad a partir de la cual es posible iniciar el diseño del proyecto, por lo general se utiliza preguntas que permiten la investigación. Los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que

los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea (Kilpatrick, 1921).

La idea de proyecto puede iniciarse debido a alguna de las siguientes razones:

- Porque existen necesidades de aprendizaje
- Porque surge interés y curiosidad acorde a algún tema en específico por parte de los estudiantes.
- Porque es necesario complementar o reforzar otras actividades o proyectos que se producen en el mismo lugar y con los mismos involucrados.

Siendo las etapas de la modalidad de proyectos las siguientes:

Diseño: Etapa de un proyecto en la que se valoran las opciones, tácticas y estrategias a seguir teniendo como indicador principal el objetivo a lograr.

Se realiza la planificación operativa, un proceso relevante que consiste en prever los diferentes recursos y los plazos de tiempo necesarios para alcanzar los fines del proyecto, asimismo establece la asignación o requerimiento de personal respectivo.

Ejecución: Consiste en poner en práctica la planificación llevada a cabo previamente.

Evaluación. Etapa final de un proyecto en la que éste es revisado, y se llevan a cabo las valoraciones pertinentes sobre lo planeado y lo ejecutado, así como sus resultados, en consideración al logro de los objetivos planteados (Chillón, 2000)

Esta estrategia o modalidad de trabajo permite:

- Favorecer la concepción de la realidad como un hecho problemático que resolver.
- Activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada.

- Formar al individuo con capacidad para el cambio
- Reconocer que dependiendo del tipo de problema, la forma de resolverlo requiere de poner en práctica diferentes competencias.
- Tomar decisiones apropiadas a su edad, ya que en conjunto o individualmente deberán decidir qué hacer, cuando hacer, porque hacer, siempre con la ayuda e intencionalidad del docente.

Con ello se puede abordar los contenidos de la asignatura de Español, dividiéndose en tres ámbitos:

ESTUDIO: Las prácticas sociales del lenguaje agrupadas en este ámbito tienen el propósito de apoyar a los estudiantes en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico

LITERATURA: En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, pues es mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias como los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA: En el ámbito de la participación ciudadana, las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito ampliar los espacios de incidencia de los jóvenes y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él. Por eso se han integrado diversas prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal, y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan

La participación ciudadana comprende también el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación; en su labor formadora de ciudadanos responsables y reflexivos, la escuela no puede ignorar el impacto que ejercen (SEP, 2008).

1.2.7 La modalidad de proyectos y la autoeficacia académica

La investigación evidencia que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994). El aprendizaje por proyectos incorpora estos principios.

Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997), aspectos que hemos mencionado en párrafos anteriores como fuentes y factores que propician el desarrollo de la autoeficacia.

Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los niños, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

Por lo que este enfoque motiva a los jóvenes a aprender porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas (Katz & Chard, 1989). Adicionalmente, 20 años de investigación indican que el compromiso y la motivación posibilitan el alcance de logros importantes (Brewster & Fager, 2000). Investigaciones sobre los efectos a largo plazo en el currículo de temprana infancia, apoyan la incorporación del aprendizaje por proyectos tanto en edad temprana como en educación secundaria (Katz & chard, 1989).

Los principales beneficios del aprendizaje basado en proyectos incluyen:

- Aumentar la motivación.
- Hacer la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
- Ofrecer oportunidades de colaboración para construir conocimiento.
- Aumentar las habilidades sociales y de comunicación.
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997).
- Permitir a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.

- Ofrecer oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.
- Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase (Jobs for the future, n.d.).
- Permitir que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este (Thomas, 1998)
- Posibilitar una forma práctica, del mundo real, para aprender a usar la Tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Viéndose con este panorama la relevancia de la modalidad de proyectos como un conjunto de estrategias clave para el desarrollo de la autoeficacia académica.

1.2.8 Autoeficacia en los adolescentes. Experiencias e investigaciones

Varias de las investigaciones que se han hecho sobre el desarrollo de la autoeficacia en la educación específicamente, nos remiten a la importancia de la capacitación o educación de los estudiantes deben ir más allá de la enseñanza de destrezas de trabajo intelectual, y desarrollar en aquéllos creencias y capacidades autorregulatorias que les permitan controlar sus aprendizajes a lo largo de toda la vida (Pérez, 2005).

Asimismo, este aprendizaje autorregulatorio otorga a los estudiantes un sentido de control personal, que es una de las fuentes principales de motivación intrínseca para continuar aprendiendo durante toda la vida. Es por ello, que se ha demostrado suficientemente que la autoeficacia, la autorregulación y el dominio de estrategias de estudio efectivas son factores importantes en el rendimiento académico, siendo también importante las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en las tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante y la calidad de la enseñanza impartida.

Algunos autores señalan que la adolescencia temprana es una de las fases críticas de la vida para el aprendizaje autorregulatorio, puesto que allí se produce un declive en el rendimiento académico, producto de los desafíos crecientes de la enseñanza de secundaria respecto a la educación primaria, un mayor énfasis en las calificaciones y la competencia entre pares, así como características psicobiológicas inherentes a la pubertad.

Siendo a partir de esto, nuestro principal interés el desarrollo de adolescentes autónomos, autosuficientes y con una motivación intrínseca para aprender a lo largo de su vida; así como tener las herramientas y competencias, sociales, personales, comunicativas y cognitivas para enfrentar cualquier circunstancia adversa y/o retadora.

Así mismo Ruiz (2008) en su artículo *influencia de la autoeficacia en el rendimiento escolar*, afirma que "La autoeficacia o creencia en la propia capacidad en determinadas situaciones puede ser considerada un concepto vital en el ámbito educativo, puesto que es un elemento que predice de mejor manera el desempeño de la habilidad y del conocimiento personales" (p. 10)

Destacando que las creencias de autoeficacia influyen en la conducta en general, mediante procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Específicamente,

en el ámbito académico, las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, la persistencia y éxito académico.

La autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico. De acuerdo con estudios, se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidad de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001).

Por lo que Ruiz (2008) concluye sobre la importancia de la variable autoeficacia en el desempeño académico, debido a su influencia determinante en el rendimiento exitoso, la motivación y la persistencia; haciendo hincapié en la posibilidad que tienen las creencias de autoeficacia de ser desarrolladas y de incrementar la oportunidad de las personas para obtener mejores desempeños. Por ello, esta es una variable a tomar en cuenta en el momento de realizar evaluaciones, programas de mejora del desempeño y acciones en el campo educativo en general.

Por otro lado, Carrasco y Del Barrio (2002) en su artículo *Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes* han encontrado que un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica, disminuir las alteraciones emocionales, al tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico, la prevención de conductas de riesgo sexual y la mayor tolerancia al dolor. Otro ámbito de mejoría se percibe en el descenso de conductas antisociales.

Estos autores, así mismo mostraron cómo la autoeficacia social percibida en los adolescentes es un elemento mediador para la depresión, con relación al apoyo familiar

y de sus iguales. Además encontraron que los sujetos que se perciben ineficaces en las actividades académicas, las relaciones interpersonales y en su capacidad para resistirse a la implicación en actividades de riesgo, presentan menores niveles de conducta prosocial y mayores niveles de conductas transgresoras a lo largo de dos años, tales como agresividad física y verbal, amenazas, chantajes, mentiras, conductas destructivas, etc; y que los adolescentes con baja eficacia percibida de autocontrol se implican más en actividades de consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo y conductas delictivas.

Como ha señalado Bandura (1997), la adolescencia es una etapa de transición y turbulencia en la que cabe esperar un descenso de la autoeficacia, sin embargo Carrasco y Del Barrio (2002) mencionan que en algunos ámbitos tales como en la eficacia de autocontrol y en la autoeficacia académica y social, la autoeficacia puede mantenerse e incluso fortalecerse con el tiempo. Esto es coherente con los resultados predictivos (Carrasco y Del Barrio, 2002) en los que la intravaloración de la competencia académica desde los nueve a los doce años aumenta, en los que el dominio académico en el ajuste del niño deja de tener relevancia a favor del dominio social a medida que éste crece y llega a la adolescencia. En otras palabras, los cambios en los dominios antes mencionados pueden guardar relevancia con los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes, lo que hace comprensible que haya un descenso y modificación de la autoeficacia.

Hernández y colaboradores (2002), por su parte, trabajaron con adolescentes que cursaban la secundaria pertenecientes al programa "Alcanzando el éxito en secundaria", en dicho programa se considera que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de acciones organizadas que implican técnicas, principios o reglas para entender o aprender un material o una habilidad integrar un nuevo conocimiento con el ya conocido, y recordar este conocimiento en situaciones distintas. Por lo que no podemos dejar de mencionar la importancia que cobran la estrategias que los

adolescentes aplican para el desarrollo de su autoeficacia, relacionada con la autorregulación como lo afirman Hernández y colaboradores (2002).

Relacionándolo así con la autorregulación, donde se toma conciencia del propio conocimiento acerca de la realización de una tarea, este conocimiento permite controlar lo que se hace, se dice o se piensa; igualmente al autorregularse el alumno se siente motivado hacia la tarea de aprendizaje. Es decir, la autorregulación es la capacidad de moderar el propio aprendizaje, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada tarea, aplicarlas, controlar el proceso de aplicación y evaluarlo para detectar posibles fallos y corregirlos. La consecuencia de un empleo eficiente de las estrategias es su generalización a nuevas tareas.

Los resultados de esta investigación coinciden con lo obtenido por diversos autores, afirma Hernández y col. (2002), con respecto a que la promoción de estrategias de autorregulación constituyen un apoyo para que los estudiantes, sean más exitosos en la solución de tareas académicas.

1.2.9 Referente Metodológico

El referente metodológico de este trabajo parte de la investigación-acción, es decir el proceso por el cual se transcurrió a lo largo de las diversas fases que posteriormente se abordarán que permitió observar, identificar, modificar y evaluar los diferentes aspectos en los que se enfocó. Al coincidir con lo que Elliot (1993) menciona sobre esta metodología como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Lo que implicó que antes, durante y después de la intervención se pusieran en práctica las características de este tipo de investigación de corte cualitativo; al ser ésta participativa, colaborativa y se requiere registro, recopilación y análisis. Para ello, la observación participante es una de las herramientas necesarias en las investigaciones

de corte cualitativo al utilizarse con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre los que se incluyen la observación y la participación directa (Latorre, 2003).

Por lo que, la bitácora como uno de los instrumentos fundamentales en las investigaciones cualitativas, afirma Latorre (2003); permite registrar la información en vivo por el investigador y que contiene descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo de ésta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas.

Con ello, se requieren instrumentos y métodos que permitan evaluar objetivamente los resultados que se obtienen por medio de una investigación de corte cualitativo mayoritariamente, como es el caso de las rúbricas que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o persona en un proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, 2006).

Con ese fin establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

Generalmente se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma objetiva y consistente. Al mismo tiempo permite al profesor o investigador especificar claramente qué espera lograr y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación o un reporte escrito, de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos o personas evaluadas.

De acuerdo pues con lo anteriormente expuesto, una rúbrica sirve para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y en ese sentido se puede considerar como una

herramienta de evaluación formativa, cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje.

Si partimos de la premisa de que la evaluación tiene como propósito fundamental proporcionar información sobre los distintos momentos del aprendizaje del estudiante, esta herramienta ofrece ventajas claras como lo afirma Díaz Barriga (2006) que son:

- Es poderosa para el maestro o investigador y para evaluar
- Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes
- Enfoca al maestro o investigador para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante
- Permite al maestro o investigador describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar
- Provee al maestro o investigador información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando
- Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar
- Reduce la subjetividad en la evaluación
- Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante.
- Proporciona criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante

Asimismo, existe otro instrumento que permite evaluar objetivamente el proceso de aprendizaje como es el caso del portafolio. El portafolio es una modalidad de evaluación, su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor o investigador y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso (Díaz, 2006).

Es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y social) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación. El uso de este recurso permite ir monitoreando la evaluación del proceso de aprendizaje de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él.

De acuerdo con la Hernández (2002) un portafolio es "una muestra con ciertas características con algún propósito del trabajo del estudiante que muestre su esfuerzo, progreso y logros" .

Díaz (2006) define el portafolio como una colección de documentos en base a un propósito; esta colección representa el trabajo del estudiante que le permite a él mismo y a otros ver sus esfuerzos de logros en una o diversas áreas de contenido.

De acuerdo con López e Hinojosa (2000) los portafolios permiten al alumno participar en la evaluación de su propio trabajo; por otro lado, al maestro le permite elaborar un registro sobre el progreso del alumno, al mismo tiempo que le da bases para evaluar la calidad del desempeño en general.

Las ventajas que conlleva el uso de los portafolios afirma Hernández (2002) son:

- Promueve la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Provee la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Provee información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los maestros pueden examinar sus destrezas.

- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.
- Se puede utilizar en todos los niveles escolares.
- Promueve la auto evaluación y control del aprendizaje.
- Selecciona a alumnos hacia programas especiales.
- Certifica la competencia del alumno, basando la evaluación en trabajos más auténticos.
- Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.
- Permite tener una alternativa para reportar calificaciones y exámenes estandarizado.
- Proveen una estructura de larga duración.
- Transfiere la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno.

Para que los portafolios permitan evaluar todos los aspectos antes mencionados se requiere incluir una hoja de diálogo como un espacio de reflexión y retroalimentación de los participantes en el proceso de aprendizaje (maestro y alumno), que permitan reflejar: un cambio conceptual, identificando las huellas de los cambios en sus concepciones de las ideas que se han visto en clase; evidencia de crecimiento o desarrollo, en donde ordenando una serie de trabajos pueden observar la secuencia del aprendizaje; evidencia de reflexión; evidencia de toma de decisiones, encontrando un ejemplo que demuestre su capacidad para ver los factores que impactan las decisiones que realiza y evidencia de crecimiento personal y comprensión.

Siendo estos los principales instrumentos utilizados en este trabajo para evaluar el proceso de intervención y análisis de los resultados que en capítulos posteriores se abordará.

CAPÍTULO II

PROCEDIMIENTO

El programa de prácticas integrales (Morales, 2009) bajo el cual se desarrolló el presente proyecto plantea que a partir de los conceptos metodológicos de la participación de y en la comunidad y de la educación no formal e informal y preventiva se colabora con el escenario de prácticas, a través de la instrumentación de un programa psicoeducativo que facilite a la población infantil y adolescente de esta institución, el desarrollo de habilidades que le permita afrontar los factores de riesgo socioambientales y surgir de ellos fortalecidos. Las fases en que se organizó el programa mencionado fueron: inducción, detección de necesidades, planeación, intervención y evaluación. En este apartado, describiremos las principales actividades llevadas a cabo en cada una de estas fases; y en las fases de planeación e intervención se plantea el proyecto motivo de este trabajo.

La inducción en la casa-hogar

Para poder incluirnos al escenario e identificar las características de la población así como la detección de necesidades, se requirió de instrumentos para sistematizar la información como fue el caso de la bitácora donde se plasmaron los acontecimientos, la reflexión sobre estos mismos y propuestas de mejora en la práctica como herramienta básica para la toma de decisiones antes, durante y después de la práctica.

Además de nuestra participación en la asesoría de tareas, se llevaron a cabo diversas acciones (actividades educativas) con el propósito de observar e identificar características conductuales de la población; haciendo uso de la observación participante que consiste en que el investigador de una forma

consciente y sistemática comparte con el individuo o grupo, todo lo que las circunstancias le permitan, las actividades de la vida, e incluso intereses y afectos.

El propósito de este tipo de observación afirma Latorre (2003), es la obtención de datos acerca de la conducta a través del contacto directo y procurando la menor distorsión como consecuencia de ser un agente externo.

El transitar por esta fase, nos permitió comprender la importancia del proceso de inducción para potencializar la participación y el apoyo que brinda el psicólogo educativo; analizar los fundamentos teórico-metodológico que justifican el programa de prácticas; permitiéndonos integrarnos al escenario de prácticas.

La detección de necesidades

Después de habernos incluido e integrarnos en el escenario. Se pudieron detectar características de la población por medio del registro en la bitácora. Así mismo, se revisaron los expedientes en donde se encontró que:

Los niños se encuentran en una edad que va de los 12 a los 15 años; el 100% entró a la institución cuando se encontraba en primaria, actualmente este mismo porcentaje está cursando el primer grado de nivel secundaria, por lo que la antigüedad de los niños dentro de esta organización oscila entre uno y tres años.

El porcentaje de hijos de madres solteras es de un 70%, dentro de éste, un 100% de las madres cuentan con bajo nivel de estudios; algunas no asistieron a la escuela y otras tienen la primaria inconclusa, sólo una de ellas tiene la secundaria terminada. El 30% son madres que quedaron viudas o bien abandono por parte de su pareja.

Un 85% de los niños tienen hermanos los cuales no viven con ellos, solo un 15%, tiene comunicación con sus hermanos. Un 70% de los niños ha mejorado notablemente su rendimiento académico dentro de la institución. El 100% de las madres son trabajadoras las cuales tienen un salario promedio de \$3,950.00

mensuales. El 100% de los niños actualmente no tiene ningún tipo de comunicación con su padre.

En general el promedio en calificaciones de los niños es de 7.35.

Los objetivos de la fase de detección de necesidades fueron el identificar tanto los factores protectores ambientales que se les brinda a los adolescentes en la institución, como los factores protectores internos con los que contaban los jóvenes.

En este sentido, se detectaron diferentes aspectos como resultado de los instrumentos de evaluación (Consultar Anexo 3) homónimos elaborados por Morales, Cortés, García, Tepepa y Vega (2006), que fueron calificados por medio de la sistematización de la información de las bitácoras. Obteniendo los siguientes resultados:

El porcentaje de cada categoría según el instrumento, que fue calificado por medio de la calificación del 4 al 0 donde el 4 correspondía al nivel de Experto y el 0 al novato.

La categoría de *Vinculación prosocial* donde se obtuvo el 95%, reflejó que existían los espacios, interacciones adulto-niño y entre iguales, actividades y respeto de las diferencias individuales eran adecuados en el ambiente donde se desarrollaban los niños (casa-hogar).

En la categoría *Límites claros y firmes* que tuvo como resultado el 91%, mostró que había un reglamento, promoción de participación, expectativas de conducta, consecuencias, retroalimentación y estrategias de autorregulación adecuadas que permitían mantener un orden y el desarrollo de la regulación conductual de los niños institucionalizados.

La categoría *Habilidades para la vida* donde se obtuvo el 70% reflejaba que se requería desarrollar un poco más lo correspondiente a la solución de problemas,

la toma de decisiones, la autosuficiencia y el manejo de estrés; ya que se observó a pocos adolescentes con estas habilidades.

La categoría de *Afecto y apoyo* que obtuvo el porcentaje de 100% nos habló que se otorgaba en el ambiente protector reconocimiento y apoyo en la situaciones estresantes; a través del afecto y un ambiente armonioso.

En lo que correspondiente en la categoría de *Expectativas elevadas* donde se obtuvo el 91% reflejó que existían adecuado establecimiento de metas, valoración del esfuerzo y visualización positiva de los niños de lo que podían hacer y podían llegar a ser.

Mientras que en la categoría de *Oportunidades de participación significativa* con un 91%, mostró que se propiciaba y se daban espacios para actividades prosociales, tomando en cuenta los puntos de vista de los niños al ser escuchados y respetados.

Estos resultados nos hablaron que en general existían características idóneas dentro del ambiente de la institución para desarrollar la conducta resiliente en los niños.

Con respecto a los factores protectores internos, que hace alusión a las características personales de los niños asociados a los seis componentes que mencionan Henderson y Millstein (2003), en la *Rueda de Resiliencia*, los resultados son los siguientes

En la primer categoría de *Vínculos Prosociales* donde se obtuvo el 58% reflejó de que un poco más de la mitad de los niños se comunicaban de diferentes maneras, aceptaban y respetaban las opiniones de los demás, manifestaban sus intereses, reconocían cuando cometían alguna falta, reconocían y respetaban las cualidades de los demás, mostraban respeto verbal y no verbal ante diversas personas, y brindaban y pedían apoyo a sus compañeros.

La categoría de *Límites firmes y claros* que mostró un 72%, nos dice que la mayoría de los niños participaban en el establecimiento de la reglas, conocía, cumplía y comprendía éstas mismas, así como que reconocían las consecuencias de su incumplimiento.

En *Habilidades para la vida* se obtuvo el 47% lo que nos hablaba que menos de la mitad de los niños identificaban el origen de un problema, expresaban su enojo o frustración sin ofender o agredir a alguien, resolvían el problema aceptando la mediación de otra persona, buscaba resolver el problema por sí mismo, asumían retos de manera propositiva y mostraban iniciativa e interés en las actividades que realizaban.

La categoría de *Afecto y apoyo* obtuvo un porcentaje de 53% que indica que la mitad de los niños comunicaban sus problemas con algún adulto, mostraban empatía hacia sus compañeros, brindaban afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.

En la categoría de *Expectativas elevadas* que tuvo el 30%, nos mostró el bajo rendimiento académico, bajo nivel de autoeficacia y con pocas expectativas e interés hacia su futuro.

Y por último en la categoría de *Oportunidades de participación*, que se tuvo el 51% nos habló que la mitad de los niños tenía iniciativa para participar, cooperar y promover diversas actividades dentro de la casa-hogar.

Con ello se puede ver que en la mayoría de los niños se requería desarrollar aun más los factores protectores internos, recordemos que estos son fundamentales para evidenciar conducta resiliente, encontrándose en ella la autoeficacia.

Por otro lado, a través de la bitácora y lo que se pudo detectar es: que en la generalidad los adolescentes presentaban poca motivación y resistencia para realizar las tareas sobre todo la correspondiente a la asignatura de Español al expresar verbalmente el poco interés y significado para realizar éstas mismas como se puede ver reflejado en el siguiente hecho:

Bitácora del día 1 de octubre de 2009

Hoy estuve apoyando a J, L y Jo en sus tareas, por lo que les pedí su libreta de tareas y los tres la sacaron, a Jo le faltó escribirla, mientras que L y J la traían anotada.

L dijo que empezaría con la tarea de español, pero yo le propuse empezar con la de matemáticas ya que después podría estar cansado y accedió. Comenzamos resolviendo las equivalencias en conjunto, nos tardamos aproximadamente como una hora en dicha tarea, debido a que nos pedían que otra vez les explicáramos.

En ese momento L me dijo que a veces los maestros no revisaban la tarea, entonces que no sabían el motivo por el cual hacía la tarea, donde yo le contesté que las tareas les servían para reforzar y comprender mejor lo que veía en la escuela y que todo lo hiciera y aprendiera en la escuela le serviría en un futuro para todo lo que quiera llegar a ser.

Siguieron realizando sus tareas, terminando a las 7 pm (Observador 1, pag3, párrafo 1).

Esto nos hizo reflexionar sobre los comentarios e inquietudes que frecuentemente expresaba "L" en relación al propósito de las tareas, al sentirse en algunos momentos desmotivados por que no se las revisaban, en lugar de interiorizar la importancia e impacto que tiene con su propia persona y el desarrollo de sus habilidades. Considerando con ello que nuestra intervención tendría que estar enfocada hacia favorecer la motivación intrínseca siendo parte de la autoeficacia como factor protector para la conducta resiliente.

Coincidiendo con lo que nos menciona Bandura (1981) sobre las implicaciones de la autoeficacia al mencionar que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente.

Es por ello que se requirió favorecer en este caso, el desarrollo de la autoeficacia académica para mejorar el rendimiento escolar de los jóvenes. Cabe mencionar que existió mayor necesidad en la asignatura de Español debido a las bajas calificaciones presentadas por los adolescentes en lo que han influido diversas situaciones expresadas por estos mismos como se refleja en este hecho:

Bitácora del día 5 de Noviembre de 2009

Cuando nos llamo la encargada de la casa y vimos que sus calificaciones eran realmente bajas me di cuenta de que realmente (sic) están mal, principalmente en la materia de Español en la cual los tres obtuvieron muy bajas calificaciones.

Así que cuando regresamos con los chicos les preguntamos que como se sentían en la materia de español a lo cual nos respondieron, "no hacemos nada" el maestro a veces nos deja una hora de trabajo y la otra lo que queramos hacer, preguntamos y que hacen, respondieron que jugar, les preguntamos que porque nunca hacen tarea de esa materia y contestaron que simplemente el profesor no les deja o si llega a dejar nunca las revisa.

En general observamos que no le dan importancia a la materia en lo más mínimo. A lo cual les comentamos la importancia de la materia de español y que si el profesor no les daba la clase y no estaban a gusto con el se lo comentarán a su orientador.

Cabe señalar que a la junta de secundaria en que se entregaron calificaciones, el maestro de español mostró preocupación porque la mayoría de los alumnos no cumplen con tareas, afirmando que el siempre deja tarea y pidió apoyo a las familias para mejorar el rendimiento académico de los alumnos en esta materia (Observador 1, página 20, párrafo 5)

A partir de ello, se decidió plantear la estrategia de proyectos para desarrollar la autoeficacia académica en la materia de español, aunado a la asesoría y continua retroalimentación en las tareas escolares de los adolescentes. Dicha planeación se formula a continuación

La planeación de la intervención

En esta fase de las prácticas integrales, una vez que a partir del análisis de la detección de necesidades determinamos plantear la intervención con el fin de incidir en el aspecto de la autoeficacia académica, particularmente en la asignatura de español, nos dimos a la tarea de investigar referentes teóricos relacionados a las estrategias idóneas para desarrollar este aspecto, encontrando a *la metodología por proyectos*; siendo éstos como afirma Chillón (2005) "instrumentos de planificación, y en educación su principal finalidad es mejorar la calidad de lo que

se hace." Además, de ser agentes de cambios y transformaciones fundamentales en la perspectiva de mejorar los aprendizajes.

Lo que nos permitió formular el siguiente plan de intervención dirigida a facilitar el aprendizaje de diversas estrategias de estudio que los adolescentes requieran para mostrar autoeficacia académica en la materia de español.

Objetivos	Estrategias
<p><i>Objetivos de aprendizaje</i></p> <p>Los adolescentes:</p> <p>Desarrollarán la autoeficacia académica en las asignatura de Español como factor protector de la conducta resiliente</p> <p>Utilizarán diversas estrategias de acuerdo al área de aplicación para mejorar su rendimiento académico en la Asignatura de Español</p> <p>Desarrollarán rasgos resilientes que les permitan superar situaciones adversas a lo largo de su vida.</p>	<p>Metodología de proyectos</p> <p>La investigación de diversos temas</p> <p>Lectura de comprensión de diversos portadores de texto</p> <p>Utilización de las estrategias de aprendizaje (resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual) durante las sesiones de proyectos y la asesoría de tareas.</p> <p>Cuestionarios de reflexión y análisis</p> <p>Retroalimentaciones orales y escritas de manera continua para desarrollar rasgos resilientes.</p> <p>Orientación y apoyo psicoeducativo.</p>
<p><i>Objetivos de enseñanza:</i> Propiciar el desarrollo de la autoeficacia académica como factor protector de conducta resiliente.</p> <p>Motivar a los adolescentes para mejorar su rendimiento académico por medio</p>	<p>Trabajo continuo.</p> <p>Retroalimentaciones.</p> <p>Establecimiento de metas</p> <p>Asesoría en tareas escolares</p>

de la autoeficacia.	
<p><i>Objetivos de evaluación</i></p> <p>Identificar en los adolescentes:</p> <p>Las estrategias de aprendizaje que utilizan para la asignatura de Español antes y durante la intervención.</p> <p>El nivel de autoeficacia académica alcanzado en la etapa inicial, intermedia y final (autoreflexión, establecimiento de metas, automonitoreo)</p> <p>Sus rasgos resilientes antes y después de la intervención.</p>	<p>Instrumentos: bitácora, cuestionarios y escalas de medición.</p>

La intervención

Objetivo de intervención

Los adolescentes desarrollarán la autoeficacia académica en la asignatura de Español como factor protector de la conducta resiliente

Población

La población a quien estuvo dirigida la intervención son adolescentes institucionalizados en edades de 12 a 15 años de edad, que se encontraban cursando 1° y 2° de secundaria.

Los jóvenes son provenientes de familias disfuncionales y escasos recursos que se encuentran en riesgos de calle, situación de maltrato y/o abandono. Además de presentar diversas dificultades en su desarrollo afectando así su rendimiento académico.

Escenario

Comedor de la casa-hogar: Cuenta con el espacio e iluminación suficiente para llevar a cabo diversas actividades.

Ludoteca y biblioteca: Es reducido el espacio, sin embargo cuenta con recursos que apoyarán la realización de las actividades como libros, enciclopedias, diccionarios, revistas, etc.

Sala de t.v. y video: Es amplio y cómodo para poder reproducir videocintas o dvd que apoyarán a la intervención.

Instrumentos

- 1) **Inventario de autoeficacia para el estudio (IDAPE)** (Anexo 1) es un inventario de autoinforme elaborado por Pérez (2005) para evaluar autoeficacia para el estudio, incluye ítems que mencionan estrategias autorregulatorias de aprendizaje. Luego de revisar escalas similares y definiciones conceptuales y operacionales de las principales estrategias de aprendizaje autorregulado se redactaron 30 ítems preliminares. Los ítems fueron revisados por el Prof. Frank Pajares especialista en Teoría Social Cognitiva y Autoeficacia, quién sugirió algunos cambios en la redacción de los mismos y en el formato de respuesta a la escala. Los examinados deben utilizar una escala lickert de diez posiciones, desde 1 "Nada seguro de poder usar esta estrategia" a 10 "Totalmente seguro de poder usar esta estrategia", pudiendo responder con cualquier valor intermedio de la escala para indicar su nivel de seguridad

- 2) **Cuestionario de estrategias de aprendizaje** (Anexo 2), para conocer las estrategias de estudio que utilizaban los adolescentes para la asignatura de español, que permitía también evaluar el nivel de avance como resultado de la intervención

- 3) **“Perfil del niño resiliente”** (Morales, García y Villada, 2008) (Anexo 3), que hace alusión a las características personales de los niños asociados a los seis componentes que mencionan Henderson y Millstein (2003) en la *Rueda de Resiliencia*, es un instrumento que permitió reflejar los factores internos protectores con los que contaban los adolescentes al inicio, a la mitad y al final de la intervención como parte del desarrollo de la conducta resiliente.
- 4) **Bitácora** (Anexo 4), es el instrumento que permitió sistematizar la información de lo observado y acontecido antes, durante y después de la intervención. Por medio de la reflexión y análisis de lo ocurrido.
- 5) **Portafolio** (Anexo 5), se recopilaron los productos elaborados por los jóvenes a lo largo del programa. Al permitir este instrumento según Díaz (2006) *“evaluar lo que las personas hacen no solo lo que dicen que hacen o lo que creen saber”*, puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, permitiendo identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental.
- 6) **Hojas de diálogo** (Anexo 6), por cada una de las sesiones y muestras durante la realización de los proyectos, que permitieron expresar a los adolescentes sus aprendizajes, dificultades y aprendizajes; así como recibir retroalimentación escrita de acuerdo a su proceso y calidad de su trabajo.
- 7) **Rúbrica 1 del cuestionario de estrategias de aprendizaje; 2 para evaluar el portafolio de acuerdo al uso de las estrategias de: resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual y de la hoja de diálogo** (Anexos 7, 8, 9, 10 y 11). Estas rúbricas fueron diseñadas para evaluar de manera cualitativa dichos componentes. Al ser éstas guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada (Díaz, 2006)

Cronograma de actividades

Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Evaluación Inicial	Intervención	Intervención evaluación intermedia	y Intervención	Intervención	Evaluación final
Semana 1: Aplicación de instrumento (nivel de autoeficacia)	Semana 1: ¿Qué es un proyecto? ASESORÍA EN TAREAS Semana 2: ¿Cómo leemos? ASESORÍA EN TAREAS	Semana 1: ¿Qué es un cuadro sinóptico? ASESORÍA EN TAREAS Semana 2: ¿Qué es un mapa conceptual? Fortalecimiento de estrategias ASESORÍA EN TAREAS Semana 3: ¿Qué es una síntesis? ASESORÍA EN TAREAS	Semana 1: ¿Qué es la literatura? ASESORÍA EN TAREAS Semana 2: ¿Qué es el poema? ASESORÍA EN TAREAS Semana 3: ¿Qué es el mito? ASESORÍA EN TAREAS Semana 4 ¿Qué es la leyenda? ASESORÍA EN TAREAS	Semana 1: ¿Qué tipos de texto existen? ASESORÍA EN TAREAS Semana 2: ¿Cómo se hace un texto científico? ASESORÍA EN TAREAS Semana 3: ¿cómo se hace un texto informativo? ASESORÍA EN TAREAS Promoción de hábitos de estudio Evaluación en plenaria y recopilación de muestras para portafolio	Semana 1: ¿cómo se hace un texto periodístico? ASESORÍA EN TAREAS Semana 2: Nuestro proyecto de vida ASESORÍA EN TAREAS Semana 3: Nuestro proyecto de vida ASESORÍA EN TAREAS Semana 4: Evaluación final con instrumentos ASESORÍA EN TAREAS Promoción de hábitos de estudio
Semana 2: Aplicación de instrumento (utilización de estrategias)	Semana 3: ¿Qué es una estrategia de aprendizaje? ASESORÍA EN TAREAS				
ASESORÍA EN TAREAS	Semana 4: ¿Cómo se hace un resumen? Promoción de hábitos de estudio				
Promoción de hábitos de estudio		Promoción de hábitos de estudio Evaluación intermedia Recopilación de muestras para portafolio			

Las sesiones de la intervención

La intervención se dividió en tres fases (inicial, intermedia y final) organizadas de tal manera en que se pudieran abordar proyectos desde los más sencillos a los más complejos, así como tener la oportunidad de que la evaluación fuera constante y formativa de manera individual y grupal, haciendo uso de los diversos instrumentos y estrategias antes citadas. Así mismo la intervención estuvo conformada por la asesoría en las tareas escolares, donde se buscó que los jóvenes hicieran uso de los aprendizajes obtenidos en los proyectos para realizar dichas tareas y con ello, fortalecer la conducta resiliente.

Por lo que a continuación se presenta de manera general dicho proceso de intervención:

Primera etapa

La primera etapa se destinó a la aplicación de instrumentos para conocer el nivel de desarrollo de autoeficacia académica haciendo uso del Inventario de Desarrollo de la Autoeficacia para el Estudio (IDAPE) y la utilización de estrategias de aprendizaje por medio del cuestionario del mismo nombre (Consultar anexo 1).

Se explicaron a los jóvenes los objetivos y el motivo por el cual se consideró la asignatura de Español para el trabajo, se establecieron acuerdos y metas a lograr al finalizar la intervención.

Se dio inicio a las sesiones con la metodología de proyectos conociendo los referentes en relación a ésta de los adolescentes y dando inicio con los proyectos previamente diseñados, abordando los siguientes temas: ¿Qué es un proyecto?, ¿Cómo leemos?, ¿Qué es una estrategia de aprendizaje?, ¿Cómo se hace un resumen? (Consultar Anexo 12). Estos temas se trabajaron tanto de manera individual como en equipo, consistiendo en seis sesiones esta etapa.

Se ofreció asesoría en las tareas escolares, donde se estableció una organización de horarios y estrategias de estudio para concluir éstas. Fomentando así también

la independencia de los jóvenes para solucionar problemas, en esta etapa, con apoyo continuo de las psicólogas.

Etapa intermedia

La fase intermedia se destinó a trabajar las estrategias de aprendizaje tales como: el cuadro sinóptico, el mapa conceptual y la síntesis; además de realizar un proyecto para fortalecer la adecuada utilización de dichas estrategias, rescatando las dudas y dificultades que expresaron los adolescentes.

Al finalizar esto, se les pidió a los adolescentes sus portafolios con cada una de las muestras y hojas de diálogo de las sesiones para evaluar y dar retroalimentaciones escritas.

Además se llevó a cabo una plenaria donde los adolescentes expresaron dudas, comentarios, metas cumplidas y nuevas a lograr.

Así también se comenzó a abordar temas relacionados con la literatura, tales como: el poema, el mito y la leyenda donde tuvieron que hacer uso de las estrategias previamente aprendidas (consultar anexo 12). Por lo que dicha etapa se conformó por siete sesiones.

A partir de esta etapa, se puso mayor atención en la asesoría de tareas para fomentar en los adolescentes la utilización de las estrategias de aprendizaje en la asignatura de Español de acuerdo a lo que habían estado aprendiendo con los proyectos.

Etapa final

La etapa final estuvo conformada por siete sesiones que permitieron concluir con los proyectos abordando los temas de: tipos de textos, texto científico, texto informativo, texto periodístico. Se les solicitaron los portafolios a los adolescentes para proporcionar retroalimentaciones escritas además de llevar a cabo una plenaria para reconocer las fortalezas, dificultades y aprendizajes de ésta etapa y en la generalidad de la intervención.

Finalmente se llevó a cabo el proyecto de vida (consultar anexo 12) con el fin de crear una conciencia y reflexión sobre la importancia de planificar nuestra vida por medio del establecimiento de metas.

Se continuó con la asesoría en tareas escolares, sin embargo en esta etapa se dio mayor oportunidad a los jóvenes de desarrollar independencia relacionada a la autoeficacia académica trabajada en las sesiones de proyectos, como parte de una de las conductas promotoras de la resiliencia.

Se realizó la evaluación final aplicando el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y el Inventario del desarrollo de la Autoeficacia para el Estudio (IDAPE), mismos que se utilizaron al iniciar la intervención y poder comparar los resultados antes y después de la intervención como se presentara en el siguiente capítulo.

Evaluación

En el ámbito de la investigación científica, un tema de discusión frecuente es cómo poder evaluar el comportamiento humano. Es por ello que se han buscado diferentes métodos e instrumentos que permitan dar validez a la evaluación de la conducta humana. En el campo de la evaluación existen el de carácter cuantitativo y el cualitativo.

En el ámbito educativo cada vez más se está recurriendo a la evaluación cualitativa debido a que ésta es aquella donde se juzga o valora más la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado de los alumnos que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje.

Martínez (2006), afirma que "los medios académicos actuales, cada vez más están usando métodos y técnicas de orientación cualitativa para sus diferentes tipos de investigación, pero se han ido presentando reiteradamente una dificultad relacionada con la validez y confiabilidad de sus resultados" (pag7).

Además, este tipo de evaluación procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad como los medios y el aprovechamiento alcanzado por los educandos.

Por su parte, Gutiérrez (2005) afirma que los enfoques de evaluación cuantitativo y cualitativo son complementarios en el sentido de la disyunción, no en el de la conjunción, serían dos vías alternativas hacia el dominio de la realidad. Los dos enfoques serían importantes y necesarios. Habría que usar los dos, especialmente por su tendencia a contrarrestar los posibles excesos de cada uno: el peligro de inflación verbal o especulación sin garantía, por un lado; el peligro de depresión intelectual, anulación del impulso heurístico, por el otro.

Es a partir de ello que para las diferentes etapas de evaluación (inicial, intermedia y final) se utilizaron los diferentes instrumentos de tipo cuantitativos y cualitativos anteriormente mencionados, así como las estrategias de enseñanza a lo largo de la intervención.

- Bitácora
- Reflexiones en la práctica: por medio de plenarios los adolescentes expresaban libremente sus dudas, inquietudes y comentarios respecto al tema o dinámica que se llevaba a cabo.
- Cuestionarios: donde se les preguntó en relación a los temas abordados y la estrategias de estudio utilizadas
- Portafolio
- Medición del nivel de autoeficacia
- Medición de resiliencia

CAPÍTULO III

RESULTADOS

A partir de la evaluación cuantitativa y cualitativa como parte de una sustentación confiable y válida de la metodología utilizada, se presentan a continuación los resultados obtenidos de cada uno de los adolescentes en la aplicación de los instrumentos:

Para calificar el Cuestionario de Estrategias de aprendizaje (Ver Anexo2), se diseñó una rúbrica (ver Anexo 7) para evaluarlo, haciendo la comparación del antes de la intervención y después de ésta

Para la medición de la autoeficacia académica, se utilizó el Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE) (Ver Anexo 1), que se aplicó al inicio y al final de la intervención a cada uno de los adolescentes, donde los puntajes más altos se sitúan en los puntajes del 7 al 10 (bastante seguro a muy seguro), los puntajes medios del 4 al 6 (moderadamente seguro) y del 1 al 3 los puntajes más bajos (poco seguro a nada seguro). El puntaje máximo que se puede obtener es el 80

Los resultados obtenidos por cada uno de los adolescentes con relación a la utilización de las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en los proyectos, fueron evaluados por medio de rúbricas diseñadas para cada una de dichas estrategias. Parte de esta rúbrica se puede apreciar en la tabla 1. Esto es porque las rúbricas son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrado en aspectos cualitativos, basadas en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única (Díaz Barriga, 2006), correspondiendo a los objetivos de la intervención y aprendizaje.

	Novato 0	Principiante 1	En proceso 2	Experto 3
Contenido	Coloca cualquier concepto del texto	Identifica el tema principal.	Identifica el tema principal así como ideas principales.	Identifica el tema principal e ideas principales y extrae los conceptos que utilizara en la elaboración del mapa.

Tabla 1. Ejemplo de rúbrica diseñada para evaluar la estrategia de mapa conceptual

Es por ello que estas rúbricas fueron utilizadas para la evaluación y sistematización de la información antes, durante y al final de la intervención, que permitieron analizar y evaluar con mayor profundidad los aspectos que se buscaron mejorar, tales como: la utilización de las estrategias de aprendizaje.

Así mismo, el proceso de aprendizaje vista desde el autoconocimiento y reflexión de cada uno de los adolescentes plasmada en las hojas de diálogo de todas sesiones, fueron evaluadas por una rúbrica (Ver Anexo 11).

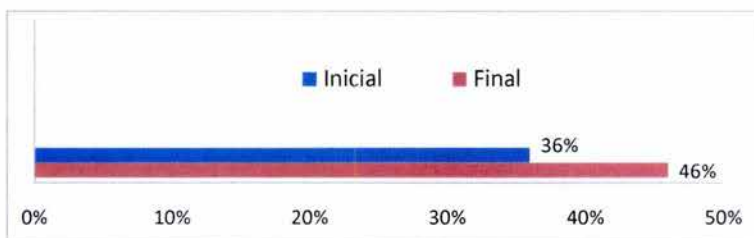
Pregunta	Novato 0	Principiante 1	En proceso 2	Experto 3
¿Cómo te sentiste durante la sesión?	Menciona su disgusto y desinterés	Solo menciona que le gustó	Menciona su gusto y explica su razón hacia algo en específico (el proyecto, la estrategia utilizada, etc)	Menciona su gusto y explica su razón hacia algo en específico de la sesión y su impacto en el aprendizaje.

Tabla 2. Ejemplo de la rúbrica diseñada para evaluar las hojas de diálogo del portafolio

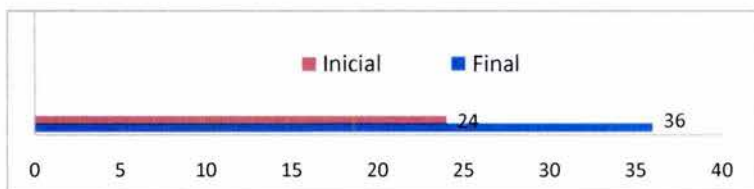
Por lo que es importante señalar, que se dividió el proceso en tres momentos (Inicial, intermedia y final) como se puede observar en el cronograma que se muestra en fase, donde al finalizar cada uno de estos momentos, se les

proporcionaba la retroalimentación escrita en la hoja de diálogo de cada una de las muestras del portafolio del adolescente, además de establecer una charla sobre los cambios observados en cada una de las sesiones, teniendo consecuencias positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los adolescentes como lo reflejan los resultados que se presenta a continuación:

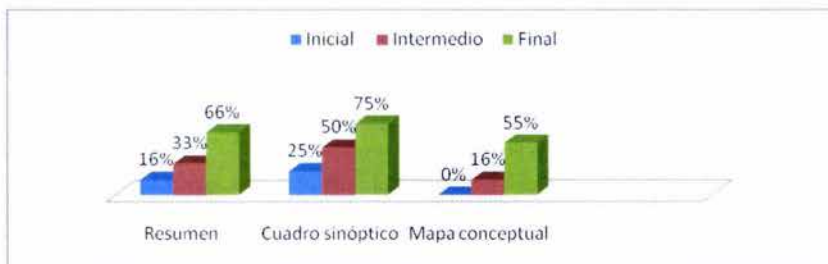
Caso 1



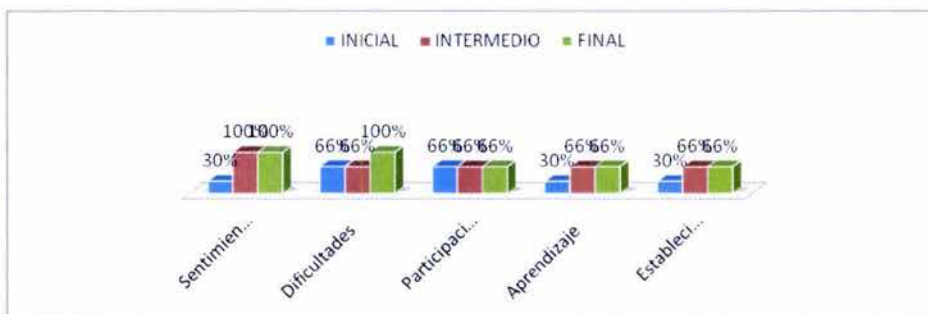
Gráfica 1. Resultados de cuestionario de estrategias de aprendizaje



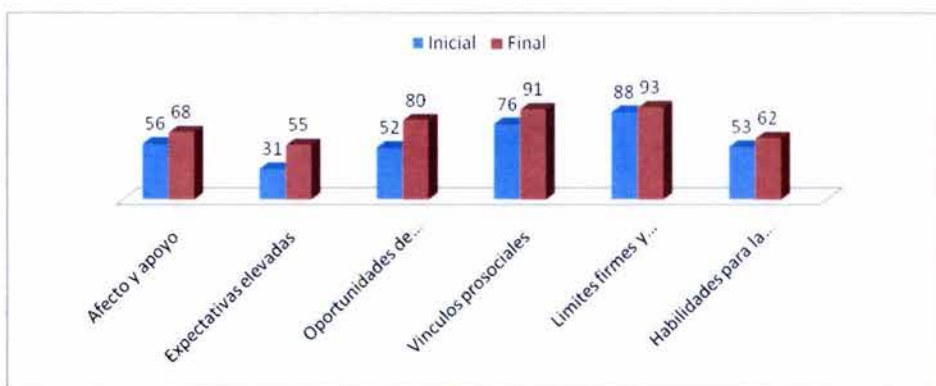
Gráfica 2. Resultados del Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)



Gráfica 3. Resultados sobre la utilización de estrategias de aprendizaje



Gráfica 4. Resultados de la rúbrica que evaluó la hoja de diálogo de portfolio



Gráfica 5. Factores protectores internos del instrumento "Perfil del niño resiliente"

En este caso, podemos observar el avance progresivo que tuvo respecto a las estrategias utilizadas sobre todo en la estrategia de *cuadro sinóptico*, siendo ésta la más utilizada por el joven en diversas actividades dentro y fuera del taller.

Aunque se observa mayor progreso en la calidad de los *mapas conceptuales*, es importante mencionar que en la generalidad, el compromiso, actitud y dedicación que mostró hacia todas las actividades de los proyectos permitió obtener resultados óptimos en el cuestionario de estrategias de aprendizaje (gráfica 1).

Viendo así, resultados óptimos en el caso 1 en relación al desarrollo de la autoeficacia académica (gráfica 2) y la utilización de las estrategias de aprendizaje (gráfica 1), ya que a pesar de que hubo mayor progreso en la calidad de una estrategia en específico, el joven conoció y reflexionó sobre la importancia de dichas estrategias para un mayor aprendizaje.

Otro hecho que refleja aspectos importantes del desarrollo de la autoeficacia académica tales como el establecimiento de metas, la autoreflexión, el mejoramiento en su rendimiento académico, etc, se puede ver a continuación:

Me acerqué a "L" para platicar sobre las retroalimentaciones del portafolio que se le hicieron en esta primera etapa de la intervención, expresando que se sentía mal porque consideraba que no se había esforzado lo suficiente en todo lo que hacía, por lo que se proponía mejorar en las siguientes sesiones y mejorar sus calificaciones, pero que para ello requería poner más atención y dejar de "echar relajo" con sus compañeros. (Bitácora 30, Observador 2, pag. 2)

Viéndose la reflexión del proceso de aprendizaje que el adolescente hizo sobre su desempeño, el establecerse un meta específica y lo que requiere hacer para lograrlo. Relacionándose así con los avances reflejados en las categorías del habilidades para la vida y expectativas elevadas del "Perfil del niño resiliente" (Gráfica 5)

Además de mejorar sus autoreflexiones para la identificación de sus capacidades, habilidades y dificultades, estableciéndose metas a lograr a lo largo de todo el proceso de intervención y para un futuro próximo, como se puede observar en la figura 1.

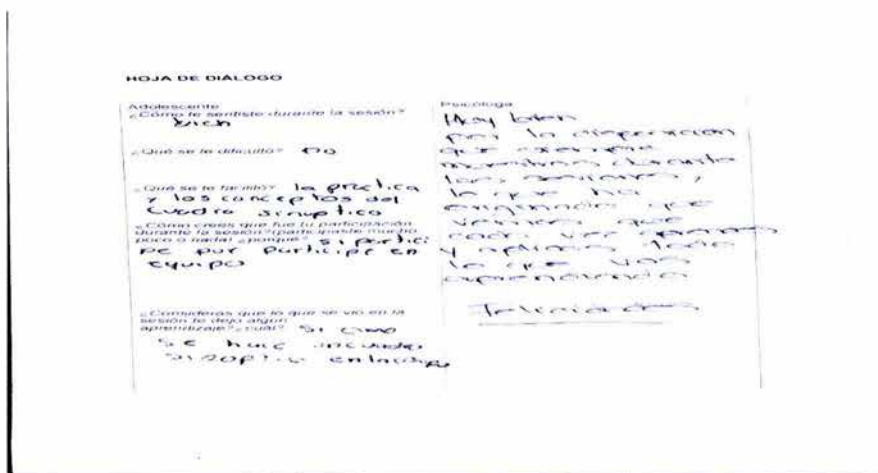
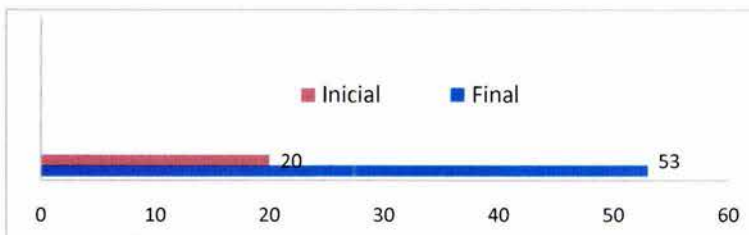
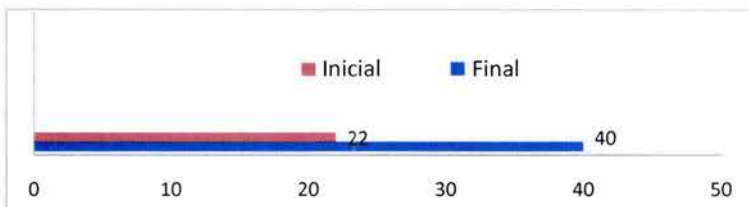


Figura 1. Muestra de hoja de Diálogo

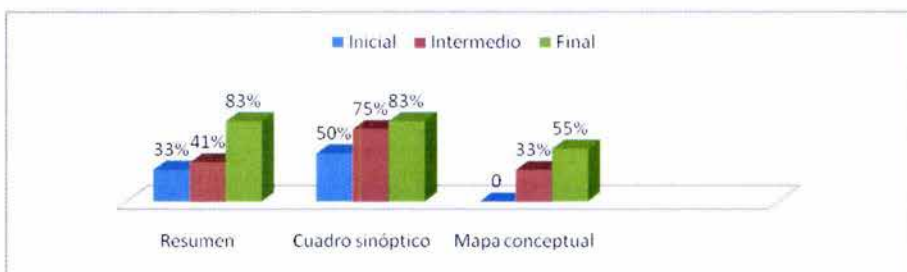
Caso 2



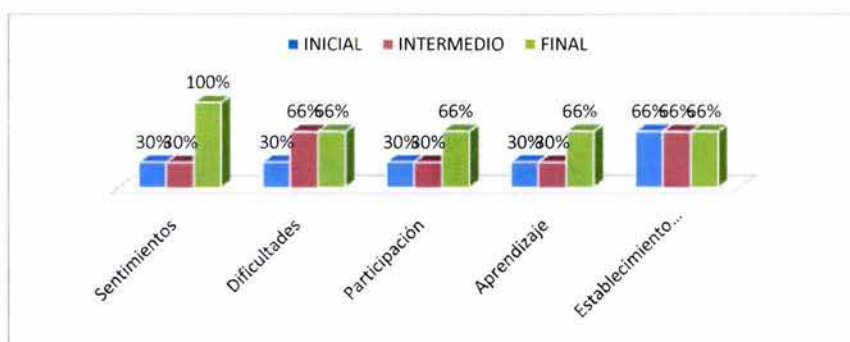
Gráfica 6. Resultados de Cuestionario de estrategias de aprendizaje



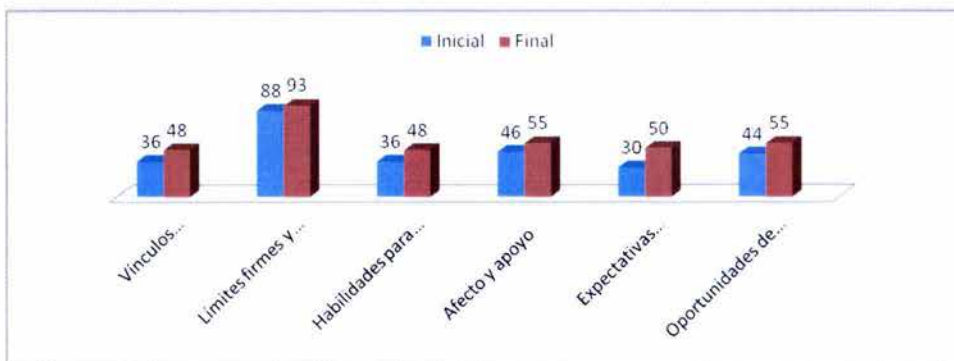
Gráfica 7. Resultados de Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)



Gráfica 8. Resultados de utilización de estrategias de aprendizaje



Gráfica 9. Resultados de rúbrica que evaluó hoja de diálogo de portafolio



Gráfica 10. Factores protectores internos del Perfil del niño resiliente

En el caso 2 se observan avances importantes en las estrategias de *resumen* y *cuadro sinóptico* al hacer uso de éstas en diversas actividades durante las sesiones de proyectos y sus tareas escolares.

Es importante mencionar que a lo largo de la intervención fue uno de los jóvenes que mayor compromiso, dedicación y aprendizaje mostró en relación a la utilización de las diversas estrategias, como se puede observar en los resultados de la gráfica 8.

Así mismo, en el desarrollo de la autoeficacia académica en el caso 2 se mostraron avances al tener mayor seguridad emocional y autoestima, reconociendo sus habilidades y dificultades. Al tener relación con los resultados en la evaluación del Perfil del niño resiliente (gráfica 10) al mostrar factores protectores mucho más firmes y que le permitieron desarrollarse con mayor habilidad en diversas situaciones.

Existen hechos que muestran características relevantes en el desarrollo de la autoeficacia académica reflejada en expresiones, actitudes y habilidades mostradas a lo largo de la intervención por el adolescente como se puede observar en el siguiente hecho:

Hoy se llevó a cabo la sesión destinada a la leyenda. Al concluir de ver un video sobre el tema, les pregunté a los jóvenes si podrían realizar un mapa conceptual de las características a lo que "A" respondió "Claro, ya mis mapas son mejores, hasta en la escuela los hago", a lo que respondí felicitándolo y preguntándoles a los demás sobre cómo se sentían con la calidad de sus mapas conceptuales, a lo que "Ja" contestó que él prefería hacer cuadros sinópticos ya que era mucho mejor en eso. (Bitácora 34, observador 2, pág. 1)

Dando cuenta las expresiones del adolescente "Ja", la seguridad emocional y reconocimiento de algunas de sus capacidades y habilidades al utilizar diversas estrategias de aprendizaje, siendo estos uno de los aspectos importantes para el desarrollo de la autoeficacia académica.

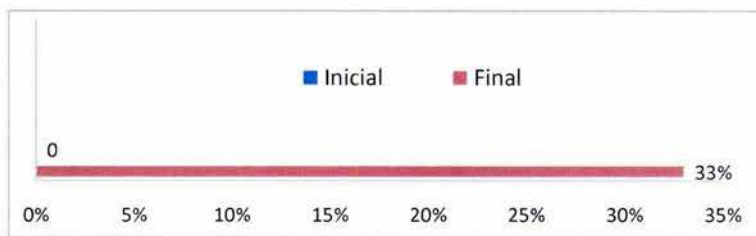
Por lo que los resultados obtenidos en la hoja de diálogo (fig. 2) como un espacio de reflexión, se observan también cambios en las diferentes categorías, sobre todo, entre la fase inicial a la intermedia, donde se le dio por primera vez retroalimentación escrita en la hoja de diálogo y de manera oral cada sesión.

HOJA DE DIÁLOGO

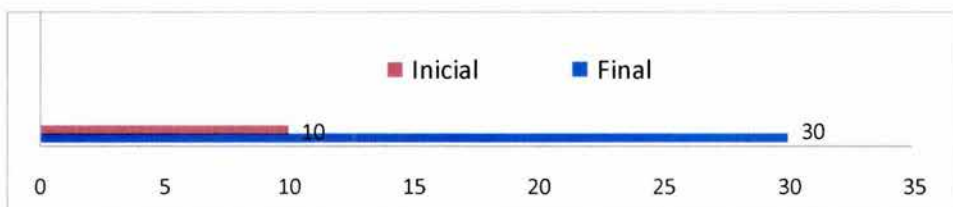
Adolescente	Psicóloga
«¿Cómo te sentiste durante la sesión?» Bien	Que bueno que pase a la parte de utilizando las estrategias que nos aprendimos cuando lo requerimos.
«¿Qué se te dificultó?» Nada	
«¿Qué se te facilitó?» el cuadro sinoptico	Te felicitamos por tu trabajo en equipo.
«¿Cómo crees que fue tu participación durante la sesión? (participaste mucho, poco o nada) ¿por qué?» si parti c. pe pero mucho	
«¿Consideras que lo que se vio en la sesión te dejó algún aprendizaje?» si como sus ideas principales	

Figura 2. Muestra de Hoja de Diálogo

Caso 3



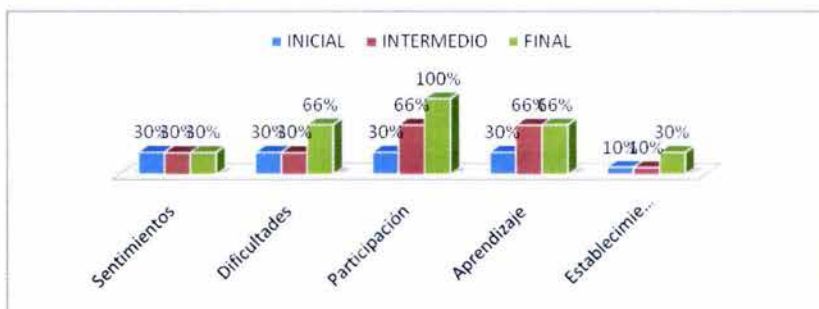
Gráfica 11. Resultados de Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje



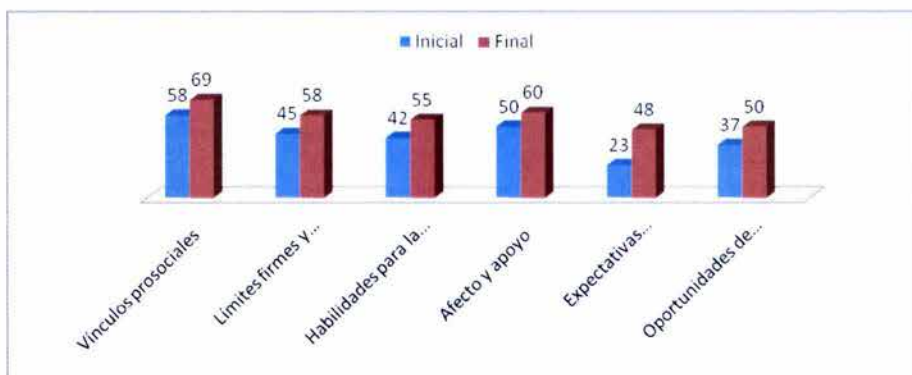
Gráfica 12. Resultados de Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)



Gráfica 13. Resultados de utilización de estrategias de aprendizaje



Gráfica 14. Resultados de rúbrica para evaluar la hoja de diálogo del portafolio



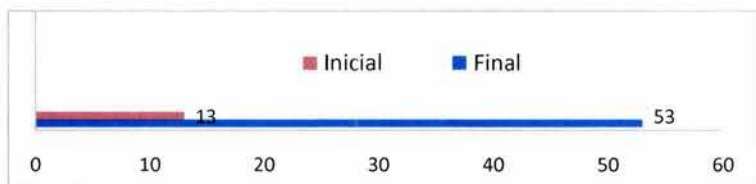
Gráfica 15 Factores protectores internos del Perfil del niño resiliente

En el caso 3 se observa que aunque existen progresos en los tres momentos de evaluación de la utilización y calidad de las estrategias de aprendizaje, muestra poco nivel al obtener puntajes por debajo del 50% en dos de ellas. Además de que el resultado del cuestionario (gráfica 11) reflejó poco avance del inicio al final de la intervención.

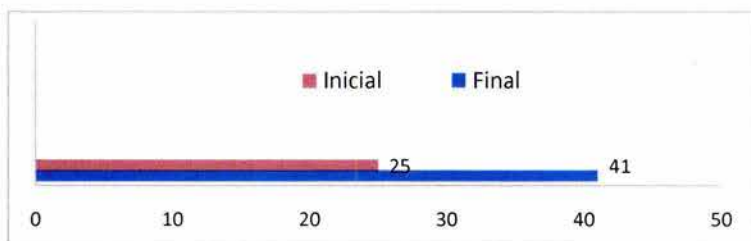
Por ello también, mostró pocos cambios en la mayoría de la categorías de la evaluación de la hoja de diálogo, sin embargo es evidente el avance que mostró en su participación durante la sesiones y la reflexión que realiza de sus dificultades y aprendizajes a lo largo de la intervención, viéndose con ello el avance que hubo en el desarrollo de su autoeficacia académica (gráfica 10)

Cabe mencionar, que para el caso 3 hubo mayor acompañamiento debido a la necesidad educativa especial que se identificó desde el inicio de la intervención, por lo que el trabajo hacia este joven fue mucho más individualizada teniendo como resultado cambios cualitativos significativos, aunque cuantitativos poco relevantes. Teniendo relación con los avances mostrados en la categoría de afecto y apoyo del Perfil del niño resiliente (gráfica 15).

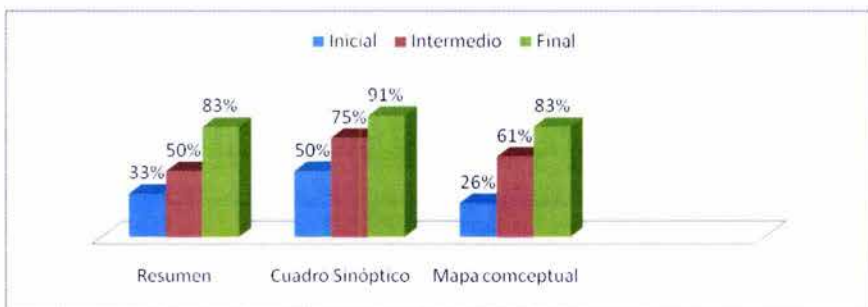
Caso 4



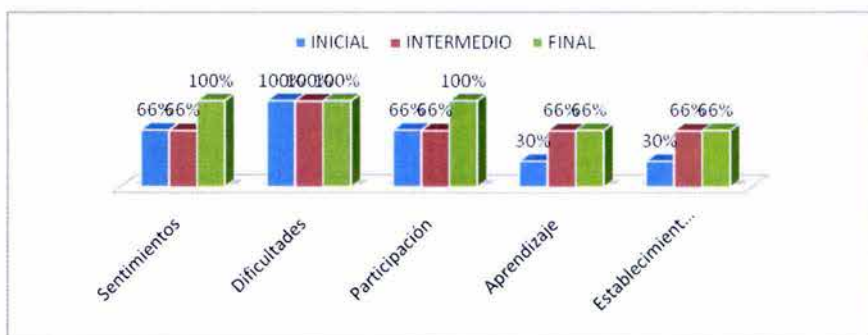
Gráfica 16. Resultados del cuestionario de estrategias de aprendizaje



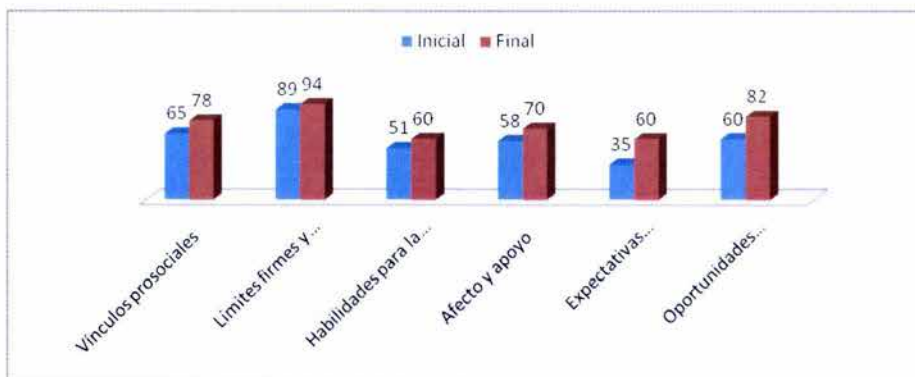
Gráfica 17. Resultados del Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)



Gráfica 18. Resultados de utilización de estrategias de aprendizaje



Gráfica 19. Resultados de rúbrica que evaluó la hoja de diálogo de portafolio



Gráfica 20. Factores protectores internos del Perfil del niño resiliente

En el caso 4 se observa que existía desde un inicio conocimiento de las estrategias, sin embargo la utilización de éstas era poca y solamente por peticiones de su centro educativo, observando avances relevantes en las tres estrategias de la fase intermedia a la final principalmente. Al ser congruente con el resultado obtenido en el cuestionario de estrategias de aprendizaje (gráfica 16), al mejorar la calidad y utilidad que le dio a las tres estrategias dentro y fuera de la sesión de proyectos

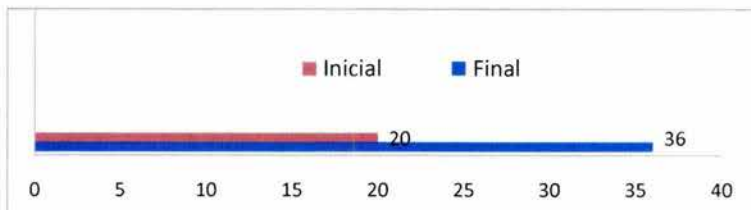
Obteniendo óptimas consecuencias en su proceso de reflexión hacia sus habilidades y dificultades, reflejado así en su participación en cada una de las

sesiones y el establecimiento de metas, como se observan en los resultados de las diferentes categorías evaluadas en la hoja de diálogo del portafolio; relacionado con el desarrollo de su autoeficacia académica (gráfica 17). Al ser éste, uno de los casos que mayor avance tuvo a lo largo de la intervención, tal como se puede observar en los resultados del Perfil del niño resiliente (Gráfica 20) en relación al desarrollo de los factores protectores internos.

Caso 5



Gráfica 21. Resultados de cuestionario de estrategias de aprendizaje



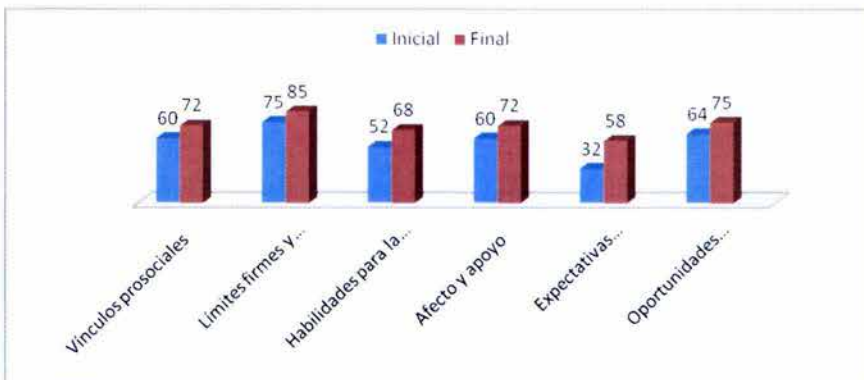
Gráfica 22. Resultados de Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)



Gráfica 23. Resultados de utilización de estrategias de aprendizaje



Gráfica 24. Resultados de la rúbrica que evaluó la hoja de diálogo de portafolio.



Gráfica 25. Factores protectores internos del Perfil del niño resiliente

En este caso, se puede observar progresos en las tres estrategias de aprendizaje sobre todo en *mapa conceptual* en donde había poco nivel en la fase inicial.

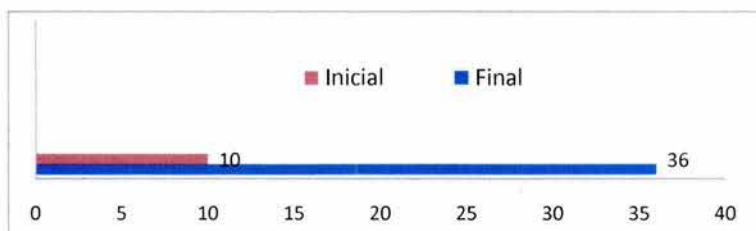
Aunque en la generalidad, hubo avances en el conocimiento y utilidad de éstas dentro y fuera de la sesión de proyectos como se observa en la gráfica 23.

En relación al desarrollo de la autoeficacia académica del caso 5, se muestran cambios importantes en todas la áreas evaluadas en la hoja de diálogo (fig. 3) sobre todo en *sentimientos*, *dificultades* y *participación* teniendo relación con su aprendizaje y establecimiento de metas que fue construyendo a lo largo de cada una de las fases que recibió retroalimentación escrita y oral; así como el resultado obtenido en el IDAPE (Gráfica 22); correspondiendo también con el resultado en la categoría del expectativas elevadas del Perfil del niños resiliente (gráfica 25). Además del compromiso y actitud de mejora que mostró durante toda la intervención.

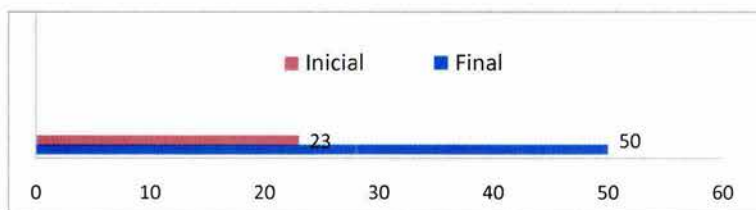
HOJA DE DIÁLOGO	
<p>¿Cómo te sentiste durante la sesión?</p> <p>Buen todo con todos</p>	<p>Psicóloga</p> <p>Muy bien por la disposición que mostraste para participar y trabajar en equipo.</p>
<p>¿Fue difícil?</p> <p>No</p>	<p>¡¡¡¡¡</p>
<p>¿Fue fácil?</p> <p>Todo</p>	<p>¡¡¡¡¡</p>
<p>¿Cómo fue tu participación en la sesión? (participaste mucho, un poco, nada)</p> <p>Muchos más</p>	<p>¡¡¡¡¡</p>
<p>¿Con qué te quedas en la casa ahora?</p> <p>Si trabajo en equipo y como hacer un proyecto</p>	<p>Muy bien trabajo</p>

Figura 3. Muestra de Hoja de Diálogo

Caso 6



Gráfica 26. Resultados de cuestionario de estrategias de aprendizaje



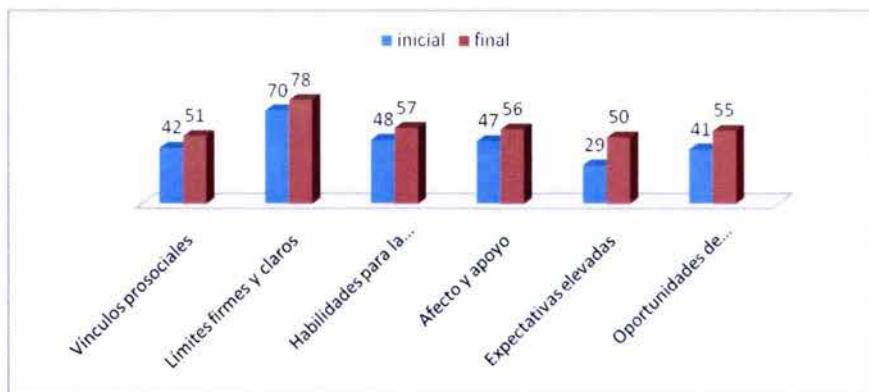
Gráfica 27. Resultados del Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)



Gráfica 28. Resultados de utilización de estrategias de aprendizaje.



Gráfica 29. Resultados de rúbrica que evaluó la hoja de diálogo de portafolio.



Gráfica 30. Factores protectores internos del Perfil del niños resiliente

En el caso 6 se observan cambios muy notorios en las estrategias de *resumen* y *mapa conceptual* al ser utilizadas en diversos momentos de las sesiones de los proyectos y las tareas escolares, relacionado con el resultado obtenido en el cuestionario de estrategias de aprendizaje (gráfica 26), mostrando mayor conocimiento y reconocimiento de los beneficios de utilizar dichas estrategias para un mejor aprovechamiento.

Por otro lado, existen cambios notorios en todas las categorías de la evaluación de la hoja de diálogo del portafolio sobre todo, en *sentimientos* relacionado con su actitud y seguridad emocional hacia sus capacidades, habilidades y dificultades.

Teniendo como consecuencia avances en el desarrollo de su autoeficacia académica como se observa en la gráfica 27, así como en todas las categorías de los factores protectores internos del Perfil del niño resiliente (Gráfica 30).

Cabe mencionar que este caso, son de mayor relevancia dichos cambios por la indiferencia y poca disposición que mostraba hacia el trabajo en las sesiones de proyectos al inicio de la intervención.

Por lo que podemos observar en general los avances en los aspectos relacionados al desarrollo de la autoeficacia académica en los adolescentes a lo largo de la intervención.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

De acuerdo al objetivo de este trabajo donde el principal interés radicó en el desarrollo de la autoeficacia académica como factor promotor de la conducta resiliente bajo la metodología de proyectos tuvimos la oportunidad de confirmar las teorías que los autores previamente mencionados afirmaron tales como:

Las creencias de autoeficacia presentan gran influencia en el ser humano ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). Un aspecto que resalta la importancia de la autoeficacia sería su valor predictivo de la conducta humana, como fue el caso de los adolescentes de quienes se esperaba que a mayor puntaje en el IDAPE, mejores resultados en el uso de estrategias de aprendizaje y mejor rendimiento académico en la Asignatura de Español tal como se obtuvo.

El comportamiento de la personas según Bandura (1995), puede ser mejor predicho por las creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades, que por lo que en verdad pueden hacer, puesto que estas percepciones contribuyen a delinear qué es lo que las personas hacen con las habilidades y el conocimiento que tienen. Esto coincidió con las expresiones que realizaban los adolescentes respecto a lo que ellos consideraban sus dificultades y habilidades para determinadas estrategias.

La autoeficacia juega un papel fundamental en el ámbito académico (Zimmerman, 1995). Con este trabajo se pudo comprobar que los conocimientos y las habilidades, por sí mismas, no son suficientes para garantizar y predecir un buen desenvolvimiento académico. Este fue el caso de uno de los adolescentes que demostró un conocimiento inicial respecto a la utilización de las estrategias de aprendizaje, al identificar algunas de las características de éstas; sin embargo no

había un reconocimiento de la importancia y utilidad de éstas mismas para mejorar su aprendizaje, reflejando las creencias que tenía respecto a sus capacidades y habilidades al respecto.

Es así que resulta indispensable desarrollar la autoeficacia académica que permite estar consciente de las habilidades y dificultades respecto a alguna situación escolar y además su utilidad hacia la vida misma.

El éxito académico demanda procesos reguladores, como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad, como se pudo observar en las reflexiones y resultados de las hojas de diálogo del portafolio y en las expresiones de los adolescentes. Por ejemplo: el caso de "A" quien a lo largo de la intervención fue complejizando sus metas y reflexiones en relación a las habilidades y dificultades que el mismo fue identificando y en función de éstas reencaminar sus esfuerzos.

Con respecto a la metodología de proyectos se observó el interés y motivación de los jóvenes a aprender, porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas. El compromiso y la motivación intrínseca posibilitan el alcance de logros importantes, lo cual puede conducir a la autoeficacia académica.

Cabe mencionar que existieron dificultades que tuvimos que enfrentar al inicio de la investigación respecto al marco teórico de la autoeficacia académica, debido a que existen pocas evidencias del trabajo empírico de ésta misma con adolescentes.

Por esto se subraya la importancia de realizar un mayor número de investigaciones sobre el tema en nuestro medio, ya que casi todos los estudios revisados han sido realizados en los E.E.U.U. El campo de investigación iniciado por los teóricos de la autoeficacia es un marco prometedor y de demostrada

utilidad por lo que son destacables los aportes realizados por algunos investigadores de nuestro país a esta línea teórica.

Por lo tanto, la aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden.

En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación intrínseca y el rendimiento en las tareas de aprendizaje.

Esta experiencia nos dejó muchas gratificaciones y satisfacciones a nivel personal y profesional. En el primer plano, el haber tenido la oportunidad de trabajar con adolescentes, que en un principio representaba todo un reto, nos permitió erradicar miedos y prejuicios hacia el trato y relación con éstos mismos, al convertirnos en sus cómplices en algunos casos, confidentes, amigas pero sobre todo el que contarán con un apoyo absoluto de nuestra; con ello maduramos como personas al recordar que también fuimos adolescentes y necesitamos apoyo pero sobre todo alguien que nos escuchara en esta etapa tan difícil de nuestro desarrollo.

En lo que respecta al marco profesional, desarrollamos habilidades que nos permitieron obtener los resultados previamente citados; habilidades como la empatía, la observación, la escucha, la evaluación, el apoyo psicoeducativo, etc. Las cuáles nos dió la oportunidad de tomar decisiones acertadas. Siendo una de las mejores experiencias de nuestras vidas.

CONCLUSIONES

En la actualidad se presentan necesidades sociales que requieren de los educandos desarrollar diversas habilidades y destrezas que permitan resolver

problemas cotidianos y más complejos de alguna materia específica. Siendo el tema de la educación en competencias uno de los más discutidos por lo educadores, sin embargo, aunque este trabajo no concentró su atención en ello es importante mencionar que esta demanda que el sistema educativo mexicano está exigiendo a los alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) implica mucho más que el solo discurso, sino más bien de la importancia de desarrollar a seres humanos lo suficientemente capaces y hábiles para la vida. Es por ello que nuestra visión en este trabajo siempre estuvo focalizada en ello, para contribuir en el desarrollo de jóvenes autoeficaces en el plano académico como parte de una competencia necesaria para la vida.

Los aportes teóricos y empíricos revisados en el presente trabajo apoyan el relevante rol mediacional de la Autoeficacia académica debido a que ésta, ha demostrado que procesos tales como: formulación de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autorreacciones desempeñan un papel importante en el éxito académico de los estudiantes.

La autoeficacia académica se refiere a las creencias acerca del uso de procesos de aprendizaje como formulación de metas, autosupervisión, empleo de estrategias, autoevaluación y autorreacciones

La magnitud de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree que es capaz de superar. Por ejemplo, los adolescentes con los que se trabajó fueron sumando y complejizando las metas y tareas que se proponían durante las sesiones, al ir reconociendo sus habilidades para el uso de determinadas estrategias de aprendizaje.

Una dimensión fundamental de la autoeficacia académica incluye la motivación intrínseca puesto que los adolescentes al usar recursos específicos para mantener el interés, especialmente cuando se enfrentaban con obstáculos para el éxito académico, permite inferir el nivel de autoeficacia adquirido.

La autoeficacia académica es un factor promotor de la resiliencia, la cual ha sido vinculada conceptual y empíricamente a las creencias autorregulatorias: los adolescentes que confiaron en sus capacidades para usar procesos autorregulatorios se mostraban más motivados para alcanzar metas personales.

Se piensa que la fuerza de la autoeficacia tenía relación a qué tan convencidos estaban los adolescentes con respecto a que podían realizar alguna conducta determinada. Por ejemplo, cuando expresaban con seguridad la capacidad y habilidad que tenían para realizar cuadros sinópticos y exponerlos a sus compañeros, lo cual se corroboró durante la intervención y con ayuda de los diversos instrumentos utilizados.

Esta medida de la autoeficacia académica es mediadora entre los efectos del compromiso de los adolescentes en sus tareas escolares y los resultados académicos (como son las calificaciones escolares); ya que en la generalidad de la autoeficacia, las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares. Por ejemplo, cuando mostraban sus tareas escolares para la asignatura de Español utilizando las estrategias de aprendizaje, dando cuenta que el uso de éstas no solo era para las sesiones de proyectos sino para su vida escolar

La autoeficacia académica también tiene relación con las percepciones de los adolescentes acerca de su responsabilidad académica, al reconocer sus capacidades y dificultades y trabajar en ellas en pro de un óptimo rendimiento.

Sin embargo, es importante mencionar el papel de la mediación llevada a cabo por los expertos en el desarrollo de la autoeficacia académica en los adolescentes, quienes utilizaron la metodología de proyectos en la Asignatura de Español para desarrollar habilidades en la utilización de algunas estrategias de aprendizaje, resultando de gran interés y motivación para los adolescentes la forma de

organización de cada sesión, además de permitir el desenvolvimiento libre y espontáneo de éstos. Tal como lo afirma Chillon (2000) en relación a los beneficios de utilizar la metodología de proyectos, los cuales, permiten "*Activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada*".

Llevándose a cabo planificación, establecimiento de metas, retroalimentación, reflexiones que contribuyeron al desarrollo de la autoeficacia académica.

Por consiguiente, se pueden desarrollar programas apropiados de instrucción que permitan incrementar el sentido de eficacia de los estudiantes para que regulen sus actividades académicas.

Por lo desarrollado a lo largo de este trabajo, podemos concluir la importancia de la autoeficacia en el desempeño académico, debido a su influencia determinante en el rendimiento exitoso, la motivación y la persistencia.

Queremos hacer hincapié en la posibilidad de desarrollo e incremento de las creencias de autoeficacia de las personas para alcanzar mejores desempeños. Así que, pensamos que esta es una variable a tomar en cuenta en el momento de realizar evaluaciones, programas de mejora del desempeño y acciones en el campo educativo en general.

Dejándonos grandes satisfacciones y aprendizajes la realización de este trabajo al permitirnos desarrollar habilidades como profesionistas de la psicología educativa al observar, identificar, analizar, planificar, evaluar, orientar, enseñar, etc; en un contexto redescubrimiento de nuestro lado humano y sensible hacia las grandes necesidades que los jóvenes de hoy presentan, revalorizando nuestro actuar diario y la contribución que como psicólogos podemos dar a la sociedad con nuestra labor..

Referencias Bibliográficas

Anderman, L.H., y Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved June 25, 2002, from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed421281.html

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A., y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Domínguez, G. (2000), "Qué entendemos por proyectos de trabajo", "El diálogo como origen de los proyectos de trabajo", en *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, Madrid, La Muralla, pp. 27-29, 30-31

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Bradley, Robert H.; Whiteside, Leanne; Mundfrom, Daniel J.; Casey, Patrick H.; Kelleher, Kelly J.; Pope, Sandra K. (1994). Early indicators of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature children living in poverty. *Child Development*, vol.65, n.2, pp. 346-360.

Brewster, C., y Fager, J. (2000). Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved June 25, 2002, from <http://www.nwrel.org/request/oct00/index.html>

Díaz Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada. Mc Graw Hill, México

Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo . Mc Graw Hill, México.

ENLACE (2008). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares*. México, SEP.

Garbarino, James (1995). Raising children in a socially toxic environment. Jossey-Bass Publishers. San Francisco-California, E.E.U.U.

Guinot, H. (1985). Maestro-alumno. *El ambiente emocional para el aprendizaje*. México: Pax

Gutierrez, E. (2005). *La evaluación cualitativa y cuantitativa*. México pag. 15

Graham, S. & Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composition essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 210-214.

Grotberg, Edith (1995a). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit, The International Resilience Project., Bernard Van Leer Foundation. La Haya, Holanda.

Grotberg, Edith (1995b). The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children. ERIC: ED.383424, E.E.U.U

Henderson, N y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

ICCB/BICE (1994). Elements for a Talk on Resilience: Growth in the Muddle of Life. Ginebra, Suiza.

Inhelder, B y Piaget, J (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires, Paidós

Jobs for the Future. (n.d.). Using real-world projects to help students meet high standards in education and the workplace [Issue brief]. Boston, MA: Author, & Atlanta, GA: Southern Regional Education Board. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.jff.org>

Kadel, S. (1999, November 17). Students to compile county's oral history. Hood River News. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.gorgenews.com/Archives/HRarch/HR121.htm>

Karlin, M., & Viani, N. (2001). Project-based learning. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>

Katz, L.G. (1994). The project approach [ERIC digest]. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368509)

Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989). Engaging children's minds: The project approach. Norwood, NJ: Ablex.

Kotliarenco, M.A.; Cáceres, I; Fortecilla, M. (1996). (Documento preliminar). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Oficina Panamericana de la salud.

Latorre (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Gráo, México

López e Hinojosa (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y Nuevos desarrollos. Editorial Trillas, México

Luthar, Suniya S.(1993).Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 34, n. 4. Pp. 441-453.

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27.(2), p.07-33.

Milgram, N. A. y Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, n. 27, pp- 207-221.

Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997). Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html>

Morales, C. (2009). *Programas académicos de la modalidad de prácticas integrales*. Facultad de Psicología, UNAM, México

Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M.; Suárez, E.; Infante F. y Grotberg E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la salud.

Osborn, Albert F. (1990), Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, vol. 62, pp. 23-47.

Osborn, A. F. (1993). What is the value of the concept of resilience for policy and intervention?. International Catholic Child Bureau. Gran Bretaña.

Osborn, A. F.; Butler, N. R. y Morris, A. C. (1992). The social life of Britain's five-year-olds: A report of the Child Health and Education Study. Routledge & Kegan Paul. Gran Bretaña

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulate learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

PISA (2008). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* . Ed. OCDE

Rutter, Michael (1981). Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 22 (4), pp. 323-356.

Rutter, Michael (1985). Family and school influences on behavioural development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22 (3), pp. 349-368.

Rutter, Michael (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, vol.147, pp. 598-611.

Rutter, Michael (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57 (3), pp. 316-329.

Rutter, Michael (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), pp. 626-631.

Rutter, Michael y Madge N. (1976). Cycles of disadvantage. Heinemann Educational Books. Kingston, Gran Bretaña.

Rutter, Michael & Rutter, Marjorie (1992). Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span. Penguin Books, Gran Bretaña.

Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En James E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application.* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Vol. 3: Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.

Smith, R. E. (1989). Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.

Vygotski, L. (1966). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Visor

Werner, Emy E. y Smith, Ruth S. (1982). Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. McGraw Hill. Nueva York, E.E.U.U.

Werner, Emmy E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59 (1), pp. 72-81.

Werner, Emmy E. (1993). Protective factors and individual resilience. En: *Handbook of early childhood intervention* (1993) Meisels, Samuel J. Y Shonkoff, Jack P. (Eds.). Cambridge University Press. Nueva York, E.E.U.U.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.

Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy and changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association: Washington

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.

Zimmerman, B. J., & Ringle, J, (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University

BOXES

ANEXO 1

Inventario de Desarrollo de Autoeficacia para el Estudio

SEXO F o M

Edad

Escuela _____

Año que cursas _____

Instrucciones. Responde, por favor, de la manera más sincera posible de acuerdo a cómo te sientes respecto a las estrategias de estudio que llevas a cabo utilizando la siguiente escala de respuesta. Marca con una X la respuesta con la que te sientas seguro.

La información que aportes será de mucha utilidad para una investigación sobre el uso de estrategias de estudio.

ME SIENTO.....

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

DE PODER.....

1. Atender en clase aunque tenga alguna preocupación en ese momento

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

2. Preguntar en clase cuando no comprendo una explicación del profesor

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

3. Fijarme objetivos en la escuela (obtener una nota elevada, por ejemplo) y esforzarme para alcanzarlos

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

4. Hacer los deberes aunque tenga cosas más atractivas para realizar (salir con mis amigos/as, por ejemplo)

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

5. Hacermepreguntas a mi mismo para comprobar si he comprendido un texto (usando los cuestionarios de los manuales, por ejemplo)

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

6. Relacionar los conceptos nuevos que estoy estudiando con otros que ya conozco (haciendo un esquema, por ejemplo)

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

7. Planificar una redacción extensa o un informe antes de escribir (haciendo un listado de los principales temas a desarrollar, por ejemplo)

Nada segura poco segura moderadamente segura bastante segura muy segura

8. Dedicar más horas al estudio de las que había planificado (cuando se aproxima un

examen, por ejemplo)

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

9. Al hacer mi tarea o al estudiar me concentro igual si hay ruido.

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

10.- Cuando tengo dudas sobre mis tareas consulto con alguien más para que me ayude a resolver mis dudas.

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

11.- Resuelvo dudas en el salón de clases preguntándole al profesor algo que no entendí.

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

12.- Cuando realizo algún examen me gusta estudiar con mis compañeros.

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

13.- Aunque no tenga examen me gusta estudiar.

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

14.- En casa me gusta repasar lo que vimos en clase.

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

15.- Pregunto mis dudas no solo al profesor también a mis padres o tutores.

Nada segura poco segura moderadamente seguro bastante segura muy segura

ANEXO 2

Cuestionario para Evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje

SEXO F o M

Edad: _____

Escuela _____

Año que cursas _____

Instrucciones: Responde con claridad las siguientes preguntas

- 1.- ¿Leo al menos una página por día?
- 2.-¿Qué hago cuando no comprendo una lectura?
- 3.- ¿Converso sobre lo leído con alguien más?
- 4.- ¿Qué tipo de lectura se me hace más fácil?
- 5.- ¿Cómo hago un resumen de una lectura?
- 6.- ¿Hago alguna opinión sobre el texto que leo?
- 7.- ¿Utilizo otro tipo de estrategia de estudio?
- 8.- ¿Qué recursos utilizo para investigar?
- 9.- En la asignatura de Español, ¿què estrategias de estudio utilizo?
- 10.- Cuando redacto una historia sigo lo siguientes pasos:

ANEXO 3

EVALUACIÓN DE FACTORES RESILIENTES INTERNOS

Ejemplo de calificación de una categoría del instrumento "Perfil del niño resiliente"

VÍCULOS PROSOCIALES	Generalmente observado (6 Niños)	Observado en la mayoría de los niños (4-5 niños)	Observado en varios niños (3 niños)	Observado en pocos niños (1-2 niños)	No se observó en ningún niño (0 niños)
Los niños: Se llaman por su nombre 4	Cuando estábamos en el comedor comiendo, la señora Luz llamó a los chicos para servirles la comida llamándolos por su nombre. Cuando se encontraban comiendo los chicos platicaban sobre los acontecimientos en sus escuelas, haciendo referencia a que Jonathan se salía del salón y Jahaziel se quedaba sentado viendo todo lo que hacían sus compañeros (Bitácora del 20 de Octubre, párrafo 1)				
Se comunican de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades) 4	En cuanto a lo que se observa en la relación de los niños, como fue el caso de Lisandro y Jonathan con quien estuve el día de hoy compartiendo la mesa, se refleja compañerismo, humor sobre todo de Lisandro ya que platican de sus experiencias que aunque a veces hay burlas entres unos y otros, no rebasan a llegar a ofender. Bitácora Jueves 03 de Septiembre, párrafo 2).				
Aceptan y respetan las opiniones de				Nos encontramos	

<p>los demás 1</p>				<p>realizando la tarea con Lisandro y Jahaziel de la asignatura de inglés, cuando Lisandro comentó que no le gustaba inglés porque se le dificultaba mucho siendo interrumpido por Jahaziel diciendo que el inglés era muy fácil y que Lisandro decía eso solo porque no le gustaba estudiar y comenzaron a decirse apodos, por lo que les tuvimos que llamar la atención (Bitácora del 22 de Octubre, párrafo 4)</p>	
<p>Manifiestan su gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura) 4</p>	<p>Esta actividad nos dio mucho frutos para todos los participantes, ya que aunque no todos tuvieron los mismo resultados materiales como las plumas o colores, sin embargo el hecho de haberse esforzado, poner su creatividad para ello por el simple de convivir y divertirse y no solo como una encomienda ya que no sabían que habrían premios, nos habla de que poco a poco se van comprometiendo y valorando todo lo que hagan solo porque ellos lo quieran y no solo porque se les pide. (Bitácora 29 de Octubre, párrafo 1)</p>				

ANEXO 4

BITÁCORA

JUEVES 17 DE SEPTIEMBRE DE 2009

<i>Descripción</i>	<i>Interpretación</i>	<i>Reflexión en la acción</i>	<i>Propuesta de intervención</i>
<p>El día de hoy estuve apoyando a Lisandro y Jonathan en sus tareas, donde a las 4:10 pm llegó Lisandro y se sentó con Janeth y conmigo diciéndonos que tenían mucha tarea por lo que les pedí su libreta de tareas que los dos sacaron y Janeth se concentró en ayudar a Jonathan y yo a Lisandro, el cual, quiso iniciar con inglés pidiéndome ayuda para llevar a cabo la tarea de inglés por lo que comenzamos elaborando una conversación. Posteriormente, Lisandro me dijo que tenía que hacer un mapa mental con recortes pero que no sabía cómo hacerlo, por lo que brevemente le expliqué como lo podría hacer pero que el tomara la decisión de cuál sería el tema, eligiendo los carros. Al ir por la revista de carros Lisandro tardó cinco minutos en observarla por lo que tuve que decirle que se concentrara en realizar la tarea. Así mismo durante el desarrollo de las tareas tanto Jonathan como Lisandro platicaban a lo que Janeth y yo les pedíamos constantemente su concentración. Lisandro terminó su tarea a las 6:00 pm y Jonathan todavía tenía mucha tarea, dieron las 7:00 pm y Jonathan se tocaba la cabeza constantemente por lo que le pregunté si le sucedía algo y el me contestó que ya estaba muy cansado, le toqué el hombro diciéndole que faltaba poco, terminando así su tarea a las 7:15 pm.</p>	<p>Considero hemos logrado establecer una relación de empatía, confianza y respeto con los niños en general ya que no se observa una preferencia por trabajar con alguien en especial solamente se hace y buscan el apoyo de todas y nosotras nos mostramos abiertas para apoyar a todos. En el caso de Lisandro y Jonathan quienes se muestran constantemente distraídos y en algunas ocasiones con poca motivación de hacer la tarea, incluso de comentar sobre sus rendimiento académico a comparación de otros como David por ejemplo le agrada platicar sobre la escuela, en estos dos casos no es así, sin embargo considero que poco a poco Lisandro y Jonathan van interiorizando sus responsabilidades aunque todavía requieren de mayor acompañamiento para que estas responsabilidades no las vean como una simple obligación sino como un beneficio propio.</p>	<p>En lo que respecta a la intervención que hemos tenido como ya he mencionado se han sentado las bases y los valores clave para que ésta se dé en un ambiente de armonía y respeto. Sin embargo no podemos olvidar la importancia e impacto de las estrategias psicopedagógicas que debemos poner en práctica para ofrecer mayor acompañamiento y mediación en el desarrollo integral de los chicos, ya que para mí no es solo ayudarles a la tarea, sino ir más allá como es en el caso de Lisandro y Jonathan con quienes estuve el día de hoy conversando y conociendo más sobre sus intereses y su aspiraciones, donde noto que hay poco interés en este momento hacia ello, siendo esto un reto para mi intervención al propiciar que los chicos se motiven y se establezcan metas para su desarrollo personal y profesional.</p>	<p>Es por ello que me comprometo a seguir preparándome teóricamente para tener mayores herramientas para dicho acompañamiento.</p>

ANEXO 5

Muestra de portafolio

Sesión "Tipos de texto"

- ¿ Qué tipo de texto es?

Javier Aguirre, seleccionador de México, aseguró el Tri azteca "se mantendrá fiel al estilo agresivo de juego" que ha venido desplegando hasta entonces cuando enfrente el jueves en Polokwane a Francia, en el Mundial de fútbol Sudáfrica-2010.

México y Francia se medirán en la segunda fecha del Grupo A, desde las 20h30 locales (18h30 GMT).

El 'Vasco' Aguirre no quiso revelar su alineación titular para este choque, pero recaló que México seguirá apegado a su esquema de 3-4-3, buscando el gol en cada oportunidad.

"Se respetará el estilo con el que hemos estado jugando desde el año pasado, cuando comenzamos el periplo de clasificación en El Salvador", subrayó. "Es nuestra idea intentar jugar en campo rival, intentar hacer daño, hacer goles, definir cada vez que tengamos la ocasión", añadió.

Ante el dato de que los delanteros franceses no anotan un gol desde noviembre de 2009, Aguirre replicó que ese hecho "es irrelevante".

"Tienen grandes jugadores y en cualquier momento un francés te puede meter un gol", apuntó. "No puedes dudar de la calidad de Rivery, de Anelka, de Henry, en un momento te cambian el partido".

Acerca de las bajas temperaturas que se pronostican para mañana en Polokwane (2 grados celsius bajo cero), Aguirre manifestó que eso no será un factor de peso que pueda afectar a México.

"Los jugadores se abrigan, están sanos, los 23 jugadores están fuertes, realmente el clima es agradable para jugar fútbol y mantener un buen ritmo de trabajo", puntualizó.

Igualmente, Aguirre reveló que el defensor del Barcelona de España, Rafael Márquez, será el capitán para el partido del jueves, y apuntó que "esa es una decisión que tomé, tener tres capitanes, (Gerardo Torrado, Rafa y (Cuauhtémoc) Blanco".

ANEXO 6

HOJA DE DIÁLOGO

Adolescente	Psicóloga
<p data-bbox="152 299 527 341"><i>¿Cómo crees que fue tu participación durante la sesión?(participaste mucho, poco o nada) ¿porqué?</i></p> <p data-bbox="152 505 559 547"><i>¿Consideras que lo que se vio en la sesión te dejó algún aprendizaje? ¿cuál?</i></p> <p data-bbox="152 653 530 695"><i>¿Qué meta o compromiso te pones para la siguiente sesión?</i></p>	

ANEXO 7

RÚBRICA PARA EVALUAR EL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Pregunta	Novato 0	En desarrollo 1	Experto 2	Puntuación
Leo al menos una página por día	Expresa su desinterés por la lectura	Menciona la cantidad de páginas que lee	Menciona la cantidad de páginas que lee y el tipo de texto	
¿Qué hago cuando no comprendo una lectura?	Responde con "no sé" o "nada"	Repite la lectura dos o más veces y busca ayuda a alguna persona o alguna fuente (diccionario, internet, enciclopedia)	Repite la lectura dos o más veces y busca ayuda a alguna persona o alguna fuente (diccionario, internet, enciclopedia), Trata de adelantarse a los temas. ¿De qué puede tratar el artículo? Subrayar o resaltar la idea más importante de cada párrafo. Escribir resúmenes utilizando sus propias palabras.	
Converso lo leído con alguien más	Expresa su desinterés por conversar sobre lo leído o simplemente expresa que no le gusta leer	Menciona con quien conversa.	Da una explicación y menciona los beneficios de dicha acción.	
¿Qué tipo de lectura se me hace más fácil?	No responde la pregunta o responde diciendo que no le gusta leer nada	Menciona algunos textos no formales como cuentos, historietas, revistas	Menciona textos no formales y formales como los informativos, científicos, educativos	
¿Cómo hago un resumen de una lectura?	Subraya al azar los párrafos y lo que entiende	Lee primero , va subrayando lo que entiende y lo que considera lo más relevante	Lee, subraya las ideas principales en función de preguntas que se plantea (¿que pretende el texto?, ¿qué se hizo?, ¿cómo concluyó?)	
¿Hago alguna opinión del texto que leo?	Responde negativamente, expresando sus desinterés por el texto	Responde afirmativamente y menciona personas con las que opina	Responde afirmativamente, menciona personas con las que opina y hace una crítica del texto.	
¿Utilizo otro tipo de estrategia de estudio?	Responde negativamente	Responde afirmativamente y menciona una estrategia	Responde afirmativamente y menciona más de una estrategia que utilice	
¿Qué recursos utilizo para investigar?	Pregunta a alguien y utiliza monografías	Pregunta a alguien, utiliza monografías, diccionarios, enciclopedias y/o internet	Pregunta a alguien, utiliza monografías, diccionarios, enciclopedias, internet y va a la biblioteca	
En la asignatura de Español ¿qué estrategias de estudio utilizo?	Responde negativamente	Utiliza las que le exigen en dicha asignatura	Menciona diversas estrategias como: resumen, mapa conceptual, cuadro sinóptico	
Cuando redacto una historia o un texto sigo los siguientes pasos:	Menciona no tener interés y simplemente el desconocimiento para redactar un texto.	Elige el tema del que va a escribir y se va apoyando de textos escritos	Elige el tema del que va a escribir, enumera los puntos de los que va a tratar y se apoya de otras fuentes.	
Total				

ANEXO 8

RÚBRICA DE RESUMEN

	Novato 0	Principiante 1	En proceso 2	Experto 3
Lectura	Selecciona al azar párrafos del texto	Únicamente selecciona lo que a simple vista le parece importante	Lee el texto y subraya las ideas que considera importante	Realiza lectura de cada uno de los párrafos y distingue de éstos lo más importante
Comprensión	Lee pero no comprende.	Vuelve a leer lo que no comprenda	Se apoya del subrayado o preguntas o notas que va planteando en relación a lo que lee y comprende.	Interpreta con su vocabulario el texto y lo redacta con sus propias palabras
Selección	Selecciona al azar algún concepto del texto	Selecciona el tema central	Localiza los apartados mas importantes del tema títulos, subtítulos etc.	Distingue ideas esenciales que le ayudaran en la elaboración del resumen
Comparación	No hace comparación del texto.	Se enfoca solo a lo seleccionado	Repasa nuevamente el texto para agregar ideas	Revisa de nuevo el texto incluye ideas del autor y lo que habia interpretado

ANEXO 9

RÚBRICA DE CUADRO SINÓPTICO

Criterio	Novato 1	Principiante 2	En proceso 3	Experto 4	Puntaje
Organización y Contenido	Coloca algún concepto del texto como título	Identifica el título y algún concepto del texto	Identifica las ideas principales, destacando los conceptos y frasea claves del texto	Relaciona las ideas y relaciona los conceptos de manera que puedan ser organizados	2
Selección	Elige conceptos al azar del texto	Selecciona lo más significativo del tema	Selecciona lo más significativo del tema y agrega subtemas	Define la forma como se encuentran organizados	2
Creatividad	No lleva orden la estructura del texto	Organizado jerárquicamente	Agrega llaves diagramas o utiliza columnas	Visualiza y estructura la organización del contenido expuesto en el texto	2
					50%

ANEXO 10

RÚBRICA DE MAPA CONCEPTUAL

	Novato 0	Principiante 1	En proceso 2	Experto 3
Contenido	Coloca cualquier concepto del texto	Identifica el tema principal.	Identifica el tema principal así como ideas principales.	Identifica el tema principal e ideas principales y extrae los conceptos que utilizara en la elaboración del mapa.
Jerarquización	No identifica el tema principal	En la parte superior coloca el tema principal lo que dará la estructura al mapa conceptual.	Selecciona el tema principal y localiza los conceptos e ideas más importantes para incluirlos en el mapa. Intenta no repetir los conceptos.	En la parte superior de la estructura del mapa, van los conceptos más importantes. En la parte inferior, van los demás conceptos, de acuerdo a cuán importantes y específicos sean. No hay repetición de conceptos.
Organización	Elije un concepto al azar	Identifica el concepto nuclear.	Identifica las ideas principales.	Identifica los conceptos centrales del texto de manera ordenada y sistemática.
Selección	Selecciona al azar ideas del texto	Selecciona lo más significativo del tema	Selecciona lo más significativo del tema y agrega subtemas	El mapa contiene lo más significativo de un tema; lo amplia en subtemas puede variar de acuerdo con el proceso de la investigación
Creatividad	Coloca un concepto	El concepto principal lo ubica en la parte superior del mapa, o bien lo destaca con un color diferente.	El concepto principal lo ubica en la parte superior del mapa, o bien lo destaca con un color diferente Utiliza enlaces con palabras o bien o colores para	Reelabora el mapa al menos una vez, esto permite identificar y corregir datos no previstos entre los conceptos implicados.

			distinguirlos.	
Impacto Visual	La organización de los conceptos no tienen congruencia y secuencia	El mapa conceptual esta organizado jerárquicamente.	Establecimiento de la secuencia y jerarquía de los conceptos de cada pregunta	Clasifica los conceptos por niveles lo que le permite establecer niveles de subordinación existentes para captar la observación visual

ANEXO 11

RÚBRICA DE HOJA DE DIÁLOGO

Pregunta	Novato 0	Principiante 1	En proceso 2	Experto 3	Total
¿Cómo te sentiste durante la sesión?	Menciona su disgusto y desinterés	Solo menciona que le gustó	Menciona su gusto y explica su razón hacia algo en específico (el proyecto, la estrategia utilizada, etc)	Menciona su gusto y explica su razón hacia algo en específico de la sesión y su impacto en el aprendizaje.	
¿ Qué se te dificultó?	Responde no haber entendido nada o no contesta la pregunta.	Solamente responde con "si o no"	Menciona el aspecto que se le dificultó	Menciona el aspecto que se le dificultó y explica la razón.	
¿ Cómo crees que fue tu participación durante la sesión?	No contesta la pregunta	Responde con "no se"	Menciona haber participado o no haberlo hecho en la sesión	Menciona haber participado o no en la sesión y explica su razón	
¿Consideras que lo que se vio en la sesión te dejó algún aprendizaje?	No contesta la pregunta	Responde con un "si" o "no"	Responde con "si o no" y menciona algún aspecto de la sesión ("aprendí a hacer mapa conceptuales")	Responde con un "si o no", menciona algún aspecto de la sesión y la importancia para su vida cotidiana.	
¿Qué metas establecerías para la siguiente sesión? Explicalas	No se propone ninguna meta	Menciona su interés por mejorar su rendimiento	Menciona su interés por mejorar sobre algún aspecto en específico (participación, actitud, etc)	Menciona su interés por mejorar sobre algún aspecto en específico, reflexionando sobre la importancia de esto para su vida	

ANEXO 12

SESIÓN 1. INDUCCIÓN

¿QUÉ ES EL PROYECTO?

Fecha: 4 de Febrero de 2010

Participantes: Jóvenes de secundaria

Espacio: Comedor y biblioteca

Objetivos general: Los jóvenes conocerán los propósitos generales y la metodología de la intervención que se llevará a cabo.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
Expresarán oralmente sus referentes en relación al proyecto.	<u>¿Qué son los proyectos?</u> Se cuestionará a los jóvenes qué es lo que conocen o consideran que son los proyectos y se irán escribiendo sus ideas en una hoja rotafolio.	5 minutos	Hojas rotafolio Plumones	Participación de los chicos.
Conocerán y utilizarán diversos medios de investigación. Identificarán las formas en cómo se investiga. Trabajarán colaborativamente para un fin común.	<u>"Investiguemos ¿ qué son y para qué sirven los proyectos?"</u> Se dividirán en dos equipos de tres integrantes respectivamente. Cada equipo tendrá un medio de investigación (enciclopedia e Internet), donde la consigna será que investiguen la definición de proyecto contando con la orientación de una psicóloga para dicha investigación. Posteriormente cada equipo pasará a escribir al pizarrón la definición que encontraron, para después construir una entre todos los integrantes rescatando las ideas principales de ambas definiciones. Finalmente se dará una breve explicación sobre la metodología de proyectos tal y como se llevará a cabo durante toda la intervención.	15 minutos	Computadora, enciclopedias	Los chicos trabajan en equipo por medio del respeto y colaboración.
Trabajarán colaborativamente para un fin común.	<u>"Construamos un proyecto"</u> Después de que los chicos conocieron qué son y para qué nos sirven los proyectos, en equipos llevaremos a cabo un proyecto. En donde cada equipo se pondrá de acuerdo para elegir un tema de interés y tendrá que llevar a cabo los pasos del proyecto tales como: investigar, definir y explicar lo realizado. Cada equipo tendrá una hoja rotafolio y plumones donde escribirán lo investigado, para finalizar expondrán su tema.	25 minutos	Hojas rotafolio, plumones, Computadora, enciclopedias	Colaboran para llevar a cabo la tarea.

<p>Reflexionarán sobre el conocimiento adquirido, su participación y actitud durante la sesión.</p>	<p><u>Asamblea (Evaluación)</u> Los chicos expondrán su sentir, dudas, dificultades o fortalezas que identificaron durante la sesión y se irá anotando en la columna de evaluación en el pizarrón. Además de que se harán algunos cuestionamientos sobre el tema.</p> <p>NOTA: Durante la sesión se irá trabajando de manera paralela la ortografía destinando un espacio llamado "Vocabulario" para aquellas palabras que los chicos tengan dificultad en la regla gramatical. Asimismo, se explicará la metodología del portafolio que iremos construyendo cada sesión.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Pizarrón y plumones</p>	<p>Los chicos participan y reflexionan.</p>
---	--	-------------------	----------------------------	---

SESIÓN 2

¿CÓMO LEEMOS?

Fecha: 11 de Febrero de 2010

Participantes: Jóvenes de secundaria

Espacio: Comedor y biblioteca

Objetivos general: Los jóvenes identificarán sus fortalezas y limitaciones en la lectura de textos.

Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Recursos	Criterios de Evaluación
<p>Expresarán oralmente sus referentes.</p>	<p><u>¿Cómo leemos?</u> Se cuestionará a los jóvenes que estrategias utilizan para leer y poder comprender un texto, mismos que se irán escribiendo en el pizarrón.</p>	<p>5 minutos</p>	<p>Pizarrón Plumones</p>	<p>Participación de los chicos.</p>
<p>Los jóvenes trabajaran cooperativamente identificando sus fortalezas individuales y grupales.</p>	<p><u>"Vamos a leer"</u> Por equipos se les proporcionará diversos cuentos donde la consigan será que cada joven leerá en voz baja un cuento y anotará sobre lo que se trata y después lo comentarán en parejas.</p> <p>Posteriormente un joven por iniciativa propia de cada equipo pasará a leer un cuento en voz alta a sus compañeros e iremos identificando las dificultades que se presenten.</p>	<p>25 minutos</p>	<p>cuentos</p>	<p>Los chicos trabajan en equipo por medio del respeto y colaboración.</p>

<p>Los jóvenes conocerán las reglas ortográficas</p>	<p>Finalmente en plenaria comentaremos las dificultades que se presentaron y que se presentan cuando los jóvenes leen otros textos, compartiendo que estrategias les ha funcionado y cuáles no.</p> <p><u>"¿qué está mal escrito?"</u> Los chicos identificarán de un texto con errores ortográficos éstas mismas, con un tiempo determinado medido con cronometro. Posteriormente se escribirán los jóvenes las palabras correctamente en el pizarrón.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Pizarrón y plumones</p>	<p>Identifican los errores ortográficos</p>
<p>Reflexionarán sobre lo aprendido y participación en la sesión.</p>	<p><u>Evaluación</u> Los jóvenes expresarán lo aprendido en la sesión</p>	<p>5 minutos</p>		<p>Los chicos participan y reflexionan.</p>