



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
PROGRAMA EDUCATIVO 09

TESIS

EL DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA PARA LA MEJORA DEL  
RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA INTERVENCIÓN EMOCIONAL

MODALIDAD

INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL  
(INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA)

PRESENTA:

SCARLATTE BETEL SAAVEDRA MARTIÑON

ASESOR:

MTRO. PAULO CÉSAR DEVEAUX GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2018

## *Agradecimientos*

*Siempre me han enseñado a ser una mujer decidida y sin miedos les dedico mi trabajo con mucho amor respeto y orgullo... los amo*

*Madre y Padre*

*A la persona que me ha acompañado en las buenas y las malas*

*Hermano*

*Por su apoyo constante durante mi estancia en la universidad*

*Marta Luisa y Alejandra Farate*

*En fin por enseñarme a vivir y dar los mejores consejos de vida*

*A toda mi linda y ama Familia*

## Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo I. Autoeficacia</b>	
1.1. Antecedentes de la autoeficacia.....	5
1.2. La autoeficacia: autoeficacia percibida y la implicación de tener mucha o deficiente.....	7
1.2.1. Dimensiones de la autoeficacia.....	10
1.2.2. Procesos de la autoeficacia en el sujeto.....	11
1.2.3. La concreción de la autoeficacia a lo largo de la vida.....	15
1.2.4. Cómo se desarrolla la autoeficacia.....	16
1.3. La autoeficacia y su relación con la educación.....	19
1.3.1. Factores que afectan la autoeficacia en los estudiantes.....	21
<b>Capítulo II. Rendimiento Académico</b>	
2.1. Conceptualización del rendimiento académico.....	25
2.2. Modelos del rendimiento académico.....	28
2.3. Los factores y sus variables que influyen en el rendimiento académico.....	29
2.4. Relación entre autoeficacia académica y el rendimiento escolar.....	37
<b>Capítulo III. Educación Emocional</b>	
3.1. ¿Qué es una emoción?.....	42
3.2. Antecedentes de la Educación Emocional.....	44
3.3. Educación Emocional.....	49
3.3.1. Competencias Emocionales: un modelo de emoción.....	52
3.4. A mayor educación emocional, mayor autoeficacia percibida académica y por tanto mejor rendimiento académica.....	60
<b>Capítulo IV. Me conozco, sé que puedo y tengo las capacidades para tener una buena nota</b>	
4.1. Descripción del contexto.....	67
4.2. Selección y descripción de los participantes.....	72
4.3. Identificación de la necesidad y la importancia de la intervención desde la psicología educativa.....	75
4.4. Proceso de intervención.....	77
4.4.1. Fase diagnóstica.....	78
4.4.2. Fase de intervención.....	119
4.4.3. Fase de análisis y resultados.....	123
<b>Conclusiones</b> .....	135
<b>Referencias</b> .....	139
<b>Anexos</b> .....	143

## **Introducción**

El presente trabajo es producto de una intervención psicopedagógica profesional realizada en la Universidad Pedagógica Nacional; su objetivo es desarrollar la autoeficacia académica percibida de los estudiantes por medio de la educación emocional para mejorar el rendimiento académico.

El objetivo, tiene su origen a partir de identificar que los estudiantes cursantes de los últimos semestres de la licenciatura en Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuentan con un sólido conocimiento de las competencias técnico- profesional, pero escaso en el ámbito actitudinal y personal, situación que puede interferir con su desarrollo educativo y profesional.

En dicha licenciatura, se puede observar en su programa educativo una falta de materias o cursos que desarrollen en los estudiantes competencias socio-personal, por lo que el aprendizaje sobre el conocimiento de sí mismos y en especial el desarrollo de la autoeficacia académica percibida en los estudiantes es mínimo.

Ahora bien, al no tener los estudiantes un aprendizaje socio-personal, se pueden presentar conductas como apatía, pena a participar en clase, poca tolerancia al trabajo en equipo, resistencia o mayor estrés a la solución de tareas, entre otras; ocasionando que los estudiantes tengan problemas en el desarrollo de actividades escolares así como en el rendimiento académico (calificaciones).

Siguiendo con la idea anterior, las calificaciones que obtienen los estudiantes, son los indicadores avalados para medir la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir el rendimiento académico ayuda a conocer si el estudiante ha obtenido un buen desarrollo en su aprendizaje.

A lo largo del presente trabajo se señala que el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía no es negativo, pues como se ha explicado anteriormente tienen desarrolladas las competencias técnico-profesionales.

Sin embargo, podría mejorar a través de formar a los estudiantes no sólo con las competencias técnico-profesional, sino también con las competencias socio-personal y en especial en el desarrollo de la autoeficacia académica percibida porque su formación se vuelve integral.

Lo anterior quiere decir, que aunque los estudiantes tengan suficientes conocimientos conceptuales y procedimentales falta desarrollar conocimientos actitudinales es decir, falta desarrollar el conocimiento sobre sí mismos, para que así sus conocimientos teóricos, procedimentales tengan armonía con los actitudinales y por lo tanto su disponibilidad de aprendizaje sea mayor y su rendimiento académico mejore.

En concreto, en el ámbito educativo se debe formar sujetos integrales, lo que implica que la educación no solo debe centrarse en los contenidos conceptuales y procedimentales, sino que se deben considerar los aspectos personales como la motivación, la autoeficacia, la autoestima y el conocimiento de sí mismo, de esta manera se llegará formar un sujeto integral.

Por lo anterior, la psicología educativa juega un papel importante en el presente estudio ya que se pretende mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje; así como generar estrategias que tengan por objetivo formar un sujeto integral.

Ahora bien, el presente trabajo se centra en el concepto de autoeficacia, entiéndase por ésta como la creencia sobre las propias capacidades que tiene una persona para llevar a cabo una actividad.

En el campo de la educación, la autoeficacia es nombrada autoeficacia académica percibida y hace referencia a las creencias sobre las capacidades que tiene el estudiante para realizar una tarea académica, dependiendo de esta será la manera de percibir y actuar en dicha tarea.

Para ampliar lo anterior, en función de la autoeficacia académica percibida de los estudiantes será la manera de reaccionar, tener disponibilidad y resolver las diferentes tareas. Por ello la intervención que muestra este trabajo, contribuyó a desarrollar la autoeficacia de los estudiantes por medio de la educación emocional para mejorar el rendimiento académico.

Dicha intervención, fue realizada en dos grupos de la Licenciatura en Pedagogía, mismos que fueron seleccionados en la tercera fase de la formación, es decir en los últimos dos semestres de la carrera, pertenecientes al campo de docencia: Formación Pedagógica y Práctica Docente, cabe aclarar que en ambos grupos impartieron clases los mismos profesores con las mismas asignaturas durante el ciclo escolar.

En dichos grupos uno mostró un menor rendimiento académico que otro grupo en sus mismas condiciones, es decir se compararon dos grupos pertenecientes al mismo campo, para comprobar la efectividad de la intervención. Más adelante se explicará ampliamente lo anterior.

Este trabajo se divide en 4 capítulos, el primero se titula “Autoeficacia” y su finalidad es introducir al lector a los temas principales de dicho concepto además de conocer su importancia en el ámbito educativo, para ello se aborda los antecedentes de la autoeficacia, su definición, sus dimensiones, los procesos que conlleva en el sujeto, su concreción en la vida de un individuo y la manera de desarrollarla.

El segundo capítulo titulado “Rendimiento académico” tiene la finalidad de identificar uno de los indicadores más importantes de la educación para evaluar el aprendizaje, para ello se explica su definición, los modelos que participan, sus factores y la relación que tiene con la autoeficacia percibida académica.

En seguida se presenta el tercer capítulo titulado “La educación emocional como medio para fomentar la autoeficacia percibida académica y mejorar el rendimiento académico” este capítulo tiene como finalidad presentar la influencia de las competencias emocionales a la educación en general y su relación con los otros dos conceptos articuladores del trabajo.

Por último, se presenta el cuarto capítulo titulado “Me conozco sé que puedo y tengo las capacidades para tener una buena nota” este capítulo engloba la intervención elaborada para el presente trabajo. En él se presenta las características como son descripción del contexto de los participantes y el proceso de intervención realizado para cumplir con el objetivo del presente trabajo.

Para finalizar se presentan las conclusiones que permitieron corroborar que el desarrollo de la autoeficacia percibida académica de los estudiantes mejora el rendimiento académico y otras capacidades, habilidades y actitudes educativas y personales en el estudiante. Con base a lo anterior se invita al lector a comenzar con la lectura del presente trabajo.

## **Capítulo I**

### **Autoeficacia**

En el presente capítulo se aborda uno de los principales conceptos articuladores de este trabajo de investigación, el concepto al que se hace referencia es al de autoeficacia, mismo que se interrelaciona con los otros conceptos importantes del presente trabajo, por lo tanto resulta necesario explicarlo de manera amplia.

La autoeficacia tiene un papel importante dentro de los estudios elaborados por autores como Bandura (1995), Canto (1998), Navarro (2005) para conocer el comportamiento del ser humano en distintos campos, debido a que este concepto brinda la posibilidad de explicar y comprender de manera más extensa el actuar, pensar y sentir de una persona ante distintas situaciones.

En el campo de la educación la autoeficacia permite conocer cómo se desarrolla la motivación, la autoevaluación y el rendimiento académico de los estudiantes a partir de la percepción de sus capacidades.

El presente capítulo tiene como propósito, dar a conocer una visión general de la teoría de la autoeficacia a partir de los planteamientos elaborados por Bandura (1995) y su relación e inferencia con la educación.

El capítulo comienza con una breve explicación sobre los antecedentes de la autoeficacia, esto con la finalidad de conocer los orígenes del concepto y sus cambios de definiciones a lo largo de la historia.

En un segundo momento se explica una definición integral de la autoeficacia y la autoeficacia percibida, así como de manera profunda las dimensiones y procesos que conllevan las mismas.

Finalmente, el capítulo concluye con la descripción de la autoeficacia percibida dentro del ámbito educativo y su influencia en los estudiantes, con la finalidad de situarla dentro del contexto educativo, es decir se finaliza con la relación que existe entre dicho concepto y la educación.

## **1.1 Antecedentes de la autoeficacia**

Bandura (1987) en su libro *Teoría del Aprendizaje Social* retoma la teoría cognitiva social; en ella explica el papel de los fenómenos autorreferenciales como el medio que tienen las personas para actuar en su contexto es decir, en esta teoría explica que los seres humanos están dotados de capacidades como la autoreflexión, autorregulación, iniciativa, toma de decisiones, anticipación de resultados y planeación, que en su conjugación se concreta en el comportamiento de las personas (Maddox, 1995).

En ese sentido, los fenómenos autorreferenciales, ayudan al sujeto a ser capaz de intervenir y controlar diversos aspectos de su vida, con relación a esto, Canto (1998) explica que las personas tienen un sistema interno propio que les ayuda a tener control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas.

Entonces, dicho sistema interno propio resulta importante ya que a través de éste el sujeto, es capaz de construir interacciones con sí mismo, con la sociedad y evaluar las acciones que realiza para entender y enfrentar las situaciones.

Por lo tanto y de acuerdo con Bandura (1995), el sujeto es percibido y se percibe como producto y productor de su propio ambiente, ya que dicho sistema les proporciona a las personas un mecanismo de referencia que será la base para percibir, regular y evaluar la conducta

Siguiendo con Bandura (1995), el mecanismo de referencia de las personas se altera al momento que el sujeto interpreta los resultados de sus acciones y con base en ellos realiza cambios en su conducta, que tendrá como consecuencia que se modifique su entorno o ambiente y finalmente se altere su pensamiento.

La conducta, el ambiente y pensamiento forman una triada que Bandura nombró determinismo recíproco, es decir que entre estos tres aspectos existe una influencia mutua, que sí se modifica una se verán alteradas las demás (Cantó, 1998).



A partir de lo anterior puede decirse que el hombre no sólo reacciona a su ambiente, sino que además es capaz de modificarlo, por medio de las capacidades que posee o que ha ido aprendiendo mediante sus experiencias y procesos de pensamiento.

De acuerdo con la teoría cognitiva social, la conducta humana y la motivación se encuentran reguladas por el pensamiento y a su vez involucradas en tres tipos de expectativas (Bandura, 1995) y son:

*La expectativa de la situación* en las que las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de lo personal; la segunda expectativa es *la expectativa de resultado* que se refiere a la creencia que una conducta llevará a obtener determinados resultados y *la tercera es la expectativa de autoeficacia o autoeficacia percibida*, misma que hace alusión a las creencias que tiene una persona sobre sus capacidades para desempeñar acciones que le lleven a los resultados esperados.

La última expectativa, autoeficacia, de cierta manera tiene una fuente determinante en la expectativa de resultado, ya que si una persona se siente capaz de realizar una tarea determinada, suele anticipar también buenos resultados por lo tanto, se puede decir que los resultados que esperan las personas tiene mucha correlación con la creencia de su capacidad (Bandura, 1988).

Lo anterior, al situarse al ámbito académico se puede entender de la siguiente manera: un estudiante que confía en su capacidad de estudio espera mejores resultados en un examen, mientras que otro que guarda dudas sobre su capacidad para aprender espera resultados pobres incluso antes de haberlo intentado.

Por lo tanto, la expectativa de autoeficacia percibida es de mayor importancia que las otras dos expectativas, dado que ésta puede manipular e interpretar las otras dos; así mismo se plantea que el concepto de autoeficacia y autoeficacia percibida es descrito y conceptualizado en esta teoría por primera vez.

Bandura (1995) explica que aunque la autoeficacia y la autoeficacia percibida comparten una definición, la segunda debe ser conceptualizada de manera específica ya que la autoeficacia por sí sola o general puede explicar un amplio campo de conductas (Olivari y Urra 2007), por ello estos conceptos se explicarán de manera más específica en el siguiente apartado.

Para finalizar con este primer apartado, puede decirse que la teoría cognitiva social a partir de los fenómenos autorreferenciales, se centra en explicar la adquisición, modificación y mantenimiento de la conducta por medio de los mecanismos de referencia que una persona crea y al mismo tiempo explica cómo la conducta está regulada por tres expectativas, donde una de ellas es la autoeficacia.

A continuación, se explica de manera más detallada el concepto de autoeficacia y la autoeficacia percibida, además lo que implica, en un sujeto, tener mucha o poca.

## **1.2. La autoeficacia: autoeficacia percibida y la implicación de tener mucha o poca**

El concepto de autoeficacia pocas veces ha sido modificado, reconstruido o resignificado, esto no quiere decir que sea irrelevante sino que al tener un amplio campo de estudio y amplia relación con otros constructos su definición se modificará dependiendo al contexto donde se aplique dicho concepto.

Por ejemplo, en los aspectos académicos es común ver el concepto de autoeficacia correlacionado con la elección de carrera y la práctica docente, además es considerada como un aspecto fundamental para la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Navarro, 2005). Para ampliar la idea de dicho concepto a continuación se presentan dos definiciones:

Rotter (1966) citado en Navarro (2007), plantea la autoeficacia como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo.

De acuerdo con Bandura (1995, p. 21), la autoeficacia hace referencia a “... *las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias se incluyen en el modo de sentir, pensar, motivarse y actuar de las personas*”, es decir la autoeficacia ayuda a la configuración de la confianza que un sujeto tiene sobre su capacidad para realizar alguna tarea.

Con base en las definiciones anteriores se puede entender la autoeficacia de dos maneras: para Rotter (1966) citado en Navarro (2007) tiene una acción determinante es decir, la creencia de la persona sobre su capacidad controla el efecto de sus propias acciones; mientras que para Bandura es la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción es decir, la autoeficacia es una de las características que influyen en las acciones pero no es determinante dado que hay otras características (Navarro, 2007).

En ese sentido, la autoeficacia es un concepto que puede asumirse como una acción determinante sobre la conducta humana y también como influyente en las acciones que realiza un sujeto.

Las características que señala Bandura sobre la autoeficacia son: la *especificidad situacional* que hace referencia a la acción que dependerá del contexto y de los parámetros concurrentes, como son las metas, las tareas y los ambientes donde estas tiene lugar; la siguiente característica es la *naturaleza interactiva* que implica a las respuestas y resultados que tenga la persona con sus acciones, mismas tendrán como consecuencia su manera de pensar la vida y derivado de esto será su actuar, finalmente la tercera característica es la *orientación a los objetivos* se enfoca en la administración eficiente o no de los recursos para la obtención de una meta y como esto es utilizado (Alpuche y Vega 2014).

Por lo anterior, puede decirse que la definición que presenta Bandura es más holística, ya que toma en cuenta aspectos individuales y sociales del sujeto, que ayuda a comprender de mejor manera su forma de actuar.

Como ya se explicó, la autoeficacia influye en el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas, por ello diversos estudios elaborados por Bandura y otros autores, explican que las creencias de eficacia contribuyen significativamente a la motivación y a los logros humanos (Bandura, 1977).

Con relación a la autoeficacia percibida, se define de la misma forma sólo que se centra más en la percepción del control personal que tiene el sujeto sobre sus acciones, así mismo se considera como un elemento clave para la competencia humana que determina en el sujeto la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas así que determina en gran medida los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas (Bandura 1988).

Con base en lo anterior puede decirse que, en el sentido afectivo y emocional, tener un bajo sentido de autoeficacia se asocia con depresión, ansiedad y desamparo, por el contrario las creencias de eficacia altas aportan al individuo una buena autoestima y en consecuencia un pensamiento optimista.

El grado de autoeficacia percibida que tenga una persona puede aumentar o reducir la motivación, la seguridad en sí mismo y modificar o no una conducta, por ello las personas con seguridad en sus capacidades perciben las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas que deben ser evitadas, además adquieren mayor compromiso en concluir la tarea.

Por lo tanto, un fuerte sentido de autoeficacia potencia los logros humanos y el bienestar, además se caracterizan por ser persistentes; por el contrario las personas que tienen un bajo nivel de autoeficacia tienden a evitar las tareas difíciles puesto que las consideran como amenazas personales, a menudo las aspiraciones y compromiso son bajas con las metas que se proponen. (Alpuche y Vega, 2014).

Linnenbrink y Prinrich (2003) citado en Alpuche y Vega (2014), explican que existe evidencia que permite observar que niños con el mismo nivel cognoscitivo difieren en el rendimiento académico dependiendo a su sentido de eficacia y del mismo modo se sabe que cuanto mayor es la autoeficacia, mejor será la ejecución y desarrollo de capacidades de autorregulación en sus cursos.

Por lo anterior, la autoeficacia percibida se plantea como un elemento primordial para entender y conocer la conducta humana, ya que son las propias personas las que crean y desarrollan sus auto percepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen y se proponen sus metas.

Como ya se ha explicado, la autoeficacia y la autoeficacia percibida son un elemento primordial para entender el comportamiento humano, ya que permite ejecutar una acción, establecer una obtención de logros, incrementar la motivación, desarrollar la autoestima y producción efectiva de las propias capacidades que influyen positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen llevándolas al éxito de su propia descripción.

Hasta este momento se ha explicado, el origen de la autoeficacia y la definición de la misma, así como sus implicaciones, sin embargo para comprender de mejor manera este constructo es necesario mencionar que la autoeficacia tiene tres variaciones que se concretan en dimensiones, a continuación se explican.

### **1.2.1. Dimensiones de la Autoeficacia**

De acuerdo con Bandura (2001), las creencias de autoeficacia no son características únicas o estáticas, sino que varían en tres dimensiones, son:

- a) *La Magnitud de la autoeficacia*: esta dimensión hace referencia al proceso de creciente dificultad, que la persona cree que es capaz de superar por ejemplo, una persona que corre en una semana cinco kilómetros, piensa que próximamente podrá correr más kilómetros.
- b) *Fuerza de autoeficacia*: esta dimensión hace referencia a qué tan convencido está una persona con respecto a que puede realizar alguna acción determinada, por ejemplo: un estudiante puede estar convencido de que puede aprobar un examen comparado con otro que duda acerca de su éxito en el examen.

- c) *La generalidad de la autoeficacia*: se refiere al grado en que las experiencias de éxito o fracaso influyen en las expectativas de eficacia en una conducta, además si se puede o no aplicar a otras conductas o contextos similares. la generalidad de las creencias en su eficacia de las personas serán evaluadas por el dominio de la actividad, los contextos, situaciones y aspectos sociales.

Las dimensiones anteriores, son las que rigen sí las creencias de eficacia son altas o bajas en el sujeto, ya que se puede observar y entender a través de los ejemplos, la primera dimensión describe y brinda seguridad al sujeto para superar nuevos retos, la segunda dimensión motiva al sujeto y lo convence de lograr el reto y finalmente la tercera dimensión determinará y calificará si es funcional o no la creencia de eficacia y en consecuencia la conducta, además de decidir si es aplicable o no a otros contextos.

Cabe aclarar que lo anterior, no significa que la gente pueda realizar tareas que rebasan sus capacidades con sólo creer que lo pueden hacer, ya que son muchos más aspectos que determina la realización de dicha tarea, como son las habilidades y conocimientos que posee, el contexto donde se encuentre y bien las creencias de eficacia que están en constante cambio.

Si bien, las dimensiones anteriores permiten comprender de manera más amplia a la autoeficacia percibida, ahora resulta necesario mencionar los procesos que activa en las personas, con la finalidad de conocer cómo la autoeficacia por medio de éstos capacita a las personas para crear entornos favorables; a continuación se explican dichos procesos.

### **1.2.2. Procesos de la autoeficacia en el sujeto**

Como se ha explicado, la autoeficacia y la autoeficacia percibida regulan la elección de actividades que realiza un sujeto así como el esfuerzo y la persistencia con los que las realiza.

Por lo tanto, las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano y en ella están incluidos cuatro procesos fundamentales que actúan habitualmente de forma conjunta (Bandura, 1995), estos son:

*Procesos cognitivos*, como se ha explicado, gran parte de la conducta humana está regulada por el pensamiento y dentro de sus funciones está el preparar a las personas para predecir y regular sucesos de la vida cotidiana, así como desarrollar herramientas para controlar y resolver problemáticas; tales destrezas conlleva procesos cognitivos complejos que el sujeto lleva a cabo.

Por lo tanto, el sujeto debe recurrir a su conocimiento para construir opciones y poder integrar los factores predictivos o de regulación con la finalidad de revisar y aprobar sus juicios a partir de los resultados inmediatos o distantes y además para recordar qué factores ha probado y cuales han funcionado (Bandura, 1995).

En ese sentido, la ejecución de una conducta estará determinada por los patrones de pensamiento que el sujeto tenga, éstos pueden impactar positiva o negativamente a la persona afectando la selección de metas y las estrategias para alcanzarlas.

*Procesos motivacionales*, Bandura (1995) explica que la mayoría de la motivación humana se genera cognitivamente, ya que las personas se motivan a sí mismas y planifican cursos de acción para predecir y obtener los resultados deseables. Lo que quiere decir que las creencias de eficacia operan en la motivación.

De acuerdo con Bandura (1995), existen diferentes teorías sobre la motivación cognitiva como son: *la teoría de la atribución*, misma que explica que de acuerdo a las creencias de eficacia que tenga una persona, influirá sobre la atribución causal por ejemplo, las personas que se consideran a sí mismas como altamente eficaces atribuyen sus fracasos al esfuerzo insuficiente, mientras que una persona que se considera ineficaz tiende a atribuir sus fracasos a su escasa habilidad (Bandura, 1995); la segunda es *la teoría del valor de la expectancia*, donde la motivación está regulada por la expectativa de que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados y el valor concedido a dichos resultados, es decir tiene un carácter predictivo, sin embargo también tiene relación con las creencias de eficacia, por lo tanto aunque el curso esté seleccionado y planeado puede no ser ejecutado, porque las creencias de eficacia no son altas.

Por último se encuentra *la teoría de las metas*, misma que hace referencia a que las metas explícitas y desafiantes fomentan y sostienen la motivación; las metas operan en mayor medida en los procesos de auto-influencia, es decir la motivación basada en el establecimiento de metas implica un procesos de comparación cognitiva de la ejecución percibida con un estándar personal adoptado (Bandura, 1995), en otras palabras, un sujeto con este tipo de motivación crea incentivos para persistir en sus esfuerzos hasta que alcance sus metas.

Entonces, explicado lo anterior, y de acuerdo con Bandura (1995), la motivación es uno de los componentes que ayuda a aumentar las creencias de eficacia de una persona y de la misma forma puede ayudar a reforzar la baja creencia de eficacia.

*Procesos afectivos*, la autoeficacia percibida juega un rol importante en las emociones, dado que los estados de ánimo pueden ser influenciados, manipulados y regulados por las creencias de eficacia que tenga una persona.

Bandura (1995), explica que las personas experimentan en todo momento sentimientos negativos o positivos y que la manera de actuar con dicho sentimiento, mucho dependerá de la autoeficacia percibida, es decir si una persona se ha enojado la acción siguiente tendrá relación con su autoeficacia dado que si la persona se percibe como capaz de solucionar lo que provoco su enojo tomara medidas para resolverlo y tendrá control de su sentimiento, pero si se percibe como incapaz de resolverlo interpretara la situación como difícil, no manejable, amenazante y con una carga mayor al sentimiento de ira.

Es decir, la manera en cómo una persona reaccione a sus emociones mucho dependerá de la autoeficacia percibida y puede ser de dos formas: si la autoeficacia percibida es *baja* se puede identificar que las personas meditan sobre sus deficiencias para el manejo de la situación, magnifican la gravedad de las posibles amenazas y se preocupan de las cosas que rara vez suceden y mediante tales pensamientos ineficaces se desaniman, perjudican su nivel de funcionamiento, tienen menos control sobre sus sentimientos y pocas veces experimentan sentimientos positivos.



Por el contrario, cuando las personas tienen un nivel de autoeficacia elevada, piensan y sienten que pueden ejercer control sobre las posibles amenazas, estas personas no vigilan ni insisten en los pensamientos molestos, conocen sus sentimientos y tienen control en ellos

De acuerdo con Bandura (1995) las personas viven en un entorno que en gran medida crean ellos mismos, por lo tanto se puede ejercer control sobre la propia conciencia.

Por lo anterior, se puede decir que la autoeficacia percibida ayuda a las personas a regular, medir la intensidad y determinar las emociones, Bandura (1995, p.21) cita el siguiente proverbio para ejemplificar este proceso *“No puedo impedir que los pájaros de la preocupación vuelen sobre mi cabeza. Pero puedo impedir que construyan un nido en mi pelo”*, es decir la principal fuente de angustias o sentimientos negativos no es la frecuencia de los pensamientos negativos, sino la inhabilidad percibida para bloquearlos.

*Procesos de selección*, como se ha explicado las personas son producto y productor de su entorno por lo tanto, las creencias de eficacia pueden modelar el curso que adoptan en sus vidas e influye en las actividades y entornos que seleccionan para ser partícipes.

En este proceso, los destinos son modelados por la selección de entornos conocidos por desarrollar ciertas potencialidades y estilos de vida es decir, mediante las alternativas que escogen las personas construyen diferentes competencias, intereses y redes sociales que determina sus cursos de acción.

En suma, una de las funciones de los procesos explicados es que capacitan a las personas a crear entornos benéficos y a mejorar cierto control sobre éstos que se encuentran a diario.

Hasta este momento se ha centrado el tema en el origen, la definición de la autoeficacia y la autoeficacia percibida, las dimensiones de la misma y los procesos que activa.

Ahora es importante saber cómo es que la autoeficacia se presenta en las diferentes etapas de la vida como la infancia, la adolescencia y la adultez, dado que las creencias de eficacia se encuentran presentes en todo momento del ciclo vital pero en distintas situaciones.

### **1.2.3. La concreción de la autoeficacia a lo largo de la vida**

La autoeficacia por su naturaleza, se presenta a lo largo de todo el ciclo vital, tiene sus inicios durante la infancia ya que en esta etapa es donde se construye la base del aprendizaje de los valores, la regulación de las emociones, el juicio moral sobre las acciones de sí mismo y de los demás, entre otras cosas (Piaget, 1999).

Por lo tanto, el infante amplía y particulariza el conocimiento de sus capacidades en los ámbitos en los que se desenvuelven como lo es la familia, la escuela y las amistades.

Éstas últimas, tienen un impacto mayor dado que en la interacción con los pares ocurre una gran cantidad de aprendizaje social ya que los niños tienden a elegir sus amistades con quienes tienen intereses y valores similares.

Los niños son capaces de llevar a cabo diferentes soluciones, predecir sus metas y mostrar ciertos comportamientos, en estos momentos es cuando las creencias de eficacia salen a relucir y aunque el infante no es consciente de ello comienza a crear su autoeficacia (Erdley y Asher, 1996).

Después, en la adolescencia cuando el sujeto se encuentra en la tarea de construir una identidad, la autoeficacia es uno de los factores que jugará un papel determinante para determinar el curso de su vida.

De acuerdo con Erdley y Asher (1996), el éxito en esta etapa depende en gran medida de la fuerza de la eficacia personal construida a través de las experiencias previas que ha formado de la infancia.

Por lo tanto, los fracasos o éxitos que tuvo durante su infancia en los ámbitos sociales y académicos, tendrán una influencia aunque no determinante en la autoeficacia del adolescente.

Finalmente, en la adultez la autoeficacia es enfocada al desarrollo de una profesión u ocupación, es valorada por el esfuerzo y el desarrollo de las capacidades adquiridas durante toda su vida en el ámbito laboral.

En este aspecto, Bandura (1997), explica que los adultos con alta autoeficacia percibida tienden a intensificar la búsqueda de trabajo y cuando adquieren uno, su compromiso es mayor y su productividad muy alta, mientras que los adultos con poca autoeficacia percibida tienden a no conseguir trabajo y a sufrir de estrés por desempleo.

Por lo anterior, se puede entender que si se desarrolla la autoeficacia de manera adecuada desde la infancia se obtendrá como resultado un adulto capaz de enfrentar las adversidades, autónomo e independiente en la vida. De ahí que, es importante trabajar en el cuidado de sí mismo tanto físico como mentalmente para proteger y desarrollar la autoeficacia.

Ahora que se ha explicado la autoeficacia de manera general y cómo se presenta a lo largo de cada etapa de la vida. Es importante, abordar cómo es que se desarrolla la autoeficacia y reconocer qué fuentes son las que crean y fortalecen las creencias de eficacia en la vida de un ser humano.

#### **1.2.4. Cómo se desarrolla la autoeficacia**

De acuerdo con Bandura (1995), las creencias de eficacia puede desarrollarse a través de cuatro formas de influencia fundamentales como son: *las experiencias de dominio, experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos y emocionales.*

Las *experiencias de dominio*, son el modo más efectivo para crear una fuerte sensación de eficacia, ya que éstas dan cuenta al sujeto si puede o no reunir todo lo que se requiere para resolver o intervenir en una situación exitosamente; consecuentemente los éxitos crean una fuerte creencia de eficacia personal, por el contrario los fracasos continuos lo debilitan.

Esta forma de desarrollar la autoeficacia puede ser entendida a partir de las experiencias que una persona experimenta a lo largo de su vida, construye, repite, mejora y adopta conductas, instrumentos y recursos que le han producido mayores beneficios y en consecuencia mantener una autoeficacia alta que se concreta en una imagen positiva de sí mismo.

Por ello, al llevar a cabo una tarea exitosamente por primera vez se vuelve importante para el desarrollo de la autoeficacia, aunque no es determinante, este estilo de desarrollo de eficacia no debe ser confundido con una situación de adoptar hábitos preparados, ya que las circunstancias son cambiantes y pocas veces se pueden resolver con un mismo método (Bandura, 1995).

Las *experiencias vicarias*, esta manera de crear y fortalecer las creencias de eficacia en un sujeto sucede al momento en que observa modelos sociales es decir, el sujeto al observar a personas similares a sí mismo alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverante aumenta sus creencias ya que relaciona a que él también posee las capacidades necesarias para dominar alguna acción o actividad que observa.

Lo mismo ocurre si mira el fracaso ajeno, reduce sus niveles de perseverancia y motivación. No obstante, está comprobado en estudios dirigidos por Bandura y algunos otros autores que las personas buscan modelos competentes que posean las competencias a las que ellas aspiran.

El impacto del modelo sobre las creencias de autoeficacia de una persona está fuertemente correlacionado e influido por la similitud percibida que se tiene con el o los modelos; así cuanto mayor sea la similitud encontrada, más persuasivos son los modelos para el sujeto que lo observa.

El tercer modo de fortalecer las creencias de las personas es por medio de *la persuasión social*, misma que funciona a través de la acción verbal, es decir a las personas que constantemente se les menciona que posee las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a esforzarse y ser perseverante por mucho más tiempo que cuando dudan de sí mismas y lo refuerza la sociedad.

Entonces, la persuasión social puede interpretarse como la influencia social que tiene poder para modificar un comportamiento por medio de comentarios, sentimientos, actitudes, símbolos etc. Por ello, en la medida en que la influencia social ejerza la fuerza suficiente en las personas para desarrollar actitudes y aptitudes, la autoeficacia percibida conducirá al sujeto a esforzarse para alcanzar el éxito, así como las creencias de autoeficacia se verán fomentadas por el desarrollo de destrezas y la sensación de eficacia personal.

Cabe destacar que es más complicado aumentar la autoeficacia mediante la persuasión social solamente, ya que los comentarios o la persuasión hacia una persona puede ser utópica o quizás engañosa lo que provoca que pronto se desintegre y en consecuencia disminuya su autoeficacia.

Por el contrario las personas que tienen una autoeficacia alta a partir de la persuasión social además de transmitir una estimación positiva, potencian la confianza en las demás personas en sus capacidades.

Finalmente la cuarta forma de fomentar y crear creencias de eficacia es por medio de *los estados psicológicos y emocionales*. El estado de ánimo también influye sobre los juicios que las personas hacen de su eficacia personal.

Un estado de ánimo positivo aumenta la autoeficacia percibida, mientras que un estado negativo la reduce, por ejemplo en actividades que implican fuerza y persistencia las personas con autoeficacia baja juzgan su fatiga, dolores y molestias como señales de debilidad física, así como presentan estrés y tensión ante una ejecución pobre.

Por lo anterior, este modo de alterar las creencias de eficacia consiste en favorecer el estado físico, reducir el estrés y las emociones negativas, aumentar el conocimiento de sí mismo y la autorregulación emocional para el manejo y control de situaciones estresantes.

En suma, las creencias de eficacia independientemente del modo en que se haya desarrollado o creado por medio de experiencias, o de forma vicaria, persuasiva o afectivamente no son de manera instructiva dado que, como se explicó la autoeficacia lleva una serie de procesos que lo hacen cambiante.

Como se ha señalado la autoeficacia es un concepto amplio y aplicable en muchos campos del ser humano, pero para concluir el capítulo de autoeficacia, es importante especificar qué relación guarda éste con la educación y cómo las creencias de autoeficacia favorecen o debilitan las actividades académicas de los estudiantes.

### **1.3. La autoeficacia y la educación**

A lo largo de la historia, se ha observado que los programas educativos y la didáctica manejada por los docentes ha sido enfocada específicamente en contenidos académicos, sin embargo de acuerdo con Gardner (1993), los centros educativos deben ir más allá de la enseñanza de los contenidos, con el fin de fomentar el desarrollo personal de las propias creencias y capacidades autoregulatoras de los estudiantes para educarse a sí mismos a lo largo de todo su curso vital.

De acuerdo con la idea anterior y lo explicado en otros apartados, una de las soluciones para lograr el desarrollo integral de los estudiantes es trabajar el desarrollo de la autoeficacia, ya que tiene como consecuencia que el sujeto desarrolle el conocimiento de su persona es decir, reconozca sus capacidades, valores y creencias propias mediante la educación (Bandura, 1995).

Entonces, la autoeficacia también puede situarse intencionadamente en el campo de lo educativo con la finalidad de resolver diversas problemáticas como la motivación en docentes y estudiantes, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico entre otras.

De acuerdo con Schunk (1989), la autoeficacia académica percibida se define como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas, por lo tanto la autoeficacia académica percibida influye en el nivel de esfuerzo, persistencia y elección de actividades.

Bandura (1988), plantea que los estudiantes con una alta autoeficacia elegirán tareas desafiantes y retadoras, puesto que creen en sus capacidades para resolverlas, además se comprometen más con las actividades que se encomiendan y muestran un mayor involucramiento y persistencia a pesar de las dificultades; a diferencia los estudiantes con baja autoeficacia poco se esfuerzan por resolver las tareas, tienden a sufrir continuamente por estrés y ansiedad, además buscan éxitos fáciles y con poca participación.

De manera general, los estudiantes de cualquier nivel educativo tienden a aceptar o establecerse metas para sí mismos, esto les permite desarrollar y/o experimentar un sentido de autoeficacia, ya que establecen un compromiso con sí mismos y que además lo perciben como un reto.

Así, la autoeficacia, es producida cuando el estudiante observa que está logrando lo que se había propuesto y en consecuencia lo lleva a pensar a que se está convirtiendo en una persona capaz.

Por otra parte, el docente juega un papel importante dentro de la autoeficacia académica de los estudiantes, ya que es importante el tipo de retroalimentación que éste le proporcione al estudiante sobre su proceso que realiza para alcanzar su meta es decir, si el docente genera una buena retroalimentación elevará la autoeficacia del estudiante ayudando a que mantenga una buena motivación y a promover el aprendizaje autodidacta, por el contrario si su retroalimentación es escasa o negativa el estudiante se percibirá con mayores deficiencias para lograr la tarea (Schunk, 1989).

Finalmente, la autoeficacia para la escuela es un concepto que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela, quiere decir que la autoeficacia dentro del ámbito educativo en el estudiante representa un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción que determina junto con otras variables, el éxito de las propias ideas sobre sí y en consecuencia en las acciones (Navarro, 2007).

En suma, la autoeficacia dentro del campo educativo se conceptualiza específicamente como autoeficacia académica percibida, ésta puede ser estudiada en diversos factores de la educación como son: los docentes, la institución o el estudiante y permite apoyar a la resolución de problemas educativos en cualquiera de los factores antes mencionados por lo tanto, tiene un papel importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se explicarán los factores que influyen y afectan directamente a la autoeficacia de los estudiantes, esto con la finalidad de particularizar la población que se quiere estudiar.

### 1.3.1. Factores que afectan la autoeficacia en los estudiantes

Como se ha explicado la autoeficacia por sí sola tiene la capacidad de explicar una diversidad de conductas del ser humano; posteriormente se ha señalado de manera particular cómo la autoeficacia tiene relación con la educación y al mismo tiempo como se convierte en un factor que ayuda a determinar el nivel de compromiso perseverancia y metas que se proponen los estudiantes.

Ahora es importante explicar qué factores modifican la autoeficacia de los estudiantes, de acuerdo con Navarro (2005) las creencias de autoeficacia se presentan en el momento en que el estudiante ingresa al salón de clases, ya sea en sus expectativas de éxito ante los objetivos propuestos, en el control de los resultados obtenidos o en las causas mediante las cuales explican dichos resultados.

Es decir, el estudiante al momento de entrar en contacto con el ámbito educativo ya posee una creencia de autoeficacia que le permitirá tomar elecciones y conducirse de cierta manera, sin embargo no quiere decir que sea estable, ya que a lo largo del proceso se modificará para bien o para mal.

Los factores que afectan la autoeficacia de los estudiantes, de acuerdo con Canto (1998) son: El *establecimiento de metas*, misma que implica a las decisiones que toma el estudiante acerca de las metas que se establece, éstas estarán relacionadas con el nivel de eficacia que ellos mismos se perciben; si un estudiante está acostumbrado a lograr éxitos fáciles su autoeficacia aunque cierta para él, será fantasma puesto que cuando se le presente una situación difícil mayor serán las posibilidades de que caiga la autoeficacia percibida y entré en estados de ansiedad o depresión.

El segundo factor es el *procesamiento de la información*, este factor se ha estudiado con la finalidad de conocer cómo las demandas catalogadas como fuertes de alguna tarea influye en la autoeficacia de los estudiantes, ya que Salomón (1984) citado en Canto (1988) encontró que el esfuerzo mental empleado en el aprendizaje de alguna tarea se relaciona con la autoeficacia, finalmente el autor llega a la conclusión que entre más esfuerzo se le invierte a la tarea crece la autoeficacia y cuanto menos esfuerzo no crece y es imparcial si disminuye o no.



El tercer factor es la *observación de modelos*, como se explicó los modelos ejercen una influencia sobre la autoeficacia y el rendimiento; para el caso de los estudiantes los modelos que escogen tienden a inclinarse por figuras que representan libertad y diversión por ello sus modelos tienden a ser personajes de la tv catalogados como modelos ficticios o bien pueden ser modelos reales y más cercanos como lo son sus pares o amigos, dependiendo de qué tan compatible sea su idea con ellos es como tendrán influencia en el estudiante y en consecuencia la elección de tareas a desarrollar o establecer sus metas.

El cuarto factor es la *retroalimentación* que el docente o los padres ejercen sobre los estudiantes, la retroalimentación aumenta o disminuye la autoeficacia del estudiante, ya que dependiendo de cómo la reciba le permitirá al estudiante conocer las causas que producen éxitos o fracasos en la realización de alguna acción. Por lo tanto, si es correcta su retroalimentación su autoeficacia se verá fortalecida, ya que pocos serán los fracasos que obtenga.

Por lo anterior, se puede entender que la autoeficacia del estudiante se construye y se modifica para bien o para mal de maneras muy diversas, sin embargo lo importante no es que la autoeficacia se quede estática y por siempre alta o lo contrario por siempre baja, ambos extremos son peligrosos y por ello es necesario encontrar el equilibrio a lo largo de la vida y de las situaciones presentadas.

A modo de conclusión del capítulo, el concepto de autoeficacia es planteado por primera vez en la teoría social cognitiva de Albert Bandura, creada a partir de la necesidad de comprender mediante los fenómenos autorreferenciales el comportamiento de los seres humanos en cualquier etapa de la vida.

Por ser uno de los conceptos con mayor importancia en el estudio del comportamiento del ser humano, cuenta con dimensiones y procesos que permiten conocer la magnitud de la autoeficacia de una persona y al mismo tiempo capacitan a las personas a crear su autoeficacia y entornos benéficos.

La autoeficacia percibida es la autopercepción que tiene una persona sobre sus propias capacidades, ejerce una influencia importante en la elección de tareas y actividades de una persona, así mismo en el esfuerzo y perseverancia al enfrentarse a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimenta en una situación, esta puede ser modificada e influenciada de cuatro maneras por *las experiencias de dominio, experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos*

Claro está, que no sólo se necesita creer en las capacidades de sí mismo para lograr con éxito algo, pues hay diferentes variantes que de la misma manera son importantes y ayudan a determinar el éxito al realizar una tarea.

En el ámbito educativo, puede decirse que el éxito académico demanda más que solo aprenderse los contenidos de una materia, pues como ya se explicó el ser humano necesita ser educado de manera integral con la finalidad de lograr que se eduquen a sí mismos a lo largo de todo su curso vital.

Una solución para generar esa educación integral es trabajar la autoeficacia académica percibida de los estudiantes, definida como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas.

Es decir, es necesario que los estudiantes aprendan a desarrollar un sentido de autoeficacia alto que les permita, sentirse y pensarse capaces de afrontar situaciones adversas y aceptar retos dominantes.

El siguiente capítulo pretende resaltar la relación que existe entre la autoeficacia y el rendimiento académico, pero para lograr lo anterior es necesario explicar ¿Qué es el rendimiento académico?, ¿Cuáles son sus factores? ¿Cuáles son sus modelos? y finalmente mencionar cómo se relacionan estos dos conceptos.

## **Capítulo II**

### **Rendimiento Académico**

La educación, tiene por objetivo formar ciudadanos responsables, independientes y autónomos a partir del desarrollo de diversas capacidades, con la finalidad de que puedan resolver los problemas que se presenten a lo largo de la vida.

Para lograrlo, el campo de la educación ha presentado modificaciones y constantes evaluaciones que permiten verificar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleve a cabo.

Uno de los indicadores que ha permitido desarrollar esas evaluaciones y modificaciones en la educación es el rendimiento académico, ya que es un producto y proceso visible y concreto que permite evaluar a groso modo la educación.

Por lo tanto, este segundo capítulo tiene la finalidad de explicar este concepto que es central para el presente trabajo y al mismo tiempo mostrar la relación e inferencia que tiene con la autoeficacia.

El capítulo inicia con una explicación sobre cómo se define al rendimiento académico, al mismo tiempo que se menciona como será definido para términos de este trabajo.

Posteriormente, con la finalidad de ampliar el concepto se presentan los modelos del rendimiento académico, quienes al mismo tiempo darán inicio a los factores que interviene en el mismo.

En seguida, se mencionan los factores y las variables que influyen en el rendimiento académico, finalmente el capítulo concluye con la relación que existe entre éste concepto y la autoeficacia, para enfatizar aún más el objetivo del presente trabajo.

## **2.1. Conceptualización del rendimiento académico**

La principal función y objetivo de la educación es formar sujetos integrales, con la finalidad de que sean autónomos, independientes, eficaces, entre otras características más y así puedan resolver problemas que la vida les presenta; por ello el campo de la educación debe estar en constante evaluación para verificar que dicho propósito se lleve a cabo, así como obtener indicadores para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares y alcanzar dicho fin.

Uno de esos indicadores que ha permitido por muchos años medir la eficacia de la educación es el rendimiento académico, ya que es una manera visible de comprobar los logros alcanzados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de estar establecido por los propósitos planteados en los planes y programas escolares.

Dada la importancia del rendimiento académico en el campo de la educación, han sido varios los autores y disciplinas que definen al rendimiento académico desde distintas posturas, sin embargo, la siguiente definición es la común y aceptable para las autoridades educativas.

Edel (2003) explica que el rendimiento académico hace referencia a la nota numérica que obtiene un estudiante a partir de una evaluación con la finalidad de verificar los conocimientos que adquirió.

Entonces, el rendimiento académico se define como la calificación obtenida a partir de los contenidos dominados por los estudiantes durante el ciclo escolar, por lo tanto, se utilizan herramientas como los exámenes para acreditar los conocimientos adquiridos y determinar según la calificación quienes aprenden o no.

Desde este enfoque, el rendimiento académico está dirigido a medir las capacidades del alumno por medio de un método cuantitativo, Edel (2003) plantea que el rendimiento académico no solo incluye aspectos cuantitativos sino también cualitativos, dado que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje están presentes y se desarrollan las habilidades, las actitudes y los valores del estudiante, además de presentarse la influencia del contexto en el que se encuentra.

Por lo tanto, el rendimiento académico no debe reducirse a una nota numérica porque el proceso de aprendizaje que lleva a cabo un estudiante, contiene más aspectos que intervienen en su evaluación y por supuesto son más complejos de calcular, de ahí que el rendimiento académico se vea como un fenómeno multifactorial y su definición muchas veces variada (Edel, 2003).

De esta manera el bajo rendimiento académico o una mala nota obtenida, puede ser consecuencia de un proceso de enseñanza y aprendizaje deficiente en el aula escolar o por un bajo nivel socioeconómico, por el contexto donde se desarrolla el estudiante o bien por problemas en la dimensión personal; por ello situarse en una calificación limita conocer la verdadera causa de dicho rendimiento (Martínez, 2010).

Al respecto, Martínez (2010) explica que comúnmente es confundido el rendimiento académico por aprovechamiento académico, ya que ambos indican el nivel de conocimientos adquiridos, sólo que el primero es más una medida obtenida de una evaluación y el segundo mide las habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo:

*Un estudiante puede no haber desarrollado alguna habilidad o adquirido algún conocimiento escrito por el plan de estudio y sin embargo haber logrado aprobar y con buena nota el curso escolar.*

Es decir, un estudiante pudo no haber aprendido y aún así aprobado la materia por medio de desarrollar estrategias escolares que le permitió solo cumplir al pie de la letra lo que el profesor le planteó; entonces, es posible obtener un alto rendimiento académico, pero un bajo aprovechamiento escolar.

Por lo anterior, se debe ser cuidadoso con la interpretación del rendimiento académico ya que es común confundir ambos conceptos; que lejos de dividirlos se complementan para obtener una evaluación holística de la educación, sólo que por su complejidad se evita evaluar el aprovechamiento escolar, otorgando o bien dándole la misma evaluación que el rendimiento académico.

Montero, Villalobos y Valverde (2007) explican que la medición del rendimiento académico también es complicada porque a pesar de tener los mismos planes y programas establecidos por el gobierno, los criterios de evaluación no están estandarizados, los docentes y las escuelas tienen diferentes maneras de enseñar y por consiguiente de evaluar.

Por lo anterior, Marchesi y Hernández (2000) plantean que el rendimiento académico puede situarse y ser evaluado desde aspectos diferentes: en el estudiante, en el trabajo escolar y en el entorno social, sistema educativo y personalidad del estudiante:

Cuando es centrado en el estudiante se considera que el rendimiento académico es consecuencia de la voluntad del alumno, es decir si el estudiante cuenta con un alto rendimiento académico es porque cuenta con hábitos, intereses, motivación y capacidad por aprender, dejando de lado a los factores sociales, familiares o de enseñanza.

Al centrarse dicho rendimiento en el trabajo escolar, se determina a partir de la práctica docente, las estrategias y didácticas que elabore el docente, mismas que tendrán una influencia positiva o negativa en el rendimiento del estudiante.

Finalmente, cuando se centra en el entorno social, el sistema educativo y personalidad del alumno, el rendimiento escolar está determinado por todos los factores que se encuentran involucrados: el estudiante como la familia, la escuela, el lugar donde reside, la cultura, el docente, las amistades, la autoestima, el autoconcepto, etcétera; es decir realiza una revisión más holística.

Esta última postura hace de la evaluación del rendimiento escolar algo complejo e integral, permitiendo reconocer que los criterios de evaluación no pueden ni deben ser estandarizados, ya que los estudiantes no son iguales, aprenden de diferentes maneras y presentan diferentes necesidades.

En resumen, el rendimiento académico es un indicador de la educación que permite verificar la eficacia del proceso enseñanza y aprendizaje por medio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, constantemente es confundido por el concepto de aprovechamiento escolar por ello su interpretación debe ser cautelosa, además que se puede evaluar desde tres aspectos diferentes: en el estudiante, en el trabajo escolar y en el entorno social, educativo y personal del estudiante.

A continuación, se describen los modelos que explican de mejor manera el rendimiento académico con la finalidad de comprender en su totalidad el concepto y por otra parte dar pie a los factores que interviene en el mismo.

## **2.2. Modelos del rendimiento académico**

Para comprender de mejor manera el concepto y conocer los factores que intervienen en el rendimiento académico, primero es necesario aludir los modelos que lo explican.

Rodríguez (1982), explica que el primer modelo es el *Psicosocial*, éste resalta la importancia de las relaciones interpersonales que desarrolla el estudiante, es decir, pone énfasis en las experiencias que aprende a partir de las interacciones que lleva a cabo.

Este modelo se divide en dos posturas, la primera comprende los procesos desde una perspectiva externa es decir, se reconoce la influencia que tienen los grupos como la familia, los amigos, la pareja y hasta los medios de comunicación en el rendimiento académico del estudiante; esto se realiza a través de la observación de las actitudes que tiene el estudiante dentro del aula escolar.

La segunda postura se basa en la percepción que genera el estudiante hacia los grupos con los que interactúa como son: la familia, amigos, profesores, pareja, etcétera.

Para ampliar lo anterior, se explica cómo es que el estudiante atribuye sentido y significado a partir, de sus vivencias y cómo estas se concretan en conductas dentro de lo social y en consecuencia en su rendimiento académico.

Siguiendo con el mismo autor, el segundo modelo que desarrolla es el *Ecléctico*, en éste se reconocen factores sociales e individuales del estudiante, se centra en comprender cómo influye en el rendimiento académico la parte individual del estudiante junto con su contexto.

Es decir, explica los aspectos individuales como son la personalidad, la inteligencia, la motivación, el carácter, las actitudes, etcétera determinan su acción dentro de un contexto social y al mismo tiempo como lo social influye y en ocasiones determina su comportamiento.

Finalmente, Rodríguez (1982) presenta un tercer modelo que es el *Psicológico*, éste se centra en explicar la influencia que tiene los factores aptitudinales y de personalidad del estudiante en el rendimiento académico.

En este modelo, los aspectos individuales como son la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, entre otros, son factores que ayudan a definir el rendimiento académico de un estudiante, así como permiten predecir si su vida escolar tendrá éxito o no.

Este modelo, valora el rendimiento académico a través de la inteligencia con la que el estudiante resuelve una tarea; utiliza instrumentos (estrategias) para predecir su actuar con relación a las tareas establecidas, así como su actitud, percepción del aprendizaje y su capacidad de creencia positiva para realizar alguna actividad catalogada como difícil por el estudiante.

Los modelos planteados anteriormente, ayudan a comprender y explicar de mejor manera el rendimiento académico, ahora es importante mencionar los factores que influyen en el rendimiento académico.

A continuación, se desarrollan de manera particular los factores y sus variables que explican particularmente los aspectos que influyen en el rendimiento académico.

### **2.3. Los factores y sus variables que influyen en el rendimiento académico**

Como se explicó, el rendimiento académico se concreta en una nota numérica, pero tras esa nota obtenida existen factores que logran influirla, por lo tanto, el rendimiento académico debe situarse también dentro del contexto del estudiante y no verse de manera aislada.

En este apartado se explican los factores y sus variables que influyen en el rendimiento, muchos de ellos pueden situarse de manera general en los modelos antes explicados, pero en este apartado se abordarán de manera particular para entender más el rendimiento académico.

El rendimiento académico tiene tres factores primordiales y son: *factor familiar*, *factor escolar* y *factor personal* cada uno de ellos tiene variables que los caracterizan y componen, a continuación, se explica.



Para comenzar, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) plantean que los factores pueden dividirse en dos, dicha división es según el grado de influencia que puede tener el contexto escolar en ellos:

**a. Exógenos (No Alterables)**

El factor por excelencia de esta división es el **factor familiar**; que por su naturaleza, no puede ser alterable de manera directa e intencionada por el contexto escolar.

El factor familiar tiene variables como: la autorregulación, el nivel socioeconómico y el ambiente familiar que vive el estudiante, estos son importantes para explicar el rendimiento académico, no obstante, las intervenciones que se pueden implementar suelen ser poco aplicables para el ámbito escolar.

**b. Endógenos (Alterables)**

Los factores que se caracterizan por ser endógenos y alterables se caracterizan por que en su mayoría pueden ser modificados intencionadamente por el contexto educativo, ya que sus variables están al alcance del mismo.

En esta división se encuentran presentes dos factores el primero el **factor escolar**, ya que sus variables como son los materiales educativos, las características propias del profesor, las prácticas pedagógicas, entre otras pueden ser modificadas directamente por el contexto escolar.

El segundo factor presente en esta división es el **factor personal**, sus variables como son: el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, motivación, entre otros, igualmente pueden ser modificados de cierta manera por el contexto escolar.

Entonces, esta división se caracteriza por el grado de intervención que puede tener el contexto educativo en los factores, a partir de lo anterior se puede decir que el rendimiento académico es influido por muchas variables que componen los factores, pero que al mismo tiempo algunas pueden modificarse por el contexto educativo para mejorar el mismo.

A continuación, se describirá de manera particular los factores mencionados y sus variables con la finalidad de especificar su función y la influencia que tienen en el rendimiento académico.

### ***Factor Familiar***

Este factor implica las prácticas aprendidas por el estudiante durante la interacción con su familia, la situación socioeconómica del mismo y el ambiente familiar donde se desarrolla, todas ellas con gran influencia en el rendimiento académico.

Como se ha explicado en el capítulo anterior, la familia es el primer núcleo social donde el estudiante aprende las primeras conductas y pautas de comportamientos que impactan directamente con el desarrollo de la personalidad del niño.

Por lo tanto, la familia es quien configura las bases de los fenómenos autorreferenciales antes mencionados, sin embargo uno de los que más se desarrollan en este factor es la autorregulación.

Bandura (1988) plantea que la autorregulación puede desarrollarse a partir de tres tipos de conductas que la familia y en especial los padres ponen en práctica para desarrollarla.

La primera es el modelado, es decir, a partir de las conductas que los padres realizan su hijo copia y aprende tal y como lo hacen, este tipo de conducta mucho dependerá de la edad que tenga el estudiante, puesto que no tendrá el mismo efecto en un niño de 5 años que en un adolescente o también dependerá del grado de convivencia que tenga con los familiares ya que si es poco el tiempo que se convive no tendrá mayor resultado.

La segunda es por medio de una estimulación y apoyo motivacional, siguiendo con el autor, es cuando los padres desarrollan la persistencia de su hijo hacia una situación adversa, es decir les ofrecen su apoyo emocional donde el principal objetivo es desarrollar su capacidad para mantener conductas positivas frente a problemas para brindar soluciones claras y precisas.

La tercera conducta es la proporción de recursos que los padres le ofrecen a su hijo aquí se encuentra correlacionado el nivel económico de la familia puesto que un sujeto que tenga una estabilidad económica baja, le será más complicado conseguir los recursos a comparación de un sujeto que se encuentra en un nivel económico alto.

Por consiguiente, el factor socioeconómico es una de las variables dentro de este factor más común, poco interferido y con mucha influencia en el rendimiento académico, ya que se encuentran familias que carecen de cubrir la canasta básica y familias que tienen un nivel económico medio alto o alto.

Lo común es notar como los estudiantes que se encuentren en un nivel socioeconómico medio alto o alto llegarán a desempeñarse mejor que los que proviene de una familia de bajos recursos que limitan las herramientas básicas para lograr un buen rendimiento (Torres y Rodríguez, 2006).

Otra de las variables que tiene influencia en el rendimiento académico dentro de este factor es el ambiente familiar, como se explicó en este apartado la familia es el primer núcleo que te enseña las primeras conductas, comportamientos, valores y sentimientos, por lo tanto, ese será la referencia primaria del sujeto por lo menos hasta que cambie su percepción.

Para un estudiante que vive en un hogar con problemas de comunicación, en un entorno de violencia, poca sensibilidad a los sentimientos, ofensas, etcétera, le afectará directamente la manera de comportarse en la escuela, podría provocar problemas de bullying o por el contrario ser un estudiante poco participativo y con miedo a las tareas nuevas.

Un estudiante que su familia le ha enseñado a comunicarse adecuadamente, respetar a los demás, expresar los sentimientos, las opiniones, etc. le brindará un lenguaje y un pensamiento avanzado, presentará seguridad y confianza, se relacionará con facilidad, tendrá mayor motivación a aprender y las metas las percibirá como retadoras pero alcanzables.

En resumen la familia es un factor que influye de manera importante en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que es el primer núcleo donde se desarrolla los valores, comportamientos y actitudes positivas y negativas que desarrollaran su personalidad, por otra parte el rendimiento académico del estudiante también mucho dependerá del nivel socioeconómico que tenga su familia ya que muchas veces este es un factor que provoca deserción escolar, por lo tanto son variables que los estudiantes deben tener de manera básica para tener un buen rendimiento escolar.

### ***Factor escolar***

Torres y Rodríguez (2006) explican que este factor se puede entender desde dos puntos básicos: la primera desde el estilo de enseñanza del docente y la segunda desde la administración general que tiene la institución educativa.

El estilo de enseñanza tiene un gran impacto en el rendimiento académico ya que a partir de cómo se lleve a cabo, los estudiantes se sentirán motivados o no a desarrollar sus capacidades y a mejorar su aprendizaje.

Por lo tanto, si el profesor mantiene una buena práctica docente, didáctica, vocación profesional y cuida de la salud emocional de los estudiantes podrá ayudar a fomentar un buen rendimiento académico en los mismos.

Para lograr lo anterior el docente debe cumplir con una serie de características como: estar informado y actualizado con los contenidos para brindar a los estudiantes conocimientos que cubran sus necesidades, pues si el docente no se encuentra actualizado repercutirá directamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Necesita poseer habilidades pedagógicas que le permitan detectar las necesidades de cada uno de sus estudiantes, con la finalidad de ayudarles a desarrollar los aspectos que se encuentren deficientes y encontrar las fortalezas de las que se puede apoyar, para propiciar aprendizajes significativos.

De igual manera, su material didáctico tendrá que ser el indicado para su grupo, ya que está comprobado que también tiene influencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Ahora, el docente no solo debe cumplir con lo anterior, sino que al mismo tiempo debe cuidar de la salud emocional de sus estudiantes y fomentar la confianza y motivación necesaria para crear aprendizajes significativos en ellos, por lo tanto el profesor también debe estar capacitado para ayudar afectivamente a sus estudiantes.

La práctica del docente junto con otros aspectos propios de la institución como son las reglas, las normas, los valores entre otros, desarrollará en la institución y en el aula un ambiente de aprendizaje positivo o negativo, que también influirá en el rendimiento académico de los estudiantes.

Si una instancia educativa tiene y genera un ambiente escolar positivo, tendrá como resultado una mayor contribución al aprendizaje, ya que los estudiantes estarán motivados e interesados en desarrollar sus capacidades.

Por el contrario, si se genera un ambiente escolar negativo, seguramente se perderá el objetivo principal de mejorar el rendimiento académico y se presentarán situaciones de deserción escolar o fracaso escolar.

### ***Factores personales***

Además de los factores antes mencionados y catalogados como sociales, el estudiante tiene factores personales que de igual forma tiene influencia en el rendimiento académico.

En este factor se encuentran variables como son la inteligencia, el autoconcepto, la autoestima, motivación, autoeficacia entre otras, que tiene relevancia en el rendimiento académico.

Las primeras variables que se explican son el autoconcepto y autoestima del estudiante, el primer concepto se define como la percepción que tiene un sujeto de sí mismo y el segundo es la valoración que desarrolla para sí mismo.

Ambas están influenciadas de cierta manera por el ámbito social y en el caso del autoconcepto también existe una imagen ideal que acepta el estudiante como modelo para el desarrollo de su propia imagen (Cano, 2001).

Entonces, factores como la familia, los amigos, la pareja son grupos que por su constante interacción con el sujeto influyen en el desarrollo de su imagen y en la valoración que desarrolla, al mismo tiempo, el estudiante desarrolla su autoconcepto con base a una imagen catalogada por él mismo como ideal y que por lo general es vinculada con modelos que cubren las mismas expectativas de sí mismo, por lo tanto, es una proyección de lo que le gustaría ser.

El desarrollar un autoconcepto y autoestima positiva, tiene como consecuencia crear un estudiante seguro de sí mismo, capaz de desarrollar cualquier tarea, independiente y autónomo, por lo contrario un autoconcepto y autoestima negativa tendrá como resultado un estudiante introvertido en la vida, poco valorado y con mayores probabilidades al fracaso escolar.

Por lo tanto, un estudiante con un buen autoconcepto y autoestima desarrollará habilidades académicas de manera más sencilla y por consiguiente serán mayores sus posibilidades de éxito académico y por supuesto obtendrá un buen resultado en el rendimiento académico.

La inteligencia, es otra de las variables presentes en el factor personal y tiene una estrecha relación con el rendimiento académico, ya que es considerada como una cualidad universal de los seres humanos, además de encontrarse directamente vinculado con los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, no todos presentan el mismo desarrollo de inteligencia; esto es reflejado en la escuela, cuando algunos estudiantes tienen la capacidad de resolver de manera más rápida y adecuada las diferentes tareas que se les presenta al momento de aprender, al contrario de otros que necesitan mayor acompañamiento.

Esto no quiere decir que la inteligencia sea determinante en el rendimiento académico, porque también se presentan las aptitudes de los estudiantes, y estas se definen como las capacidades que posee el estudiante para comprender y actuar dentro del aula adecuadamente y por medio de estas realizar tareas complicadas (Cano, 2001).

Por lo tanto, la inteligencia como la aptitud se ven vinculadas en el desarrollo de habilidades y resolución de tareas que tiene lugar en la evaluación del docente y por consiguiente en el rendimiento académico.

Otro factor que influye en el rendimiento académico, es la motivación y está definida como el motor que ayuda al estudiante a realizar las tareas académicas que se le presenta, Edel (2003) plantea que existe una correlación fuerte entre la motivación y el rendimiento académico.

Cuando un estudiante presenta una alta motivación durante el proceso de aprendizaje será más fácil para él fijar la atención y tomar los conocimientos que le sean de su interés.

Acosta (1998) citado en Edel (2003), explica que existen dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca, la primera es una motivación derivada del exterior, es decir son los familiares o el docente quienes desarrollan esta motivación por medio de premios que refuercen una conducta aceptada.

Mientras que la motivación intrínseca implica procesos internos que lleva a cabo el estudiante para satisfacer un sentimiento de competencia, es decir, esta motivación viene del interior del estudiante y se presenta cuando éste debe demostrarse así mismo sus competencias o cubrir una necesidad, lo anterior tiene como consecuencia un aprendizaje significativo en el estudiante.

Ambos tipos de motivación son básicos para el desarrollo del aprendizaje, sin embargo, si se desea desarrollar estudiantes independientes, será mejor propiciar la motivación intrínseca, ya que esta no depende de un tercer factor para desarrollarla, basta con la iniciativa del estudiante por aprender.

Por lo tanto, según la motivación que tenga el niño por aprender será el empeño que le pondrá y así mismo el nivel de comprensión, lo que se verá reflejado en el rendimiento académico.

Finalmente, una variable importante dentro de este factor es la autoeficacia del estudiante ya que esta permite conocer y predecir si el estudiante tendrá o no éxito académico; pues como se mencionó en el capítulo anterior la autoeficacia juega con las creencias de las capacidades de un sujeto para llevar a cabo una tarea de cualquier índole, dándole la seguridad o no al sujeto de salir con éxito en su elaboración.

Como esta variable es un concepto clave del presente trabajo se le dará mayor puntualidad en el siguiente apartado con la finalidad de resaltar más la relación que existen entre rendimiento académico y la autoeficacia académica.

Con base en lo que se acaba de explicar puede decirse que los factores y sus variables expuestos en este trabajo son solo algunos de todos los que llegan a influir en el rendimiento académico, cabe aclarar que, aunque algunas son de índole de mayor influencia que otras, no determinan por completo el éxito o fracaso de los estudiantes.

A continuación, se menciona la relación que existe entre el rendimiento académico y la autoeficacia de los estudiantes, con la finalidad de comenzar a especificar el punto central del presente trabajo.

#### **2.4. Relación entre Autoeficacia Académica y Rendimiento Académico**

Como se explicó en los apartados anteriores, varios son los factores junto con sus variables que modifican el rendimiento académico de un estudiante como son: aspectos afectivos, económicos, sociales, habilidades escolares, cuestiones de enseñanza, la motivación, el autoconcepto, entre otras.

La autoeficacia también es una variable que influye en el rendimiento académico de los estudiantes, quizás logra explicarla aún más a detalle el rendimiento que varios factores antes mencionados dado que, el fenómeno de la autoeficacia vincula varias variables como son: la autoestima, el autoconcepto, la autorregulación, etcétera.

Pérez, (2001) citado en Ornelas, et. al. (2013) señala que en una investigación empírica se ha demostrado que la autoeficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas, pues la actitud y las creencias de un estudiante muchas veces determina más que su coeficiente intelectual.

Como se mencionó en el capítulo anterior, de manera particular existe la autoeficacia académica percibida, centrada en identificar los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción ante una tarea educativa.

Es decir, el estudiante piensa y valora qué tanta capacidad tiene para resolver las tareas educativas y al mismo tiempo lo hace con sus destrezas, habilidades y astucia que tiene al resolverlas, lo anterior tiene como consecuencia la elección de tareas que hará el estudiante.

Entonces, la autoeficacia académica influye en el nivel de esfuerzo, persistencia y elección de actividades que los estudiantes elaboren en las tareas asignadas por el docente en el aula escolar.



El desarrollo de la autoeficacia académica trae como consecuencia que los estudiantes se hagan cargo de su aprendizaje porque hará que se sientan capaces de desarrollar cualquier tarea educativa y en consecuencia mejorar el rendimiento académico del mismo.

Por consiguiente, el docente, que como se ha mencionado anteriormente juega un papel relevante en el rendimiento académico de los estudiantes, será un mediador y guía donde su finalidad es cuidar de la salud emocional y de los contenidos que los estudiantes aprenderán.

Covington (1984) citado en Edel (2003, p.1) explica que hay tres tipos de estudiantes desde una perspectiva de la autoeficacia y son:

1. Estudiantes orientados al dominio, estos se caracterizan por tener en la mayoría de las ocasiones éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
2. Estudiantes que aceptan el fracaso, se caracterizan por ser derrotistas, suelen presentar una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
3. Los estudiantes que evitan el fracaso, son los estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima por lo tanto ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso de la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

La división de estudiantes desde la perspectiva de la autoeficacia, permite observar como los estudiantes luchan para obtener un buen rendimiento escolar, pues a pesar de que los últimos dos tipos de estudiantes presentan características de baja autoeficacia académica, Covington (1984) citado en Edel (2003) plantean que los estudiantes generan “mañas” o estrategias que ayudan a proteger sus calificaciones.

Al mismo tiempo generan mecanismos de defensas para no perjudicar su autoeficacia, dichas estrategias pueden ser:

- Tener una participación mínima en el salón de clases, ya que se toma como que no se fracasa, pero tampoco se sobresale
- Demorar la realización de una tarea, es decir, si un estudiante estudia una noche antes para el examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad
- Copiar en los exámenes, si se fracasa no fue por la falta de capacidad del que hizo la trampa sino del que contesto realmente el examen
- Escoger tareas muy difíciles, dado que, si se fracasa, es porque no estuvo bajo el control del sujeto, pero como tomo el desafío se fracasa con “honor”
- Escoger tareas muy sencillas de tal manera que aseguran el éxito.

Estas estrategias son algunas de las tantas que los estudiantes realizan día a día para cuidar sus calificaciones y su autoeficacia académica, sin embargo el uso constante de estas trae como consecuencias un deterior en el aprendizaje.

El tener un bajo nivel de autoeficacia, provoca que los estudiantes no realicen las tareas o bien las realicen, pero incompletas, no porque no se quiera sino porque se sienten incapaces de realizarlas.

Por lo tanto, el estudiante puede tener todas las herramientas físicas, económicas, sociales y culturales para tener un buen desempeño y rendimiento escolar, pero si no se siente capaz de realizar las tareas, será imposible mejorar.

En conclusión, el rendimiento académico es la nota que obtiene los estudiantes durante el ciclo escolar y permite conocer y verificar los conocimientos que tiene, por ello es uno de los indicadores que más ha tenido éxito en la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es visible y concreto.

El rendimiento cuenta con tres modelos *el Psicosocial, el Ecléctico y el Psicológico* estos apoyan a su comprensión en distintas dimensiones del estudiante, la cual permite reconocer al rendimiento académico un fenómeno multifactorial

Aunque finalmente el rendimiento académico, se concreta en una calificación, dicha calificación está influenciada por factores dinámicos como son el familiar, escolar y personal donde la escuela puede interferir en diferente grado para mejorar dicha calificación.

Dentro de estos factores, el principal para efectos de este trabajo es el de la autoeficacia factor que puede ser intervenido por la escuela y que con el desarrollo de ésta los estudiantes obtengan un autoconcepto, autoestima y automotivación positivo aún con las dificultades externas y en consecuencia mejorar el rendimiento académico.

Así mismo, la autoeficacia puede decirse que es un factor fundamental en la vida de los estudiantes debido a que en función de ésta, puede tener éxito o fracaso en cualquier actividad que se proponga realizar; de esta manera cobra importancia desarrollarla en el contexto escolar para potenciar los aprendizajes de su vida profesional.

Una vez que se ha explicado el rendimiento académico, su complejidad y su relación con la autoeficacia, ahora resulta conveniente interrogarse cómo se puede desarrollar la misma en un contexto escolar para mejorar el rendimiento; la respuesta se encuentra en el siguiente capítulo.

### **Capítulo III**

#### **La educación emocional como medio para fortalecer la autoeficacia académica y mejorar el rendimiento académico**

El presente capítulo tiene la finalidad de explicar cómo el desarrollo de la educación emocional en el aula escolar ayuda a aumentar la autoeficacia percibida académica de los estudiantes y en consecuencia mejorar el rendimiento académico del mismo.

Este capítulo inicia con la explicación sobre qué es una emoción y cuáles son sus enfoques, esto es debido a que la educación emocional tiene su fundamento en dicho concepto y al mismo tiempo es uno de los elementos fundamentales que se trabajarán durante la intervención del presente trabajo.

En seguida se explican los antecedentes de la educación emocional, con la finalidad de conocer cómo se desarrolló la importancia de trabajar las emociones en el estudiante, también en este apartado se explica las teorías más relevantes que permitieron crear la educación emocional como son: la teoría de inteligencias múltiples y los planteamientos de la inteligencia emocional.

Posteriormente se explica el objetivo de la educación emocional en la educación, justificación y el modelo que propone por competencias, de esta manera se explican las competencias emocionales a partir de la postura de Saarni (2000) citado en Bisquerra (2007) para después señalar las cinco competencias emocionales actualmente aceptadas y creadas por Bisquerra (2003).

Finalmente, para concluir el capítulo, se explica cómo a partir de desarrollar las competencias emocionales aumenta la autoeficacia académica percibida de los estudiantes y en consecuencia se obtendrá un mejor rendimiento académico, es decir se hará una conjugación de los conceptos fundamentales del presente trabajo.

### 3.1. ¿Qué es la emoción?

Para hablar de la educación emocional se necesita señalar en un primer momento sobre lo que es una “emoción” y las implicaciones que esta tiene en los sujetos, a continuación se presentan dos definiciones sobre la emoción.

Bisquerra y GROP (2000), definen a la “emoción” como un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada.

Goleman (2002), por su parte explica que la emoción es un impulso que concluye en una acción o bien esa energía que permite realizar una acción determinada.

Es decir, las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento interno o externo e implica una evaluación de la situación para disponerse después a una acción.

Ahora bien, las emociones contienen tres componentes y para comprenderlas de mejor manera primero se explican las posturas y teorías más importantes que se han elaborado sobre ellas, dichas posturas son tres: fisiológica, neurológica y cognitiva (Mora, 2013).

**La postura fisiológica** define a la emoción como un reflejo del cuerpo humano ante los diferentes estímulos que se encuentran en el contexto del sujeto, una de las teorías pioneras y más reconocidas es la teoría de James- Lange.

Esta teoría concibe que la configuración de una emoción sucede mediante la percepción de los cambios fisiológicos que tiene un sujeto, es decir las emociones se presentan como consecuencia de los cambios corporales. Siguiendo la idea de la teoría primero ocurren los cambios físicos y en seguida las emociones.

**La postura neurológica** incluida en la teoría de Cannon y Bard, misma que es considerada como de las principales teorías de la emoción.; crítica y al mismo tiempo complementa la teoría de James- Lange, ya que señala que no es que los cambios físicos se presenten primero en el sujeto que las emociones sino que ambas se presentan al mismo tiempo.

La teoría de Cannon y Bard, por medio de estudios neurológicos plantea que al momento de que el sujeto recibe un estímulo emocional produce dos reacciones simultáneas: la experiencia emocional y la activación de vísceras y muslos que tiene lugar en el tálamo; lo que quiere decir que dentro de la configuración de las emociones hay procesos cerebrales (cognitivos) y a su vez psíquicos que generan al mismo tiempo la reacción física y la emoción.

**La postura cognoscitiva**, profundiza en cómo se configuran las emociones a partir de los procesos cognitivos que elabora el sujeto y en la manera en que se concretan en un aprendizaje.

Existen varias teorías dentro de esta postura, sin embargo la Teoría de Valoración Cognitiva de Lazarus, explica que durante el proceso de valoración al estímulo emocional, hay una valoración primaria que toma en consideración la relevancia del evento y responde a la pregunta ¿Es positivo o negativo? Y una valoración secundaria que considera los recursos personales para poder afrontarlos y responde a la pregunta ¿Estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? (Mora, 2013) para después dar paso a la acción.

Estas posturas ayudan a comprender de mejor manera los componentes que conforman una emoción, además a partir de ellas, Bisquerra (2003) desarrolló explicaciones sobre los mismos para entenderlos mejor:

**Neurofisiológica:** se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad de boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Lo anterior son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar, sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas de relajación, como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud.

**Comportamiento:** este componente hace referencia a inferir qué tipo de emoción está experimentando, por medio de expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos corporales etc., señales que aportan bastante precisión sobre el estado emocional.

**Cognitivo:** describe el estado corporal es decir, se nombra y califica un estado emocional a partir del componente neurofisiológico que se presente en el sujeto. En otras palabras el sujeto identifica y nombra su sentir por medio de lo que siente físicamente.

Entonces, a partir de lo explicado una emoción se produce de la siguiente manera, Bisquerra (2003):

1. A partir del estímulo externo o interno llega la información sensorial a los centros emocionales del cerebro
2. Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica
3. Se interpreta la información
4. Para finalmente actuar en la situación

Ahora bien, las emociones, impactan en varios aspectos del estudiante por ejemplo, en su manera de actuar, en su toma de decisiones, la manera de interactuar con los demás, la manera en que enfrenta y resuelve un conflicto, así como representarse a sí mismo, es decir es un fenómeno que abarca en su mayor extensión a los estudiantes.

Por lo tanto, es un elemento importante y que está presente en el comportamiento y pensamiento de un sujeto, por ello es necesario ahora conocer como dicho concepto cobró relevancia en el ámbito educativo. Por lo que en el siguiente apartado se explica de manera general los antecedentes de la educación emocional.

### **3.2. Antecedentes de la Educación Emocional**

La educación emocional cuenta con diversas teorías y conceptos que fundamentan y justifican su existencia, una de las principales que ha tenido mayor influencia es la “inteligencia emocional”, misma que fue planteada a principios de la de la década de los 90’s, a partir de ella se inició una manera distinta de ver la influencia de las emociones en la vida de los sujetos y consecuentemente en representar y realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo anterior, es necesario conocer lo que es la inteligencia emocional con la intención de identificar el inicio e importancia de la educación emocional en los estudiantes.

Antes, de adentrarse al campo de la inteligencia emocional, se resalta que el reconocimiento de otros aspectos ajenos a los cognitivos no es un tema reciente, autores como Thorndike en los años 20', Weschler en los 40', Payne en los 80' y Gardner en los años 90' reconocían que además de los aspectos cognitivos existían otros componentes importantes en el desarrollo del ser humano denominados anteriormente como “no cognitivos” es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que también tienen impacto en las habilidades de adaptación y éxito en la vida de manera general.

Gardner en el año de 1993 publicó el artículo “*Inteligencias múltiples: teoría y práctica*” donde cuestiona la escuela uniforme y su método de medir la inteligencia por medio de un solo producto como lo es el coeficiente intelectual.

Dicho autor, explica que una de las características de la escuela del futuro es la atención a la diversidad por lo que distingue en un principio 7 inteligencias las cuales son: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, poco después añade dos más la existencial y la naturalista, asegurando que pueden existir muchas más.

Sin embargo, de las inteligencias antes mencionadas, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, las que más adelante le permitirán a Salovey (2000) citado en Bisquerra (2003) y plantear y desarrollar lo que hoy se conoce como inteligencia emocional.

Para especificar más lo anterior, la inteligencia interpersonal e intrapersonal contienen habilidades básicas que componen a la inteligencia emocional, ya que la primera hace referencia a las capacidades de los sujetos para establecer relaciones y distinciones con las personas, mientras que la inteligencia intrapersonal retoma la vida emocional y las capacidades que tiene el sujeto para desarrollar su vida desde aspectos internos.

Salovey, Mayer y Caruso (2000) citado en Bisquerra (2003) señalan que la Inteligencia emocional puede concebirse desde dos modelos: **el modelo de habilidad y el modelo mixto**, a continuación se explican:



**El modelo de habilidad:** es postulado por los autores Salovey y Mayer, ellos conciben a la inteligencia emocional como la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyendo la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Mayer (2000) citado en Berrocal y Extremera (2003)).

Para los autores, las emociones apoyan al sujeto a resolver problemáticas y a facilitar la adaptación al medio, consideran a la inteligencia emocional como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional

En este modelo y en especial estos autores consideran 4 habilidades que se deben desarrollar para tener una adecuada inteligencia emocional son:

- a) **Percepción emocional:** es la habilidad de identificar y reconocer los propios sentimientos y la de los demás, en clase por ejemplo en el aula escolar se presenta esta habilidad al momento de que los alumnos cambian sus acciones a partir de identificar un gesto serio del profesor.
- b) **Facilitación o asimilación emocional:** es la habilidad para contemplar los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas; esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y como los estados afectivos ayudan a la toma de decisiones, es decir en función de los estados emocionales, la percepción de los problemas cambian por ejemplo algunos estudiantes necesitan para concentrarse en algún trabajo un cierto estado anímico positivo y otros por su parte un estado de tensión.
- c) **Comprensión emocional:** implica reconocer el amplio repertorio de señales emocional, etiquetar las emociones y reconocer en que categorías se agrupan los sentimientos, también ayuda a conocer las combinaciones de estados de ánimo y las interpreta, por ejemplo los estudiantes ponen a prueba esta habilidad cuando se ponen en el lugar de algún otro compañero que está pasando un mal momento y le ofrece su ayuda

**d) Regulación emocional:** es la habilidad para establecer límites o estándares del nivel de emoción que va a dar a demostrar. Por ejemplo cuando un estudiante tiene un conflicto y no quiere actuar de manera violenta entonces se verá su regulación.

Los autores explican que el manejo de dichas habilidades ayudarán al sujeto a tener una sana y correcta inteligencia emocional, por consiguiente obtener un sujeto que toma decisiones y comportamientos acertados en las situaciones que se le presenten (Mayer (2000) citado en Berrocal y Extremera (2004)).

Cabe mencionar que este modelo ha creado diversos instrumentos científicos con el objetivo de medir el nivel de inteligencia emocional que tiene un sujeto y así obtener un indicio de la misma.

Ahora bien, **el modelo mixto** contiene una visión más amplia sobre la inteligencia emocional porque comprende: rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad por ejemplo la empatía, la asertividad, impulsividad, etc. también contempla las competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas, dicho modelo es explicado en su mayoría por Daniel Goleman (Mayer (2000) citado en Fernández y Extremera (2003)).

Goleman (2002), explica en su libro titulado “Inteligencia Emocional” como la misma, puede ser tan poderosa o más que la inteligencia racional, ya que esta inteligencia permite conocerse así mismo y en consecuencia mantener relaciones interpersonales y toma de decisiones asertivas a las necesidades.

Siguiendo con el autor, postula que la inteligencia emocional es la habilidad de ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar los impulsos y mostrar empatía; también señala que dicha inteligencia puede ser aprendida por cualquier sujeto y por tanto todos pueden ser inteligentes emocionalmente (Goleman 2002).

A partir de esta definición y de las habilidades ya postuladas por Salovey y Mayer es como Goleman propone 5 habilidades que aseguran alfabetizar las emociones con ellas, son:

- a) **Conocer las propias emociones:** esta habilidad parte del principio de Sócrates “conócete a ti mismo” y su función es tener conciencia de nuestras emociones, saber que las detonan, en que momentos y lugares se presentan, es decir reconocerse así mismo con sus emociones
- b) **Manejar las emociones:** a partir de identificar las emociones, esta habilidad propone manipular los propios sentimientos para comunicarlos de manera apropiada
- c) **Motivarse así mismo:** es la habilidad que genera interés y mantenerse emocionado para impulsar una acción, por lo tanto la motivación y las emociones se encuentran interrelacionadas dado que ayudara a prestar mayor atención a un objetivo
- d) **Reconocer las emociones de los demás:** es decodificar los gestos, el habla y la comunicación emocional de las personas, es decir ser empático.
- e) **Establecer relaciones con los demás:** se basa en las competencias sociales como la buena comunicación e interacción a partir del conocimiento del sentir de la persona junto con el propio.

Para Goleman (2002) el dominio de estas cinco habilidades crea sujetos capaces de reconocer sus emociones, tener control sobre ellas y saber expresarlas de manera correcta con los demás obteniendo como resultado un sujeto pleno y feliz.

Para cerrar con los modelos, puede decirse que aunque ambos proponen el desarrollo de distintas habilidades para tener inteligencia emocional, ambas coinciden en la importancia de su desarrollo, también consideran que pueden ser aprendidas las habilidades y por tanto ambas concluyen que la alfabetización emocional es importante para obtener como resultado sujetos que se conocen a sí mismos, capaces de resolver problemas asertivamente, que tienen facilidad de adaptación, confianza en sí mismo y lo más importante que sus acciones y decisiones tendrán mayor coherencia.

En conclusión la educación emocional tiene sus orígenes a partir del concepto de inteligencia emocional quien reconoce que las emociones impactan en la conducta y desarrollo de las personas.

Para su comprensión, la inteligencia emocional se ha dividido en dos modelos importantes el modelo de **habilidad** y el **mixto** que concuerdan en que la inteligencia emocional es una habilidad que puede ser aprendida y desarrollada en los sujetos, por medio de estrategias que reconozcan y regulen las emociones con la finalidad de crear un sujeto con alto conocimiento de su sentir y pensar.

Hoy en día la inteligencia emocional es un tema que ha sensibilizado a muchos sobre la importancia de las emociones en la vida de las personas, es decir que no solamente hay que poner atención en el pensar de los sujetos sino también en su sentir debido a que éste último por muchos años ha sido poco considerado cuando se habla de los procesos de enseñanza y aprendizaje por tal razón a continuación se explica la educación emocional.

### **3.3. Educación Emocional**

Como se ha explicado a lo largo del presente trabajo, la finalidad de la educación es el desarrollo integral del individuo, en este proceso puede distinguirse como mínimo dos grandes habilidades a desarrollar como son: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional (Bisquerra, 2003).

Por lo anterior, la escuela del siglo XXI pretende educar tanto la cabeza como el corazón es decir, lo cognitivo y lo emocional, con la convicción de que ambos son componentes interdependientes e importantes para el aprendizaje y el éxito en la vida.

Lo anterior se ha confirmado a través de las diversas investigaciones realizadas por autores como Salover, Mayer y Bisquerra entre otros, donde se muestra que aunque se puede tener un coeficiente intelectual normal o alto y al mismo tiempo las herramientas necesarias para tener un buen rendimiento académico y éxito en la vida, puede no lograrse; debido a que en las personas no sólo se encuentran conocimientos y aptitudes sino también valores y emociones que de igual forma ayudan a configurar su actuar y su aprendizaje (Damasio, 1994).

A partir de dichas investigaciones, los planteamientos sobre tomar en cuenta las emociones en el aprendizaje han cobrado fuerza y como se ha explicado en el apartado anterior, es importante desarrollar habilidades emocionales para tener como resultado un sujeto integral con capacidad para sentir y pensar armoniosamente.

Por lo tanto, no se puede poner en duda la necesidad e importancia de adquirir habilidades emocionales o bien como lo propone la educación emocional competencias emocionales que más adelante se explicarán a detalle.

Ahora es importante definir qué es la educación emocional, Bisquerra (2003) explica que la educación emocional es entendida como un proceso permanente que tiene por objetivo potenciar las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona y capacitarla para la vida.

Es decir, la educación emocional debe estar presente en todo el currículum académico y a lo largo de toda la vida del estudiante con la finalidad de mejorar el desarrollo personal y social del mismo y así educar una persona integral.

Se debe aclarar que la educación emocional está enfocada en educar la regulación de las emociones es decir, su intensidad y frecuencia que se presentan en el estudiante más no en erradicarlas ni tampoco en configurar nuevas.

Su existencia en el campo de la educación pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas y entendidas por la educación formal por ejemplo, disminuir comportamientos de riesgo como son estrés, baja autoestima, consumo de drogas, bajo rendimiento académico, conducta adversas para el aprendizaje, violencia, anorexia, suicidio etcétera.

Por lo anterior, su objetivo es adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias, prevenir efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de automotivarse y por último adoptar una actitud positiva ante la vida, es decir conocerse así mismo para conocer a los demás (Bisquerra 2003).

Con base en lo anterior, se puede decir que la educación emocional proporciona al estudiante más herramientas para enfrentar los conflictos y dificultades que se le presenten en la vida, por ello aún y cuando el intelecto puede estar muy desarrollado pero el sistema emocional inmaduro, puede lograrse sabotear los logros del estudiante altamente inteligente.

Ahora bien, para lograr el desarrollo emocional adecuado en un estudiante se necesita tener un adecuado educador emocional es decir, un buen líder que guíe y active las emociones positivas y sea para los estudiantes una fuente de aspiración que fomenta el optimismo, la compasión y la necesidad de conectarse con sí mismo y con el exterior (Ibarrola, s/a).

Siguiendo con Ibarrola (s/a), para lograr lo anterior el educador emocional o líder emocional debe cumplir con por lo menos cuatro o cinco habilidades de las que a continuación se presentan para lograr que los estudiantes aprendan la educación emocional:

1. Habilidad para detectar y aprovechar oportunidades
2. Iniciativa o capacidad de desarrollar nuevos servicios anticipándose a la demanda social
3. Perseverancia y resistencia al desánimo ante los obstáculos
4. Interés por realizar un trabajo de calidad
5. Esfuerzo, dedicación y sacrificio para alcanzar los objetivos propuestos
6. Búsqueda de la eficiencia
7. Autoconfianza para enfrentarse a los retos y asertividad en las relaciones con los demás
8. Capacidad de persuasión y utilización de estrategias para influencia
9. Reconoce la importancia de las relaciones interpersonales
10. Seguimiento y supervisión estrecha del trabajo para garantizar que las cosas se hagan correctamente

Dichas habilidades le permitirán perpetuar y dar un ejemplo a los estudiantes sobre la importancia del ámbito emocional. También el educador debe percibir tres aspectos fundamentales en sus estudiantes que le ayudará a potenciar más fácil la educación emocional de los alumnos, son:

- a) Las características específicas de la personalidad y la manera de aprovechar su potencial
- b) Identificar problemas internos que tenga el estudiante y que pueda estar mermando el desarrollo de dicho potencial
- c) Detectar las verdaderas y profundas necesidades de cada uno de sus estudiantes

A partir de lo anterior el líder podrá guiar y brindar una educación emocional a los estudiantes, partiendo de la idea que ésta educación no posee cualidades innatas sino habilidades que se aprenden.

Finalmente su único objetivo será combinar adecuadamente el corazón y la mente, es decir la razón con el sentimiento, a partir de desarrollar el modelo de competencias que propone la educación emocional y que a continuación se presenta.

### **3.3.1. Competencias Emocionales, un modelo de emoción**

En la actualidad, es bien sabido que son mayores las exigencias sociales, personales y profesionales que se demandan a los sujetos para crear una vida digna.

Por lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha definido que una educación de calidad será aquella que asegure en los estudiantes la adquisición de conocimientos capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles en cualquier situación y área de la vida (Halfdan, 2004).

En consecuencia, la educación ha planteado la posibilidad de acabar con la escuela tradicional por medio de un modelo por competencias, dicho modelo se centran en el desarrollo de habilidades, conocimientos, aptitudes, etcétera, que fortalecen todas las capacidades de un sujeto para resolver cualquier situación complicada que se le presente en la vida.

Para comprender dicho modelo, hay que entender que una competencia se define como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2007).

Es decir, una competencia se entiende, como la manera en que un sujeto saca provecho de todos sus recursos para resolver una situación en particular, dichos recursos pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal

En ese sentido, la competencia contiene características específicas una de ellas es que es aplicable a todas las personas ya sea individual o en colectivo, también contiene tres dimensiones; una conceptual que es “saber- saber”, el procedimental “saber- hacer” y el actitudinal “saber ser” dichas dimensiones tienen impacto al realizarse una determinada acción.

Ahora bien, Bisquerra (2007) explica que existen dos clases de competencias las competencias técnico-profesional y las competencias socio-personal; las primeras también denominadas funcionales, tienen su enfoque en los conocimientos y procedimientos que tiene un estudiante en relación con un determinado ámbito profesional, es decir son competencias enfocadas en el dominio de conocimientos básicos, tareas, trabajo en red, organización, coordinación, entre otras que cabe aclarar que son las que se priorizan dentro de la educación superior.

Las competencias socio-personales incluyen competencias de índole personal e interpersonal, corresponden a la dimensión actitudinal de una competencia, y se enfoca en la motivación, autoeficacia, empatía, asertividad y al mismo tiempo en las competencias emocionales.

En ese sentido las competencias emocionales son un subconjunto de las competencias socio-personales, ahora bien para comprender lo que son las competencias emocionales a continuación se explican dos posturas relevantes sobre la misma.

Saarni (2000) citado en Bisquerra (2007), relaciona las competencias emocionales con la demostración de la autoeficacia, concepto descrito anteriormente.



Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que el estudiante tiene para lograr los objetivos deseados, plantea que para que exista la autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados.

Al mismo tiempo, postula que dichos resultados deseados dependen de los principios morales que tenga el estudiante, por lo tanto el carácter moral y los valores influyen en las respuestas emocionales que promueven la integridad personal (Bisquerra, 2007).

Desde esta perspectiva, el contexto tiene una gran relevancia y por lo tanto el espacio y tiempo son condicionantes de la competencia emocional; a partir de lo anterior Saarni (2000) citado en Bisquerra (2007) realiza un listado de habilidades de la competencia emocional, a continuación se presenta:

1. Conciencia del propio estado emocional
2. Habilidad para comprender las habilidades de los demás
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura
4. Capacidad para implicarse empáticamente
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás
6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol
7. Capacidad de autoeficacia personal

Dichas habilidades explica Saarni (2000) citado en Bisquerra (2007) son las que potenciará la educación emocional y en consecuencia la autoeficacia que permitirá al estudiante ser capaz de resolver y lograr los objetivos planteados por él mismo; esta descripción junto con otras han contribuido a la creación de las cinco competencias emocionales actuales.

Bisquerra y el Grupo de Investigación de Orientación Psicopedagogía (2000) ha llegado a la conclusión que las competencias que contiene la educación emocional pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. A continuación se explican.

### **Competencia: Conciencia Emocional**

Esta competencia es la base para formar a un estudiante con habilidades emocionales, ya que a partir de la conciencia interpersonal que tenga el sujeto dará paso a la comprensión tanto de sus emociones como la de los demás.

Esta competencia hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para tomar conciencia de las propias emociones y la de los demás, así como detectar el clima emocional de un contexto determinado.

Para desarrollar esta competencia se requiere de lo siguiente:

- **Toma de conciencia de las propias emociones:** es la capacidad para reconocer exactamente la emoción propia.
- **Dar nombre a las emociones:** hace referencia a la eficiencia que tiene el estudiante en el uso del vocabulario correcto para nombrar a las emociones.
- **Comprensión de las emociones de los demás:** es la habilidad que tiene el estudiante para percibir la emoción de los demás e implicarse de manera empática con ellas.

Esta competencia a grandes rasgos consiste en saber reconocer lo que hace sentir las situaciones y nombrar adecuadamente dicho sentimiento.

### **Competencia: Regulación emocional**

Esta competencia busca desarrollar en el estudiante la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada es decir, que forme una relación entre su sentir, pensar y actuar, así como tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas.

En esta competencia se ve reflejado el desarrollo de la primera competencia ya que para lograr regular las emociones primero se necesita identificar que emociones se presentan.

Para desarrollar la regulación emocional se necesita:

- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** como se menciona anteriormente una emoción incide en el comportamiento y éstos en la emoción y ambos pueden ser regulados por la cognición.
- **Expresión emocional:** es la capacidad para comunicar las emociones a los demás, tomando en consideración qué el propio estado emocional tiene impacto en los demás
- **Regulación emocional:** puede entenderse como la capacidad para controlar de manera adecuada la impulsividad como la ira y la violencia, de tener tolerancia a la frustración con el fin de prever emociones negativas como estrés y ansiedad y perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades a pesar de las dificultades.
- **Habilidades de afrontamiento:** es la capacidad que tiene el estudiante para ocupar estrategias de autoregulación y afrontar emociones negativas
- **Competencia para autogenerar emociones positivas:** hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar la vida, es decir auto-gestiona su propio bienestar.

Esta competencia tiene la finalidad de que el estudiante maneje sus emociones de forma adecuada, busque su bienestar personal, inhiba emociones negativas y tenga menos discrepancias entre sentir, pensar y actuar.

### **Competencia: Autonomía emocional**

Dicha competencia posee un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la autoeficacia y una actitud positiva ante la vida.

Esta competencia se desarrolla a través de:

- **Autoestima:** es la habilidad de tener una imagen positiva de sí mismo y tener buena relación consigo mismo
- **Automotivación:** capacidad para implicarse emocionalmente (interés) en diversas actividades de la vida personal, social, profesional y tiempo libre.
- **Actitud positiva:** hace referencia a la capacidad de hacer frente de manera positiva al afrontar los retos diarios, es la intención de ser bueno, caritativo y compasivo
- **Autoeficacia emocional:** dicha capacidad permite al sujeto percibirse a sí mismo con la capacidad para sentirse como desea. Significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única como cultural y esta aceptación está de acuerdo a los propios valores morales.
- **Análisis crítico de normas sociales:** capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales y cultural es relativos a los comportamientos personales
- **Resiliencia:** capacidad para afrontar las situaciones adversas que presente la vida

Las tres competencias antes mencionadas tienen un enfoque de desarrollo intrapersonal porque tienen la finalidad de desarrollar en el estudiante la capacidad de conocer, regular y autogestionar las emociones desde sí mismo, para que después logre interactuar emocionalmente con los demás de una manera eficaz.

Entonces, las siguientes dos competencias tiene un enfoque interpersonal y se consideran al igual que las primeras competencias que contribuirán al desarrollo del conocimiento de sí mismo.

### **Competencia: Competencia social**

Dicha competencia tiene la finalidad de potenciar al estudiante el establecimiento de relaciones interpersonales de manera armónica es decir, mantener relaciones adecuadas.

Esta competencia se logra a través de desarrollar:

- **Habilidades sociales básicas:** es efectuar conductas establecidas socialmente como son: saludar, escuchar, despedirse, dar la gracias, pedir un favor, etc
- **Respeto por los demás:** intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, así como valorar los derechos de todas las personas
- **Practicar la comunicación receptiva:** capacidad para atender a todos tanto verbal como no verbal
- **Practicar la comunicación expresiva:** capacidad para mantener un dialogo donde se expresen los propios pensamientos y sentimientos con claridad tanto verbal como no verbal
- **Compartir emociones:** a partir de poseer la conciencia de reconocer y expresar las emociones de manera inmediata tener la capacidad de compartirlas y establecer el nivel de simetría en la relación
- **Comportamiento pro-social y cooperación:** es la capacidad por compartir situaciones diádicas y de grupo, mostrar amabilidad y apoyo a los demás
- **Asertividad:** capacidad emocional que permite al estudiante mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad e implica la capacidad para decir lo que se piensa y siente de manera adecuada
- **Prevención y solución de conflictos:** capacidad para identificar anticipadamente conflictos sociales y darles solución rápidamente
- **Capacidad de gestionar situaciones emocionales:** puede resumirse como la capacidad de regular las emociones ajenas

Una vez desarrolladas estas cuatro competencias se puede dar paso a la quinta competencia que pone a prueba y engloba todas las competencias anteriores ya que permea las habilidades personales y sociales en la vida cotidiana.

## Competencias para la vida y el bienestar

Esta competencia engloba los comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, laborales es decir, todo ello para potenciar el bienestar personal y social de los sujetos.

Esta competencia se desarrolla a través de:

- **Fijar objetivos adaptativos:** es la capacidad para fijar objetivos positivos y realista
- **Toma de decisiones:** es la capacidad de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas, considerando aspectos éticos, sociales y emocionales
- **Buscar ayuda y recursos:** es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- **Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida:** implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes dentro de la sociedad a la que pertenece el estudiante. Lo cual implica un sentimiento de pertenencia, compromiso y solidaridad.
- **Bienestar subjetivo:** pretende desarrollar la capacidad para gozar de forma consiente el bienestar del estudiante y procurar trasmitirlo a las personas con las que interactúa como la familia, amigos y sociedad.
- **Fluir:** es la capacidad que tiene el estudiante para crear experiencias que le den un bienestar personal así como social

Esta competencia es compleja para desarrollarse porque necesita que las demás competencias se encuentren desarrolladas o bien que por lo menos el sujeto tenga una característica de cada competencia.

Ahora bien, estas competencias no pueden considerarse aisladas unas de otras, sino todo lo contrario al realizarse una habilidad de alguna de ellas en consecuencia comienza a ampliarse las demás capacidades, porque son interdependientes.

Asimismo, dichas competencias abarcan lo individual y social en los estudiantes con la finalidad de formarlo integralmente y a la vez enfrente la tarea de aprender de manera más adecuada.

Hasta este momento se ha explicado que la emoción es un impulso que concluye en una acción y que por su naturaleza es un elemento que logra influir en varios aspectos del estudiante, también se explicó que desde tiempo atrás por varios autores y en especial por Gardner (1993), Salover y Mayer (2000) citado en Bisquerra (2003) y Goleman (2002) se ha destacado la necesidad de alfabetizar a los estudiantes emocionalmente, abriendo el tema a la educación emocional.

Sin embargo, es por medio de los postulados de Bisquerra (2003), donde la educación emocional obtiene campo dentro de la educación y la define como un proceso educativo permanente que potencia las competencias emocionales para el desarrollo integral de las personas, dichas competencias guarda relación con la autoeficacia.

A continuación se hará una relación de los conceptos claves del presente trabajo, es decir se explicará cómo a partir de la educación emocional se puede desarrollar la autoeficacia y en consecuencia mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

#### **3.4. A mayor educación emocional, mayor autoeficacia y por tanto mayor rendimiento académico**

Como se ha explicado a lo largo del presente trabajo la principal función y objetivo de la educación es formar sujetos integrales es decir, sujetos autónomos, eficaces y con sentido de congruencia entre su pensar, sentir y actuar para que resuelvan problemas cotidianos asertivamente.

Para lograr lo anterior, la educación ha implementado planes y programas que desarrollan las competencias técnicas y profesionales de los estudiantes es decir, aspectos conceptuales y procedimentales que permiten realizar soluciones a las distintas problemáticas que se presente en la vida y en la propia formación académica.

Sin embargo, como se ha señalado las competencias socio-personales y en específico la autoeficacia es una habilidad que debe trabajarse durante la formación académica de los estudiantes, ya que ésta brindará al estudiante mayores posibilidades para realizar tareas asertivamente, a través de crear confianza en sí mismo, automotivarse y por lo tanto aumentar su disponibilidad y aptitudes ante las tareas de su vida cotidiana y académica.

Es decir, la autoeficacia trae como consecuencia que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje porque se sienten capaces de desarrollar cualquier tarea educativa y en consecuencia aumentar su rendimiento, de esta manera su proceso de aprendizaje no recae en la figura del docente debido a que se hace responsable de su formación.

Ahora bien, es importante recordar que la autoeficacia percibida de los estudiantes se puede desarrollar por medio de 4 maneras: **experiencias de dominio, experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos emocionales**, esta última obtiene una relación estrecha con las competencias emocionales, ya que ambas explican que el estado de ánimo influye en los juicios que los estudiantes hacen sobre su eficacia personal y por tanto en su capacidad para resolver tareas académicas.

Siguiendo con la autoeficacia y la educación emocional éstas pretenden complementar a la educación tradicional, por medio de desarrollar no solo las competencias técnico-profesionales sino también las competencias socio-personales, ya que esto generará el desarrollo de una persona integral.

Es decir, los estudiantes no solo obtendrán herramientas conceptuales y procedimentales sino que también se auto motivarán, tendrán mayor autoestima, confianza en sus decisiones, acciones, así como valorarán en mayor medida sus principios morales y poco se verán influidos por los demás, en fin tendrán mayor conocimiento de sí mismo.



Por lo tanto, la educación emocional y la autoeficacia permiten formar diversas áreas del estudiante, por lo que sí son desarrolladas de manera correcta, los estudiantes tendrán características específicas que permite la mejora de aspectos académicos y personales tales como: el rendimiento académico, la convivencia escolar, la motivación, la autoestima, entre otras; estas características son:

- Poseen un buen nivel de autoestima
- Aprenden más y mejor
- Presentan menos problemas de conducta
- Se sienten bien con sí mismos
- Son personas positivas y optimistas
- Tiene la capacidad de entender los sentimientos de los demás
- Resisten mejor la presión
- Superan sin dificultad las frustraciones
- Resuelven bien los conflictos
- Son más felices, saludables y tienen más éxito

Las características anteriores hacen que el estudiante se conozca más a sí mismo emocionalmente lo que le permitirá desarrollar una creencia positiva sobre su capacidad para realizar y organizar tareas complicadas de manera acertada, ya que se sentirá con la confianza y con las herramientas necesarias para brindar una respuesta.

Ahora bien, ambos conceptos están interrelacionados, en otras palabras uno lleva a otro, porque tanto las creencias de eficacia pueden manipular a los estados de ánimo, como los estados de ánimo a la autoeficacia.

Por ejemplo, los estudiantes experimentan en todo momento emociones y la manera de actuar con ellas, mucho dependerá de la autoeficacia percibida que tenga, ya que si ésta es baja hay más posibilidades de que el estudiante perciba la situación como amenazante, se preocupe de cosas irrelevantes y mediante tales pensamientos ineficaces se desaniman, perjudican su nivel de funcionamiento, tienen menos control sobre sus sentimientos y por consiguiente son propensos al fracaso.

Por el contrario, cuando los estudiantes tiene un nivel de autoeficacia elevada, tiene control sobre su pensar y sentir, también ejercer control sobre las posibles amenazas, no vigilan ni insisten en los pensamientos molestos, reconocen sus sentimientos y persisten en el logro.

De manera inversa, un estado de ánimo también influye en la autoeficacia percibida, un estado negativo reduce las creencias de capacidad y un estado positivo las aumenta, es decir una emoción también puede configurar positiva o negativamente la autoeficacia de los estudiantes.

Entonces, partiendo de lo que se ha señalado, el desarrollo del conocimiento de sí mismo junto con la autoeficacia académica percibida, resultará ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas, pues la actitud y las creencias de un estudiante muchas veces determinan más que su coeficiente intelectual.

Para ampliar la idea anterior, el desarrollo de la autoeficacia a partir de la educación emocional tendrá impacto en el nivel de esfuerzo, persistencia y elección de actividades que los estudiantes elaboren en las tareas asignadas por el docente en el aula escolar y en consecuencia en el resultado de su rendimiento académico.

En conclusión, el conocimiento de si mismo permitirá a los estudiantes favorecer su autoeficacia y en consecuencia mejorar su rendimiento académico la cual beneficiara tanto al estudiante como al sistema educativo nacional y a la comunidad en general.

A modo de conclusión del capítulo, a lo largo de la historia educativa se ha presentado únicamente una educación enfocada a las competencias técnico- profesional que se concretan en el estudiante como conocimientos conceptuales y procedimentales para resolver tareas cotidianas pero que muchas veces no son suficientes para lograr el éxito y mucho menos para desarrollar de manera integral a una persona.

Por lo anterior, la educación emocional surge a partir de detectar la influencia de las emociones en la toma de decisiones, conducta y pensamientos de los sujetos dentro de la escuela y así mismo mediante el concepto de inteligencia emocional que de igual manera expresa que aunque se puede tener un CI elevado puede que su conducta y su pensar sea deficiente dado que no tiene regulación, comprensión y conocimiento de sí mismo.

Entonces, surge la propuesta y necesidad de que por medio del desarrollo de competencias emocionales se desarrollen sujetos integrales y con herramientas tanto técnicas-profesionales como socio-personales para resolver conflictos académicos como de la vida cotidiana.

Lo anterior, presenta una relación con la autoeficacia percibida del estudiante ya que al conocerse así mismo ayudará a que genere una propia percepción de su creencia de capacidad para resolver tareas académicas y tendrá efecto en su persistencia, esfuerzo y actuar ante las tareas académicas asignadas.

En consecuencia de lo anterior, se obtiene un estudiante seguro, con actitud positiva, con conocimientos conceptuales y procedimentales, con conocimiento de sí mismo y con su creencia de capacidad sólida para hacerle frente a cualquier situación.

Entonces, la autoeficacia positiva en el estudiante le ayudará a obtener un buen rendimiento académico, ya que tendrá herramientas necesarias para aprovechar sus habilidades y capacidades para la solución de tareas académicas.

Con base en lo anterior es posible plantear la educación emocional como una alternativa dentro del contexto escolar para potenciar la autoeficacia de los estudiantes y consecuentemente mejorar su rendimiento académico, en otras palabras si un estudiante se conoce a sí mismo por medio de dicha educación podrá conocer sus fortalezas y trabajar sobre sus limitaciones, en ese sentido se reconfigurará su autoeficacia positivamente y así se formará a un sujeto de manera integral y seguro de sí mismo.

Ahora bien, ya que se ha explicado la relación entre la educación emocional y la autoeficacia, a continuación a través de una intervención psicopedagógica que se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional se muestran las evidencias sobre lo que hasta ahora se ha explicado conceptualmente, por ello se invita a que se continúe con la lectura del presente trabajo.

## Capítulo IV

### **Me conozco, sé que puedo y tengo las capacidades para tener una buena nota**

El presente capítulo presenta la intervención psicopedagógica que se elaboró para analizar cómo el desarrollo de la autoeficacia a través de la educación emocional mejora el rendimiento académico de los estudiantes.

A partir, de la construcción teórica que se desarrollo en los primeros tres capítulos del presente trabajo, y del objetivo central de la tesis “*desarrollar la autoeficacia percibida académica de los estudiantes por medio de la educación emocional para mejorar el rendimiento académico*” es como se desarrolla a continuación la intervención de campo, cuya finalidad es cumplir el objetivo del presente trabajo.

Por lo anterior, puede señalarse que este capítulo reconoce que la autoeficacia es un factor importante a desarrollar a través del conocimiento de sí mismos en los estudiantes, ya que mejora su participación, compromiso, habilidad para resolver tareas académicas, optimizar su convivencia escolar y por supuesto mejorar su rendimiento académico.

Dicha intervención fue elaborada en la Universidad Pedagogía Nacional (UPN) Unidad Ajusco, con estudiantes de séptimo y octavo semestre sucesivamente cursantes de la Licenciatura en Pedagogía de turno matutino.

Ahora bien, el capítulo explicará en un primer momento la descripción del contexto donde se desarrolló el presente trabajo, en seguida una descripción detallada sobre los criterios necesarios para la selección de los participantes, así mismo el proceso que se realizó para identificar la necesidad de la intervención presentada y las razones por la que es relevante.

También, se presenta el diseño y la puesta en marcha de la intervención, divida en tres grandes fases: *fase diagnostica, fase de intervención y fase de análisis y resultados.*

La primera fase, se realiza un diagnóstico que brinda en un primer plano el nivel de desarrollo de las competencias emocionales y la autoeficacia académica percibida de los estudiantes, así como el promedio general que tiene hasta el sexto semestre de la carrera, por medio de dos instrumentos diseñados, más adelante se explicarán a detalle.

La segunda fase, presenta el diseño y puesta en marcha del Curso titulado **“Mis capacidades y emociones en sintonía para mi mejora académica”**, su objetivo es que los estudiantes aumentaran su autoeficacia percibida académica, a través del desarrollo de las competencias emocionales, para mejorar su rendimiento académico”.

Finalmente la tercera fase, muestra el análisis y los resultados obtenidos después de la intervención. Así mismo se realiza una comparación entre los resultados obtenidos en el diagnóstico y los resultados obtenidos después de la intervención, para evaluar la validez del curso y sobre todo valorar si se logró el objetivo del presente trabajo.

#### **4.1. Descripción del contexto**

La presente intervención se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, institución perteneciente al sector público, creada por decreto presidencial el 25 de Agosto de 1978 ubicada sobre la Carretera Picacho Ajusco en la Ciudad de México.

Con 39 años de experiencia, la UPN está enfocada en formar profesionales de la educación en distintas licenciaturas, especialidades, diplomados y posgrados enfocados a atender las necesidades del sistema educativo nacional y de la sociedad mexicana en general, es decir imparte una educación de nivel superior.

Cuenta con 76 unidades y 208 subsecciones académicas en todo el país, que se constituyen en un sistema nacional de unidades UPN, por lo que es considerada la institución más importante de México para formar cuadros especializados en el campo educativo, generando conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para transformar la educación.

La UPN además de trabajar para la educación en general, también ha definido sus prioridades en la investigación, atención y el servicio a grupos en situaciones de fragilidad, exclusión o alta marginación social, como puede ser la población indígena, los adultos no escolarizados, las barreras de aprendizaje y la inequidad de género (Universidad Pedagógica Nacional, 2017).

Es decir, es una universidad que a lo largo de su historia se ha enfocado y a forjado una identidad en la que primeriza la sensibilidad hacia las problemáticas educativas emergentes y marginales del país.

De manera general la UPN tiene el objetivo de crear ciudadanos comprometidos al desarrollo integral de la educación en la sociedad mexicana de manera justa y democrática.

Para lograr lo anterior, actualmente la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco y algunas unidades otorgan a nivel licenciatura, los siguientes programas educativos (Universidad Pedagógica Nacional, 2017):

- Administración Educativa
- Educación Indígena
- Psicología Educativa
- Sociología de la Educación
- Pedagogía
- Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (Modalidad en Línea)
- Licenciatura en Enseñanza del Francés (Modalidad en Línea)

Cada programa educativo contiene un plan curricular, su perfil de ingreso y egreso, su campo laboral y sus módulos de titulación. Es importante aclarar que para el caso de esta investigación solo se centró en la Licenciatura en Pedagogía.

Dicha licenciatura opera con el Plan de estudios de 1990 y su perfil de egreso es el siguiente:

“Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2017)

Es decir, al egresar el estudiante de pedagogía identificará, analizará y dará solución a las necesidades y problemáticas educativas por medio de instrumentos, procedimientos y conocimientos teóricos y metodológicos de la Pedagogía.

Con este perfil, puede señalarse que la UPN crea futuros profesionales de la educación con fuertes bases teóricas y metodológicas, sin embargo es un perfil únicamente enfocado a las competencias técnicas-profesionales y que no hay algún indicio de desarrollo personal o bien de competencias socio- personales.

Ahora bien, su plan de estudios se encuentra estructurado en tres fases que comprenden distintas áreas de formación, dichas fases son:

- **Fase I “Formación inicial”**: está conformada por las primeras doce asignaturas del plan y proporcionan las bases conceptuales y metodológicas que le ayudarán al estudiante a conocer los hechos educativos.
- **Fase II “Formación Profesional”**: esta fase se encuentra en los semestres intermedios de la licenciatura y proporciona al estudiante conocimientos teóricos-metodológicos y técnicas de análisis que le permiten al estudiante formar habilidades para intervenir en los diversos campos de la pedagógica
- **Fase III “concentración de campo o servicio”**: se centra en los últimos semestres de la licenciatura, aquí se organizan las materias optativas y de concentración vinculada al campo de estudio que los estudiantes elijan para profundizar, así como realizar su tesis. Las fases anteriores se muestran en la en la figura 1.



MAPA CURRICULAR							
TOTAL DE MATERIAS: 40							
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA: 132							
FORMACIÓN INICIAL			FORMACIÓN PROFESIONAL			CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO	
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920) 1502	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968) 1507	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990) 1512	Planeación y Evaluación Educativa 1582	Organización y Gestión de Instituciones Educativas 1587	Epistemología y Pedagogía 1592	Seminario-Taller de Concentración 1532	Seminario-Taller de Concentración 1537
Filosofía de la Educación 1571	Historia de la Educación en México 1575	Aspectos Sociales de la Educación 1579	Educación y Sociedad en América Latina 1583	Bases de la Orientación Educativa 1588	La Orientación Educativa: sus Prácticas 1593	Curso o Seminario Optativo 7-I 1533	Curso o Seminario Optativo 8-I 1538
Introducción a la Psicología 1572	Desarrollo, Aprendizaje y Educación 1576	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje 1580	Comunicación y Procesos Educativos 1584	Comunicación, Cultura y Educación 1589	Programación y Evaluación Didácticas 1594	Curso o Seminario Optativo 7-II 1534	Curso o Seminario Optativo 8-II 1539
Introducción a la Pedagogía I 1573	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo 1577	Teoría Pedagógica Contemporánea 1511	Didáctica General 1585	Teoría Curricular 1590	Desarrollo y Evaluación Curricular 1595	Curso o Seminario Optativo 7-III 1597	Curso o Seminario Optativo 8-III 1540
Ciencia y Sociedad 1574	Introducción a la Investigación Educativa 1578	Estadística Descriptiva en Educación 1581	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa 1586	Investigación Educativa I 1591	Investigación Educativa II 1596	Seminario de Tesis I 1531	Seminario de Tesis II 1536

Figura 1. Mapa curricular Licenciatura de Pedagogía

Al observar y analizar el plan de estudio de la Licenciatura en Pedagogía puede ser notoria la formación conceptual y procedimental del estudiante pero poco o nula se ve el desarrollo personal, que como se ha mencionado en los capítulos anteriores mucho puede afectar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior, no se está percibiendo como negativo a la formación de los futuros profesionales de la educación, pero si se compara con los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO y otros parámetros para desarrollar una formación integral, se puede señalar que puede desarrollar y fomentar aún más la formación del pedagogo en la UPN, por medio de las competencias socio-personales.

Cabe señalar que, la tercera fase está centrada en fortalecer la formación profesional de los futuros pedagogos desde una perspectiva integradora, por ello su manera de ejecutar es durante el último año de la carrera, donde el mismo grupo de concentración o bien “campo” no cambia de estudiantes ni de docentes.

Es decir, esta última fase cuenta con la característica excepcional de mantener a un mismo grupo durante un año escolar, esto debido a su objetivo particular de la fase y estructura curricular de la licenciatura.

Por lo tanto, los estudiantes y docentes comparten el mismo contexto educativo durante ese año es decir: el mismo procedimiento de evaluación, así como el mismo grupo de estudiantes que por medio de su interacción crearán una identidad a su campo.

Por ello, la tercera fase tiene mayores posibilidades de que se genere alguna materia que proporcione competencias socio-personales, porque como ya se explicó su objetivo es culminar de manera integral la formación del futuro pedagogo.

Aunque de manera general, los campos también tienden a poner mayor énfasis en los conocimientos conceptuales y desarrollo de habilidades procedimentales que en los aptitudinales.

Las características que presentan tanto la licenciatura y su programa educativo son aspectos de relevancia para realizar la intervención psicopedagógica. Ahora bien, para conjuntar y explicar de manera más detallada el escenario, se presenta de manera detallada la selección y descripción de los participantes.

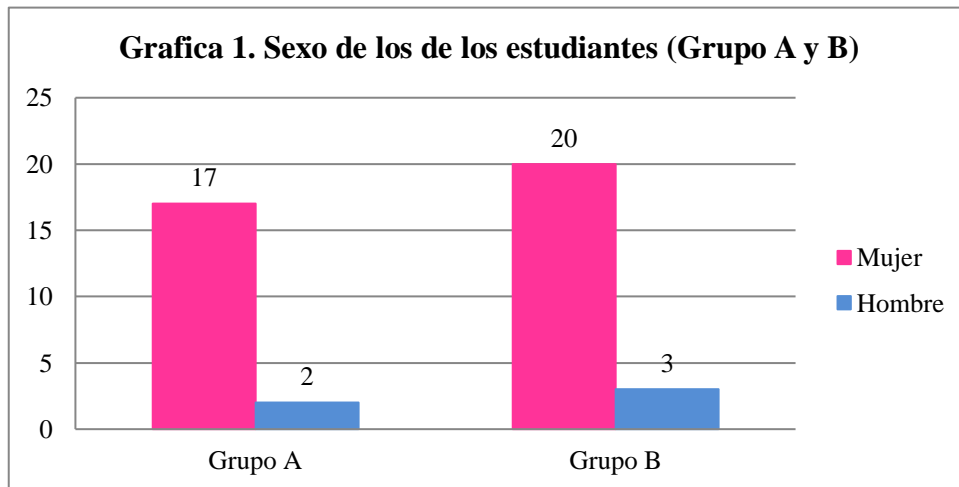
#### **4.2 Selección y descripción de los participantes**

Como se explicó en el apartado anterior, para realizar esta intervención se escogió la licenciatura de Pedagogía por la necesidad detectada en su formación y por características de su programa educativo, ya que éste se divide en tres fases de las cuales, en la última fase titulada **“Concentración de campo o servicio”** es posible observar y evaluar a un mismo grupo durante todo el último año de la carrera, lo que permite obtener un grupo con las características necesarias para la intervención.

Esta intervención se llevó a cabo en el campo de “Formación pedagógica y práctica docente” es importante mencionar que se presentó la oportunidad de realizar la intervención en dicho campo pero con dos grupos pertenecientes al mismo (Grupo A y Grupo B) esto debido a la alta demanda del campo de estudio, cabe aclarar que en la formación de los grupos no influyó la intervención, es decir ya los grupos estaban conformados y consolidados por lineamientos de los docentes del campo.

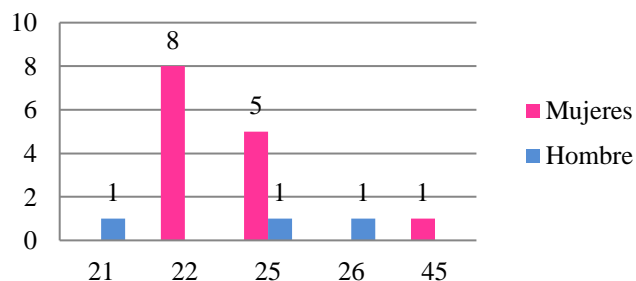
Lo anterior enriqueció al presente trabajo, ya que para comprobar la eficacia de dicha intervención, se escogió realizar la intervención únicamente a un grupo de los dos, esto con la finalidad de comparar, analizar, evaluar y verificar la eficacia de la intervención, más adelante se explicará a mayor detalle.

Las características que presentan ambos grupos son las siguientes: el Grupo A está conformado por un total de 19 estudiantes, de las cuales 17 son mujeres y 2 son hombres; mientras que el Grupo B tiene un total de 23 estudiantes de las cuales 20 son mujeres y 3 son hombres es decir, el número de mujeres es mucho mayor al número de hombres inscritos en ambos grupos, lo anterior puede reflejarse en la grafica 1.

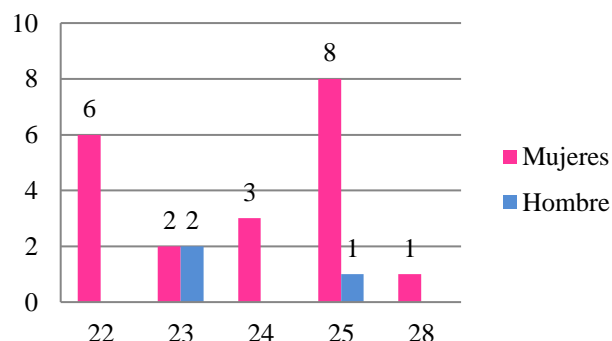


Siguiendo con esta descripción, los estudiantes del Grupo A tiene un rango de edad de entre 21 y 45 años; mientras que el grupo B tiene un rango de 22 a 28 años de edad, lo anterior se puede observar en las gráficas 2A y 2B.

**Gráfica 2A. Edad de los estudiantes por sexo**



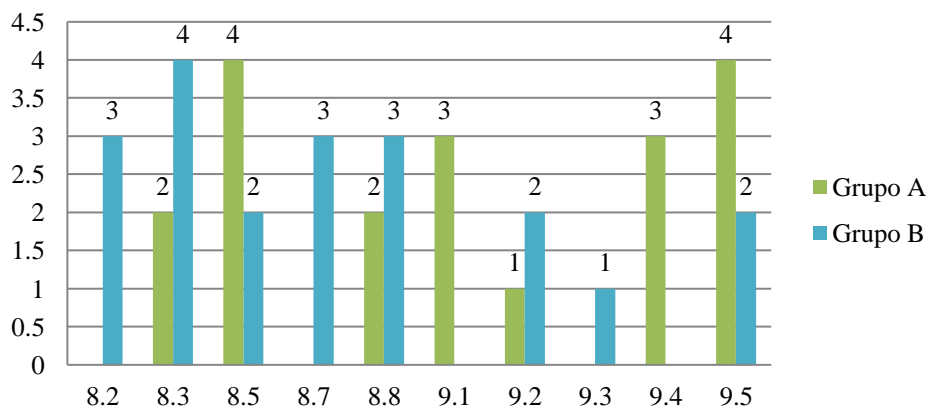
**Gráfico 2B. Edad de los estudiantes por sexo**



Como se puede observar las edades no difieren mucho, ya que la mayoría de los estudiantes de ambos campos se mantienen en un rango de edad de 22 a 25 años es decir, ambos campos tienen una población joven.

También es importante señalar los promedios generales hasta el sexto semestre de los estudiantes, ya que es un referente importante para la evaluación de la presente intervención, es importante mencionar que se obtuvieron del historial académico de los chicos por lo que les da validez oficial, a continuación se presenta en la grafica 3.

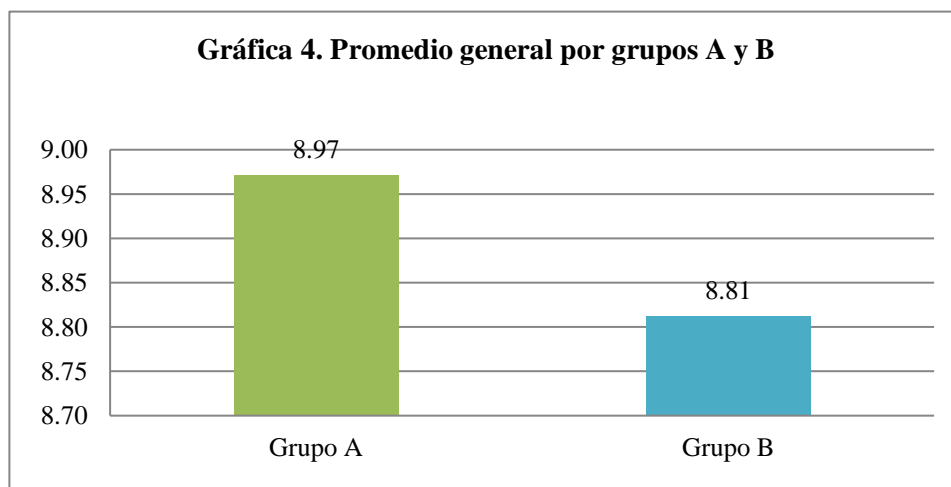
**Gráfica 3. Promedio de los estudiantes Grupo A y B**



Como se puede observar la mayoría de los estudiantes del Grupo A mantiene su promedio general por encima de 9.0 ya que tres estudiantes tienen un promedio de 9.1, otros tres promedio de 9.4 y cuatro estudiantes más promedio de 9.5.

En el Grupo B los estudiantes se encuentran en su mayoría centrados en promedios menores de 9.0 es decir, hay tres estudiantes con promedio de 8.2, cuatro estudiantes con 8.3, dos estudiantes con 8.5, tres con 8.7 y tres con 8.8, sólo 5 estudiantes de los 23 que se encuentran en el Grupo B presentan un promedio mayor a 9.0.

Por medio de lo anterior es posible señalar los promedios generales de ambos grupos, la cual el Grupo A obtiene un mejor promedio con 8.97 que el Grupo B con un promedio de 8.81, lo anterior puede observarse en la gráfica 4.



Como se puede observar, el Grupo B tiene un menor rendimiento académico que el Grupo A y por tal motivo es el grupo seleccionado para realizar la intervención, ya que a través de dicha intervención se pretende mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Es importante resaltar que en el factor educativo las condiciones fueron casi las mismas a excepción del número de estudiantes por grupo, pero puede mencionarse que ambos grupos pertenecen al turno matutino y al mismo campo educativo, además:

- Ningún grupo modificó, ya que no se presentaron cambios de estudiantes durante todo el ciclo escolar
- Ambos grupos revisaron los mismos contenidos durante ese año
- También, ambos grupos tuvieron a los mismos profesores y por ello tuvieron el mismo sistema de evaluación.
- El Grupo A presenta mejor rendimiento académico que el Grupo B
- Por lo tanto, la intervención se va a realizar sólo en el Grupo B mientras que el Grupo A servirá de comparativo.

Entonces, a partir de los puntos mencionados anteriores es importante señalar que el objetivo principal de esta intervención es demostrar cómo el desarrollo de la autoeficacia puede mejorar el rendimiento académico del Grupo B comparado con el Grupo A, quienes no tuvieron la intervención y como los dos grupos presentan factores de orden académico igualitarias, puede señalarse que los resultados de la intervención serán más certeros.

Una vez que ya se describió de manera detallada el contexto y los participantes de esta investigación a continuación se explica cómo se identificó la necesidad de desarrollar las competencias socio-personales en especial la autoeficacia de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía

#### **4.3. Identificación de la necesidad y la importancia de la intervención desde la Psicología Educativa**

Para detectar la necesidad principal de esta intervención, se observó en un primer momento el plan curricular de la licenciatura en pedagogía, donde se identificó que tanto en el perfil del egreso como en las materias impartidas no existe el desarrollo de una formación del ámbito personal, como se explicó anteriormente sus objetivos se encuentran centrados en el desarrollo de competencias técnico-profesionales es decir, se enfoca en desarrollar conocimientos conceptuales y procedimentales pero ignora el desarrollo de competencias socio-personales.

Lo anterior, permite evaluar y reflexionar sobre la formación que brinda la licenciatura, pues como se ha explicado a lo largo del presente trabajo no basta con desarrollar conocimientos conceptuales y procedimentales para tener éxito en la vida sino que también es de gran importancia fomentar el desarrollo personal.

Dicho desarrollo personal o desarrollo de competencias socio-personales, ayuda a que el estudiante identifique y conozca su identidad, sus capacidades y habilidades es decir, desarrolla el conocimiento de sí mismo, por lo tanto potencia al mismo tiempo su autoeficacia académica percibida.

Lo que quiere decir, que el desarrollo de dichas competencias socio-personales junto con las competencias técnico- profesionales permiten la formación de un profesional de la educación con los conocimientos teóricos necesarios y al mismo tiempo con el conocimiento de sí mismo para ponerlos en práctica.

Por lo tanto, la falta o ausencia de estas competencias en la formación de los estudiantes, puede provocar una baja autoeficacia académica percibida que como ya se ha expuesto anteriormente tiene por consecuencia diferentes problemáticas dentro de la institución y el aula escolar por ejemplo: bajo rendimiento académico, bajo aprovechamiento escolar, deserción escolar, desmotivación y sentimientos negativos que impiden el aprendizaje.

Por lo anterior, se plantea que es necesario intervenir desde la psicología educativa con la manera en que se forma a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía, por medio de conocer y desarrollar el fenómeno psicológico de la autoeficacia y en específico de la autoeficacia percibida académica.

Cabe destacar que para fundamentar esta parte de la necesidad, también se elaboró un diagnóstico donde se confirma el bajo conocimiento de sí mismo por los estudiantes y la falta de contenidos para desarrollar las competencias socio- personales, más adelante se presentará.

A continuación se explica de manera detallada la secuencia de la intervención y como se realizo durante el ciclo escolar 2016-II y 2017-I.

#### **4.4. Proceso de la intervención**

Con base en los objetivos del presente estudio se planeó una estrategia que facilite realizar la intervención, dicha estrategia es seccionar el trabajo por dos partes esenciales para organizar y comprender el mismo.

En la primera parte se realizó un marco referencial que tiene por objetivo presentar los conceptos claves que sustentan el presente trabajo y al mismo tiempo señalar la postura y los argumentos principales para enfatizar la importancia de la intervención.

Lo anterior, se encuentra localizado en los primeros tres capítulos, enfocados a explicar el estudio y análisis de las características e importancia del desarrollo de la autoeficacia en el estudiante, así como su impacto en el mayor indicador educativo como lo es el rendimiento académico y la manera en que se puede desarrollar a partir de la educación emocional.

Ahora, en esta segunda parte se explica de manera detallada los pasos que se utilizaron para desarrollar la intervención; es pertinente mencionar que fue realizada durante el ciclo escolar 2016-II y 2017-I en la Universidad Pedagógica Nacional.

Sólo se estudió la autoeficacia percibida académica de un “Campo” de la Licenciatura en Pedagogía esto por los criterios ya mencionados, lo anterior y de acuerdo con Martínez (1997) la extensión que tiene el presente estudio es parcial, porque sólo estudia a un sólo individuo que puede ser una persona, grupo, comunidad o institución.

El campo en el que se realizó la intervención es “Formación pedagógica y práctica docente” dicho campo fue dividido en dos grupos por la cantidad de estudiantes que se inscribieron y una vez conformados se quedaron estáticos durante todo el ciclo escolar es decir, no se presentaron cambios en los grupos, hay que recordar que ambos tuvieron a los mismos docentes y también revisaron los mismos contenidos.



La circunstancia anterior favoreció al desarrollo de la intervención por varias razones, la primera es porque los factores escolares como son los contenidos, duración del semestre, así como las herramientas del docente fueron las mismas para ambos grupos, por lo cual no existe influencia por parte del factor escolar para mejorar o disminuir el rendimiento académico de los estudiantes.

Y la segunda razón en la que se favoreció la intervención fue para efectos de la validación del mismo, se escogió solo intervenir en un grupo (para este caso el que presentara menor rendimiento académico) esto para comparar los resultados que tuvieron un grupo de otro y sobre todo verificar que el desarrollo de la autoeficacia desarrolla su rendimiento académico.

A continuación, se explican las tres fases claves para realizar la intervención iniciando con la fase diagnóstica, después con el desarrollo de la intervención y concluyendo con los resultados y análisis del mismo.

#### **4.4.1. Fase diagnóstica**

Esta fase tiene la finalidad de conocer inicialmente el rendimiento académico, la autoeficacia percibida académica y las competencias emocionales de los estudiantes es decir, esta fase permite obtener información base para construir la intervención; esto con la finalidad de demostrar el objetivo del presente estudio.

Para lograr lo anterior, fue necesario construir dos instrumentos que apoyen a la obtención de información sobre la autoeficacia y la educación emocional de los participantes previamente seleccionados. A continuación se explica el diseño de los instrumentos.

##### **a) Descripción del instrumento, cuestionario**

Este instrumento se utilizó como herramienta central para conocer a los participantes y al mismo tiempo para construir evidencia sobre la autoeficacia percibida académica, el rendimiento académico y las competencias emocionales a través de la información obtenida de los estudiantes.

Se escogió una encuesta como primer instrumento dado que autores como Hernández, Fernández y Baptisa (2006), expresan que el cuestionario tiene como objetivo obtener información específica, procurando siempre que sus respuestas enriquezcan la información que se necesita y solicita.

En este estudio el cuestionario, tiene el objetivo de recolectar información sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre su autoeficacia percibida académica y la educación emocional con la que cuentan, para desarrollar el curso de intervención.

Para esto, se distinguen dos tipos de cuestionarios según el tipo de preguntas que se genere:

Cuestionarios restringidos o cerrados: este cuestionario se caracteriza por contener preguntas con opciones de respuestas definidas y limitadas por el investigador, dichas respuestas pueden ser dicotómicas o no y sólo se debe escoger una.

Al utilizar este tipo de cuestionarios se obtienen ciertas ventajas como la codificación y análisis de datos es mucho más práctico y sencillo, requiere menos esfuerzo y tiempo por parte del encuestado y favorece la comparación entre respuestas, así mismo tiene desventajas por ejemplo puede que no denote toda la realidad (Martínez, 1997)

Cuestionarios no restringidos o abiertos: este cuestionario contiene preguntas con respuesta libre es decir, la respuesta es la redacción propia del sujeto, al utilizar este tipo de cuestionarios se tiene la ventaja de profundizar en la respuesta. Este cuestionario tiene un estilo mixto ya que contiene preguntas cerradas y abiertas, esto para poder obtener a mayor precisión la información que se requiere (Martínez, 1997).

Ahora bien, como ya se explicó, el cuestionario cuenta con tres aspectos básicos a evaluar, en el siguiente orden:

- a) Rendimiento académico (datos personales)
- b) Autoeficacia percibida académica
- c) Competencias emocionales

En la primera parte del cuestionario se ubican los datos personales de los estudiantes, tales como son: sexo, edad, semestre y promedio este ultimo será el indicador para analizar el primer aspecto que es “rendimiento académico”, ya que como se explicó en el primer capítulo del presente trabajo, el rendimiento académico es el número obtenido durante el ciclo escolar o curso.

Para realizar las categorías e indicadores del segundo gran aspecto “autoeficacia percibida académica” se reviso la postura de Bandura (2011) que señala que para medir el constructo de autoeficacia debe ser a partir de cada situación, es decir de manera particular más que de manera general, dado que una medida general llega a explicar y predecir de manera más limitada ya que puede que la mayoría de los reactivos tengan poca o nula relevancia para el campo que se desea estudiar.

Es decir, Bandura expresa que los reactivos de los instrumentos de la autoeficacia general suelen ser ambiguos y descontextualizados, lo que impide que se conozcan con exactitud lo que se quiere medir; entonces, deben ser específicas las categorías y los indicadores desde el campo donde quiere ser utilizado este constructo; pues como se explicó en el primer capítulo no es lo mismo la autoeficacia a la autoeficacia académica percibida.

Finalmente para medir y conocer el tercer aspecto que es “educación emocional”, se toma en consideración las cinco competencias emocionales que describen Pérez y Bisquerra (2007) antes mencionadas.

A continuación, se presentan las categorías que se construyeron en cada aspecto:

- I. Promedio:** refiere a la nota numérica que el estudiante tiene durante su historia académica
- II. Autoeficacia percibida académica del estudiante ante el profesor:** refiere a como el estudiante percibe su autoeficacia académica frente a las tareas que establece el profesor
- III. Autoeficacia percibida académica del estudiante:** refiere a como el estudiante percibe su autoeficacia académica sobre sí mismo en el ámbito escolar

- IV. Autoeficacia percibida académica ante el grupo:** refiere a como el estudiante percibe su autoeficacia académica frente a un trabajo en equipo o tareas que representen un trabajo interpersonal
- V. Conciencia emocional:** refiere a la capacidad para tomar conciencia sobre las propias emociones, de manera personal y en la interacción
- VI. Regulación emocional:** refiere a la capacidad para regular de manera apropiada los estados emocionales
- VII. Autonomía personal:** refiere a la capacidad para autogestión personal es decir, para modificar estados emocionales
- VIII. Competencia social:** refiere a la capacidad para mantener relaciones con otras personas de manera armónica y duradera.
- IX. Competencias para la vida y el bienestar:** refiere a la capacidad para adquirir comportamientos apropiados y responsables ante los desafíos de la vida diaria y cotidiana.

Estas categorías tienen a su vez indicadores planteados en forma de preguntas abiertas y cerradas que permiten su estudio de manera adecuada, las preguntas abiertas tienen la finalidad de que los estudiantes expresen su percepción. Mientras que las preguntas cerradas están compuestas por una escala de cuatro respuestas posibles que ayuda a establecer un orden en la clasificación y jerarquización de percepciones, opiniones y acciones de los estudiantes.

Por otra parte es necesario aclarar que los indicadores (preguntas) relacionadas con el aspecto de educación emocional derivan en tres aspectos el primero de ellos se refiere a lo conceptual, el segundo a lo procedimental y el tercero a lo actitudinal.

A continuación se presenta un cuadro con las categorías y los indicadores que se utilizaron para obtener la información de los participantes (véase figura 2).

Figura 2. Categorías e indicadores del instrumento Encuesta

Aspecto	Categoría	Indicador
<b>Rendimiento académico</b>	<b>Promedio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Promedio general</b></li> </ul>
<b>Autoeficacia Percibida Académica</b>	<b>Autoeficacia percibida académica del estudiante ante el profesor</b>	<p><b>1. Cuando el profesor realiza examen sorpresa. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente el acontecimiento inesperado</b></p> <p><b>5. Cuando un profesor deja un trabajo final laborioso y complicado. No me preocupo, porque sé que cuento con las habilidades necesarias para resolverlo</b></p>
	<b>Autoeficacia percibida académica del estudiante</b>	<p><b>2. Terminare de manera eficaz, rápida y en tiempo mi tesis</b></p> <p><b>3. Puedo resolver cualquier tarea académica de manera rápida y correcta</b></p> <p><b>6. Sé lo que quiero para mi vida y tengo lo necesario para conseguirlo</b></p> <p><b>8. Escribe las debilidades y limitantes académicas que consideres que tienes como estudiante</b></p> <p><b>9. Escribe las habilidades y fortalezas académicas que consideres que tienes como estudiante</b></p>
	<b>Autoeficacia percibida académica ante el grupo</b>	<p><b>4. En un trabajo de equipo en el que los integrantes poco se ponen de acuerdo, conozco lo que puedo hacer para mejorar el trabajo y obtener un buen resultado</b></p> <p><b>7. Me considero tímido para dar mis opiniones en un trabajo en equipo</b></p>
<b>Educación Emocional</b>	<b>Conciencia emocional</b>	<p><b>10. Cuando alguien me pregunta sobre mi estado de ánimo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico fácilmente mi estado de ánimo</li> <li>• Demuestro lo que siento con claridad</li> <li>• comparto como me siento</li> </ul> <p><b>11. Cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco mis conocimientos y habilidades en el trabajo y evaluación</li> <li>• Puedo proceder ya que reconozco la manera en que me beneficiará o afectará</li> <li>• Atiendo la propuesta de su manera de trabajo y evaluación</li> </ul>

<p><b>Regulación emocional</b></p>	<p><b>12. Cuando vivo una situación difícil:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco como me siento</li> <li>• Hago algo para afrontarla</li> <li>• Me siento capaz de superarla</li> </ul> <p><b>13. Cuando un profesor interviene de manera constante durante mi exposición:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico cómo afectan sus interrupciones mi confianza</li> <li>• Enfrento las interrupciones del profesor</li> <li>• Acepto y tomo en cuenta sus observaciones</li> </ul>
<p><b>Autonomía personal</b></p>	<p><b>14. Cuando enfrento una situación nueva en mi vida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me considero capaz de enfrentarla</li> <li>• Busco ayuda</li> <li>• Lo enfrento de manera positiva</li> </ul> <p><b>15. En mi grupo de amigos :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico las tareas en las que puedo responsabilizarme</li> <li>• Realizo lo que me corresponde</li> <li>• Colaboro sin que se me solicite</li> </ul>
<p><b>Competencia social</b></p>	<p><b>16. Cuando cometo un error en el desarrollo de un trabajo en equipo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco en qué fallé</li> <li>• Hago lo necesario para corregirlo</li> <li>• Muestro disposición para que me señalen mis errores</li> </ul> <p><b>17. Cuando un profesor organiza los equipos de trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico lo que me hace sentir trabajar con un nuevo equipo</li> <li>• Me adapto al equipo que me corresponde</li> <li>• Estoy dispuesto a trabajar con diferentes personas</li> </ul>
<p><b>Competencias para la vida y el bienestar</b></p>	<p><b>18. Cuando enfrento un problema con otros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco lo que siento e identifico lo que siente la otra persona</li> <li>• Propongo alternativas para resolverlo</li> <li>• Muestro interés para solucionar el problema</li> </ul> <p><b>19. Cuando reflexiono sobre mi vida profesional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco las áreas o trabajos donde me sentiré eficaz</li> <li>• Me capacito en talleres o cursos para favorecer mi formación profesional</li> <li>• Siento interés por continuar con mi formación después de la licenciatura</li> </ul>

A partir de todo lo anterior, el cuestionario se concretó en 19 preguntas, 2 de ellas abiertas y 17 cerradas con sus respectivas opciones de respuestas (Véase anexo I), se debe aclarar que se validó por medio de un jueceo que consistió en proporcionar a seis profesores el instrumento, lo revisaron e hicieron observaciones para mejorarlo, así mismo se tomó como referencia a otros instrumentos realizados por Bandura (2011). Posteriormente fue piloteado con estudiantes de la misma licenciatura y semestre.

## **B) Descripción de instrumento de observación**

Como ya se explicó en el apartado anterior el cuestionario que se elaboró permite obtener información concreta sobre las percepciones de los estudiantes, sin embargo también se realizó un instrumento de observación para complementar la información ya obtenida.

De esta manera la autoeficacia percibida académica se distingue a partir de las acciones que hacen los estudiantes, entonces hubo la necesidad de evaluar su conducta durante la intervención, por medio de la observación.

La observación es una estrategia particular para recabar información, busca la cuantificación del comportamiento que surge de manera espontánea en situaciones no preparadas, por lo que sirve para optimizar el análisis y la obtención de datos (Martínez, 1997).

Por lo anterior, es que se elaboró un instrumento de observación con la finalidad de evaluar en un primer momento la autoeficacia percibida de los estudiantes al inicio, durante y después del taller y después comparar y analizar el desarrollo de la misma entre los dos grupos.

Para construir este instrumento de observación, fue necesario establecer categorías para analizar la conducta y poder obtener datos sobre la autoeficacia percibida académica de los estudiantes, las categorías que contiene el instrumento son:

- I. **Participación:** es la disposición y la acción de aportar ideas, estrategias o algún otro recurso para mejorar el aprendizaje del grupo.
- II. **Trabajo en equipo:** se entiende como la disponibilidad de actuar con otros de forma conjunta.

- III. **Comunicación:** es la capacidad que tiene el estudiante para expresar con claridad su mensaje y de igual manera para atender el de los demás
- IV. **Compromiso:** es la acción de asumir responsabilidades y/o retos nuevos para realizar.
- V. **Generalidad de comportamiento:** es la acción de repetir una acción que resulta funcional a varias o una situación específica.

Dichas categorías fueron construidas de las dimensiones de la autoeficacia señaladas en el primer capítulo del presente trabajo es decir, están pensadas para medir la magnitud, fuerza y generalidad de la autoeficacia académica de los estudiantes.

A continuación se presentan las categorías junto con sus indicadores específicos del instrumento (véase figura 3).



Figura 3. Categorías del instrumento de observación

Categorías	Indicador
<b>I. Participación</b>	1. El grupo reacciona de manera positiva ante las instrucciones de una indicación de actividad ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos 2. El grupo aporta ideas y actividades ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos 3. El grupo rechaza la apatía que pueda surgir en algunos estudiantes ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos
<b>II. Trabajo en equipo</b>	4. El grupo se organiza con rapidez para realizar las actividades en grupo ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos 5. El grupo tiene la habilidad de resolver conflictos de manera colectiva ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos 6. El grupo se esfuerza por lograr el objetivo de la actividad ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos
<b>III. Comunicación</b>	7. El grupo tiene la capacidad para expresar y escuchar su sentir y pensar ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos 8. El grupo tiene la capacidad de respetar turno de manera amable ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos 9. El grupo hace comentarios de convencimiento y fuerza para realizar alguna actividad ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos

<p style="text-align: center;"><b>IV. Compromiso</b></p>	<p>10. El grupo analiza y respeta normas            ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos</p> <p>11. El grupo percibe y focaliza los logros obtenidos            ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos</p> <p>12. El grupo acepta retos mayores y creen superarlos con facilidad            ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos</p>
<p style="text-align: center;"><b>V. Generalidad de comportamiento</b></p>	<p>13. El grupo genera comentarios y acciones ya realizados anteriormente para motivar a todos los integrantes, al realizar una actividad            ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos</p> <p>14. El grupo genera las mismas conductas para resolver nuevas actividades            ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos</p> <p>15. El grupo no rechaza retos nuevos, muestran compromiso y organización para realizar las actividades            ➤ Nadie/Pocos/Mayoría/Todos</p>

Ahora bien, cada indicador tiene cuatro posibles respuestas en escala, calificada por medio de un semáforo donde:

- Rojo: representa una falta de la acción o conducta a evaluar; se cataloga rojo si en el Grupo A de 0 a 4 estudiantes presentan la conducta y los demás no; se cataloga rojo en el Grupo B si de 0 a 5 estudiantes presentan la conducta y los demás no.
- Naranja: representa una cantidad mínima de estudiantes que realiza la acción o conducta a evaluar; se cataloga naranja si en el Grupo A de 5 a 9 estudiantes presentan la conducta y se cataloga naranja en el Grupo B si de 6 a 11 estudiantes presentan la conducta.

- **Amarillo:** representa una cantidad aceptable de estudiantes que realizan la acción o conducta a evaluar, se considera amarillo si en el Grupo A de 10 a 15 estudiantes presentan la conducta y se considera amarillo si en el Grupo B de 12 a 17 estudiantes presentan la conducta.
- **Verde:** señala que todos los estudiantes realizan la acción o conducta a evaluar se considera verde si en el Grupo A de 15 a 19 estudiantes realizan la conducta y se considera verde en el Grupo B si de 18 estudiantes a 23 realizan la conducta.

A continuación se muestra en la figura 4 el semáforo para evaluar la conducta de los participantes:

Figura 4. Semáforo para evaluar conducta



Finalmente el instrumento cuenta con 15 ítems totales y se validó por jueceo es decir, se les presentó a seis profesores el instrumento, lo revisaron e hicieron observaciones para mejorarlas, mismas que se realizaron. (Véase anexo II)

A partir de los instrumentos que se realizaron para recoger los datos importantes y precisos para el desarrollo del taller, a continuación se presenta la primera evaluación que se realizó a los participantes, esto para conocer el estado inicial, mismo que se consideró como diagnóstico de los grupos, consecuentemente crear el taller.

Antes de presentar los datos obtenidos y su interpretación, es conveniente especificar algunos aspectos que caracterizan las gráficas de los datos obtenidos por el instrumento de encuesta.

En el primer instrumento que es la encuesta, cuentan con las siguientes características:

- Como son dos grupos los que se evaluaron, por lo tanto se presentan dos graficas por pregunta identificadas por 1A o 1B, el primer digito hace referencia al número de pregunta y la letra al grupo que le pertenece, por lo tanto la primera (1A) es la pregunta 1 del grupo “A” mientras que la segunda (1B) hace referencia a la pregunta 1 y Grupo “B”, todas las gráficas se encuentran ordenadas de este modo.
- Cada grafica contiene las respuestas totales por grupo es decir, el grupo A tiene 19 respuestas en total y el grupo B tiene 23.
- Para realizar las gráficas de las preguntas abiertas 8 y 9 se realizaron categorías a partir de todas las respuestas obtenidas, lo anterior fue con la finalidad de facilitar el análisis de las mismas.

A continuación se presenta en la figura 5, las categorías formadas para ambos grupos.

Figura 5. Categorías de preguntas abiertas

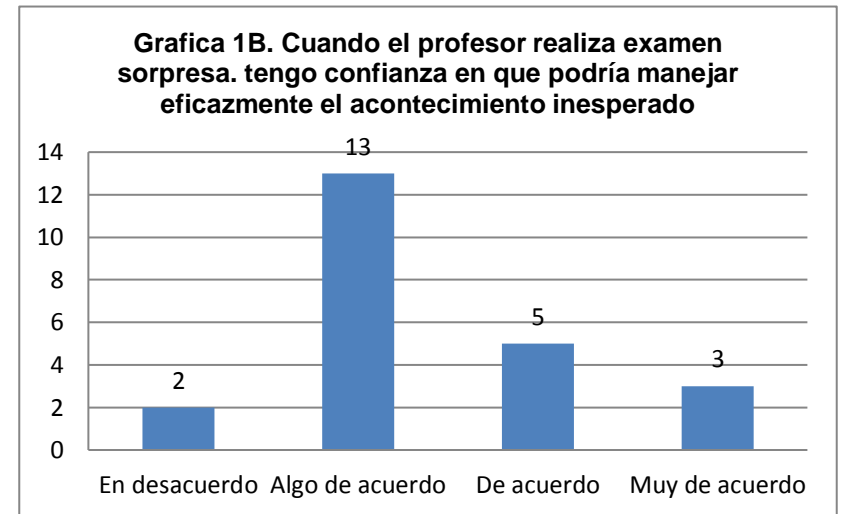
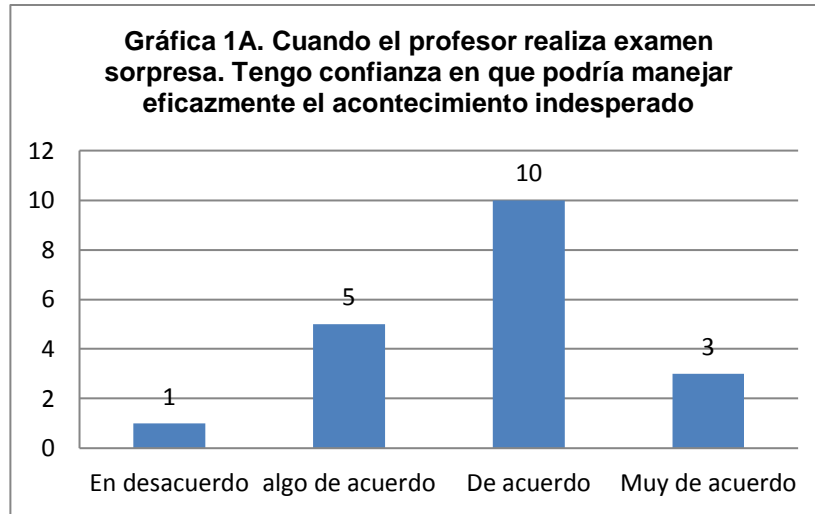
<b>Pregunta 8. Debilidades y limitantes que consideres que tiene como estudiante</b>	<b>Pregunta 9. Habilidades y fortalezas que consideras tienes como estudiante</b>
<b>Irresponsable:</b> flojo, incumplido, no hace tarea, faltista	<b>Buen escucha</b>
<b>Apático:</b> desatento, no participativo	<b>Atento</b>
<b>Impuntual</b>	<b>Participativo:</b> activo, iniciativa, propositivo
<b>Conformista:</b> quedarse con dudas	<b>Responsable:</b> cumplido en tareas comprometido
<b>No empático :</b> no le interesa los sentimientos de su compañeros	<b>Estudioso</b>
<b>No escucha</b>	<b>Constante:</b> dedicada, esforzado
<b>No autodidacta</b>	<b>Entusiasta:</b> optimista, actitud
<b>No se expresa bien</b>	<b>Tolerante</b>
<b>Desorganizado</b>	<b>Autodidacta:</b> investigador
<b>Distraído</b>	<b>Empático :</b> sensible, quisquilloso
<b>Tímido</b>	<b>Sociable:</b> trabaja en equipo
<b>No propositivo:</b> sin iniciativa	<b>Puntual</b>
	<b>Organizado:</b> disciplinado, coherente
	<b>Reflexivo:</b> consciente , crítico, analítico, comprender
	<b>Adaptable</b>
	<b>Respetuoso</b>

- A partir de la pregunta 10 a la 19 del instrumento, se distingue por colores las respuestas: azul para conceptuales, rojo para procedimentales y verde para actitudinales. Lo anterior es porque estas preguntas evalúan las competencias emocionales de los participantes.

El segundo instrumento “Observación”, se evaluará por medio de un semáforo que categoriza las conductas de los estudiantes en el salón de clase, para evaluar y verificar si sus percepciones de capacidad académica son acordes a las respuestas que dieron en el instrumento uno.

Cabe destacar que este instrumento se utilizó durante las 40 sesiones del curso para el grupo B y en 41 clases normales para el grupo A. Aclarado lo anterior, ahora se procede a mostrar los datos obtenidos de esta primera fase.

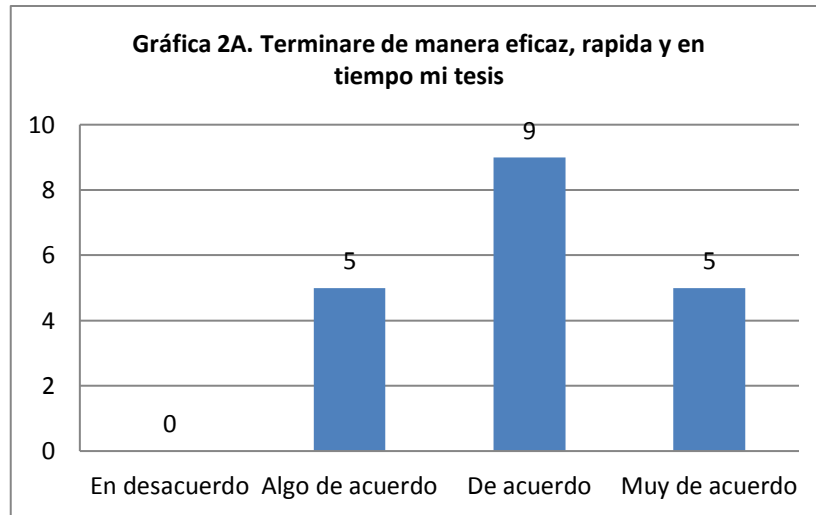
**1. Cuando el profesor realiza examen sorpresa. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente el acontecimiento inesperado**



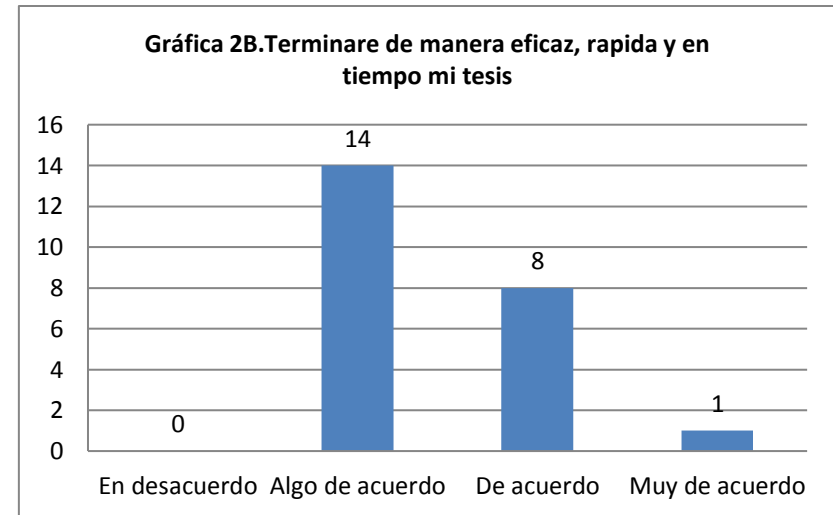
La gráfica 1A muestra que cuando un profesor realiza un examen sorpresa 13 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en tener confianza en que podrían manejar eficazmente el acontecimiento inesperado, mientras que 5 estudiantes están “Algo de acuerdo” y sólo 1 se encuentra “En desacuerdo” con tenerla

La gráfica 1B muestra que cuando un profesor realiza un examen sorpresa sólo 8 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en tener confianza para poder manejar eficazmente el acontecimiento inesperado, 13 estudiantes están “Algo de acuerdo” con ello y 2 se encuentran “En desacuerdo” con tenerla.

## 2. Terminaré de manera eficaz, rápida y en tiempo mi tesis

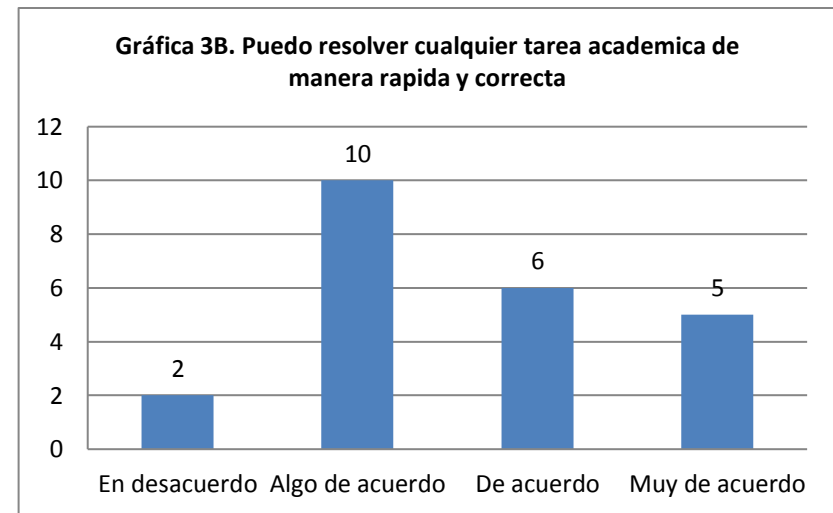
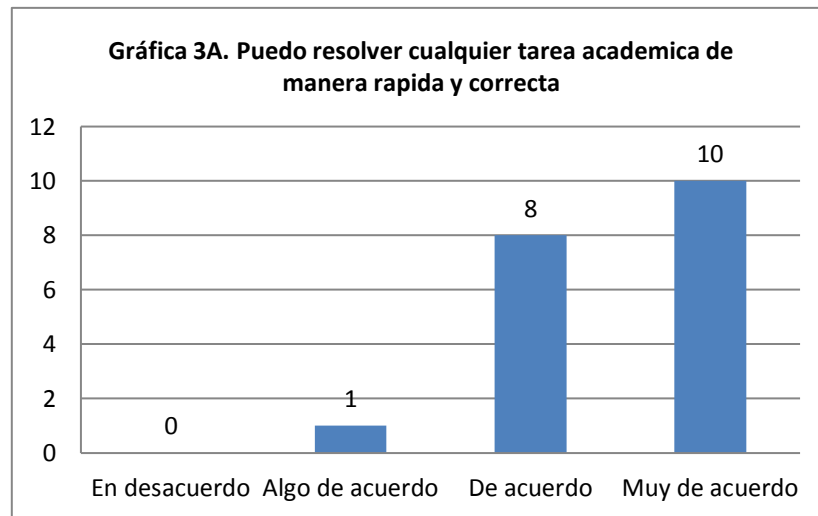


La gráfica 2A muestra que 14 estudiantes de 19 totales están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en que terminarán de manera eficaz, rápida y en tiempo su tesis, mientras que sólo 5 están “Algo de acuerdo” de lograrlo.



La gráfica 2B muestra que sólo 9 de 23 estudiantes totales están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en que terminarán de manera eficaz, rápida y en tiempo su tesis, 14 estudiantes están “Algo de acuerdo con lo anterior.

### 3. Puedo resolver cualquier tarea académica de manera rápida y correcta

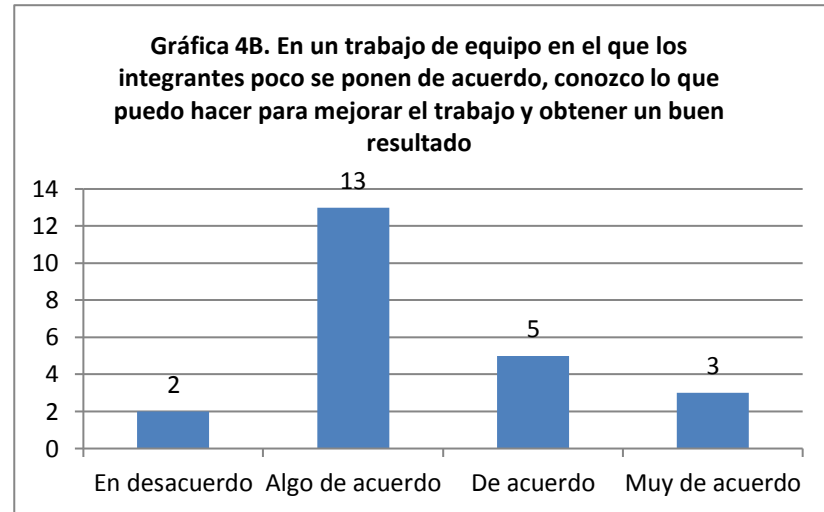
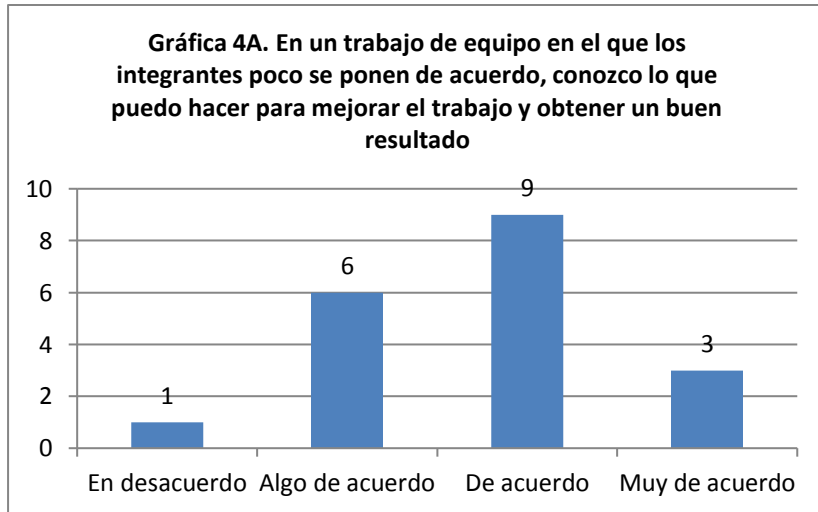


La gráfica 3A muestra que 18 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en que pueden resolver cualquier tarea académica de manera rápida y correcta, sólo 1 estudiante está “Algo de acuerdo” con lo anterior.

La gráfica 3B muestra que 11 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en poder resolver cualquier tarea académica de manera rápida y correcta, mientras que 10 estudiantes están “Algo de acuerdo” y 2 están “En desacuerdo” con lo anterior.



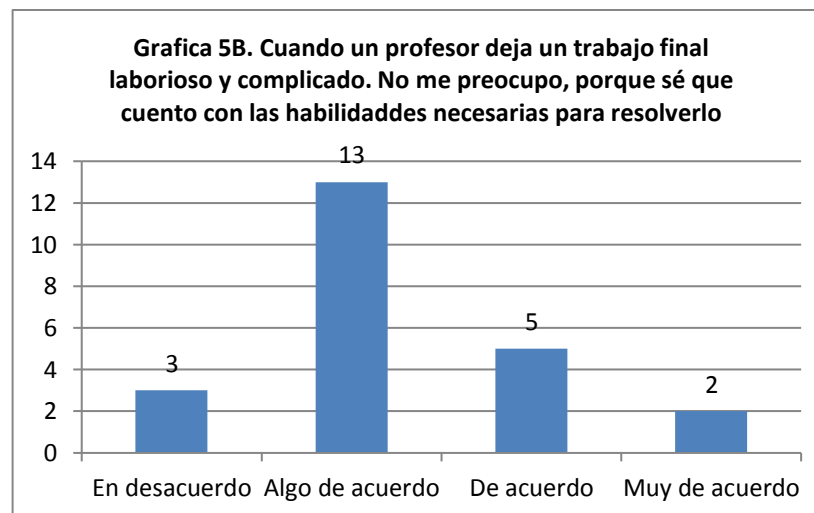
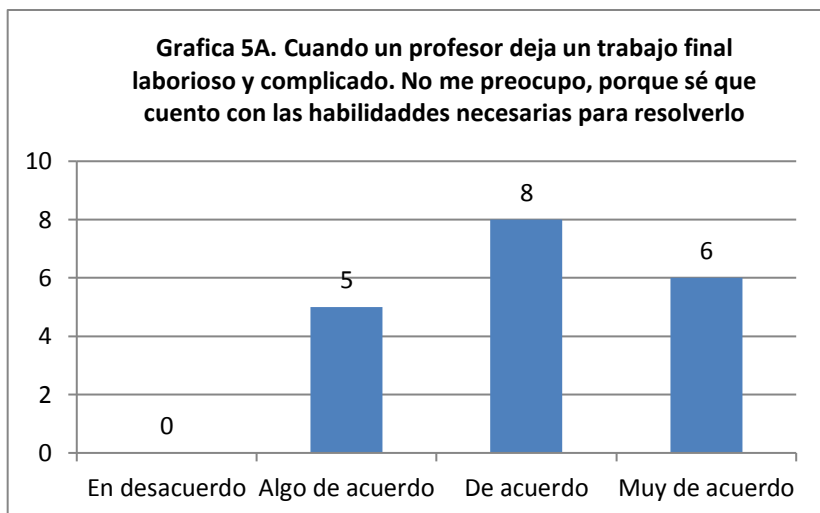
**4. En un trabajo de equipo en el que los integrantes poco se ponen de acuerdo, conozco lo que puedo hacer para mejorar el trabajo y obtener un buen resultado**



La gráfica 4A muestra que en un trabajo de equipo donde los integrantes poco se ponen de acuerdo, 12 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en conocer lo que pueden hacer para mejorar el trabajo y obtener un buen resultado, mientras que 7 estudiantes están “Algo de acuerdo” y “En desacuerdo” en conocerlo.

La gráfica 4B muestra que en un trabajo de equipo donde los integrantes poco se ponen de acuerdo, sólo 8 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en conocer lo que pueden hacer para mejorar el trabajo y obtener un buen resultado, mientras que 15 estudiantes están “Algo de acuerdo” y “En desacuerdo” en conocerlo.

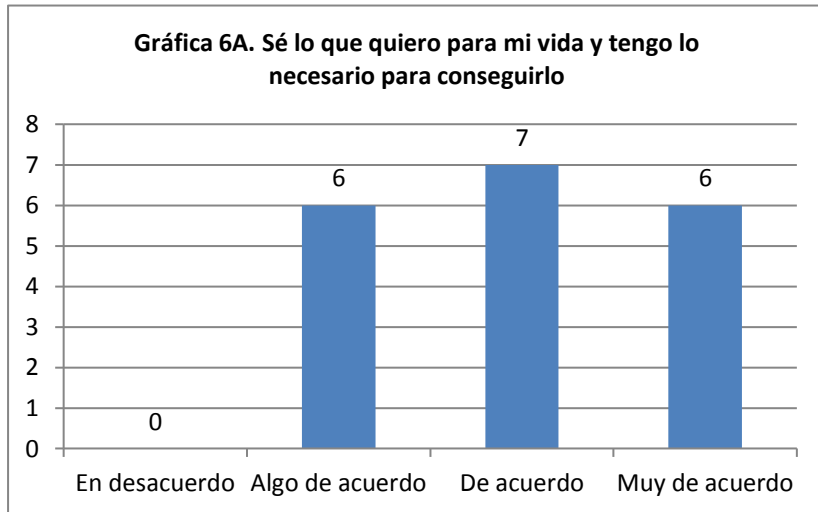
**1. Cuando un profesor deja un trabajo final laborioso y complicado. No me preocupo, porque sé que cuento con las habilidades necesarias para resolverlo**



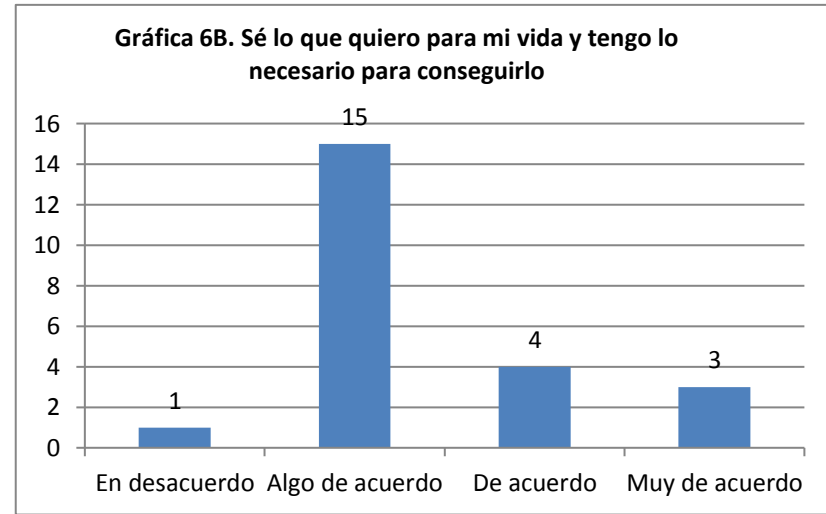
La gráfica 5A muestra que cuando un profesor deja un trabajo final laborioso y complicado 14 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en no preocuparse porque saben que cuentan con las habilidades necesarias para resolverlos, mientras que 5 están “Algo de acuerdo” con lo anterior

La gráfica 5B muestra que cuando un profesor deja un trabajo final laborioso y complicado 7 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en no preocuparse porque conocen sus habilidades para resolverlo, sin embargo 15 estudiantes están “Algo de acuerdo” y 3 “En desacuerdo” con lo anterior.

## 6. Sé lo que quiero para mi vida y tengo lo necesario para conseguirlo

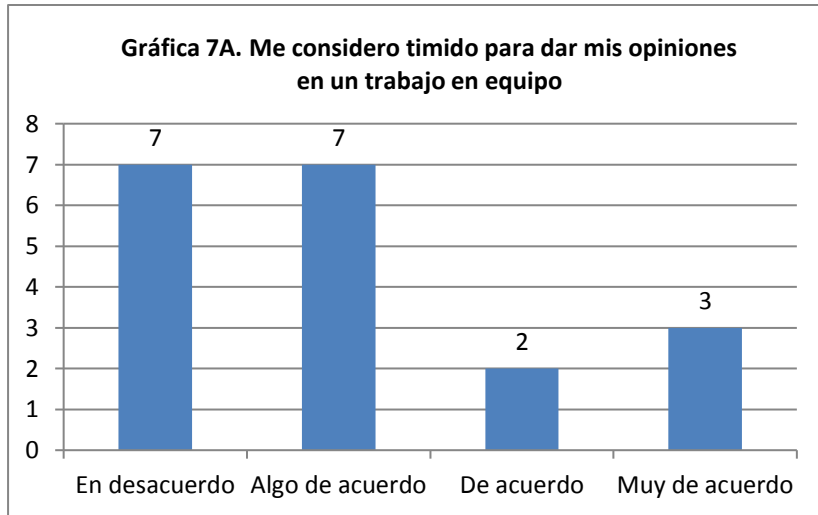


La gráfica 6A muestra que 13 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en saber qué es lo que quieren para su vida y tener lo necesario para conseguirlo, sólo 6 estudiantes esta “Algo de acuerdo con lo anterior.

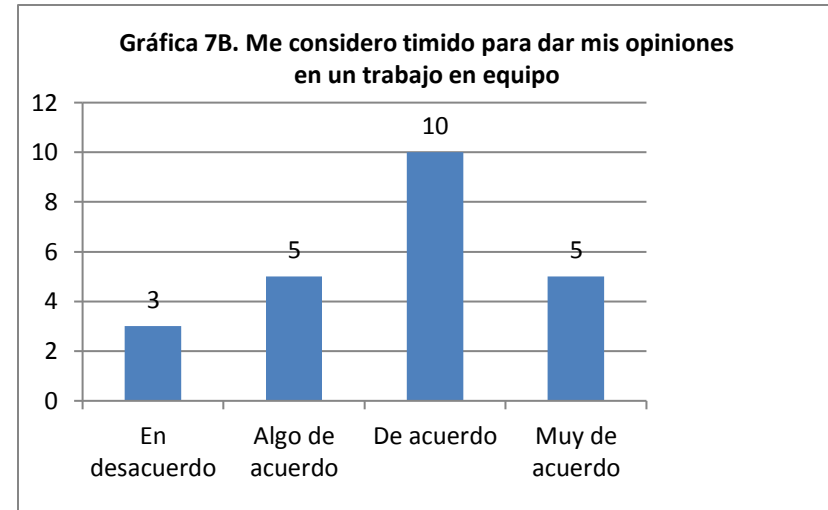


La gráfica 6B muestra que sólo 7 estudiantes se encuentran “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en saber lo que quieren para su vida y además tener lo necesario para conseguirlo, mientras 15 estudiantes están “Algo de acuerdo” y 1 más está en “Desacuerdo” con lo anterior.

## 7. Me considero tímido para dar mis opiniones en un trabajo en equipo

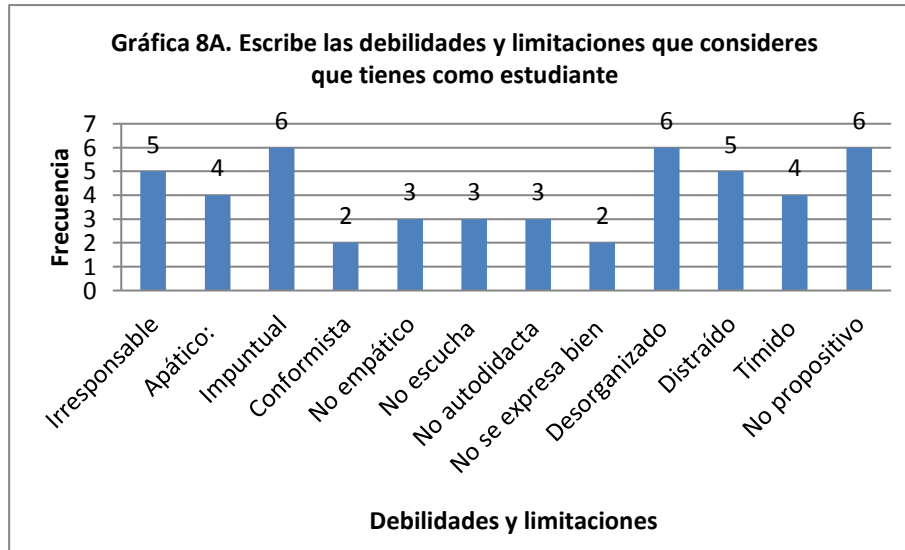


La gráfica 7A muestra que 5 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en considerarse tímidos para dar opiniones en un trabajo en equipo, 7 estudiantes están “Algo de acuerdo” y 7 están “En desacuerdo” con lo anterior.

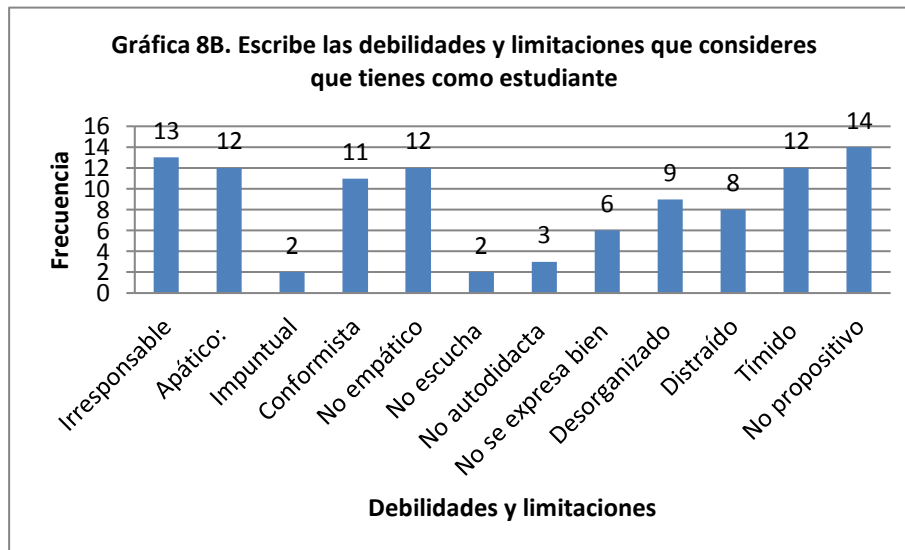


La grafica 7B muestra que 15 estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en considerarse tímidos para dar opiniones en un trabajo en equipo, 5 estudiantes se encuentra “Algo de acuerdo” y 3 están “En desacuerdo” con lo anterior.

## 8. Escribe las debilidades y limitantes que consideres que tienes como estudiante

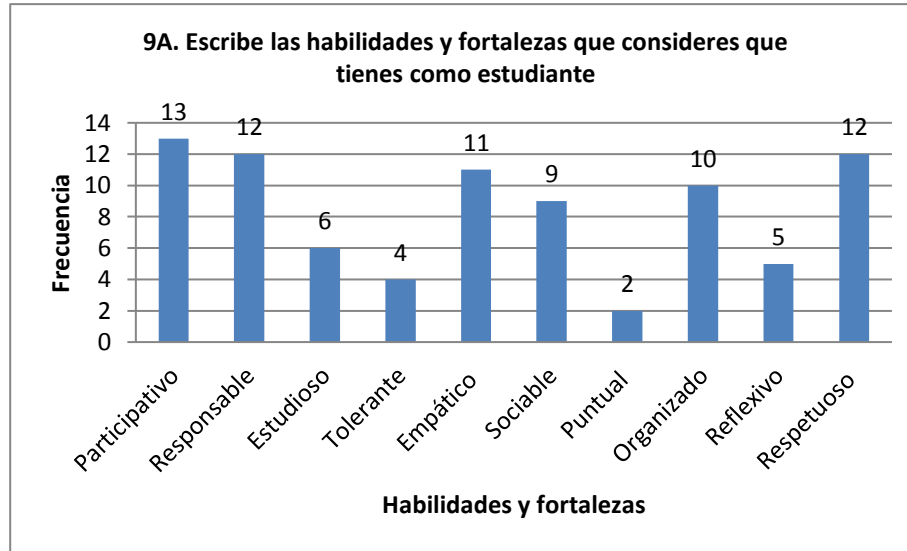


La gráfica 8A muestra que los estudiantes consideran sus mayores debilidades y limitaciones la impuntualidad, desorganización, distracción y el no ser propositivo, ya que estas categorías tienen las frecuencias mayores osciladas en 6 repeticiones por los estudiantes.

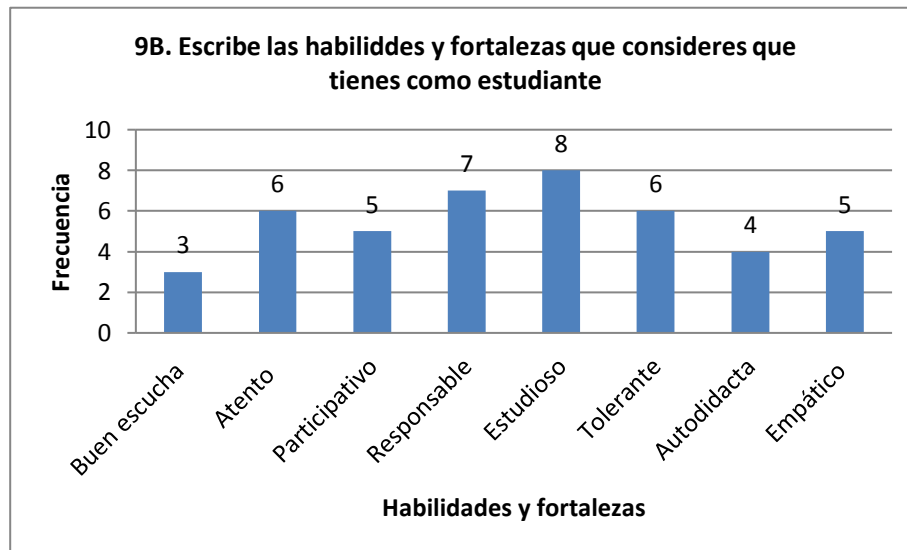


La gráfica 8B muestra que los estudiantes consideran sus mayores debilidades y limitaciones, con frecuencia de 14 estudiantes no ser propositivo, con 13 repeticiones ser irresponsable, con 12 ser apáticos, no empáticos y tímidos; así como por 11 repeticiones ser conformistas con los contenidos.

## 9. Escribe las habilidades y fortalezas que consideres que tienes como estudiante

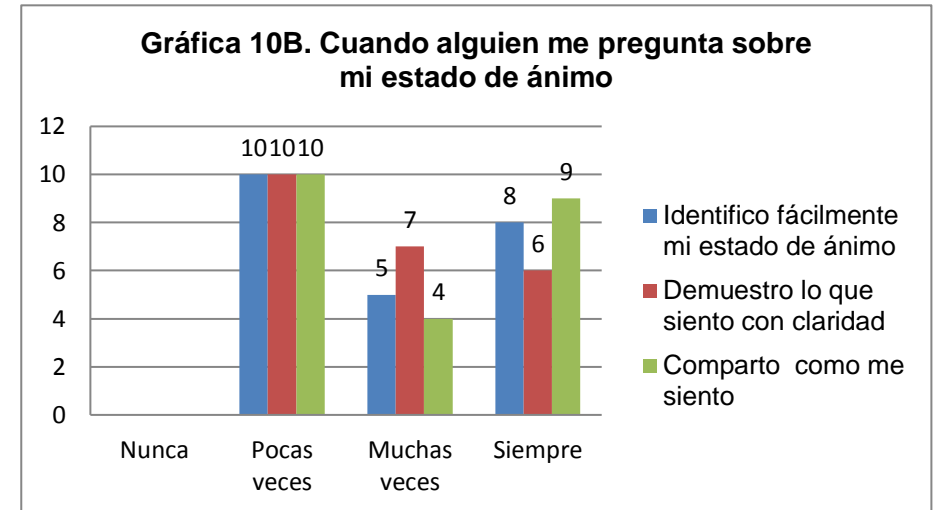
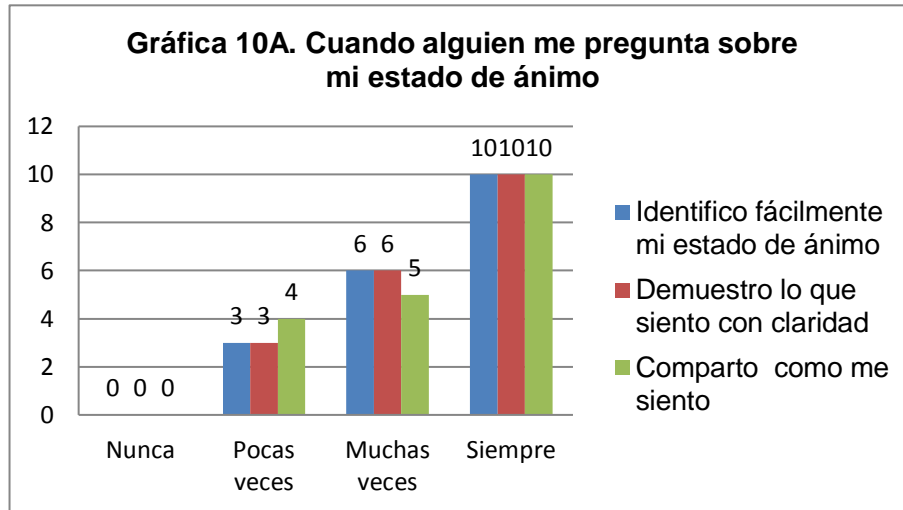


La gráfica 9A muestra las habilidades y fortalezas que consideran tiene los estudiantes del grupo A, con una frecuencia de 13 respuestas consideran son participativos, con una frecuencia de 12 son responsables y respetuosos, con una frecuencia de 11 son empáticos, así mismo contiene otras categorías pero con una minoría de frecuencia.



En la gráfica 9B se muestra las habilidades y fortalezas que consideran tiene los estudiantes del grupo B, con una frecuencia de 8 respuestas consideran son estudiosos, con 7 respuestas que son responsables, así mismo contiene otras categorías pero con una minoría de frecuencias.

## 10. Cuando alguien me pregunta sobre mi estado de ánimo

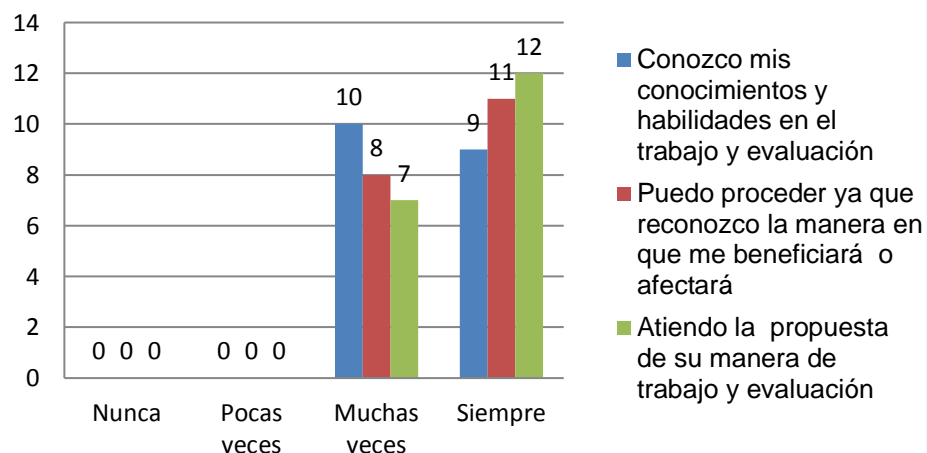


La gráfica 10A muestra que cuando alguien le pregunta al estudiante sobre su estado de ánimo, 16 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” identifican fácilmente su estado de ánimo, 3 “Pocas veces lo hacen”; 16 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” demuestran lo que sienten con claridad, 3 “Pocas veces” lo hacen; finalmente 10 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” comparten como se sienten y 4 “Pocas” veces lo hacen

En la gráfica 10B muestra que cuando alguien le pregunta los estudiantes sobre su estado de ánimo, 12 estudiantes “Siempre” y muchas veces identifican fácilmente su estado de ánimo 10 “Pocas veces lo hacen; 13 estudiantes “Siempre y “Muchas veces” demuestran lo que sienten con claridad, 10 “Pocas veces” lo hacen; finalmente 13 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” comparten como se sienten y 10 “Pocas veces” lo hacen.

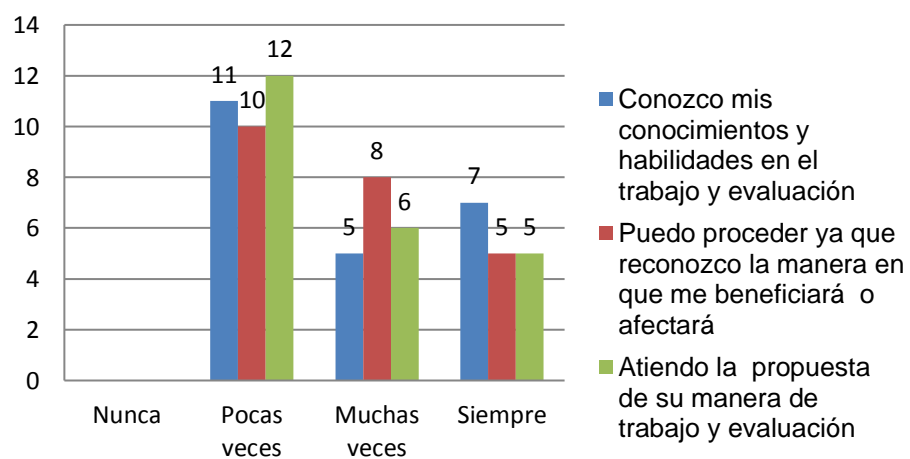
## 11. Cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación

**Gráfica 11A. Cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación**



La gráfica 11A muestra que cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación 9 estudiantes “Siempre” conocen sus conocimientos y habilidades en su trabajo y evaluación, 10 “Muchas veces” lo conocen; 11 estudiantes “Siempre” pueden proceder ya que reconocen la manera en que les beneficiará o afectará, 7 estudiantes “Muchas veces” lo reconocen; finalmente 12 estudiantes “Siempre” atienden la propuesta de su manera de trabajo y 7 “Muchas veces” la atienden.

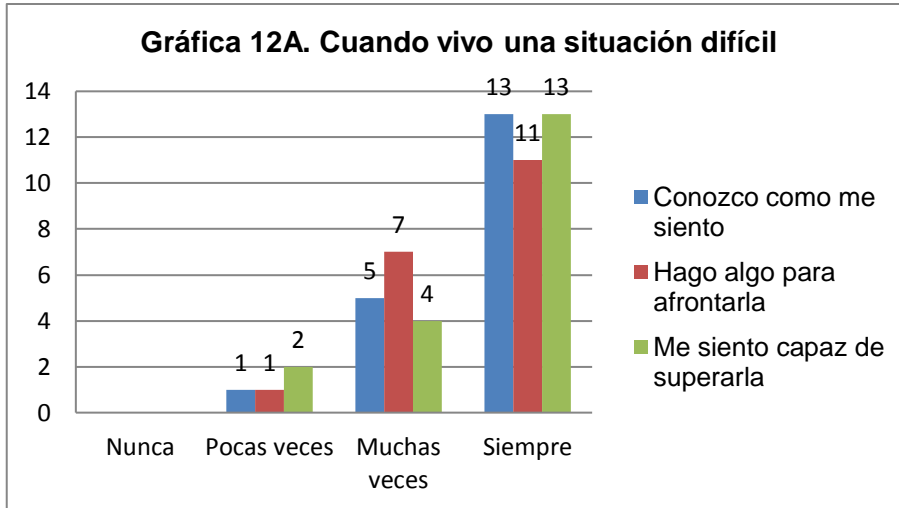
**Gráfica 11B. Cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación**



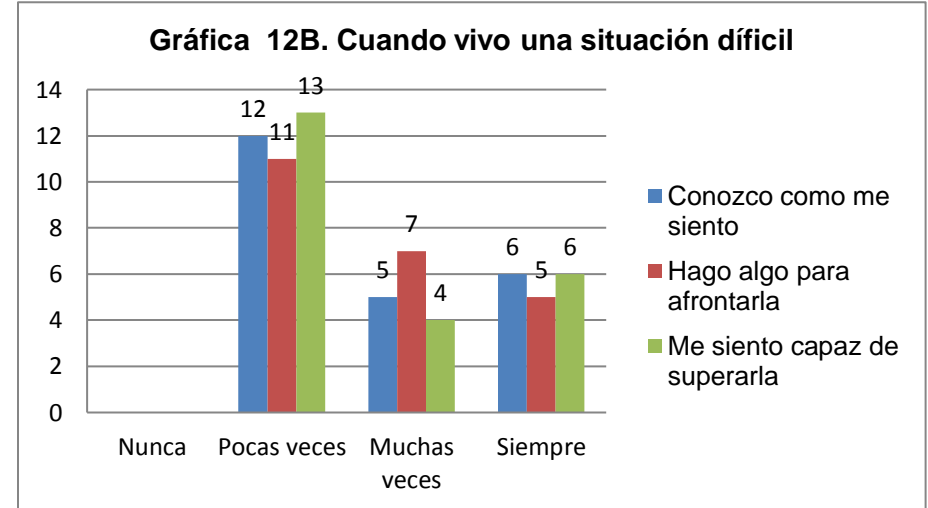
La gráfica 11B muestra que cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluar, 12 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” conocen sus conocimientos y habilidades en el trabajo y evaluación, 11 “Pocas veces” lo conocen; 13 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” proceden con la manera de evaluar, 10 “Pocas veces” lo hacen; finalmente 11 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” atienden la propuesta de trabajo y evaluación del su profesor mientras que 12 estudiantes “Pocas veces” lo atienden



## 12. Cuando vivo una situación difícil

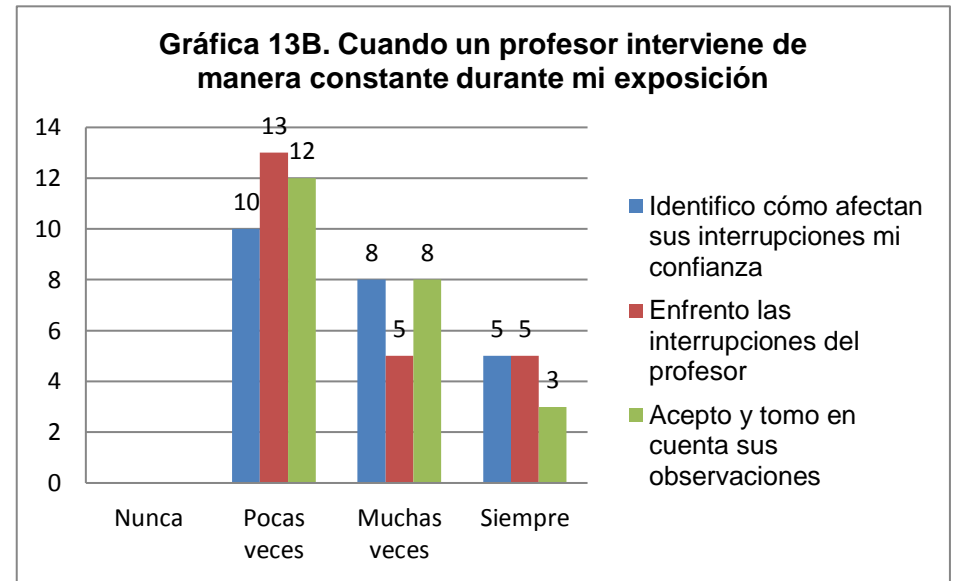
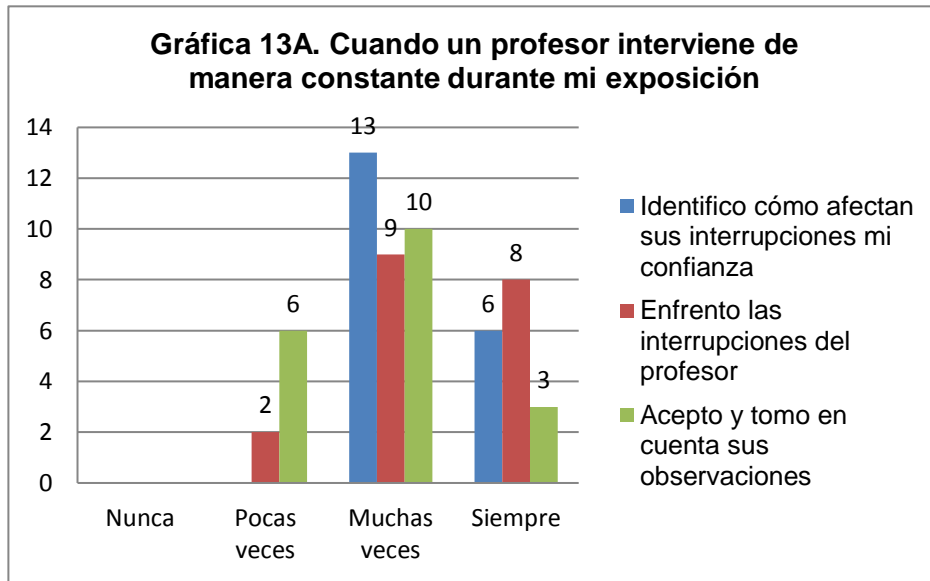


La gráfica 12A muestra que cuando los estudiantes viven una situación difícil 18 de ellos “Siempre” y “Muchas veces” conocen como se sienten ante la situación y 1 “Pocas veces” lo sabe; 18 estudiantes hacen algo para afrontarla, 1 “Pocas veces” lo hace; finalmente 17 estudiantes se sienten capaces de superarla y 2 “Pocas veces” lo sienten.



La gráfica 12B muestra que cuando los estudiantes viven una situación difícil 11 de ellos “Siempre” y “Muchas veces” conocen como se sienten, 12 de ellos “Pocas veces lo saben”; 12 estudiantes hacen algo para afrontarla y 11 “Pocas veces” hacen algo; finalmente 10 estudiantes se sienten capaces de superarlo y 13 “Pocas veces” se sienten capaces.

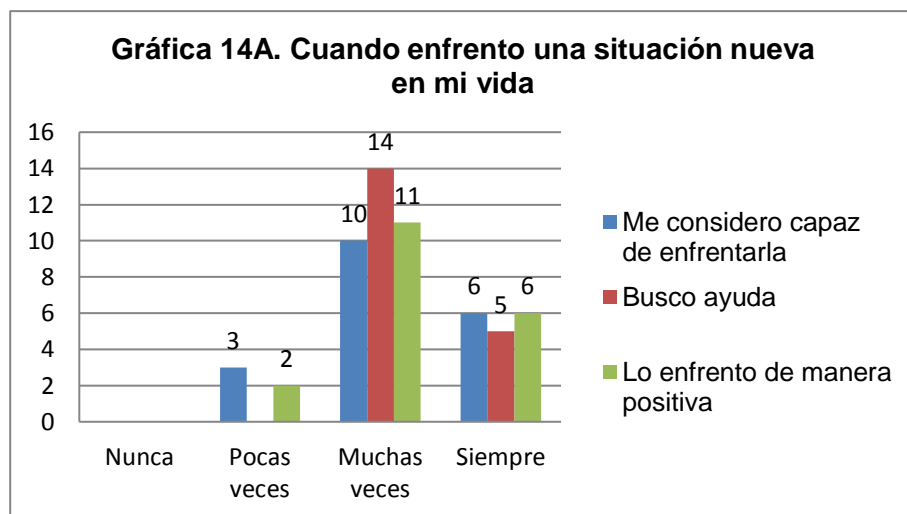
### 13. Cuando un profesor interviene de manera constante durante mi exposición



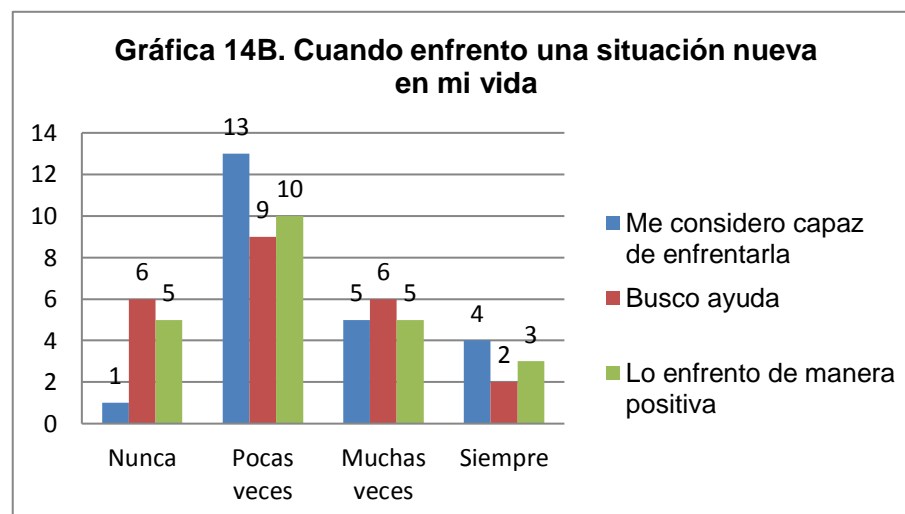
La gráfica 13A se muestra que cuando un profesor interviene de manera constante durante la exposición de los estudiantes, 19 de ellos identifican como afectan las interrupciones su confianza; 17 estudiantes enfrentan las interrupciones del profesor y 2 “Pocas veces” lo hacen; finalmente 13 estudiantes aceptan y toman en cuenta las observaciones y 6 “Pocas veces” lo hacen.

La grafica 13B muestra que cuando un profesor interviene de manera constante durante la exposición de los estudiantes, 13 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” identifican cómo afectan las interrupciones su confianza y 10 “Pocas veces” lo identifican; 10 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” enfrentan las interrupciones del profesor, 13 estudiantes “Pocas veces” lo hace; finalmente 11 estudiante aceptan y toman en cuenta las observaciones y 12 “Pocas veces” las aceptan.

## 14. Cuando enfrento una situación nueva en mi vida

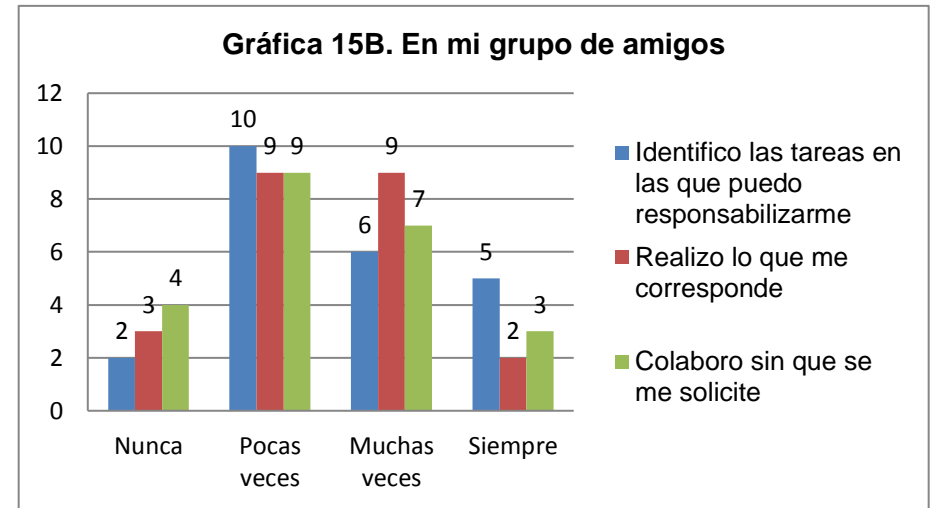
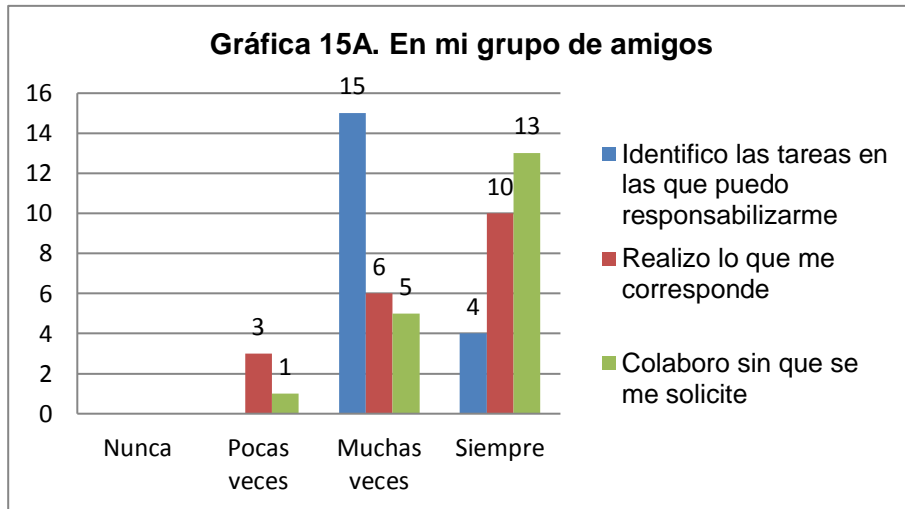


La gráfica 14A muestra que cuando los estudiantes enfrentan una situación nueva en su vida, 16 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” se consideran capaces de enfrentarla y 3 “Pocas veces”; 19 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” buscan ayuda y finalmente 17 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” enfrentan de manera positiva la situación y 2 “Pocas veces” lo hacen.



La gráfica 14B muestra que cuando enfrentan una situación nueva los estudiantes en su vida, 9 de ellos “Siempre” se consideran capaces de enfrentar la situación nueva, 13 “Pocas veces” y 1 “Nunca” se considera capaz; 8 estudiantes buscan ayuda para enfrentarla, 15 “Pocas veces” o “Nunca” lo hacen; finalmente 8 enfrentan de manera positiva la nueva situación y 15 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” lo enfrentan de manera positiva.

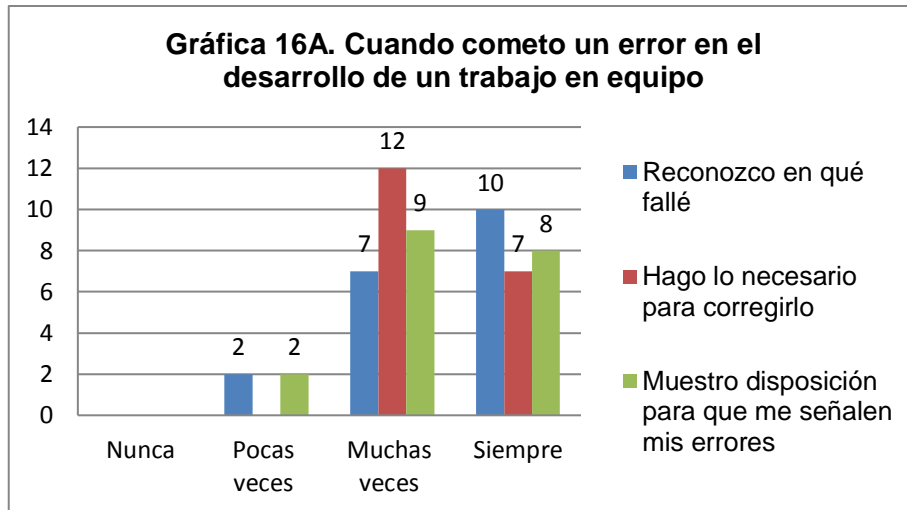
## 15. En mi grupo de amigos



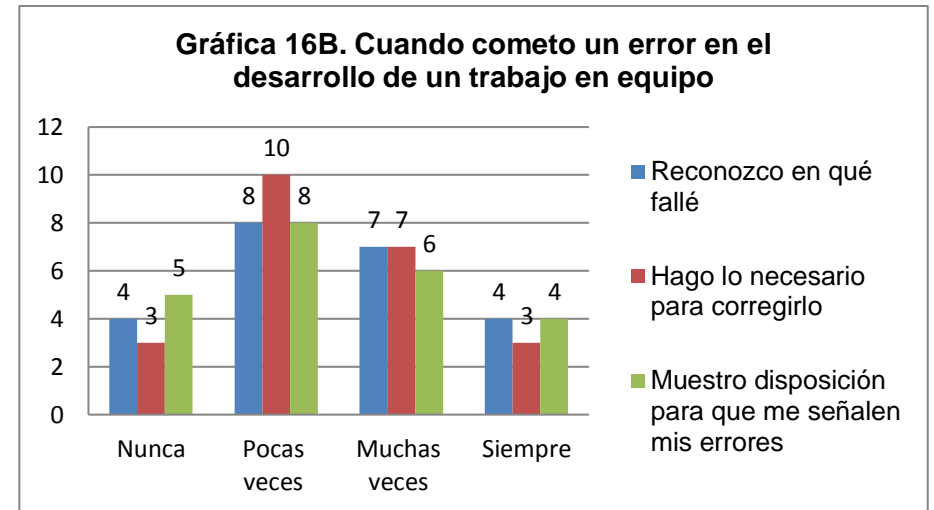
La gráfica 15A muestra que 19 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” en su grupo de amigos identifican las tareas en las que pueden responsabilizarse; 16 “Siempre” y “Muchas veces” realizan lo que le corresponde y 3 “Pocas veces” lo hacen; finalmente 18 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” colaboran sin que se le solicite y 1 “Pocas veces” colabora sin que se le solicite.

La gráfica 15B muestra que 11 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” en su grupo de amigos identifican las tareas en las que pueden responsabilizarse y 12 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” lo identifican; 11 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” realizan lo que les corresponde y 12 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” lo realizan; 10 estudiantes colaboran sin que se les solicite y 12 estudiantes “Pocas veces” y “Nunca” lo hacen.

## 16. Cuando cometo un error en el desarrollo de un trabajo en equipo



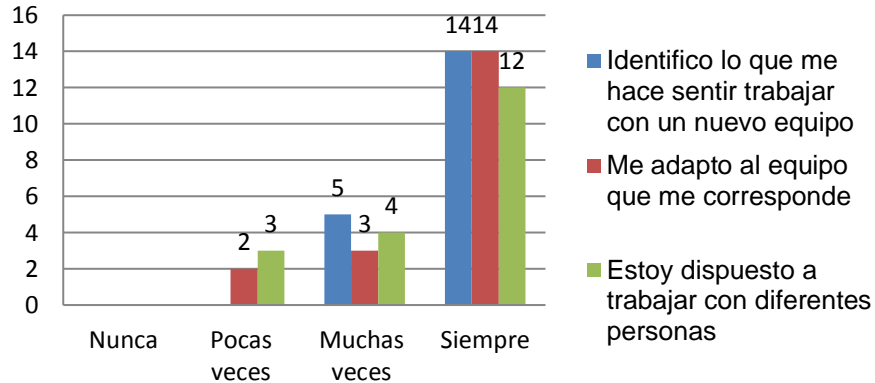
La gráfica 16A muestra que cuando cometen errores los estudiantes en el desarrollo de un trabajo en equipo, 17 de ellos “Siempre” y “Muchas veces” reconocen en qué fallaron y 2 “Pocas veces” lo hacen; 19 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” hacen lo necesario para corregirlo finalmente 17 estudiantes muestran disposición para que les enseñen sus errores y 2 “Pocas veces” muestran esa disposiciones.



La gráfica 16B muestra que cuando cometen errores los estudiantes en el desarrollo de un trabajo en equipo, 11 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” reconocen en qué fallaron mientras que 12 “Pocas veces” lo hacen; 20 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” hacen lo necesario para corregirlo y 13 “Pocas veces” o “Nunca” lo hacen; finalmente 10 estudiantes “Siempre” y “Pocas veces” muestran disposición para que les señalen sus errores y 13 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” lo muestran.

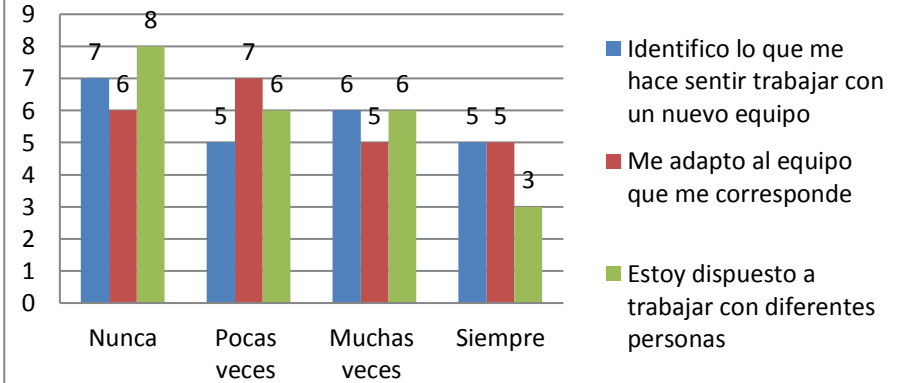
## 17. Cuando un profesor organiza los equipos de trabajo

**Gráfica 17A. Cuando un profesor organiza los equipos de trabajo**



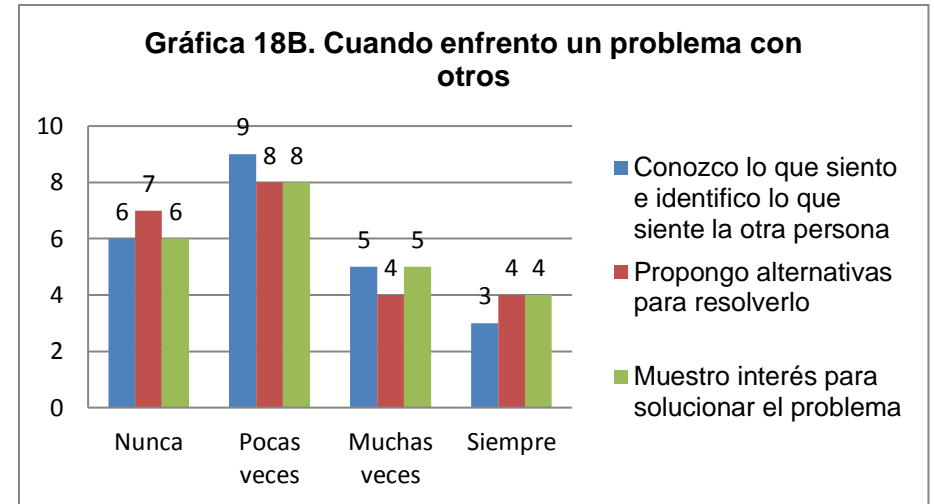
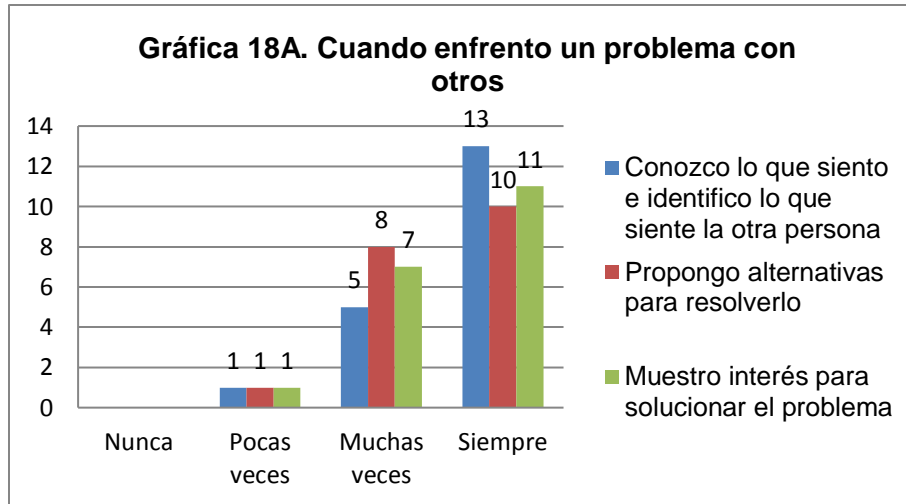
La gráfica 17A muestra que cuando un profesor organiza los equipos de trabajo, 19 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” identifican lo que les hace sentir trabajar con un nuevo equipo; 17 estudiantes “Siempre” o “Muchas veces se adaptan al equipo; 2 estudiantes “Pocas veces” se adaptan; finalmente 16 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” están dispuestos a trabajar en diferentes personas.

**Gráfica 17B. Cuando un profesor organiza los equipos de trabajo**



La grafica 17B muestra que cuando un profesor organiza los equipos de trabajo, 11 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” identifican lo que les hace sentir trabajar con un nuevo equipo y 12 “Pocas veces” o “Nunca” lo identifican; 10 “Siempre” y “Muchas veces” se adaptan al equipo que le corresponde y 13 “Pocas veces” o “Nunca” se adaptan al equipo; finalmente 9 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” están dispuestos a trabajar con diferente problema y 14 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” están dispuestos a trabajar con diferentes personas

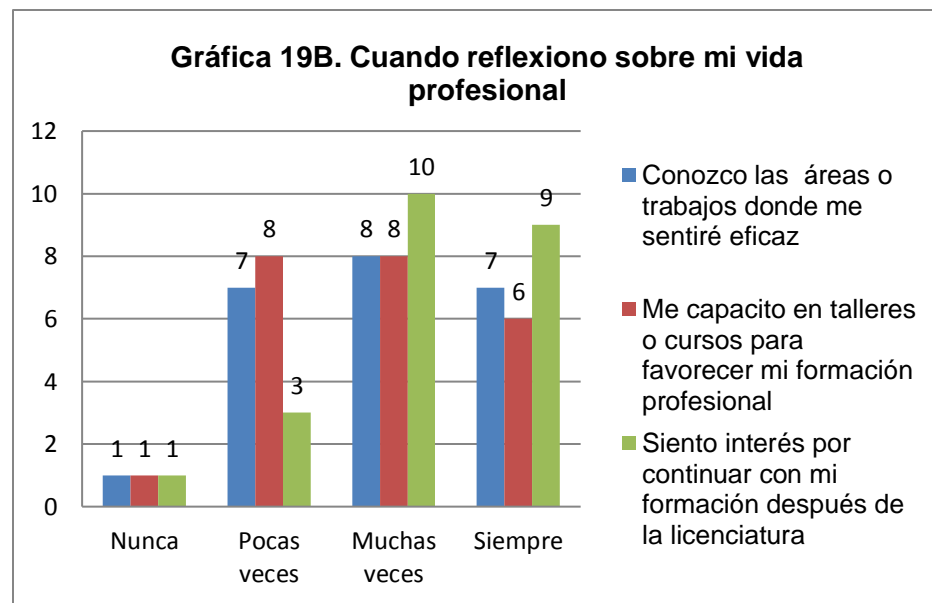
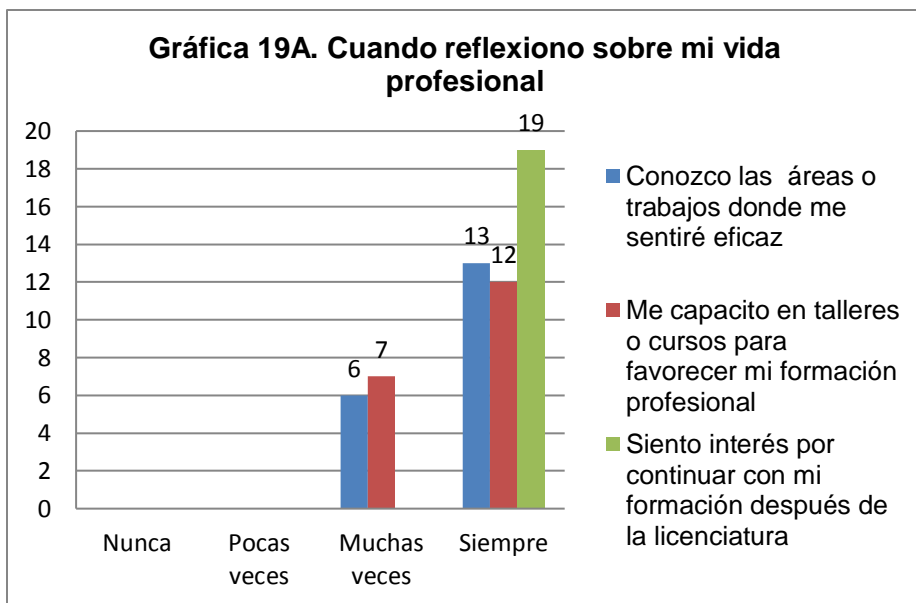
## 18. Cuando enfrento un problema con otros



La gráfica 18A muestra que cuando los estudiantes enfrentan un problema con otros 18 de ellos “Siempre” y “Muchas veces” conocen lo que sienten e identifican lo que siente la otra persona y 1 “Pocas veces” lo conoce; 18 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” proponen alternativas para resolverlo y 1 “Pocas veces” lo propone; finalmente 18 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” muestran interés para solucionar el problema y 1 “Pocas veces” muestra el interés.

La gráfica 18B muestra que cuando los estudiantes enfrentan un problema con otros 9 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” conocen lo que sienten e identifican lo que siente la otra persona y 15 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” lo conocen; 8 estudiantes proponen alternativas para resolverlo y 15 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” lo hacen; finalmente 9 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” muestran interés para solucionar el problema y 14 “Pocas veces” o “Nunca” muestran interés.

## 19. Cuando reflexiono sobre mi vida profesional



La gráfica 19A muestra que cuando los estudiantes reflexionan sobre su vida profesional 19 de ellos “Siempre” y “Muchas veces” conocen las áreas o trabajos donde se sienten eficaces; tomando en cuenta las mismas categorías 19 estudiantes se capacitan en talleres o cursos para favorecer su formación profesional; finalmente 19 “Siempre” sienten interés por continuar con su formación después de la licenciatura.

La gráfica 19B muestra que cuando los estudiantes reflexionan sobre su vida profesional 15 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” conocen las áreas o trabajos donde se sienten eficaces y 8 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” lo conocen; 14 estudiantes “Siempre” y “Muchas veces” se capacitan en talleres o cursos para favorecer su formación profesional y 9 estudiantes “Pocas veces” o “Nunca” se capacitan; finalmente 19 estudiantes sienten interés por continuar con su formación después de la licenciatura y 4 “Pocas veces” o “Nunca” sienten interés.



## Instrumento de observación

Primera observación de ambos grupos, con la finalidad de reconocer y evaluar las conductas especificadas anteriormente del instrumento (véase figura 6 y 7).

Figura 6. Observación inicial del Grupo A

Categorías	Indicadores	Observación
		1
Participación	1. El grupo reacciona de manera positiva ante las instrucciones de una indicación de actividad	T
	2. El grupo aporta ideas y actividades	M
	3. El grupo rechaza la apatía que pueda surgir en algunos estudiantes	T
Trabajo en equipo	4. El grupo se organiza con rapidez para realizar las actividades en grupo	M
	5. El grupo tiene la habilidad de resolver conflictos de manera colectiva	M
	6. El grupo se esfuerza por lograr el objetivo de la actividad	T
Comunicación	7. El grupo tiene la capacidad para expresar y escuchar su sentir y pensar	T
	8. El grupo tiene la capacidad de respetar turno de manera amable	T
	9. El grupo hace comentarios de convencimiento y fuerza para realizar alguna actividad	M
Compromiso	10. El grupo analiza y respeta normas	T
	11. El grupo percibe y focaliza los logros obtenidos	M
	12. El grupo acepta retos mayores y creen superarlos con facilidad	T
Generalidad de comportamiento	13. El grupo genera comentarios y acciones ya realizados anteriormente para motivar a todos los integrantes, al realizar una actividad	T
	14. El grupo genera las mismas conductas para resolver nuevas actividades	M
	15. El grupo no rechaza retos nuevos, muestran compromiso y organización para realizar las actividades	M

Figura 7. Observación inicial del Grupo B

Categorías	Indicadores	Observación
		1
<b>Participación</b>	1. El grupo reacciona de manera positiva ante las instrucciones de una indicación de actividad	<b>P</b>
	2. El grupo aporta ideas y actividades	<b>P</b>
	3. El grupo rechaza la apatía que pueda surgir en algunos estudiantes	<b>M</b>
<b>Trabajo en equipo</b>	4. El grupo se organiza con rapidez para realizar las actividades en grupo	<b>N</b>
	5. El grupo tiene la habilidad de resolver conflictos de manera colectiva	<b>P</b>
	6. El grupo se esfuerza por lograr el objetivo de la actividad	<b>P</b>
<b>Comunicación</b>	7. El grupo tiene la capacidad para expresar y escuchar su sentir y pensar	<b>N</b>
	8. El grupo tiene la capacidad de respetar turno de manera amable	<b>P</b>
	9. El grupo hace comentarios de convencimiento y fuerza para realizar alguna actividad	<b>N</b>
<b>Compromiso</b>	10. El grupo analiza y respeta normas	<b>P</b>
	11. El grupo percibe y focaliza los logros obtenidos	<b>P</b>
	12. El grupo acepta retos mayores y creen superarlos con facilidad	<b>N</b>
<b>Generalidad de comportamiento</b>	13. El grupo genera comentarios y acciones ya realizados anteriormente para motivar a todos los integrantes, al realizar una actividad	<b>N</b>
	14. El grupo genera las mismas conductas para resolver nuevas actividades	<b>N</b>
	15. El grupo no rechaza retos nuevos, muestran compromiso y organización para realizar las actividades	<b>P</b>

A partir de las gráficas anteriores puede interpretarse que, en el primer instrumento “Encuesta”

El promedio del grupo A es de 8.97 y el del grupo B es de 8.81, se puede percibir en un primer momento que no hay gran diferencia, sin embargo como se ha explicado anteriormente el Grupo B tiene mayor número de estudiantes que el Grupo A, lo que por motivos lógicos tendrían que tener un promedio mayor al primer grupo, aunado a esto la mayoría de los estudiantes del Grupo B tienen un promedio por debajo de 9.0 sólo cuatro estudiantes de este grupo tiene o están por encima de ese promedio; en el Grupo A los estudiantes se encuentra en su mayoría por encima de un promedio de 9.0. Por lo tanto, el promedio del grupo B es menor al del grupo A de manera notoria.

Respecto a la autoeficacia percibida académica de ambos grupos, es evidente la alta autoeficacia académica percibida del grupo A en comparación con el grupo B, ya que los porcentajes de actitudes o conductas favorables para la autoeficacia de los estudiantes del grupo A tienen porcentajes mayores a 50%, es decir sus acciones están dirigidas bajo una autoeficacia percibida académica alta.

En el grupo B se presentaron resultados contrarios, ya que sus porcentajes obtenidos están por abajo del 50%, lo que quiere decir que sus acciones o conductas están dirigidas bajo una autoeficacia percibida académica baja.

Además, dicha diferencia también es reflejada en la pregunta 8 y 9 del instrumento, ya que los estudiantes del grupo A describieron entre 4 a 5 características positivas sobre su habilidades y virtudes como estudiantes y un mínimo de 2 a 3 características negativas de sus debilidades y limitantes por estudiante.

El grupo B por otra parte, describió por estudiante entre 2 y 3 características positivas sobre sus habilidades y virtudes como estudiantes y entre 4 y 5 características negativas sobre sus debilidad y limitantes que tiene por estudiante es decir, las creencias de capacidad que tiene los estudiantes del grupo B son influidas por las debilidades y limitantes que exponen los estudiantes.

Ahora bien, en la pregunta 7 “Me considero tímido para dar mis opiniones en un trabajo en equipo”, se presenta un porcentaje mayor en el grupo B, esto debido a la característica de la pregunta, sin embargo este porcentaje mayor no es positivo ya que se busca que los estudiantes sean seguros de sí mismos y no tímidos. Lo anterior se presenta en la figura 8.

Figura 8. Evaluación y comparación inicial del Grupo A y Grupo B

<b>Categoría</b>	<b>Ítem</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>
<b>Autoeficacia percibida del estudiante ante el profesor</b>	Gráfica 1. Cuando el profesor realiza examen sorpresa. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente el acontecimiento inesperado	71%	32%
	Gráfica 5. Cuando un profesor deja un trabajo final laborioso y complicado. No me preocupo, porque sé que cuento con las habilidades necesarias para resolverlo		
<b>Autoeficacia percibida académica del estudiante</b>	Gráfica 2. Terminare de manera eficaz, rápida y en tiempo mi tesis	78%	37%
	Gráfica 3. Puedo resolver cualquier tarea académica de manera rápida y correcta		
	Gráfica 6. Sé lo que quiero para mi vida y tengo lo necesario para conseguirlo		
	Gráfica 8. Escribe las debilidades y limitantes académicas que consideres que tienes como estudiante	2 -3 Características	4 -5 características
	Gráfica 9. Escribe las habilidades y fortalezas académicas que consideres que tienes como estudiante	4-5 Características	2 – 3 características
<b>Autoeficacia percibida académica ante el grupo</b>	Gráfica 4. En un trabajo de equipo en el que los integrantes poco se ponen de acuerdo, conozco lo que puedo hacer para mejorar el trabajo y obtener un buen resultado	44%	49%
	Gráfica 7. Me considero tímido para dar mis opiniones en un trabajo en equipo		

Con respecto a la evaluación de las competencias emocionales también se puede observar y reconocer que los estudiantes del Grupo A tiene más desarrolladas estas competencias que los estudiantes del Grupo B.

El grupo A obtuvo porcentajes mayores en las competencias emocionales que el grupo B, ya que el grupo A presenta un desarrollo de las competencias emocionales entre 89% y 92%; mientras que los estudiantes del grupo B obtuvieron un desarrollo entre 40% y 60 %de las mismas es decir, presentan una diferencia de desarrollo del 31% a 51% por competencia, lo anterior se puede observar con mayor claridad en la figura 9.

**Figura 9. Diagnóstico de las competencias emocionales**

Categoría	ITEM	Grupo A			Grupo B			Manejo de competencia	
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	A	B
Conciencia emocional	Gráfica 10. Cuando alguien me pregunta sobre mi estado de ánimo	27%	27%	26%	19%	19%	19%	90%	55%
	11. Cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación	33%	33%	34%	17%	19%	16%		
Regulación Emocional	12. Cuando vivo una situación difícil	31%	31%	30%	16%	17%	14%	89%	49%

	13. Cuando un profesor interviene de manera constante durante mi exposición	33%	29%	23%	19%	14%	16%		
Autonomía personal	14. Cuando enfrento una situación nueva en mi vida	27%	33%	29%	12%	11%	11%	91%	40%
	15. En mi grupo de amigos	33%	27%	32%	15%	16%	14%		
Competencia Social	16. Cuando cometo un error en el desarrollo de un trabajo en equipo	31%	33%	30%	16%	14%	15%	92%	45%
	16. Cuando un profesor organiza los equipos de trabajo	33%	29%	27%	16%	14%	13%		

<b>Competencia para la vida y el bienestar</b>	18. Cuando enfrento un problema con otros	<b>31%</b>	<b>31%</b>	<b>32%</b>	<b>11%</b>	<b>11%</b>	<b>28%</b>	<b>97%</b>	<b>60%</b>
	19. Cuando reflexiono sobre mi vida profesional	<b>33%</b>	<b>33%</b>	<b>34%</b>	<b>22%</b>	<b>20%</b>	<b>28%</b>		



Para el caso del segundo instrumento “Observación”

Se reconoce y verifica que en el grupo A “Todos” y la “Mayoría” de sus estudiantes realizan conductas relacionadas con una alta autoeficacia percibida académica, mientras que el grupo B “Nunca” o “Pocos” las realizan ( véase figura 10).

Figura 10. Primera observación ambos grupos

Categorías	Indicadores	1 Observación	
		A	B
<b>Participación</b>	1. El grupo reacciona de manera positiva ante las instrucciones de una indicación de actividad	T	P
	2. El grupo aporta ideas y actividades	M	P
	3. El grupo rechaza la apatía que pueda surgir en algunos estudiantes	T	M
<b>Trabajo en equipo</b>	4. El grupo se organiza con rapidez para realizar las actividades en grupo	M	N
	5. El grupo tiene la habilidad de resolver conflictos de manera colectiva	M	P
	6. El grupo se esfuerza por lograr el objetivo de la actividad	T	P
<b>Comunicación</b>	7. El grupo tiene la capacidad para expresar y escuchar su sentir y pensar	T	N
	8. El grupo tiene la capacidad de respetar turno de manera amable	T	P
	9. El grupo hace comentarios de convencimiento y fuerza para realizar alguna actividad	M	N
<b>Compromiso</b>	10. El grupo analiza y respeta normas	T	P
	11. El grupo percibe y focaliza los logros obtenidos	M	P
	12. El grupo acepta retos mayores y creen superarlos con facilidad	T	N
<b>Generalidad de comportamiento</b>	13. El grupo genera comentarios y acciones ya realizados anteriormente para motivar a todos los integrantes, al realizar una actividad	T	N
	14. El grupo genera las mismas conductas para resolver nuevas actividades	M	N
	15. El grupo no rechaza retos nuevos, muestran compromiso y organización para realizar las actividades	M	P

A partir de la información obtenida, ahora se presenta el curso que se realizó en particular para el grupo B quien fue el grupo con más déficit en la autoeficacia percibida académica, a continuación se explica.

#### **4.4.2. Fase de intervención**

La segunda etapa del presente trabajo, consistió en el diseño y aplicación de un curso con contenido de la educación emocional para fomentar la autoeficacia académica percibida de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la UPN.

La primera fase diagnóstica sirvió como base para el diseño del curso, desarrollado exclusivamente para el grupo B, ya que como se observó en la primera fase este grupo presentó menor autoeficacia que el grupo A, a continuación se explica.

El curso llevó por nombre **“Mis capacidades y emociones en sintonía para mi mejora académica”** y tuvo por objetivo:

“Los estudiantes aumentarán su autoeficacia percibida académica, a través del desarrollo de las competencias emocionales, para mejorar su rendimiento académico”

Este curso, se ha dividido en 6 bloques, basados en la autoeficacia y las cinco competencias emocionales explicadas anteriormente, cada bloque se encuentra conformado por varias sesiones que tienen por el objetivo específico potenciar tanto la autoeficacia como la competencia que se esté trabajando.

Está compuesto por 40 sesiones, el tiempo de la intervención fue de 5 meses dicho tiempo abarcó los ciclos escolares 2016-II y 2017- I comenzó el 2 de Septiembre 2016y terminó el 31 de Marzo 2017, el curso se realizó dos veces por semana con una duración los días jueves de 30 min y los viernes de 1 hora.

Los días jueves fueron planeados para llevar a cabo sesiones teóricas (definiciones necesarias para comprender el curso) y para asignar tareas o solicitar materiales necesarios para la sesión del día viernes.

Así mismo, la sesión de los días viernes son planeados para actividades más prácticas, lúdicas y con mayor complejidad por eso se les otorgo mayor tiempo.

Cabe mencionar, que las actividades que se realizaron en este curso estuvieron basadas en las cuatro tipos de técnicas que explica Vargas y Bustillos (1990) y son:

- 1) **Técnicas o dinámicas vivenciales:** estas se caracterizan por crear una situación ficticia, donde se involucra y adoptan actitudes espontaneas; nos hacen vivir una situación, existen dos tipo:
  - a) *Animación:* su objetivo central es animar, cohesionar, crear un ambiente fraterno y participativo. Deben ser activas y de humor
  - b) *Análisis:* su objetivo es dar elementos simbólicos que permiten reflexionar sobre situaciones de la vida real. El tiempo y espacio son factores importantes para llevar a cabo estas dinámicas
- 2) **Técnicas de actuación:** su elemento central es la expresión corporal a través de representaciones, situaciones, comportamientos, y formas de pensar. Puede ser un juego de rol o cuento dramatizado
- 3) **Técnicas auditivas y audiovisuales:** su objetivo no es presentar un tema, sino profundizar en el tema que se esté viendo, dado que por sus características no permite reflexionar para un inicio sino para una conclusión
- 4) **Técnicas visuales:** existen dos tipos:
  - a) *Técnicas escritas:* material que utiliza la escritura como elemento central, por ejemplo una lluvia de ideas.
  - b) *Técnicas gráficas:* material que se expresa a través de dibujos y símbolos

A partir de explicar lo anterior, a continuación se presenta el curso que se diseño y aplico solamente en el grupo B (véase figura 10).

**Figura 10. Mis capacidades y emociones en sintonía para mi mejora académica**

Contenido	Título	Propósito	Sesiones
Conciencia emocional	Mis sentimientos ¿los conozco	Los estudiantes identificarán sus emociones a través de técnicas de análisis y de animación, con la finalidad de crear conciencia sobre sus emociones	1. Apertura y conocimiento del curso “El material que me caracteriza”
			2. Lo que siento lo sentirá
			3. ¿Cuántas emociones existen?
			4. Y... ¿Cómo me siento ahora ¿
			5. Pintemos las emociones
			6. Cuántas emociones tengo
			7. Describo mis emociones
Regulación emocional	Me controlo... pienso y siento	Los estudiantes analizarán su forma de manejar sus emociones, mediante el uso de técnicas vivenciales, con la finalidad de conocer cómo pueden regular su emoción	8. Me enojo y...
			9. Niveles de emociones
			10. La hoja de las emociones
			11. Técnicas de regulación emocional
			12. Caso de una mujer asesinada
			13. Como influye mi regulación emocional en mi vida
			14. Ahora se regularme
Autonomía Emocional	Me conozco, lo acepto y me amo	Los estudiantes reconocerán sus habilidades, virtudes y cualidades, mediante técnicas de análisis y audiovisuales, con la finalidad de que desarrollen una auto estimación positiva	15. Que me hace individuo
			16. Cuales son mis fortalezas
			17. Como cambiar sentimiento negativos en positivos
			18. Hablando conmigo
			19. La sociedad y yo
			20. Antónimos de emociones
			21. Yo manejo mi pensar y sentir

Competencia Social	Tú, yo y nosotros	Los estudiantes desarrollarán la capacidad de mantener buena interacción con su entorno, por medio de técnicas de actuación y vivenciales con la finalidad de que tengan herramientas para convivir y adaptarse a la sociedad	22El trabajo en equipo
			23El puente
			24Cuando alguien no me cae bien
			25Canaletas de comunicación
			26como llevarme mejor
			27Un logro en equipo
			28¿Entonces estoy solo?
Competencia para la vida y el bienestar	Mis comportamientos diarios... soy yo	Los estudiantes construirán distintas habilidades que les permiten adoptar comportamientos apropiados y factibles para su vida cotidiana, por medio de técnicas vivenciales y abstractas, con la finalidad de que obtengan más experiencias de satisfacción personal	29 La isla
			30 Mi estilo de vida
			31Todos juntos con actitud
			32Resuelve el laberinto
			33Palito si palito no
			34 Inquilinos
Autoeficacia percibida académica	Me conozco, sé que soy bueno y actué positivamente	Los estudiantes desarrollaran sus creencias de capacidad académica, por medio de técnicas vivenciales y abstractas, con la finalidad de que obtengan una percepción de sí mismos favorable y competente para su vida cotidiana.	35 construimos un castillos
			36 Enséñanos algo ... apréndelo rápido
			37 ¡El oso que no lo era!
			38 Los demás me ayudan a conocerme
			39 Y... ¿Te salvas?
			40 Acepto Retos

La planeación del curso completa se encuentra en la sección de anexos (véase anexo III)

### 4.3.3. Fase análisis de los resultados de la intervención

Esta tercera fase consistió en aplicar los instrumentos diseñados en la primera fase, para obtener información sobre el desarrollo de la autoeficacia percibida académica de los estudiantes del grupo B y compararlo con el grupo A.

A continuación se presentan el análisis obtenido después del tiempo de intervención de ambos grupos. Estos resultados se contrastaron con los resultados de la primera fase (diagnóstico), con la finalidad de verificar si se desarrolló la autoeficacia percibida académica de los estudiantes y en consecuencia si mejoró su rendimiento académico.

Después de aplicar el primer instrumento “Encuesta”, se observa en la figura 11 que los porcentajes sobre el desarrollo de la autoeficacia percibida académica se modificaron en ambos grupos, los resultados son:

- En la autoeficacia percibida del estudiante ante el profesor se obtuvo que antes de la intervención el grupo A tenía un 71% de manejo y el grupo B un 32%, después de la intervención se obtuvo que el grupo A disminuyó su porcentaje a 60% es decir, disminuyó un 11% su autoeficacia percibida ante el profesor; por otro lado en el grupo B después de la intervención presentó un aumento en su porcentaje ya que obtuvo 71% es decir, su autoeficacia percibida ante el profesor aumentó un 39% después de la intervención
- Para la autoeficacia percibida del estudiante se obtuvo que antes de la intervención el grupo A tenía un 78% de manejo sobre su autoeficacia y el grupo B un 37% después de la intervención la autoeficacia disminuyó a 70% para el grupo A es decir, un 8% y para el grupo B aumentó a 71% es decir 34%.
- En la autoeficacia percibida ante el grupo se obtuvo que antes de la intervención el grupo A presentaba un 44% de manejo y el grupo B 49%, después de la intervención el grupo A disminuyó a 43% mientras que para el grupo B aumentó a 55%. Cabe destacar que la pregunta número 7 tiene un carácter negativo pero esto se contempló por medio de la pregunta 6

El grupo B después de la intervención, aumento su autoeficacia de 40% a 50% en todas las categorías mientras que en el grupo A disminuyo entre un 8% o 10% lo anterior se puede observar en la figura 11.

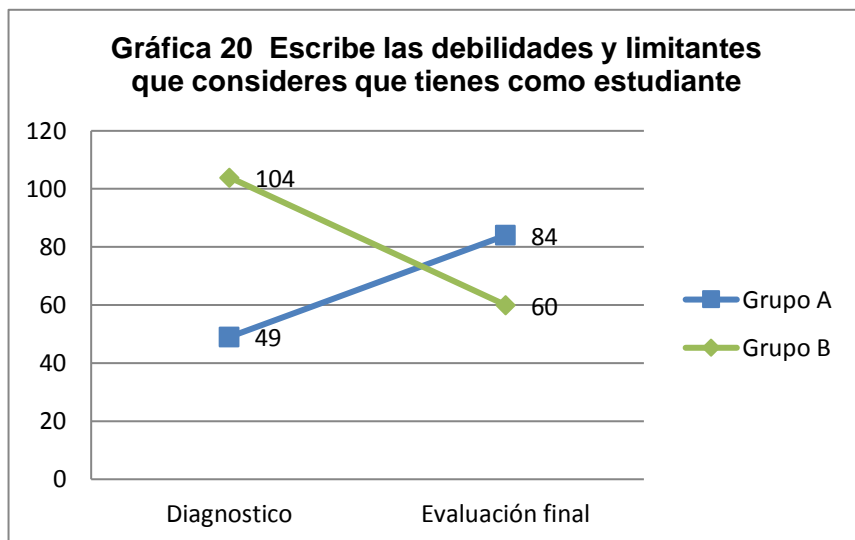
Al mismo tiempo se puede señalar que las preguntas 8 y 9 del instrumento diseñadas para la evaluación de las creencias de capacidades y autovaloración como estudiante se vieron modificadas en alto grado después de la intervención (véase gráfica 20 y 21).

Se resalta que la categoría con mayor desarrollo para el grupo B es la autoeficacia académica percibida del estudiante, lo que quiere decir que en un primer momento el objetivo de la intervención se logró, sin embargo se necesita observar el promedio final

Figura 11. Cuadro comparativo de Autoeficacia percibida académica

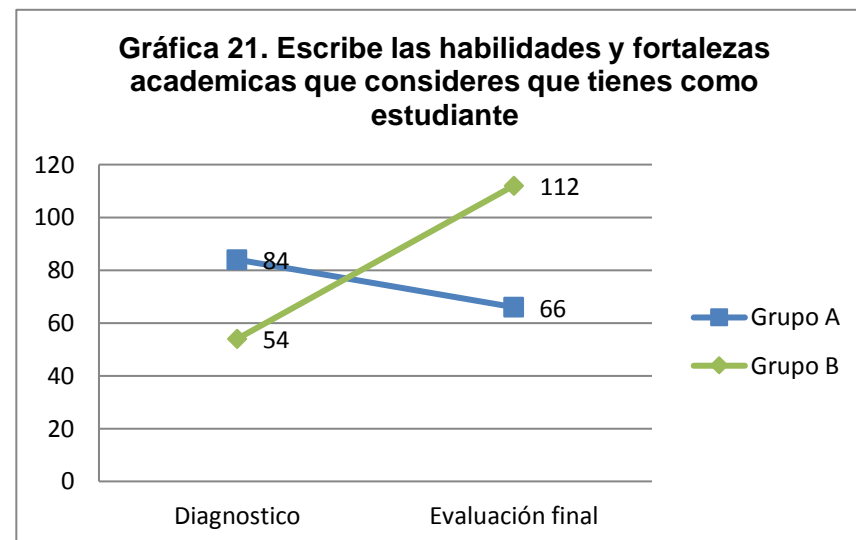
Autoeficacia percibida académica				
Categoría	Grupo A		Grupo B	
	Diagnostico	Evaluación final	Diagnostico	Evaluación final
Autoeficacia percibida del estudiante ante el profesor	71%	60%	32%	71%
Autoeficacia percibida académica del estudiante	78%	70%	37%	96%
	2 – 3 características	4 – 5 características	4 – 5 características	2 – 3 características
	4 – 5 características	3 – 4 características	2 – 3 características	4 – 6 características
Autoeficacia percibida académica ante el grupo	44%	43%	49%	55%





Como se puede observar en la gráfica 20 el grupo A antes del tiempo de intervención tenía un total de 49 debilidades y limitantes que consideraban todos sus estudiantes tenían, aproximadamente de 2 a 3 características por persona, después del tiempo de intervención se obtuvo un aumento de 84 debilidades mencionadas por todo el grupo es decir de 4 a 5 características mencionadas por estudiante.

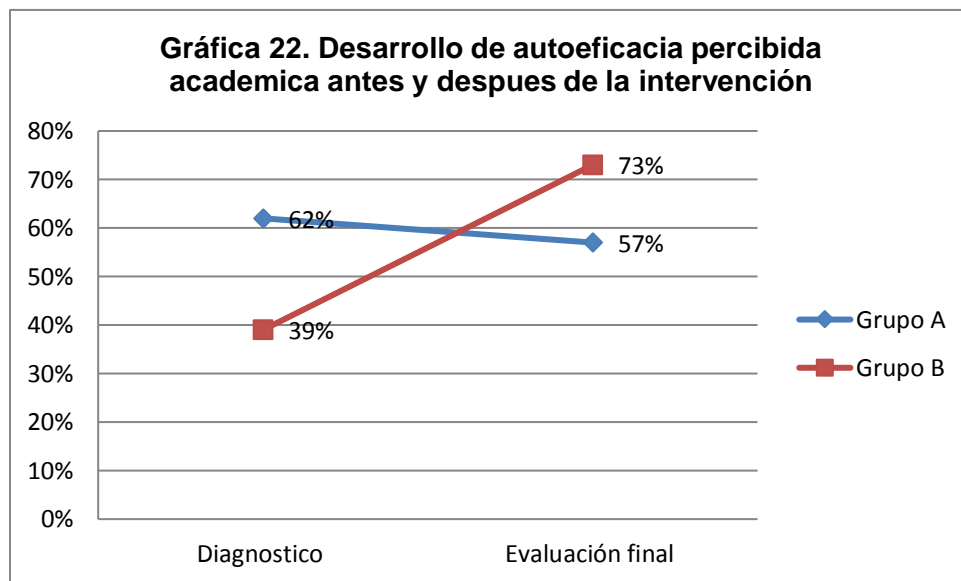
Mientras que en el grupo B antes de la intervención se presentaron 104 debilidades y limitantes que consideraban todos sus estudiantes tenían, aproximadamente de 4 a 5 características mencionadas por estudiante, después de la intervención esta cifra disminuyó a 60 debilidades y limitantes por todos los estudiantes aproximadamente de 2 a 3 características por estudiante



En la grafica 21 se muestra que el grupo A antes del tiempo de intervención menciona 84 habilidades y fortalezas, aproximadamente de 4 a 5 características mencionadas por estudiantes, después del tiempo de intervención el grupo disminuyó a 66 habilidades y fortalezas en el grupo es decir, de 3 a 4 características mencionadas por estudiante.

En el grupo B se obtuvieron antes de la intervención un total de 52 habilidades y fortalezas por todo el grupo es decir, como de 2 a 3 características mencionadas por estudiante, después de la intervención se obtuvo que por estudiante escribieron de 4 a 6 habilidades y fortalezas, lo que se obtuvo por grupo un 112 características mencionadas

Por lo tanto se puede señalar que el grupo B de tener 39% de autoeficacia percibida académica aumento después de la intervención a 73% es decir un 34%, mientras que el grupo A de un 62% de autoeficacia percibida académica que tenía después del tiempo de intervención disminuyó a 57% es decir un 5% (véase gráfica 21)



Es decir, al finalizar la intervención el grupo B tiene una autoeficacia percibida académica 16% mayor que el grupo A, a pesar de que en un principio el grupo A tenía 23% más desarrollada la autoeficacia percibida académica que el grupo B.

Ahora bien, en la segunda parte de este instrumento se evalúan las competencias emocionales de los estudiantes, los resultados fueron:

### **Conciencia emocional**

- El grupo A tenía un 90% de manejo sobre la misma, después del tiempo de intervención disminuyó un 14% obteniendo al final 76% de manejo sobre las competencias.
- El grupo B antes de la intervención obtuvo 55% de manejo y desarrollo sobre las competencias conciencia emocional, después de la intervención se logró desarrollar hasta el 84% es decir, la intervención permitió un incremento del 29% en los estudiantes

## **Regulación emocional**

- Antes de la intervención el grupo A tenía un 86% de manejo sobre esta competencia emocional, después del tiempo de intervención se presentó una disminución del 14% quedando en 75% de manejo de la competencia.
- El grupo B antes de la intervención tenía 49% de manejo sobre estas competencias, después de la intervención se logró aumentar a 85% de manejo es decir, aumento un 36%.

## **Autonomía personal**

- El grupo A en la primera evaluación tenía un manejo de esta competencia de un 91%, después del tiempo de intervención, en la evaluación final obtuvieron 82% es decir disminuyó su manejo de esta competencia un 9%.
- El grupo B antes de la intervención tenía un manejo de la competencia del 40% y después de la intervención aumentó a 81% es decir, 41% aumento.

## **Competencia Social**

- Antes de la intervención el grupo A obtuvo un manejo de la competencia de 92% después del tiempo de intervención disminuyó a un 69% es decir, perdieron un 23% de manejo sobre la competencia
- El grupo B por otra parte obtuvo un 45% de manejo de competencia antes de la intervención y después de esta obtuvo un desarrollo de 80% es decir, desarrollaron un 35% más sobre su manejo de competencia.

## **Competencia para la vida y el bienestar**

- Antes de la intervención el grupo A tenía un 97% de manejo en esta competencia, después de la intervención se obtuvo que disminuyó el porcentaje a 74% es decir un 23% total
- Antes de la intervención el grupo B tenía un 60% de manejo sobre la competencia, después de la intervención se obtuvo un aumento en el manejo de la competencia a un 88% es decir. Aumento un 28%.

Por lo anterior, puede plantearse que las competencias emocionales para el grupo A disminuyeron después del tiempo de intervención, esto se puede suponer que por la falta de atención así las mismas; mientras que para el grupo B el desarrollo además de ser notorio es muy notable ya que en su mayoría de las competencias lograron aumentar entre 21% a 49% es decir, no la mitad pero si la mayoría de los estudiantes, lo anterior puede observarse en la gráfica 12.

**Figura 12. Desarrollo y manejo de competencias emocionales ambos grupos**

<b>Competencias emocionales</b>					
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>	<b>Grupo A</b>		<b>Grupo B</b>	
		<b>Diagnostico</b>	<b>Evaluación final</b>	<b>Diagnostico</b>	<b>Evaluación final</b>
<b>Conciencia emocional</b>	10. Cuando alguien me pregunta sobre mi estado de ánimo	<b>90%</b>	<b>76%</b>	<b>55%</b>	<b>84%</b>
	11. Cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación				
<b>Regulación Emocional</b>	12. Cuando vivo una situación difícil	<b>89%</b>	<b>75%</b>	<b>49%</b>	<b>85%</b>
	13. Cuando un profesor interviene de manera constante durante mi exposición				
<b>Autonomía personal</b>	15. Cuando enfrento una situación nueva en mi vida	<b>91%</b>	<b>82%</b>	<b>40%</b>	<b>81%</b>
	17. En mi grupo de amigos				
<b>Competencia Social</b>	16. Cuando cometo un error en el desarrollo de un trabajo en equipo	<b>92%</b>	<b>69%</b>	<b>45%</b>	<b>80%</b>
	17. Cuando un profesor organiza los equipos de trabajo				
<b>Competencia para la vida y el bienestar</b>	18. Cuando enfrento un problema con otros	<b>97%</b>	<b>74%</b>	<b>60%</b>	<b>88%</b>
	19. Cuando reflexiono sobre mi vida profesional				

## Observación grupo A

Ahora bien para el instrumento de observación, como ya se ha mencionado anteriormente al grupo A no se aplicó la intervención sin embargo se realizó la misma cantidad de observaciones que el grupo B, con la finalidad de evaluar su conducta y comparar ambos grupos, los resultados que se obtuvieron son:

- Al evaluar la **participación** de los estudiantes del grupo A, pudo observarse que hasta la sesión número 17 esta era realizada por todos los estudiantes es decir, de 16 a los 19 totales, sin embargo a partir de la sesión 18 se vio una disminución drástica lo que llevo que para la sesión 32 sólo de 5 a 9 estudiantes participaban en su clase y al finalizar era nula o escasa apenas a 4 estudiantes por clase participaban (véase figura 13).
- Del mismo modo al evaluar el **trabajo en equipo** por el grupo A se pudo observar que hasta las observaciones 15 y 17 el trabajo en equipo era aceptable y realizado por todos, sin embargo a partir de la observación 18 a 31 presento una disminución importante ya que ahora solo se veía el trabajo en equipo en pocas veces o en su mayoría es decir, solo de 5 a 14 estudiantes colaboraban en sus trabajos, al finalizar se notaba nulo este comportamiento o solo la realizaban 4 estudiantes (véase figura 13).
- Al observar la **comunicación** del grupo se obtuvo que al inicio hasta la observación 14 y 15 todos los estudiantes se comunicaban asertivamente, sin embargo a partir de la observación 19 hasta la 34 presento una disminución considerable pues pocos o la mayoría de los estudiantes tenían una comunicación asertiva, en las últimas observaciones era nula esta comunicación (véase figura 13).
- Al evaluar el **compromiso** del grupo A, se puede observar que hasta la observación 12 se percibió que todos los estudiantes del grupo A estaban comprometidos con su formación, sin embargo a partir de la observación 16 a la 34 se vio una disminución considerable de esta conducta ya que sólo era realizado por 5 o 15 personas, al final solo 4 estudiantes realizaban la conducta (véase figura 13).
- Para evaluar la **generalidad del comportamiento** del grupo A, se obtuvo que hasta la observación 15 se presentaba esta conducta en todos los estudiantes, sin embargo a partir de la observación 19 a la 32 se presento una disminución significativa del comportamiento en los estudiantes ya que solo eran de 5 a 15 estudiantes quienes tenían la conducta, al final solo 4 estudiantes lo realizaban (véase figura 13).



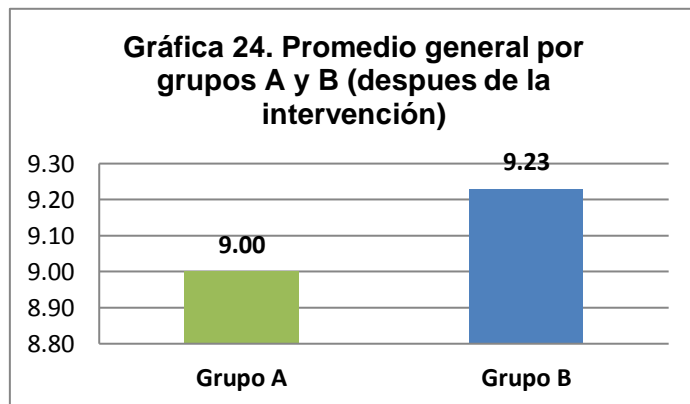
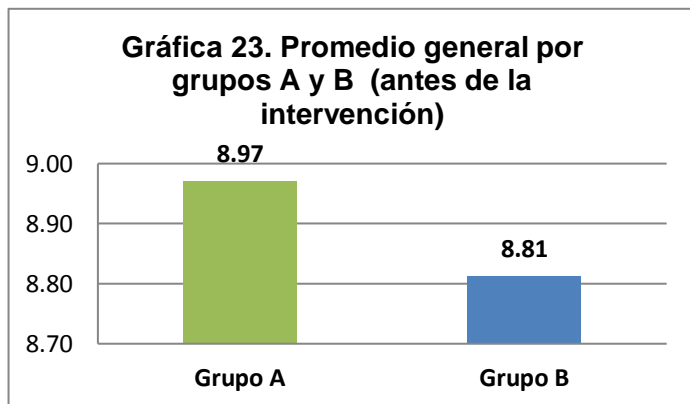
## Observación grupo B

El grupo B mostro una nula participación y conductas a evaluar de la 2 segunda sesión a la 13 es decir, durante estas sesiones únicamente presentaban las conductas a evaluar de entre 0 a 5 personas de 23, sin embargo de la sesión 16 a la 28 se observo un desarrollo en su conducta ya que ahora era realizada por 6 o hasta 17 estudiantes es decir ya la mayoría comenzaba a presentar conducta favorables; para la sesión 31 los estudiantes ya ponían en práctica las conductas a evaluar (véase figura 14).

- Al evaluar la **participación** de los estudiantes del grupo B, pudo observarse que en las primeras sesiones del taller era nula es decir, a lo mucho se podía identificar esta conducta en 4 o 5 estudiantes de los 23 totales, esto fue así hasta la sesión numero 14, a partir de la sesión 16 a la 29 se presento un incremento de esta conducta ya que la reproducían de 6 a 17 estudiante, finalmente a partir de la sesión 30 al terminar la intervención 21 estudiantes presentaban dicha conducta (véase figura 14).
- Del mismo modo al evaluar el **trabajo en equipo** por el grupo B se pudo observar que en un principio sólo 5 o menos presentaban buenas cualidades para realizar un trabajo en equipo, esto paso de la primera sesión hasta la 14, a partir de la sesión 16 a la 29 se presento un incremento de esta conducta ya que la reproducían de 6 a 17 estudiantes, finalmente a partir de la sesión 30 al terminar la intervención todos los estudiantes presentaron dicha conducta (véase figura 14).
- Al observar la **comunicación** del grupo B se obtuvo que en un principio de observación la comunicación se encontraba nula en el grupo ya que sólo 4 o 5 estudiantes presentaban una buena comunicación asertiva, esto paso de la 1 sesión hasta la 13, a partir de la sesión 15 a la 29 se presento un incremento de esta conducta ya que la reproducían de 6 a 17 estudiantes, finalmente a partir de la sesión 30 al terminar la intervención todos los estudiantes presentaron dicha conducta (véase figura 14).
- Al evaluar el **compromiso** del grupo B, se obtuvo que en un principio de la observación sólo 5 estudiantes presentaban esta conducta es decir, era nula en comparación a los 23 estudiantes totales esto se presento de la sesión 2 a la 15, a partir de la sesión 16 a la 29 se presento un incremento de esta conducta ya que la reproducían de 6 a 17 estudiantes, finalmente a partir de la sesión 30 al terminar la intervención todos los estudiantes presentaron dicha conducta (véase figura 14).







Finalmente en la gráfica 23 y 24 se presentan los promedios de ambos grupos antes y después de la intervención, como se puede observar ambos grupos aumentaron su promedio general, sin embargo el grupo B en un inicio tenía menor rendimiento académico que el grupo A, al finalizar la intervención los estudiantes del grupo B lograron mejorar su promedio un 40%, en consecuencia su promedio general aumento significativamente.

Después de la intervención, el grupo B desarrollo considerablemente su autoeficacia académica percibida y sus competencias emocionales lo anterior trajo en consecuencia que los estudiantes en general desarrollaran conductas positivas ante su aprendizaje, por ejemplo, el grado de participación, su habilidad para trabajar en equipo, su comunicación asertiva, mejoro el compromiso por su estudio ya que aceptaban retos académicos y su generalidad de comportamiento es decir, llevar a cabo estas conductas no solo a su vida académica sino también a su vida cotidiana.

Entonces, por medio de los resultados y el análisis realizado puede confirmarse que la autoeficacia academia percibida de los estudiantes puede desarrollarse a través de conocer y formar competencias socio personales y en específico competencias emocionales que mejoran no solo el rendimiento académico de los estudiantes sino también su comportamiento ante los retos académicos y de vida cotidiana.

## Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha señalado que el objetivo principal de la educación es crear sujetos integrales capaces de resolver cualquier problema de su vida cotidiana, con base en ello se ha logrado identificar que aún en pleno siglo XXI la educación no ha logrado dicho objetivo.

En ese sentido, desde la psicología educativa se ha visto la necesidad de crear teorías, materiales didácticos, técnicas y estrategias que mejoren el aprendizaje de los individuos y además el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en un aula escolar para lograr formar un sujeto integral en la sociedad.

Sin duda alguna la educación tradicional aún sigue imperando en la educación del siglo XXI ya que como se explicó al analizar el plan curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional su formación se encuentra focalizada en el desarrollo de competencias (competencias técnica- profesionales) que si bien son básicas para la educación, existen otras que aportan el sentido a estas.

Dichas competencias son las sociopersonales, la cual ha demostrado por medio de diversos estudios ser igual o más importantes que las competencias técnicas-profesionales, ya que dichas competencias, le otorgan al estudiante un sentido a su aprendizaje, a su conducta y la utilidad de los contenidos académicos para su vida cotidiana.

Es decir, estas competencias brindan una respuesta a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas por las competencias que comúnmente se plantean desde la escuela tradicional, por lo tanto para desarrollar una educación eficiente, eficaz, relevante y equitativa, requiere ir más allá de procesos tradicionales organizativos de la institución, así mismo para estar más cerca de la educación integral que siempre se ha perseguido es necesario aunar estas competencias.

Las creencias de capacidades que configuran los estudiantes juegan un papel fundamental en el ámbito educativo, en este caso en el rendimiento académico de los mismos, ya que puede brindar respuestas a todas las adversidades que se le presentan al estudiante para obtener una buena nota numérica en sus calificaciones.

Por lo anterior, en esta investigación se trabajó con la autoeficacia percibida académica, las competencias emocionales y el rendimiento escolar; tres temas de gran relevancia para la psicología y la educación.

A continuación se presenta los resultados más relevantes del presente trabajo, esto con la finalidad de verificar la necesidad planteada, es decir desarrollar la autoeficacia percibida académica de los estudiantes, a través de la educación emocional para que mejoren su rendimiento académico.

Para comenzar, se encontró que existe una estrecha relación entre las competencias emocionales y la autoeficacia percibida académica, ya que ambos persiguen el mismo objetivo de crear estudiantes con el conocimiento suficiente de sí mismos como para localizar sus debilidades, fortalezas, habilidades y capacidades para realizar cualquier tarea académica.

Partiendo de lo anterior las creencias de capacidad que forma un estudiante de sí mismo mucho tiene que ver con el manejo de sus emociones ante situaciones adversas es decir, si el estudiante a pesar de haber tenido una mala experiencia es capaz de regular su molestia o tristeza seguramente podrá tener en claro la conducta siguiente apegada a sus capacidades.

O bien, existe lo contrario si un estudiante tiene la creencia de sus capacidades muy alta, tendrá conocimiento de modificar su sentimiento negativo a positivo y aunque una situación negativa le suceda siempre sabrá cómo actuar dado que está seguro de lo que puede hacer o no para realizarlo.

Ahora bien, en las figuras 11 y 12 del apartado anterior se puede observar como a partir de potenciar las competencias emocionales aumenta de 30% a 51% la autoeficacia académica del estudiante y en consecuencia la modificación de conductas positivas para la vida académica reflejado en la figura 13 y 14.

Para hacer más explícita la idea anterior, pudo observarse que con forme avanzaba el curso **“Mis capacidades y emociones en sintonía para mi mejora académica”** el grupo B mostraba mayor participación en las clases y en el taller, así mismo fortalecían vínculos entre los mismos integrantes mismos que favorecían el trabajo en equipo, también se pudo observar que la comunicación era asertiva y fluida; sin embargo lo más importante fue que el nivel de compromiso por su aprendizaje así como su generalidad de conocimientos aumento, esto se pudo observar en el momento en que los estudiantes aceptaban y resolvían los retos académicos (desarrollo de tesis y servicio social en algunos) de manera positiva y sin presentar sentimientos negativos hacia los mismos.

Un resultado no esperado para esta investigación es la disminución del manejo de competencias y de autoeficacia del grupo A, supongo que esto sucedió a partir de las actividades que se presentan en el último año de la carrera como son el servicio social y el desarrollo de la tesis, actividades que estresan de uno u otro modo a los estudiantes, además demandantes en todos los sentidos.

A lo largo del trabajo se explicó que la autoeficacia percibida académica no es estática sino cambiante y el constante fracaso en tareas o pensamientos y sentimientos negativos hacen que cambie de manera negativa es decir, que las creencias de eficacia de los estudiantes sean deficientes.

Otro resultado significativo en el cumplimiento del objetivo del presente trabajo, fue el cambio de percepción que realizaron los estudiantes al momento de responder las preguntas “8. *Escribe las debilidades y limitantes que consideres que tienes como un estudiante*” y “9. *Escribe las habilidades y fortalezas que consideres que tienes como estudiante*” donde al finalizar la intervención los estudiantes del grupo B podían describirse con mayor numero de habilidades y fortalezas académicas que el grupo A.

Por lo tanto, el grupo B aumentó su autoeficacia mientras el grupo A disminuyó (véase gráfica 22). Lo que quiere decir que efectivamente el desarrollo de la autoeficacia tiene que estar en acompañamiento y desarrollo de las competencias emocionales.

Para concluir esta parte, en las gráficas 23 y 24 se da cuenta que el desarrollo de la autoeficacia percibida académica por medio de las competencias emocionales tienen impacto en el mejoramiento del rendimiento académico, ya que el grupo B aumentó de 8.8 a 9.2 equivalente a 0.4 décimas en su promedio general.

Entonces, se logró el objetivo del presente trabajo, se aumentó la autoeficacia académica percibida del estudiante por medio de una intervención emocional (conocimiento de sí mismo) que permitió la mejora de su rendimiento académico, atreviendo a decir que no sólo se mejoró la calificación sino también habilidades, aptitudes, actitudes y capacidades de los estudiantes.

Finalmente, en el contexto escolar los educadores son los líderes de la autoeficacia y emociones de sus alumnos. Por lo tanto, el profesor debe tener en claro la importancia del desarrollo de las competencias sociopersonales y no sólo las técnicas, ya que como se puede verificar en la sociedad de hoy en día sólo se está educando para crear sujetos llenos de información pero con falta de sentido.

## Referencia Bibliográfica

- Alpuche, A y Vega, L O; (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 60(19)241-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14029405011>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe. S.A.
- Bandura, A. (1988). Autorregulación de la motivación y acción a través de la meta como sistema. *Periódico de la personalidad y psicología social*. (54) 5-12.
- Bandura, A. (1995). *Auto- Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. Cambridge University Press: DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual. *Revista de psicología*. 84 (1) 191-215.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad de Stanford. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effguideSpanish.html>
- Berrocal, P y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. 1(21), 7-43.
- Bisquerra, R. y GROPEL. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISS, Praxis Educación
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX*, 1(10), 61-82. *Universidad Nacional de Educación a distancia*, Madrid: España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=700601005>
- Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista complutense de educación*. Vol. 12. Núm. 1. Universidad Complutense de Madrid
- Canto, J. (1998). Autoeficacia y Educación. *Educación y Ciencia*. Vol. 2

- Damasio, A. (1994). En busca de Spinoza. *Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Ed. Crítica, 5ta reimpresión. Barcelona
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Erdley, C. y Asher, S. (1996). Los objetivos sociales de los niños y las percepciones de autoeficacia como influencias en sus respuestas a la provocación ambigua. *Revista Desarrollo del niño*. 67, 1329-1344.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación docente*. 19(3), 63-93.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo hallazgo científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*. 332, 97-116
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: España
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Octaedro
- Halfdan, F. (2004). Taller 3: calidad de la educación y competencias para la vida. En: 47<sup>o</sup> reunión de la conferencia internacional de la educación de la UNESCO, las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Ginebra, UNESCO. Recuperado de <http://www.oei.es/vaores2/monografias/monografias02/reflexion02.htm>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L (2006). Metodología de la investigación. (4). McGraw-Hill. México
- Ibarrola, E. (S/A). *Dirigir y educar con la inteligencia emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión
- Maddox, E. (1995). La autoeficacia, adaptación y ajuste. *Teoría investigación y aplicación*. Nueva York: Plenum Press

- Marchesi, A., y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Martínez, A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg2.htm>
- Martínez, R. (1997). El oficio de investigador educativo. *Universidad autónoma de Aguascalientes*, 2 (-).
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 13(2).
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial
- Navarro. L. (2005). *La autoeficacia en el contexto académico*. Recuperado de: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html>.
- Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Olivari, M. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y Conductas de salud. *Ciencia y enfermería*. 13 (1) 9-15
- Ornelas, M., Blanco, H., Gástelum, G. y Muñoz. F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 15(1), 1-7.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica
- Rodríguez, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. España: Oikos-tau



- Shunk, H. (1989). La autoeficacia y conductas de logro. *Revisión Psicológica de la Educación*. 1, 173-208.
- Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (002), 255-270. Xalapa, México.
- UNESCO (2001). 46° Conferencia internacional de educación. *La educación para todos para aprender a vivir juntos*. Ginebra, 5 al 8 de Septiembre de 2001. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/international/ICE/pdf/cierapfins.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional (2017). Acerca de la UPN. CDMX, México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn>
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). Técnicas participativas para la educación popular. Centro de Investigación y desarrollo de la educación. Edición 3. Alforja: Santiago de Chile
- Vélez, E., Shiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y del Caribe. *Revista Latinoamérica a de Innovaciones Educativas*, 17, 29 -53.

# Anexos

## Anexo I. Instrumento Encuesta

El presente instrumento se elaboro a partir de la necesidad de obtener datos sobre los tres conceptos centrales de la investigación, tales como son: el nivel de autoeficacia percibida académica de los estudiantes, el desarrollo de sus competencias emocionales y su promedio general. Dicho instrumento fue aplicado antes y después de la intervención, con la finalidad de comparar el desarrollo de los mismos.

Folio

### Cuestionario de Autoeficacia y Educación Emocional

Fecha \_\_\_\_\_

Estimado estudiante:

Contribuir a la construcción de evidencia sobre la importancia del desarrollo de la autoeficacia por medio de la educación emocional, es uno de los propósitos de este cuestionario, que forma parte de un proyecto que busca mejorar el rendimiento académico.

Por lo anterior, la información que proporciones será utilizada con fines de investigación y manejada de manera confidencial.

Sexo

Semestre

Edad

Promedio

### Autoeficacia Académica Percibida

**Instrucciones:** Lee con atención las siguientes proposiciones y selecciona la respuesta que más te describa

	Proposiciones	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Cuando el profesor realiza examen sorpresa. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente el acontecimiento inesperado				
2	Terminare de manera eficaz, rápida y en tiempo mi tesis				
3	Puedo resolver cualquier tarea académica de manera rápida y correcta				

4	En un trabajo de equipo en el que los integrantes poco se ponen de acuerdo, conozco lo que puedo hacer para mejorar el trabajo y obtener un buen resultado				
5	Cuando un profesor deja un trabajo final laborioso y complicado. No me preocupo, porque sé que cuento con las habilidades necesarias para resolverlo				
6	Sé lo que quiero para mi vida y tengo lo necesario para conseguirlo				
7	Me considero tímido para dar mis opiniones en un trabajo en equipo				

**8. Escribe las debilidades y limitantes que consideres que tienes como estudiante**

---



---

**9. Escribe las habilidades y fortalezas que consideres que tienes como estudiante**

---



---

### Educación Emocional

**Instrucciones:** Lee con atención las siguientes proposiciones y selecciona la respuesta que más te describa

**10. Cuando alguien me pregunta sobre mi estado de ánimo:**

CE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identifico fácilmente mi estado de ánimo				
Demuestro lo que siento con claridad				
comparto como me siento				

**11. Cuando un profesor plantea su manera de trabajo y evaluación:**

CE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Conozco mis conocimientos y habilidades en el trabajo y evaluación				
Puedo proceder ya que reconozco la manera en que me beneficiará o afectará				

Atiendo la propuesta de su manera de trabajo y evaluación				
---	--	--	--	--

**12. Cuando vivo una situación difícil:**

RE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Conozco como me siento				
Hago algo para afrontarla				
Me siento capaz de superarla				

**13. Cuando un profesor interviene de manera constante durante mi exposición:**

RE	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identifico cómo afectan sus interrupciones mi confianza				
Enfrento las interrupciones del profesor				
Acepto y tomo en cuenta sus observaciones				

**14. Cuando enfrento una situación nueva en mi vida:**

AP	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Me considero capaz de enfrentarla				
Busco ayuda				
Lo enfrento de manera positiva				

**15. En mi grupo de amigos :**

AP	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identifico las tareas en las que puedo responsabilizarme				
Realizo lo que me corresponde				
Colaboro sin que se me solicite				

**16. Cuando cometo un error en el desarrollo de un trabajo en equipo:**

CS	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Reconozco en qué fallé				
Hago lo necesario para corregirlo				
Muestro disposición para que me señalen mis errores				

**17. Cuando un profesor organiza los equipos de trabajo:**

CS	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Identifico lo que me hace sentir trabajar con un nuevo equipo				
Me adapto al equipo que me corresponde				
Estoy dispuesto a trabajar con diferentes personas				

**18. Cuando enfrento un problema con otros:**

HVB	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Conozco lo que siento e identifico lo que siente la otra persona				
Propongo alternativas para resolverlo				
Muestro interés para solucionar el problema				

**19. Cuando reflexiono sobre mi vida profesional:**

HVB	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Conozco las áreas o trabajos donde me sentiré eficaz				
Me capacito en talleres o cursos para favorecer mi formación profesional				
Siento interés por continuar con mi formación después de la licenciatura				

De antemano te agradecemos por participar en esta actividad.

## Anexo II Instrumento de Observación

El presente instrumento fue desarrollado a partir de la necesidad de evaluar y verificar la autoeficacia académica percibida de los estudiantes por medio de observar sus conductas

<b>Guía de la Observación</b>		
<b>Categorías</b>	Lugar de Aplicación	
	Fecha	
	Numero de sesión	
	Horario	
	Número de participantes	
	<b>Indicadores</b>	<b>Respuestas</b>
<b>Participación</b>	1. El grupo reacciona de manera positiva ante las instrucciones de una indicación de actividad	Nadie Pocos Mayoría Todos
	2. El grupo aporta ideas y actividades	Nadie Pocos Mayoría Todos
	3. El grupo rechaza la apatía que pueda surgir en algunos estudiantes	Nadie Pocos Mayoría Todos
<b>Trabajo en equipo</b>	4. El grupo se organiza con rapidez para realizar las actividades en grupo	Nadie Pocos Mayoría Todos
	5. El grupo tiene la habilidad de resolver conflictos de manera colectiva	Nadie Pocos Mayoría Todos
	6. El grupo se esfuerza por lograr el objetivo de la actividad	Nadie Pocos Mayoría Todos
<b>Comunicación</b>	7. El grupo tiene la capacidad para expresar y escuchar su sentir y pensar	Nadie Pocos Mayoría Todos
	8. El grupo tiene la capacidad de respetar turno de manera amable	Nadie Pocos Mayoría Todos
	9. El grupo hace comentarios de convencimiento y fuerza para realizar alguna actividad	Nadie Pocos Mayoría Todos
<b>Compromiso</b>	10. El grupo analiza y respeta normas	Nadie Pocos Mayoría Todos
	11. El grupo percibe y focaliza los logros obtenidos	Nadie Pocos Mayoría Todos
	12. El grupo acepta retos mayores y creen superarlos con facilidad	Nadie Pocos Mayoría Todos
<b>Generalidad de comportamiento</b>	13. El grupo genera comentarios y acciones ya realizados anteriormente para motivar a todos los integrantes, al realizar una actividad	Nadie Pocos Mayoría Todos
	14. El grupo genera las mismas conductas para resolver nuevas actividades	Nadie Pocos Mayoría Todos
	15. El grupo no rechaza retos nuevos, muestran compromiso y organización para realizar las actividades	Nadie Pocos Mayoría Todos

Dicho instrumento fue aplicado antes y después de la intervención.

### **Anexo III.**

#### **Curso**

**“Mis capacidades y emociones en sintonía para mi mejora académica”**

**Objetivo:** “Los estudiantes aumentaran su autoeficacia percibida académica, a través del desarrollo de las competencias emocionales, para mejorar su rendimiento académico”



**Bloque I. Mis sentimientos ¿los conozco?  
(Conciencia emocional)**

**Propósito:** Los estudiantes identificarán sus emociones a través de técnicas de análisis y de animación, con la finalidad de crear conciencia sobre sus emociones

<b>Técnica</b>	<b>Propósito</b>	<b>Proceso</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
1. El material que me caracteriza	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes se presenten y conozcan la finalidad del curso; a través de la explicación y descripción sobre la elección que se plantea en esta actividad <b>esto para generar conocimiento sobre los sentires y pensares del estudiante</b>	<p align="center"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitará que los estudiantes se coloquen en círculo, en medio de este colocara diferentes objetos con diferentes texturas y formas.</p> <p align="center"><b>Desarrollo</b></p> <p>En seguida el facilitador agarrara alguno y dirá Su NOMBRE y la relación que tiene con el objeto que tomo Ejemplo: <i>Mi nombre es Pedro y tome esta estrella puntiaguda porque así me siento cada que no me gusta algo.</i> Dará la instrucción de que uno por uno debe pasar a presentarse, agarrar un objeto y explicar qué relación tiene con él.</p> <p align="center"><b>Cierre</b></p> <p>Una vez que todos los estudiantes pasen el facilitador explicara que la mayoría de las veces nuestro sentir y actuar cambia en distintas formas y que tal vez ahora se sienten como una estrella puntiaguda y después como una pelota de esponja suave. Haciendo hincapié en los sentimientos y en su influencia con su pensar y actuar</p>	Diferentes objetos con diferentes texturas	Total 45min
2. Lo que siento lo sentirá	El propósito de esta actividad es que las/los estudiantes reconozcan que los sentimientos se transmiten y no son únicos, a través de responder una serie de	<p align="center"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitara que los estudiantes se coloquen en circulo para esta actividad que se saquen solo una libreta y una pluma</p> <p align="center"><b>Desarrollo</b></p> <p>En seguida, dictara las siguientes preguntas ¿Qué es el amo?, ¿Cómo amo?, ¿Me gusta mi forma de</p>	Libreta	35 min

	<p>preguntas que empalazarán los sentimientos, para generar conciencia de las emociones propias y por lo tanto la de los demás</p>	<p>amar? ¿Cómo quiero que me amen? ¿Es la misma manera la que amo a como quiero que me amen?... ¿Cuándo alguien esta triste que hago? ¿Cuándo estoy triste que espero de los demás hacia mí? Y así dependiendo de las emociones más reconocidas se harán las preguntas</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador debe manejar la reflexión a un punto donde se reflexione que muchas veces olvidamos como se identifican las emociones y como estas nos hacen actuar y pensar las cosas por ello es importante identificarlas.</p>		
<p>3. ¿Cuántas emociones existen</p>	<p>El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes conozcan las emociones y los sentimientos, a través de diferentes animaciones que se presentaran, para generar o ampliar a gama de emociones de los estudiantes</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitara a los estudiantes que salgan 5 min del salón con una hoja y mencionarles que en ese tiempo deben cortar la hoja en 20 pedazos, el facilitador por su parte en ese lapso de tiempo colocara diferentes animaciones alrededor del salón junto con una cajita</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Una vez colocadas las animaciones y las cajitas, el facilitador solicitara que los estudiantes pasen al salón y recorran en fila de manera ordenada y en silencio alrededor del salón e identifiquen la emoción de las animaciones las escriban en un papel lo doblen y lo coloquen en las cajitas, sin comentar con los demás.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Una vez que todos los estudiantes hayan escrito sus 20 papelitos el facilitador escribirá en el pizarrón las emociones que se identificaron por animación, para generar una gama de emociones por animación</p>	<p>20 animaciones 20 cajitas Plumones Pizarrón</p>	<p>50</p>

<p>4. Y... ¿Cómo me siento ahora?</p>	<p>El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes conozcan cómo se sienten en diferentes situaciones a través de videos emotivos para que los estudiantes localicen cuando se presentan ciertas emociones</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador presentara de 3 a 5 videos con duración de 3 a 5 minutos</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Los estudiantes mientras lo ven deben identificar como los hace sentir</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador preguntara de manera abierta a los estudiantes como los hizo sentir el primer video, el segundo video y así sucesivamente pero no solo preguntar que sintieron sino identificar porque presentaron ese sentimiento.</p>	<p style="text-align: center;">Proyector Computadora 3 o 5 videos</p>	<p style="text-align: center;">30min</p>
<p>5. Pintemos emociones</p>	<p>El propósito de la actividad es que los/las estudiantes desarrollen el autoconocimiento y una imagen positiva de sí mismos a través de identificar las representaciones que los demás hacen de ellos; con la finalidad de generar actitudes positivas ante situaciones que pongan en riesgo el bienestar personal</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>Se les pedirá a los participantes que escriban 5 rasgos que los caracterice como compañero de clase; por ejemplo: “Soy alegre, enojón, etcétera.”</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Cuando los estudiantes ya hayan escrito los 5 rasgos, se les pedirá que peguen la hoja en su espalda con los rasgos al reverso, es decir, se mostrará a los compañeros el lado de la hoja que se encuentre en blanco.</p> <p>Posteriormente se le pedirá a cada integrante del grupo que anote en la espalda de cada uno de sus compañeros los rasgos que los caracterizan como compañeros.</p> <p>Cuando hayan finalizado se les dará un momento para que los estudiantes lean y reflexionen lo que ellos expresaron sobre sí mismos y lo que otros les escribieron.</p> <p>Este momento es importante ya que los estudiantes reflexionarán sobre el valor personal que ellos poseen ante los demás.</p>	<p style="text-align: center;">Hojas blancas Cinta adhesiva Cañón Equipo de computo Video: “Dove real Beauty”</p>	<p style="text-align: center;">50 minutos</p>

		<p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Finalmente, el facilitador preguntará a algunos estudiantes ¿Lo que piensas sobre ti coincide con lo que tus compañeros escribieron?, ¿Cómo te sientes con lo que has leído?</p> <p>Por último, se proyectará el video “Dove Real Beauty” resaltando la importancia sobre cómo se representan a sí mismos y a los demás.</p>		
6. Cuantas emociones tengo	El propósito de esta actividad es que las/los estudiantes identifiquen las emociones que expresan y que no saben que expresan, por a través de una descripción y reflexión de sí mismo, para generar conciencia en localizar y analizar de manera más constante los sentimientos que expresan	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitara que los estudiantes se acomoden en círculo para la actividad. Una vez que este en esa forma solicitara que todos realicen un dibujo de sí mismos y coloquen a su alrededor todas las emociones que han experimentado a lo largo de su vida,</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>En seguida se les solicitara que se junten con su mejor amigo o amigos y les den su hoja ya que esa persona debe escribir todas las emociones que ha visto en ti desde que se conocieron.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador mencionara que muchas veces no somos capaces de ver todas las emociones que expresamos o lo contrario se quiere mostrar ciertas emociones y no se dan a conocer en realidad como queremos, por ello el saber identificarlas y que nos lo hagan saber apoya al conocimiento de la misma</p>	Hoja en blanco o del cuaderno	30 min

7 Describo mis emociones	El propósito de esta actividad es que las/los estudiantes reflexionen y analicen sobre sus sentimientos en diferentes instituciones y contextos de su vida cotidiana, para generar conciencia de sus emociones en ellos	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>Ya que los estudiantes para este momento han desarrollado habilidades para identificar sus sentimientos ahora el facilitador solicitará que describan en su libreta. Las emociones que sienten con su familia, con su pareja, con sus amigos, en la escuela, en su trabajo, en sus hobbies y consigo mismos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Se recordará que este ejercicio no será comentado pero que si se reflexione si son las emociones que quieren sentir en esas instituciones y si no es así como lo pueden modificar</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Se dejará de tarea que ya una vez identificado las emociones que se presentan en esos lugares dibujen la cantidad de emoción que tiene cada una, esto para dar inicio al siguiente bloque</p>	Libreta Colores	45min

<b>Bloque II. Me controlo... siento y pienso (Regulación emocional)</b>				
<b>Propósito:</b> Los estudiantes analizarán su forma de manejar sus emociones, mediante el uso de técnicas vivenciales, con la finalidad de conocer cómo pueden regular su emoción				
Técnica	Propósito	Proceso	Materiales	Tiempo
8 Me enojo y ...	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes reconozcan que es regulación emocional, a través de una técnica vivencial, para que los estudiantes analicen el concepto y	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador les hará creer a los estudiantes que están reprobados en un examen de su clase por su falta de interés en el curso ( o cualquier otra situación que provoque una molestia en los participantes) es muy importante despertar un sentimiento de molestia para esta actividad</p>	Libreta y pluma	30 min

	vean su importancia	<p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Una vez que se haya logrado ese sentimiento de molestia ahora se debe detectar cómo se comportan y regulan las personas, el facilitador debe mencionar que es una broma y en seguida deberán de explicar cómo se sintieron física y psicológicamente Además de escribir su actuar mientras estaban molestos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador debe generar un ambiente de reflexión sobre si actuar como hubieran querido o si exageraron en su forma de actuar</p>		
9. Niveles emocionales	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes conozcan las diferentes intensidades de las emociones a través de ejemplos de la vida cotidiana y o noticias relevante que estén pasando en la actualidad para que observen la importancia de regular y categorizar sus emociones	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador explicara por medio de una presentación de Power Point o Prezi la tabla de niveles emocionales</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Una vez que el facilitador explique la tabla de niveles de emoción solicitara que se hagan equipos y a cada equipo le va entregar una noticia o un caso actual donde puedan identificar la emoción que domino el acto, si fue positivo o negativo y como podían haberse regulado en caso de ser posible</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Cada equipo comentara su caso y noticia así como la emoción que predomino y como se podía regular, cuando terminen eso el facilitador explicara como la falta de regulación emocional provoca equivocaciones y actos negativos para las personas.</p>	5 noticias 5 casos Proyector Computadora	40 min

<p>10 Arcoíris de emociones</p>	<p>El propósito de la actividad es que los/las estudiantes identifiquen como se sienten y como pueden regular su sentimiento, a través de clasificar sus acciones, para que su comportamiento sea el acertado dentro de la sociedad</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio.</b></p> <p>El facilitador solicitara a los estudiantes que coloren el grado de emoción que tengan en una hoja es decir, las instrucciones específicas son: “imaginen que la hoja es una caja donde se llenan con los líquidos de las emociones ¿Qué altura tendría la tristeza? ¿Qué altura tendría el amor, el enojo etc.?”</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Los chicos colorean la hoja con los colores de su preferencia para reflexionar porque se escogió ese color, y porque las emociones abarcan lo que abarcan</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Finalmente el facilitador tomara de ejemplo 3 o 4 arcoíris de emociones de los estudiantes y explicara porque es importante realizar este trabajo</p>	<p>Hojas Colores</p>	<p>30</p>
<p>11 Técnicas de regulación emocional</p>	<p>El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes obtengan diferentes técnicas para regular su emoción, por medio de enseñarle tres actividades, para que tengan mayor control sobre su sentir y actuar</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador explica que para obtener a una educación emocional elevada se necesita primero conocer e identificar las emociones para después saberlas regular, ya que ellos ya ubican sus emociones ahora les enseñara tres actividades para regular sus emociones. La primera será por medio de escritura, la segunda respiración y la última expresión de la emoción verbal.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Para la primera técnica el facilitador puede tomar cualquier emoción de ejemplo y explicar que antes de actuar en cualquier situación primero hay que pensar y sentir y que las emociones son impulsos por ello al momento de sentir una emoción grande lo que pueden hacer es escribir como se sienten y lo que les gustaría hacer o decir al factor que lo provoco, así las emociones salen y cuando ya sean descargadas se</p>	<p>Sin material</p>	<p>45 min</p>

		<p>podrán leer después para entender con mayor claridad lo que estaba pasando en ese momento por la cabeza; la técnica dos será la técnica de la buena respiración, si bien es cierto que las emociones provocan sucesos físicos en nuestro cuerpo también se pueden regular por respiraciones profundas de 8 seg de inhalar, 2 seg mantengo y 8 seg de exhalar; la tercera técnica es cuando algo te haga sentir en ira, depresión o extasiado comunícalo, sólo di lo que sientes no lo que quieres hacer o lo que piensas del momento o de la persona factor de ese sentimiento solo comunica lo que sientes. Después de explicar lo anterior el facilitador pondrá en práctica con los estudiantes las técnicas</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador generara un ambiente de reflexión sobre las ventajas y desventajas de las técnicas explicadas</p>		
12 Caso de una mujer asesinada	<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes reconozcan el grado de importancia que tiene regular sus emociones, a través de un caso vivencial, para que se genere conciencia del actuar de las personas</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador dará a los estudiantes un caso que represente la perdida de las emociones</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>En seguida el facilitador preguntara ¿Qué otros casos o sucesos conocen que paso por la falta de regulación emocional? Hasta crear una lluvia de ideas de muchos sucesos que pudieron tener otras reacciones sentimental.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Reflexión grupal, los estudiantes cerraran la sesión con una conclusión para el grupo</p>	23 copias de los casos	30 min



13 Como influye mi regulación emocional en mi vida	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes identifiquen como han estado desarrollando sus emociones, a través de test de 24 horas, para que reflexión sobre su actuar y sentir en diferentes momentos	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitará que todos en su libreta recuerden el día de antier o ayer y escriban en un cuaderno las actividades que realizaron, las pláticas que tuvieron, lo que comieron y los sucesos que les ocurrieron junto con las emociones que tuvieron en ese momento.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Una vez que hayan terminado su descripción del día el facilitador les preguntará ¿todos sus actuares y sentires estuvieron bien? ¿Coincidió lo que hacían con lo que pensaban y sentían? ¿Sólo podían haber actuado de esa manera o había otras opciones?</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Todos compartirán sus experiencias y el facilitador concluye con la sesión</p>	Libreta Plumas	40 min
14 Ahora se regularme	El propósito de esta técnica es que las /los estudiantes reconozcan que es más enriquecedor regularse a manejarse por impulso, por medio de videos, para crear conciencia de la importancia de la regulación	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador les solicitará a los estudiantes que se coloquen las bancas en círculo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Les solicitará que vean los videos y reflexionen sobre lo que es regularse y no regularse, una vez concluidos los videos el facilitador lanzara una pelota para conocer la reflexión de los estudiantes</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Todo el grupo tendrá que recibir la pelotita aventada por los mismos compañeros o por el facilitador</p>	Proyector Computadora 3 videos Pelota	30

<b>Bloque III: Me conozco, lo acepto y me amo (Autonomía emocional)</b>				
<b>Propósito:</b> Los estudiantes reconocerán sus habilidades, virtudes y cualidades, mediante técnicas de análisis y audiovisuales, con la finalidad de que desarrollen una auto estimación positiva				
<b>Técnica</b>	<b>Propósito</b>	<b>Proceso</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
15 Que me hace individuo	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes reflexionen cual es su individualidad, a través de una técnica de animación con la finalidad de conocer sus persona natural	<p><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitara que dejen el espacio libre de bancas para que se puedan mover libremente, una vez que este el espacio solicitara que todos se coloquen en el centro.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>A continuación dará las indicaciones de que caminen sobre el espacio de manera autónoma y sin pareja, ahora el facilitador explicara que el dirá una característica y ellos se tendrán que identificar y juntar con los que tengan esa misma característica por ejemplo: Mes de cumpleaños, comida favorita, género de música favorito, en caso de no tener una característica en común puede quedar solo el estudiante.</p> <p>Cuando formen los equipos le dirán al facilitador su característica en común y cuantas personas hay, esté lo anotara en el pizarrón</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Una vez que se tengan entre 7 u 8 características se verá que son más cosas en común que lo individual, y entonces se les preguntará a los chicos que es único de ellos hasta llegar a la reflexión que los sentimiento naturales son un impulso natural que se educa socialmente con el tiempo y dejar de ser originales</p>	Pizarrón plumones	45 min

16 Cuales son mis fortalezas	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes analicen e identifiquen cuáles son sus virtudes de ser un buen estudiantes, a partir de una técnica de sensibilización para que creen un primer modo de identificación sobre sí mismos	<p><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitara que los estudiantes saquen una hoja de su cuaderno y marquen su mano en ella</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>En seguida les dirá que pongan en dentro de la mano en los dedos 5 cualidades y virtudes que creen tener y afuera de la mano 5 debilidades que tengan, hay que observar que llenan primero.</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Al ver que llenaron primero las debilidades hay que hacer reflexión del porque es más fácil llenar lo negativo a lo positivo</p>	Hoja Pluma	30
17 Como cambiar sentimiento negativos en positivos	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes desarrollen la capacidad de transformar sentimientos negativos en positivos, a través de diversos casos y videos, para desarrollar la autoeficacia emocional de los estudiantes	<p><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador dará una hoja a cada estudiante con 5 casos específicos para cambiar el sentimiento negativo a positivo</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Una vez que los estudiantes hayan reflexionado y escrito como se puede cambiar ese sentimiento de negativo a positivo, se 5 equipos 1 por caso y tendrán que actuar el caso más su solución</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Cuando terminen su actuación todos los equipos analizaran si fue correcta y sencilla la solución además de poner ejemplos sobre su vida cotidiana.</p>	23 copias de 5 casos	50min
18 Hablando conmigo	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes focalicen sus habilidades y capacidades en lo positivo que han hecho de su vida, a través de	<p><b>Inicio</b></p> <p>EL facilitador solicitara que únicamente saquen una hoja y su lapicera, en seguida les comentara que poco a poco nos olvidamos de nosotros mismos y pocas veces nos hablamos</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Por eso ahora escribirán una carta para sí mismos, con</p>	1 hoja Lápices de colores	30 min

	una carta para sí mismos, para aumentar su autoestima personal	<p>el contenido de su preferencia, explíquense como es, como piensa como siente.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador da las gracias por su participación a los estudiantes</p>		
19 La sociedad y yo	<p>El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes desarrollen las habilidades de comunicación receptiva y comunicación expresiva, mediante el cumplimiento de una meta grupal; esto es con la intención de fomentar un adecuado trabajo en equipo basado en la confianza.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador les pedirá a los participantes que se ubiquen en el centro del salón, de tal forma que todos queden en círculo.</p> <p>Después se les pedirá que se tomen de las manos fuertemente y cada uno exprese en voz alta las características que mejor los definen cuando trabajan en equipo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Posteriormente, se pedirá a los participantes que simulen con su cuerpo que son una silla, y que cada uno se siente en el compañero de atrás, formando una especie de o cadena humana.</p> <p>Una vez, formada la cadena humana, tendrán como objetivo caminar de manera sincronizada tratando de dar vueltas, dos veces alrededor de ellos, sin levantarse de su silla.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Finalmente el facilitador hará una reflexión con los participantes preguntando lo siguiente:</p> <p>¿Cómo te sentiste en la actividad?</p> <p>¿Lograron el objetivo?</p> <p>¿Cómo creen que lograron el objetivo?</p> <p>¿Qué habilidades fueron las requeridas para esta actividad?</p>	Sin material	40 min

20 Antónimos de emociones	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes identifiquen que aunque las situaciones detonan sentimientos uno es quien decide qué grado de sentimiento tener y como modificar ese sentimiento, por medio de audiovisuales para desarrollar la autonomía emocional	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador va a presentar un video donde se note la lucha contante de la emoción con la razón, así como la creación de los sentimientos y la resiliencia.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>A partir de esos videos los estudiantes crearan por parejas una lista de emociones y pondrán a un lado la emoción contraria será como “Antónimos de emociones”. Una vez realizado esto el facilitador les explicara que para toda situación hay más de una emoción y que uno decide hasta que momento cambiar o modificar una emoción</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Aunque es complicado la resiliencia ayuda a las personas a salir a delante sobre sentimiento negativos como la depresión, ansiedad, melancolía a sentimientos negativos</p>	Proyector Computadora Videos	30 min
21 Yo manejo mi pensar y sentir	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes perciban, regulen y modifiquen las emociones que tiene en las situaciones, a través de una experiencia personal, para reconocer su autonomía emociona	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador presentara el tema de la “Tesis” y pondrá en un primer momento lo que les hace sentir y lo que piensa sobre ello.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Ahora se pondrán metas y escribirán que sentirán si no las cumplen y que harán para cumplirlas, así evaluaran su proceso de titulación como un proceso difícil pero no imposible.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador invitara a los estudiantes que vayan llenado un cuadro o escriban sobre lo que sienten y hacen con la tesis para mejorar el proceso</p>	Sin materiales	40 min

<b>Bloque IV: Tu, yo y nosotros (Competencia Social)</b>				
<b>Propósito:</b> Los estudiantes desarrollarán la capacidad de mantener buena interacción con su entorno, por medio de técnicas de actuación y vivenciales con la finalidad de que tengan herramientas para convivir y adaptarse a la sociedad				
<b>Técnica</b>	<b>Propósito</b>	<b>Proceso</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
22 El trabajo en equipo	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes identifiquen la importancia del trabajo en equipo, por medio de una meta que deben cumplir en equipo, para fortalecer la concepción de trabajo en equipo	<p><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitará a los estudiantes que las bancas las pongan alrededor del salón, en seguida, solicitará que todos se sienten en el suelo y formen tres círculos uno de 5 personas, uno de 8 personas y otro de 10 personas.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Los círculos estarán uno adentro de otro el primero de 5 personas comenzará el debate sobre porque es importante trabajar en equipo, el segundo equipo dirá las ventajas y desventajas de trabajar en equipo y el tercer equipo de 10 estudiantes harán una conclusión sobre la importancia de trabajar en equipo</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Dicha conclusión se anotará en el pizarrón si es positiva se llegará como acuerdo si es negativa será transformada por el facilitador para que se pueda acordar en que el trabajo en equipo es importante</p>	Sin materiales	30 min
23 El puente	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes identifiquen y reflexionen la manera en cómo enfrentan y resuelven un conflicto con los demás, mediante dos actividades que	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se les presentará a los estudiantes un video llamado “El puente” con la finalidad de situarlos en el conflicto que plantea dicho video. El video solo se presentará hasta el minuto uno con treinta y cinco segundos. A continuación se les invitará a responder ¿Cómo lo resolvería yo?</p> <p><b>Desarrollo</b></p>	Lap top Proyector Bocinas Materiales escolares (cuaderno y lapicero)	50 min

	<p>consistirán, una, en la explicación sobre la posible solución a la problemática y otra que consistirá en llevarla a la práctica; lo anterior es con la finalidad de favorecer el desarrollo de habilidades tales como la asertividad y el trabajo colaborativo.</p>	<p>Una vez que se ha respondido a la pregunta, posteriormente se realizará siguiente:  Se formará un equipo de número par, después se les pedirá que formen parejas dentro de esos grupos y que se coloquen en forma de asterisco y/o estrella, de tal manera que las parejas queden de frente.  A continuación uno de los facilitadores se coloca en medio del equipo, mientras que otro facilitador explica la siguiente instrucción:  “En este momento se encuentran en un camino del ancho de sus hombros, no pueden salir de él porque se caerán a un precipicio, deben intercambiar lugares con su pareja”. Una vez dada la instrucción comienza el juego.  Solo podrán pasar si se comunican con el facilitador que está en medio y que juega el papel de “Sordo” (los participantes no saben esta condición) éste sólo les dará el paso cuando lo reconozcan primero y se comuniquen adecuadamente.  En caso de que los estudiantes interpreten que tiran al precipicio a la persona que juegue como “sordo” se reiniciará el juego, lo mismo sucederá si se trata de pasar a la persona sin comunicación pero con estrategias de sobrepasar.  Una vez que todos los estudiantes logren pasar al lugar de su pareja, se da por terminada la actividad.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>En ese momento se pide que pasen a sus lugares y comienza el diálogo de reflexión abriéndose con las siguientes preguntas:  ¿Cómo se sintieron? y ¿Qué piensan? con las respuestas que se brindarán se iniciará la explicación sobre la persona que estaba en medio; esta es una persona sorda e inmediatamente se les explicará de</p>		
--	--	--	--	--

		<p>forma general el propósito de la actividad. Para finalizar se les pedirá que vuelvan a leer la respuesta a la pregunta de un inicio y que reflexionen si eso fue lo que hicieron.</p>		
24 Cuando alguien no me cae bien	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes reconozcan que las actitudes negativas de las personas no definen siempre su comportamiento y que podemos aceptarlas, a través de una técnica de empatía para reconocer que las personas somos diversas</p>	<p><b>Inicio</b> El facilitador solicitara a los estudiantes que dibujen una silueta humana (seguramente se dibujaran así mismos) y escriban todas las cosas que les cae mal de una persona, se darán cuenta, después en la parte de atrás escribirán porque esas características no le gusta y subrayarlas con rojo si alguna vez las ha realizado.</p> <p><b>Desarrollo</b> Ya que tengan lo anterior, el facilitador le s preguntara ¿Porque creen que ese sujeto que dibujaron tenga esas actitudes que no les gusta pero que alguna vez realizaron? ¿Esa persona será siempre así y con todos? Hasta crear un ambiente de debate</p> <p><b>Cierre</b> Finalmente se les pide a todos tachen esas actitudes que no les gusta y pongan a un lado las actitudes que les gustan para que de esa forma tengan en claro que quieren ser y como quieren ser tratados</p>	1 hoja Lápiz o pluma	30
25. Canaletas de comunicación	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes se integren para llegar a una meta en común por medio de una técnica vivencial</p>	<p><b>Inicio</b> El facilitador solicitara que vayan a los jardines de la universidad ya que para la actividad se necesita un mayor espacio. Una vez en el jardín el facilitador hasta dos grandes equipos a la cual le entregará el número de canaletas (cartones de 5x15) y una pelota de unicel.</p> <p><b>Desarrollo</b> En seguida se darán las instrucciones todos los equipos saldrán de un punto A y deberán llegar a un punto B todos deben participar y correr para que la pelota gire</p>	23 canaletas 1 pelota de unicel	55min



		<p>por las canaletas, nadie puede quedar afuera si es así se regresa el equipo, si se cae la pelota se regresa el equipo, si la paran se regresa el equipo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Cuando lo hayan logrado se regresara al salón y comentaran lo que hicieron para lograrlo como se sintieron y como lo lograron.</p>		
26. Como llevarme mejor	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes conozcan las características de las personas altamente sociables, a través de un documento, para que identifiquen las aptitudes de un buen sujeto colaborativo</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador entregara el documento “Cómo estar en contacto con la sociedad” colaborativo</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>El facilitador solicitara a los estudiantes que localicen las cualidades de un buen sujeto colaborativo, una vez que lo hayan hecho escogerá a 6 estudiantes para que representen dichas cualidades y los demás adivinaran cual es.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Para concluir se les preguntara a los chicos ¿Cómo se sintieron? Y para que les sirve saber esta información.</p>	<p>Documento “Cómo estar en contacto con la sociedad”</p>	30min
27 Un logro en Grupo	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes reconozcan sus habilidades y capacidades y lograr un objetivo en común a través de un maratón, para saber en la vida se necesita estar con demás personas para lograr un objetivo</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitara equipo de 6 personas hará 5 estaciones cada estación tendrá un reto en particular que solo uno o dos participantes debe realizar para poder avanzar todo el equipo, dichas estaciones son</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Física (2 personas)</li> <li>2. Conocimiento (1 persona)</li> <li>3. Dibujo (1 persona)</li> <li>4. Memoria (1 persona)</li> <li>5. Lógica (1 persona)</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>El instructor dará las siguientes indicaciones, el equipo debe ponerse de acuerdo quien pasa en cada casilla una</p>	<p>1 pelota 10 preguntas de cultura general 2 dibujos con tamgram 5 imágenes 2 operaciones de estadísticas</p>	60min

		<p>vez que un estudiante pase por una casilla ya no puede participar en las demás, así que tiene 5 min para ponerse de acuerdo quien va a pasar por casilla.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El equipo ganador dirá como es que se pusieron de acuerdo y el ultimo equipo explicara qué fue lo que fallo y lo que hizo falta, todos comentaran como se sintieron y si sus sentimiento apoyaron al logro del equipo</p>		
28. ¿Entonces estoy solo?	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes reflexionen y concluyan si es importante o no la competencia social por medio de un dibujo que los presente con su contexto, para generar conciencia de que nuestras acciones y sentimiento tiene un impacto con los demás</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitara a los estudiantes que en una cartulina representen todo su entorno y ahí mismo la interacción que tiene con este</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Ya que los dibujos estén realizados, todos los estudiantes explicaran sus dibujos y reflexionaran lo siguiente... si no existiera este entorno ¿sería el mismo? ¿Cómo sería?</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador agradece la participación de los estudiantes</p>	<p>Cartulinas Diurex Colores</p>	30min

**Bloque V: Mis comportamientos diarios... soy yo  
(Competencia para la vida y el bienestar)**

**Propósito:** Los estudiantes construirán distintas habilidades que les permiten adoptar comportamientos apropiados y factibles para su vida cotidiana, por medio de técnicas vivenciales y abstractas, con la finalidad de que obtengan más experiencias de satisfacción personal

<b>Técnica</b>	<b>Propósito</b>	<b>Proceso</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
29 La isla	El propósito de esta actividad es que las/los estudiantes reflexionen y analicen sobre la importancia de las habilidades sociales tales como: la comunicación, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo, por medio de la resolución vivencial de una situación hipotética de riesgo; esto es con la finalidad de <b>resaltar la necesidad y importancia del trabajo cooperativo y la capacidad de interactuar en cualquier situación de la vida cotidiana.</b>	<p align="center"><b>Inicio</b></p> <p>Se pedirá que se recorran todas las sillas y mesas a un lado del salón. Posteriormente se les solicitará a todo el grupo que representen en un rota folio todo lo que para ellos implica o tenga relación con trabajar en equipo; a continuación se comentará el trabajo que realizó el grupo con la finalidad de conocer la representación sobre el trabajo en equipo.</p> <p align="center"><b>Desarrollo</b></p> <p>Enseguida se solicitará que todos los estudiantes se coloquen en un extremo del salón a ese lugar se le nombrará “Isla 1”. Enseguida se explicarán las siguientes instrucciones: “Ustedes son habitantes de esta isla, pero su volcán está a punto de hacer erupción, se pueden salvar si todos llegan a la “Isla 2” (está al otro extremo del salón) la única forma de llegar a esa isla es por medio de las piedras que están en el mar, las piedras sólo aguantan el peso de una pierna, absolutamente todos deben pasar a la “Isla 2” si alguien se queda en la “Isla 1” o se cae al mar, todos los habitantes mueren, cabe destacar que en el mar hay tiburones y pirañas que se comen las piedras cuando no están ocupadas.</p> <p align="center"><b>Cierre</b></p> <p>Una vez concluida la actividad se pedirá que tomen</p>	<p>1 papel craft</p> <p>Dos dibujos de isla uno de ellos con un volcán a punto de hacer erupción</p> <p>Piedras en hojas de papel</p> <p>Los tiburones y pirañas será el facilitador</p>	50 min

		<p>asiento, se abrirá el diálogo de reflexión con las preguntas:          ¿Cómo se sintieron? y ¿Qué piensan? Dependiendo de la situación que resulte, es decir si lograron o no el objetivo se comenzará la reflexión, si fue el caso primero se pondrá mayor énfasis en temas como “Trabajo en equipo, comunicación, necesidades de la población” etc. y si es la segunda situación se pensará en un principio las causas del por qué no se logró hasta llegar a los temas anteriores.          Para cerrar todos los estudiantes expresarán en lo que aprendieron de la actividad</p>		
30 Mi estilo de vida	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes reflexionen sobre el estilo de vida que quieren a través de un listado, para que se planten que habilidades y capacidades necesitan tener para lograrlo</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador hará la pregunta inicial ¿Cómo es mi estilo de vida actual? (cómo me llevo con las personas, cómo actuó, cómo pienso, cómo siento, cómo como, cómo me cuido, como vivo) después les dirá que lo anoten en su cuaderno.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Ahora el facilitador hará la siguiente pregunta ¿Quiero seguir con ese estilo de vida? ¿Es bueno en realidad? ¿Cómo debo comportarme? El facilitador les pedirá que reflexionen y escriban su respuesta sin comentarla.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Les agradecerá su participación y les pedirá que para la próxima sesión lo leerán</p>	<p>Libreta Pluma</p>	30min
31 Todos juntos con actitud	<p>Esta actividad tiene como propósito que las/los estudiantes desarrollen el trabajo cooperativo, mediante el reconocimiento del otro, a través de un desafío</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>Se comenzará la actividad con el cortometraje titulado “tu actitud lo es todo” y se les pedirá su punto de vista acerca del video. Se les indicará a los integrantes del grupo que se reúnan en equipos de 3 a 4, para trabajar la siguiente actividad.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p>	<p>Video “tu actitud lo es todo” Cañón Mesas Sobres Tangrams</p>	50 min

	<p>que pondrá a prueba tanto las habilidades personales como las grupales que poseen para la resolución de conflictos; con la finalidad de que los/las estudiantes identifiquen y reflexionen sobre la importancia de trabajar en equipo y favorecer el trabajo cooperativo.</p>	<p>Se colocarán al centro del salón todas las mesas, y en ellas los sobres en los que se encuentran las piezas revueltas de los tangrams, es decir, los sobres contendrán piezas de todos los tangrams, no solo de uno en específico; por equipos se acercaran al centro, donde podrán tomar algún sobre. El único tipo de comunicación que se permitirá para esta actividad será la mímica. Se les indicará que la actividad finaliza cuando todos los equipos hayan finalizado su tangram.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Se les invitará a la reflexión sobre sí estuvieron dispuestos como equipo a ceder alguna pieza que le faltara a otro equipo o se centraron en terminar su tangram sin importar si los otros equipos cumplían el objetivo. Se les cuestionará acerca de cuánta disponibilidad percibieron de los demás equipos para trabajar cooperativamente.</p>		
32. Resuelve el laberinto	<p>El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes desarrollen la habilidad de resolver problemáticas a través de darle un laberinto humano para fortalecer su capacidad de resolución de conflicto</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador, sacara a los 6 estudiantes que sienta falta fortalecer sus competencias emocionales.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Una vez afuera los estudiantes los estudiantes que se quedaron adentro del salón el facilitador les solicitara que muevan las bancas y en seguida formar un laberinto humano, para formar eso todos hacen un circulo y se toman de la mano y se van a enredar. Una vez que estén enredados pasaran los 6 estudiantes y trataran de desenredar el laberinto, por turno.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Una vez logrado el facilitador les preguntara como se sintieron y también a los que hicieron el laberinto</p>	Sin materiales	30min

		humano		
33 Palito si palito no	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes evalúen las capacidades de sus compañeros, a través de darle un reconocimiento, para valorar su desarrollo personal	<p><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador dará a todos los estudiantes 8 bate lenguas delgadas y dará las siguientes instrucciones vean a sus compañeros y escojan a 8 de ellos que piensen han mejorado como personas, las ven como líderes, su forma de ser les gusta, sus sentimientos los expresa con claridad, es fácil de comprender, o algo que han visto que han modificado a partir de este curso</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Todos los estudiantes deben entregar sus ocho palitos con la característica escrita en el mismo y entregarlo a la persona, en seguida se les solicitará que lo peguen en su libreta</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador debe cerrar la sesión agradeciendo la participación de todos y explicándoles que esos muchos o pocos palitos que recibieron son las nuevas cualidades que ahora demuestran y que pueden seguir con ellas y hacer más o perderlas, será decisiones de ellos</p>	184 bate lenguas	50 min
34. Inquilinos	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes creen un clima lúdico y sin estrés, a través de una actividad de animación, para mejorar la integración del salón	<p><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador solicitará que las bancas se hagan a un lado y se deje el espacio del centro libre, en seguida que se junten en equipo de tres personas.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Explicará las instrucciones del juego llamado “inquilinos” y comenzará el juego</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Explicará que esta técnica es una técnica de animación que sirve para integrar al grupo, agradecerá la participación</p>	Sin material	30 min

<p>35 Construimos el castillo</p>	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes reconozcan la importancia de las capacidades y habilidades tanto individuales como colectivas para resolver conflictos</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador formara 5 o 6 equipos en una mesa dejara una bolsa de mini bombones y 3 paquetes de pasta de sspagetti</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>El facilitador dará la siguiente indicación “Por quipo deben construir la figura más alta posible” se darán 3 min y se rotaran a la siguiente figura para continuar con ella así hasta llegar a su castillo original</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>El facilitador preguntara ¿Cómo se sintieron? Y a la torre más grande ¿Cómo es que lo hicieron? ¿Su castillo se distorsiono? ¿Fue bueno o malo? Se concluirá con la reflexión de la importancia de desarrollas las habilidades para la vida.</p>	<p>3 paquetes de espaguetis 1 paquete de mini bombones</p>	<p>50 min</p>
---	--	---	--	---------------

**Bloque VI: Me conozco, sé que soy bueno y actué positivamente  
(Autoeficacia percibida académica)**

**Propósito:** Los estudiantes desarrollaran sus creencias de capacidad académica, por medio de técnicas vivenciales y abstractas, con la finalidad de que obtengan una percepción de sí mismos favorable y competente para su vida cotidiana.

<b>Técnica</b>	<b>Propósito</b>	<b>Proceso</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
36 Enseñanos algo, aprende rápido	EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes acepten retos nuevos, a través de una técnica de animación, para mejorar su creencia de capacidad	<p align="center"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador les explicara a todos los estudiantes tenemos diversas habilidades y para algo somos más hábiles por ejemplo, para maquilla, para correr, para pintar, para leer, para hacer mapas conceptuales, para cantar, etc.</p> <p align="center"><b>Desarrollo</b></p> <p>Partiendo de esa postura les presentara un reto a todos los estudiantes: el ultimo día del curso deben mostrar su mejor habilidad y enseñarla</p> <p align="center"><b>Cierre</b></p> <p>Se debe mencionar que no es obligatorio pero que deben confiar en sí mismos para poderlo hacer más si van a ser docentes</p>	Sin materiales	30 min
37 ¡El oso que no lo era!	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes identifiquen aquellas representaciones que impactan de forma negativa, así como las representaciones que tienen sobre sí mismos, por medio de la remembranza de aquellos eventos que la impactaron desfavorablemente, con	<p align="center"><b>Inicio</b></p> <p>Se les proyectará a los participantes el fragmento de la película de Rocky para empezar con la reflexión y conocer cuál es su punto de vista del fragmento.</p> <p align="center"><b>Desarrollo</b></p> <p>La actividad consiste en leer el cuento titulado “el oso que no lo era”, una vez que se termine el cuento, se les pedirá a los participantes que en un hoja de papel escriban todas las palabras afectan a su persona. Una vez que los alumnos terminen de escribir todos esos recuerdos, se les proyectará el video titulado “Si pudieras cambiar una sola parte de tu cuerpo ¿Qué cambiarías?”. Después de proyectar el video, se les pedirá a los participantes que la hoja de papel que</p>	Cuento Hojas blancas Video ¿Qué cambiarías?	45 min



	la finalidad de favorecer el desarrollo de habilidades intrapersonales, tales como el autoestima y el autoconcepto	llenaron anteriormente, la rompan y la desechen; al mismo tiempo ellos deberán tener en mente que todo aquello que en algún momento los lastimó, simbólicamente también lo pueden soltar. <b>Cierre</b> Se les preguntará a los participantes cómo se sintieron con la actividad.		
38 Los demás me ayudan a conocerme	El propósito de esta actividad es fomentar en los/las estudiantes un autoconcepto positivo, mediante las representaciones que los demás ven en ellos, para generar actitudes positivas en el ámbito personal y académico.	<b>Inicio</b> Se solicitará a las/ los estudiantes que identifiquen y escriban en su cuaderno, las virtudes, características, actitudes, que no les gustan pero que quisieran cambiar <b>Desarrollo</b> El facilitador entregará (post-it) de acuerdo al número de integrantes del salón, en ellas, deberán anotar una virtud que observen de sus compañeros y deberán colocarla en cualquier parte de su cuerpo. <b>Cierre</b> Mediante las actividades anteriores, se concluye, cómo se sintieron los alumnos a partir de su observación con la que sus compañeros hicieron de ellos, y se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste? ¿Qué opinas de las virtudes que te colocaron?	Post- it	30min
39 Y... ¿Te salvas?	El propósito de esta actividad es que los/las estudiantes reflexionen sobre cómo toman decisiones; a través de la explicación, e intercambio de ideas sobre la problemática que se plantea en esta actividad; <b>esto para</b>	<b>Inicio</b> Se les pedirá a los participantes que se enumeren, para formar equipos. Se conformarán de 3 a 4 equipos para dar inicio la actividad. <b>Desarrollo</b> Una vez formados los equipos el facilitador planteará la siguiente situación hipotética: “Imaginen que se aproxima el fin del mundo, por lo tanto tendrán que decidir de los siguientes personajes a	Sin materiales	50 min

	<p><b>generar actitudes como la tolerancia a la frustración, respeto y fortalecer las habilidades para la sana convivencia.</b></p>	<p>quiénes salvarán para la preservación de la humanidad en otro planeta; los personajes son: sacerdote, policía, vedette, juez, agricultor, doctor, ingeniero, esposo, científico, maestro y mujer embarazada. (Sólo se podrá salvar a cinco personajes). En equipo los participantes, tendrán que justificar sus decisiones.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Por equipos se presentarán las decisiones sobre los personajes que salvaron, por lo que tendrán que argumentar las razones por las que eligieron a esos personajes. Posteriormente se les preguntará si fue fácil o difícil realizar la actividad; esto con la finalidad de conocer la disponibilidad de organización, llegar a acuerdos y tomar decisiones en equipo. enseguida se les cuestionará sobre cómo se sintieron con la actividad, por qué se sintieron de esa forma y si aprendieron algo y si mejorarían algo a la actividad; esto con el fin de conocer la disponibilidad que tienen los estudiantes para trabajar en colaboración</p>		
<p>40 Acepto retos</p>	<p>EL propósito de esta actividad es que los/ las estudiantes reconozcan sus habilidades y capacidades, a través de enseñarlas a los demás.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>El facilitador dará la apertura a la demostración de habilidades y capacidades de cada estudiante</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>Todos trataran de hacer la habilidad demostrada y agradecerán por compartirla</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Al finalizar el facilitador dará las gracias por su participación y recordara que el control de las emociones y el conocimiento de las habilidades de uno mismo ayuda a la toma de decisiones a la manera de actuar y a conocerse a sí mismo.</p>	<p>Materiales que presenten los estudiantes</p>	<p>50 min</p>