



**PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO  
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA MEDIANTE LA MEJORA  
DE LA MOTIVACIÓN Y EL AUTOCONCEPTO**

---

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Orientación Educativa

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Carmen García Hernández**

Tutores: Luis Jorge Martín Antón y Miguel Ángel Carbonero Martín

Curso 2021-2022

## RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo consiste en desarrollar un programa de prevención del Abandono Escolar Temprano, a través de la mejora de la motivación y el autoconcepto en alumnos de 2º curso de Educación Secundaria. Para ello, se ha llevado a cabo en primer lugar una revisión bibliográfica que nos permite conocer más a fondo la problemática del abandono escolar, especialmente, los factores de riesgo. Dentro de dichos factores nos hemos centrado en dos que consideramos clave: la motivación y el autoconcepto de los alumnos. El diseño del programa ha tenido en cuenta en todo momento esta revisión teórica y, por ello, se incluyen 7 sesiones destinadas a trabajar de forma específica la motivación y el autoconcepto del alumnado dentro de la tutoría, a través de actividades grupales e individuales. Se completa la propuesta de intervención con sesiones formativas para el profesorado, cuyo objetivo es dotarles de herramientas e información sobre metodologías activas, así como mejorar su propia motivación, otorgándoles la importancia que tienen como agentes de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Abandono escolar temprano, alumnos, motivación, autoconcepto

## ABSTRACT

The main objective of this work is to develop a program for the prevention of early school leaving, through improving motivation and self-concept in students of 2nd grade of Secondary Education. To do this, a literature review on the early school leaving concept and the risk factors behind it has been carried out first. Within these factors, we have focused on two: motivation and self-concept of students. The design of the program includes 7 sessions aimed at specifically working on the motivation and self-concept of the students during the tutorships, through group and individual activities. The intervention proposal is completed with training sessions for teachers, whose objective is to provide them with tools and information on active methodologies, as well as improve their own motivation, giving them the importance they have as agents of change in the teaching-learning process.

**Key Words:** Early school leaving, students, motivation, self-concept

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	4
1.1.	Justificación .....	4
1.2.	Competencias del Máster .....	6
2.	OBJETIVOS.....	8
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	9
3.1.	¿Qué es el Abandono Escolar Temprano? .....	9
3.2.	Fracaso escolar, rechazo y absentismo .....	14
3.3.	Situación actual en España.....	15
3.4.	Situación en Castilla y León .....	18
4.	FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO .....	19
4.1.	Factores Personales .....	20
4.1.1.	Motivación como factor fundamental.....	23
4.1.2.	Autoconcepto y su relación con el AET .....	25
4.2.	Factores socio-familiares .....	27
4.3.	Factores escolares .....	29
5.	CONSECUENCIAS DEL AET.....	30
6.	MEDIDAS Y PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL AET .....	31
6.1.	La Orientación Educativa en nuestro sistema .....	35
7.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	37
7.1.	Justificación .....	37
7.2.	Objetivos .....	38
7.3.	Destinatarios .....	39
7.4.	Metodología .....	40
7.5.	Actividades.....	40
7.5.1.	Actividades con el alumnado .....	41
7.5.2.	Actividades con el profesorado .....	58
7.6.	Evaluación.....	66
7.7.	Resultados Esperados .....	68
8.	CONCLUSIONES.....	69
	REFERENCIAS .....	72

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Justificación

El presente Trabajo Fin de Máster tiene la intención de profundizar en la problemática del Abandono Escolar Temprano, con el fin último de aportar soluciones prácticas y reales ajustadas a las necesidades del alumnado que se plantea no continuar con sus estudios, a través de un programa preventivo que trabaja específicamente aspectos fundamentales para los estudiantes como son la motivación y el autoconcepto.

La propuesta se enmarca dentro del contexto de Castilla y León y en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dado que es en este periodo donde los alumnos realizan el proceso de toma de decisiones con respecto a su futuro académico y/o profesional. Al tener un carácter preventivo nos centraremos en el alumnado de 2º curso para la intervención.

El Abandono Escolar Temprano es una de las materias pendientes de nuestro sistema educativo. La reducción de las tasas de Abandono Escolar Temprano ha sido uno de los objetivos de las políticas educativas, nacionales e internacionales, de las últimas décadas. Aunque las cifras se han ido reduciendo de forma progresiva con el paso de los años, aún queda mucho camino para llegar a los objetivos planteados desde distintos estamentos internacionales. En la actualidad, se estima que un 16% de los estudiantes españoles deciden abandonar prematuramente el sistema de enseñanza (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Y esto, ¿a qué se debe? Esta será una de las cuestiones en las que trataremos de profundizar a lo largo del trabajo, analizando los distintos factores que subyacen al Abandono Escolar Temprano para posteriormente diseñar y plantear una propuesta de actuación que realmente de una respuesta integral a la problemática subyacente.

La idea de este trabajo surge a raíz de mi aproximación profesional al entorno de los jóvenes en riesgo de exclusión social de entornos vulnerables, donde pude ver de primera mano las dificultades a las que se enfrentan los alumnos para continuar sus estudios una vez obtenido el título de la ESO. En la mayoría de los casos, además del entorno destaca una historia académica llena de baches y obstáculos. Esto genera en mí un interés particular por conocer más acerca de esta problemática, y cómo desde la

orientación educativa podemos contribuir en el diseño de intervenciones específicas para el abandono escolar.

En cuanto a la estructura del trabajo, tras la exposición de las competencias y los objetivos propios del TFM, se desarrolla el marco teórico en el cual se basa el programa de prevención. En la fundamentación teórica se incluyen contenidos relativos a los conceptos de abandono escolar temprano, rechazo y fracaso escolar, datos actualizados y el análisis general de las leyes educativas pertinentes.

A continuación, se describen detalladamente los factores asociados al abandono escolar, de acuerdo con los estudios y la bibliografía más actualizada disponible sobre la temática.

En este punto, se distinguen tres grandes áreas de influencia en el abandono escolar. La primera, relacionada con el propio alumno y sus características individuales; la segunda relativa al entorno socio-familiar y la última, en la que se incluyen todas aquellas variables relacionadas con el entorno escolar y el sistema educativo.

Una vez analizado las posibles causas del origen de la problemática, se trata de analizar las consecuencias de la misma, tanto a nivel individual como colectivo, ya que como se comentaba previamente, el abandono escolar no solo influyen en el propio individuo, sino también en la sociedad en la que se da.

Como último apartado dentro del marco teórico, se presentan medidas y algunos ejemplos de programas concretas cuyo objetivo es compartido con el del presente trabajo que pueden servir de punto de partida para conocer cuál es la realidad en el día a día de los centros educativos respecto a prácticas educativas preventivas del Abandono Escolar Temprano.

La segunda parte del trabajo se centra en la presentación y desarrollo del programa de prevención, debidamente justificada junto con sus objetivos específicos, metodología y actividades propiamente descritas, así como evaluación y resultados esperados. La última parte del documento consta de las conclusiones finales del trabajo.

## 1.2. Competencias del Máster

En relación con las competencias del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, el presente trabajo trata de desarrollar las competencias generales que se plantean a continuación:

*G3. Comunicar las decisiones profesionales y conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.*

El trabajo a continuación expuesto trata de emplear un lenguaje técnico y profesional, a la par que comprensible para todos los públicos, de modo que su lectura pueda ser llevada a cabo por cualquier persona interesada en el tema.

*G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.*

Como psicóloga y futura orientadora educativa, mantengo con rigor los principios éticos de mi profesión, tal como se demuestra en este TFM.

*G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.*

En la actualidad es imprescindible el manejo de herramientas digitales que nos permitan el acceso a contenidos bibliográficos, recursos específicos, legislación, etc.

*G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.*

La formación continua en educación, al igual que en otros campos profesionales, es una obligación para cualquier profesional que quiera desempeñar adecuadamente su labor.

En relación con las competencias específicas, se recogen:

*E3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.*

El fin principal de este texto es dar una respuesta profesional ante la problemática del abandono escolar, para mejorar la calidad de vida y las oportunidades laborales y personales de los jóvenes, dentro del marco de las competencias y actuaciones propias de la Orientación Educativa.

*E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.*

El presente trabajo plantea actuaciones específicas para un colectivo determinado, cuyas necesidades se valoran a lo largo del texto con el fin de adaptar la intervención.

*E6. Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos, favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.*

Desde la Orientación Educativa es clave la coordinación con otros profesionales, aspecto que queda reflejado en la propuesta de intervención.

*E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.*

El mundo tan cambiante en el que vivimos hace que la capacidad de adaptación sea un elemento clave de cualquier intervención.

*E8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.*

Tras la revisión bibliográfica, la propuesta de intervención planteada en este trabajo trata de aunar aquellos aspectos positivos recogidos en otros programas de intervención, con otros planteamientos que tienen como objetivo mejorar los resultados de las intervenciones previas.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental del presente Trabajo Fin de Máster es el de crear un programa de prevención del Abandono Escolar Temprano (AET en adelante) mediante la mejora de la motivación y el autoconcepto, focalizado en la población de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León, y aplicando los conocimientos y herramientas adquiridos a lo largo del Máster de profesor de Educación Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa.

Junto con este objetivo principal, y en relación con el mismo, a través de la realización de este trabajo se persiguen otra serie de objetivos generales:

- a) Investigar y conocer en profundidad cuál es la realidad del AET en España y cuáles son las causas o factores de riesgo de dicha problemática, a través de una revisión bibliográfica actualizada.
- b) Conocer qué medidas adoptadas hasta el momento se han llevado a cabo en materia de prevención del AET en España.
- c) Plantear una propuesta de intervención cuyo objetivo es reducir el AET en el entorno de Castilla y León a través de una intervención directa con alumnado de la ESO.
- d) Reflexionar sobre el papel que, como orientadores educativos, podemos ejercer para mejorar la calidad de la enseñanza en general y la problemática del AET en particular.

En cuanto a los objetivos específicos de la propuesta de intervención, se plasmarán y desarrollarán en el apartado correspondiente del presente trabajo.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **3.1. ¿Qué es el Abandono Escolar Temprano?**

El concepto de Abandono Escolar Temprano aún hoy en día es confundido de forma habitual con otros términos relacionados, tales como fracaso escolar o absentismo, por lo que en este primer apartado vamos a tratar de dar una definición concreta y aclarar la distinción entre dichos conceptos. Así mismo, se especificará la legislación que recoge el abordaje de esta problemática y su evolución en los últimos tiempos.

Aunque existen distintos modos de explicar qué es el Abandono Escolar Temprano (AET en adelante), vamos a partir de la definición más popular empleada actualmente, la cual define el AET como “la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que alcanzan como máximo la Educación Secundaria Obligatoria y no continúan sus estudios post-obligatorios (Bachillerato, Formación Profesional,...)” (Bayón-Calvo, 2019).

Como vemos en esta definición, es un concepto ligado a la normativa educativa de cada país, ya que cada sistema educativo tiene diferentes rangos de edad para la educación obligatoria (Rizo y Hernández, 2019). Para establecer la definición de acuerdo al sistema educativo español se tiene en cuenta la Encuesta de Población Activa (EPA) y la metodología establecida por Eurostat (Bayón-Calvo, 2019).

Sin embargo, debemos tener presente que el AET es un indicador establecido por la Unión Europea empleado para evaluar y comparar los niveles educativos de los distintos países miembros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Tal y como se recoge en el Informe Español de la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), la duración y la calidad de la enseñanza tiene un impacto determinante para la empleabilidad de los individuos. Es por ello que conocer a fondo la problemática detrás del Abandono Escolar Temprano nos permitirá diseñar actuaciones específicas destinadas a fomentar la continuidad en el sistema educativo de los jóvenes, mejorando así sus opciones de futuro y su calidad de vida, así como la sostenibilidad y desarrollo de la sociedad.

Centrándonos en el caso de España, la legislación actual recoge la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años, siendo la etapa de la ESO el último escalón en los estudios de carácter obligatorio. Esto ha evolucionado con el paso de los años y las sucesivas reformas legislativas en materia de educación.

El derecho a la educación se recoge como un derecho fundamental en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978. En dicho artículo se hace referencia al derecho de todos a la educación y a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, entre otras cuestiones. De igual modo viene recogido el derecho a la educación de toda persona y su carácter gratuito y obligatorio en las etapas elementales en la Declaración de los Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU, 1948).

Estas etapas elementales o básicas son, como comentábamos previamente, diferentes en cada país, y, en el caso de España, han sufrido modificaciones con el avance de las leyes educativas. Es por ello que a continuación vamos a hacer un breve repaso de la legislación más relevante, puesto que para el desarrollo posterior del trabajo es fundamental tener en mente los sucesivos cambios y su efecto en nuestro actual sistema educativo.

Dentro del marco legislativo español, durante el siglo XX se promueven las leyes educativas más relevantes que regulan y sustentan el sistema educativo actual. La primera gran Ley de Educación es la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual regula y estructura todo el sistema educativo español y establece la escolarización obligatoria desde los 6 hasta los 14 años para toda la población, con una única etapa educativa denominada Educación General Básica (EGB), de 8 cursos de duración. La etapa posterior de carácter no obligatorio era el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) que constaba de 3 cursos académicos.

En este momento la educación estaba centralizada, por lo que el Estado tenía una función docente en la planificación de la enseñanza y promovió la uniformidad en los distintos territorios (Sánchez Alhambra, 2017).

Posteriormente, en 1990, se aprobó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que, como gran cambio, amplía la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años. Además, modificó la estructura de la Educación Primaria, pasando a ser la etapa de 6 años hasta los 12 (y no 14 como anteriormente) e

introdujo la nueva etapa de 12 a 16 años que se denominó Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Aunque es difícil analizar si el abandono escolar se redujo tras esta modificación, dado que las circunstancias sociales y económicas del país eran muy diferentes, cabe pensar que el ampliar la educación obligatoria dos años más promovió la reducción del AET en esta época de transición.

Sin embargo, esta ley fue sustituida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la llamada LOE, la cual mantuvo la estructura general de la LOGSE. Es en este punto en el que ya se incluyen de forma específica medidas para reducir el abandono escolar y mejorar la atención a la diversidad. Dentro de estas medidas, se implantan los programas de Diversificación Curricular, destinados a aquellos alumnos que presentan dificultades a lo largo de la ESO. Los cursos de Diversificación se establecieron para 3º y 4º de la ESO, lo que permitía obtener el graduado escolar de forma adaptada.

Por otro lado, se crearon también los Programas de Cualificación Profesional (PCPI), en este caso para el alumnado mayor de 16 años que no habían logrado terminar satisfactoriamente la ESO. Estos programas permiten obtener el título de graduado en la ESO y acceder a ciclos formativos de forma más adaptada y flexibilizada para el alumnado con dificultades.

En este momento la educación ya no se encuentra centralizada, sino que las competencias educativas se transfirieron de forma definitiva en el año 2000 a las comunidades autónomas. Esto quiere decir que el gobierno del país tan solo tiene competencias generales relacionadas con la coordinación, supervisión y establecimiento de normas generales, mientras que las 17 comunidades autónomas (ya que Ceuta y Melilla no se incluyen en el proceso de descentralización de competencias educativas) pasan a tener una gestión directa en el diseño e implementación de sus políticas educativas y de los recursos destinados a tal efecto.

Esto ha generado, y sigue generando actualmente, importantes diferencias dentro del territorio español, tanto a nivel presupuestario como de aspectos más concretos de la práctica docente diaria. Es por ello, que además de las leyes generales que siguen

rigiendo nuestro sistema, cobran especial relevancia las órdenes y decretos legislativos que regulan de forma específica dentro de cada una de las comunidades.

Tras la LOE, con el cambio de gobierno hay una nueva modificación legislativa y se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: la LOMCE. Aunque la estructura general del sistema no se cambia, uno de los objetivos prioritarios de esta Ley es reducir las tasas de abandono escolar temprano.

Para ello se introdujeron algunas modificaciones, como la creación de la Formación Profesional Básica (FP Básica), que permite que los alumnos que no son capaces de avanzar satisfactoriamente en la ESO pasen a programas de Formación Profesional, equivalente a los anteriores Programas de Cualificación Profesional. La diferencia principal es que a la FP Básica pueden acceder a partir del 2º curso de la ESO, una vez hayan cumplido los 15 años, sin tener que esperar a los 16 años como en los Programas de Cualificación. La FP Básica permite obtener el título de la ESO igualmente realizando las pruebas pertinentes.

Otro cambio significativo de la LOMCE fue la eliminación de los programas de Diversificación. En su lugar se implantó el PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento). Este programa se lleva a cabo en los cursos de 2º y 3º de la ESO, donde los alumnos trabajan en grupos reducidos por ámbitos, en lugar de asignaturas. Una vez cursados los años correspondientes en PMAR, el alumno se incorpora a 4º de la ESO en el grupo ordinario para intentar lograr obtener el título.

Sin embargo, estas medidas van a ser de nuevo sustituidas y/o modificadas por la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMLOE, también llamada “Ley Celaá” en referencia a la Ministra de Educación a cargo de su implantación, retoma los Programas de Diversificación Curricular para 3º y 4º de ESO y elimina el PMAR. Además, garantiza la consecución del título de graduado en ESO para aquellos alumnos que cursen una FP Básica.

Otra medida clave de la nueva ley es la intención de modernizar el sistema de la Formación Profesional, incrementando la inversión en dichos programas formativos, aunque falta conocer con exactitud qué medidas van a adoptarse.

De acuerdo con lo expresado con la propia ministra Isabel Celaá, la LOMLOE tiene como uno de sus objetivos principales reducir el abandono escolar y fomentar la igualdad de oportunidades, pero, como ha ocurrido hasta ahora, no se incluyen medidas concretas que expresen cómo se va a lograr. Además, la descentralización cada vez mayor de la Educación, implica que dependerá de cada una de las Comunidades Autónomas cómo abordar esta cuestión y qué respuestas se llevarán a cabo. Por tanto, aún es pronto para conocer qué beneficios puede traer esta ley en materia de reducción del abandono escolar.

En el contexto europeo, en 2010 la Comisión Europea elabora la llamada Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010), en la cual se plantean, entre otras cuestiones, el objetivo de reducir el porcentaje de abandono escolar al 10% en todos los países miembros de la Unión Europea, e incrementar al 40% el porcentaje de personas de entre 30 y 34 años con estudios superiores. Estos objetivos se plasmaron en el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (también llamado ET 2020). Dentro de esta propuesta, los países miembros, entre los que se encuentra España, trataban de intercambiar experiencias y prácticas educativas que permitiesen llegar a los objetivos establecidos.

El ET 2020 plantea cuatro objetivos comunes, que son (Comisión Europea, 2010):

1. Hacer el aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad
2. Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación
3. Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación

Además de estos objetivos, también se trataba de cumplir los objetivos europeos en política educativa, tales como la integración del 95% de niños en preescolar, la participación del 15% de la población adulta en actividades formativas, o la reducción por debajo del 10% del abandono de los estudios en jóvenes de 18 a 24 años (Comisión Europea, 2020).

Como vemos, el abandono escolar temprano es una cuestión que preocupa a nivel internacional dada su repercusión directa en la economía y el desarrollo de un país. Por

ello, desde la Unión Europea se ha tratado de priorizar como uno de los objetivos clave en materia de educación.

### **3.2. Fracaso escolar, rechazo y absentismo**

Tal y como se explicaba al comienzo, tradicionalmente se ha confundido el AET con otros conceptos relacionados y que, de acuerdo con Hernández y Alcaraz (2018), forman parte de un mismo proceso progresivo de desvinculación escolar. Por tanto, merece la pena detenerse en este punto para definir dichos conceptos y entender su relación con el AET.

Dentro de las principales confusiones, se encuentran generalmente los términos de fracaso escolar, rechazo escolar y absentismo, por lo que a continuación se intentan definir y diferenciar cada uno de ellos.

En primer lugar, el *fracaso escolar* podemos entenderlo como la no consecución de los objetivos marcados por el sistema educativo (Lara-García et al., 2014). Aunque es un concepto hasta cierto punto controvertido y con multitud de concepciones en función de los autores y puntos de vista, sí que parece clara su asociación con el AET como factor predecesor.

Así mismo, los factores que influyen de forma general en el fracaso escolar, influyen también en el AET. Por tanto, podemos entender el fracaso escolar como uno de los pasos previos del AET y, tal vez, como uno de los principales desencadenantes de este fenómeno, como veremos en puntos posteriores.

Por otro lado, está el concepto de *rechazo escolar*, el cual hace referencia a la negación de acudir al centro escolar (Hernández y Alcaraz, 2018). Este rechazo puede deberse a distintas causas y engloba otras problemáticas subyacentes, como pueden ser el aislamiento social dentro del centro o situaciones de acoso.

En último lugar, y como uno de los factores previos del AET más estudiados (Rizo y Hernández, 2019), está el *absentismo escolar*. Este término incluye a los alumnos que no asisten al centro educativo de forma continua sin que exista una causa justificada (Hernández y Alcaraz, 2018).

Como vemos, los tres conceptos, junto con el de abandono escolar, se usan frecuentemente de forma unida e incluso como si de sinónimos se trataran, y esto se debe quizá al denominador común que los une, que no es otro que el de una situación negativa relacionada con el ámbito académico a la cual pueden subyacer otras problemáticas intrínsecas al individuo (dificultades de aprendizaje, trastornos del desarrollo, escasa motivación, etc.) y del entorno socio-familiar y/o escolar.

Rechazo, absentismo y fracaso escolar son parte de un mismo proceso de desvinculación escolar que, como se explica más adelante, no puede explicarse por una sola causa y tiene como consecuencia final el abandono escolar.

### **3.3. Situación actual en España**

A partir del año 2003 el Abandono Escolar Temprano ha generado mayor interés y se ha convertido en objeto de estudio, dada la gravedad de esta problemática educativo-social (Martínez y Rayón-Rumayor, 2015).

Los últimos datos publicados sobre el AET en España reflejan una mejora de la situación con respecto a años anteriores, aunque la cifra de jóvenes que dejan los estudios al terminar la ESO sigue siendo demasiado elevada, sobre todo si la comparamos con otros países de nuestro entorno.

Tomando como referencia la información proporcionada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), la tasa de AET en España alcanzó un 17,3% en el año 2019. En el 2020, los resultados avanzados en esta materia sitúan la cifra en un 16%.

A pesar de la reducción progresiva del abandono escolar año tras año, y de ser este el nivel más bajo alcanzado por nuestro país, somos uno de los países de la Unión Europea con peores datos en esta variable.

Otro dato relevante a tener en cuenta en relación con el AET, es que del alumnado que comienza a cursar la ESO, un 30% abandona los estudios antes de terminar esta etapa (Morentín-Encina y Ballesteros, 2021).

En cuanto a los datos de abandono escolar a nivel europeo, la media de los países de la Unión Europea en el año 2020 fue de 9,9%; muy alejada del 16% de España (Eurostat, 2022). Somos, junto con Malta, el país con peor dato de abandono escolar de la Unión, y nos situamos aún muy lejos del objetivo de reducir la tasa al 10% que se planteaba para 2020. Croacia (2,2%), Grecia (3,8%) y Suiza (4%) encabezan el ranking de los países con menos abandono escolar prematuro en su sistema educativo (Eurostat, 2022).

Cabe destacar que en el análisis del abandono escolar los resultados en función del sexo son muy dispares. Centrándonos exclusivamente en los datos de España 2020, dado que son los más recientes, en el caso de los hombres la cifra de abandono asciende al 20,2%, mientras que el de las mujeres es de 11,6% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Esta diferencia significativa se mantiene también con el paso de los años, siendo el abandono escolar un índice en el que el sexo masculino siempre obtiene puntuaciones mucho más elevadas, tanto en nuestro país como en la mayor parte de los países de nuestro entorno. Esto es importante tenerlo en cuenta de cara a plantear soluciones, ya que la diferencia es muy significativa y deben estudiarse las causas que están detrás de ello.

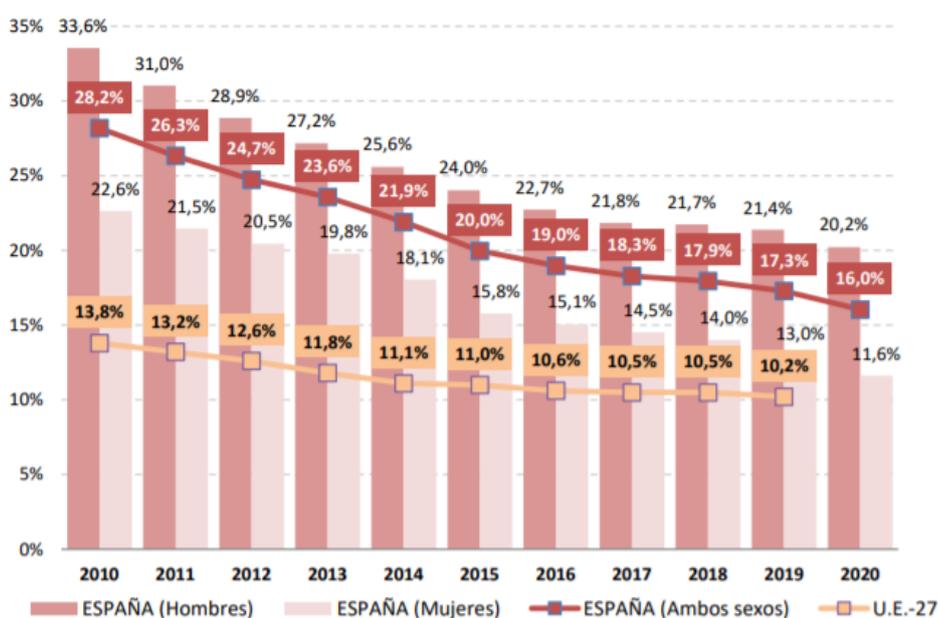


Figura 1. Diferencias de AET por sexo en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021)

Por otro lado, si analizamos los datos dentro de nuestro país existen diferencias significativas entre las Comunidades Autónomas con respecto a las tasas del AET. Tomando con referencia el informe de la Encuesta de Población Activa (EPA) del pasado año 2020 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), las comunidades que más destacan por su baja tasa de AET son País Vasco (6,5%), Asturias (8,9%), Cantabria (9,1%) y la Comunidad de Madrid (10,0%). Son las únicas comunidades que han llegado a cumplir el objetivo de reducir el abandono escolar al 10% establecido por la Comisión Europea. Navarra, Galicia, Aragón y la Rioja se sitúan entre el 10% y el 15%. Castilla y León (15,4%) y la Comunidad Valenciana (15,5%) tienen tasas también ligeramente inferiores a la media española (16%). Cataluña (17,4%), Canarias (18,2%), Extremadura (18,4%), Murcia y Castilla La Mancha, ambas con un 18,7%, se sitúan ligeramente por encima de la media nacional.

En cuanto a las comunidades líderes en abandono escolar (aquellas que superan el umbral del 20%) tradicionalmente se mantienen a la cabeza las Islas Baleares (21,3%), Andalucía (21,8%) y las ciudades autónomas de Melilla (22,8) y Ceuta, que encabeza este ranking con una tasa de AET del 25,5%.

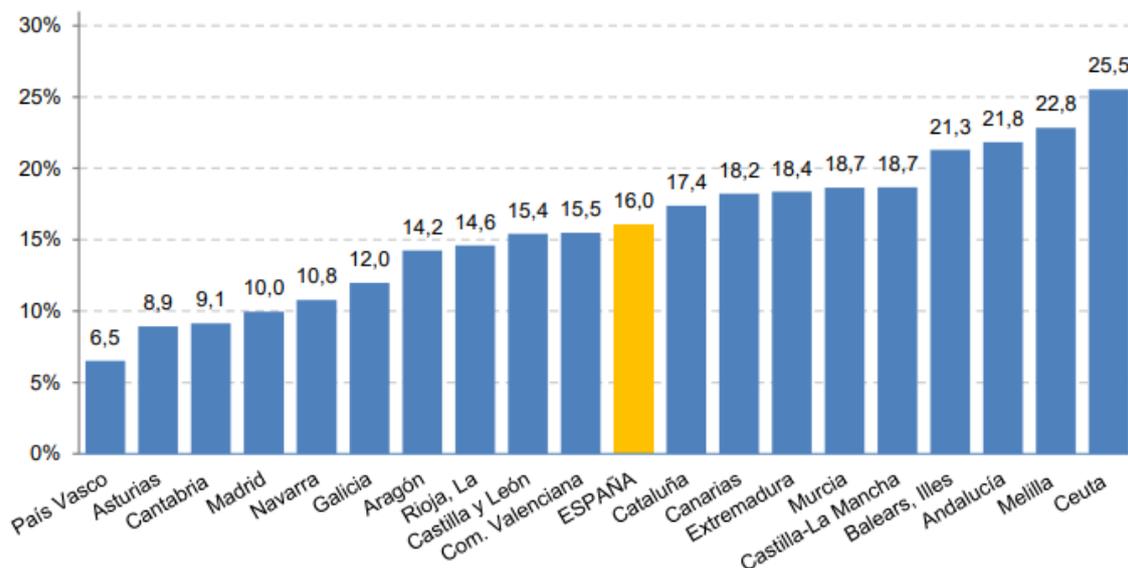


Figura 2. Tasa de AET por Comunidades Autónomas. Encuesta de Población Activa (INE, 2020)

Hay evidentes diferencias entre la zona norte del país y la zona sur, con datos claramente superiores en las comunidades del norte. Esta es una tendencia que se mantiene constante, a pesar de las variaciones y mejoras de cada año, y que nos

demuestra la importancia del contexto socio-económico en relación con la educación de los jóvenes.

### **3.4. Situación en Castilla y León**

Dado que la educación en España se encuentra descentralizada y, por tanto, son las comunidades autónomas quienes ejercen la mayor parte de las competencias educativas, parece relevante especificar cuál es la situación concreta en Castilla y León, dado que el presente trabajo se realiza dentro de esta comunidad y el desarrollo práctico se fundamentará en la realidad de este contexto.

Entre todas las comunidades y territorios de nuestro país existen diferencias propias debido a la localización geográfica, las características socio-demográficas, así como la legislación y las medidas específicas desarrolladas por cada uno de los gobiernos autonómicos.

Tomando como referencia la última encuesta de población activa del INE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), los datos específicos para Castilla y León en 2020, sitúan a la comunidad en el noveno puesto en tasa de abandono escolar temprano, con un 15,4%. Es decir, nos encontramos ligeramente por debajo de la media nacional (16%), pero a una distancia significativa de las comunidades con un menor nivel de AET mencionadas en el apartado previo.

El descenso en las tasas de AET en Castilla y León se produce de una manera lenta y discreta desde hace años, de acuerdo con el estudio realizado por Martínez y Rayón-Rumayor en 2015. En este análisis, los investigadores vieron que, junto con otras comunidades, Castilla y León lleva un ritmo de descenso del AET inferior al de otros territorios. La explicación de este suceso es compleja, pero los investigadores apuntan a diversos factores para explicar esta tendencia.

En primer lugar, el alto nivel de fracaso escolar y repetición, junto con la falta de apoyo de la familia en relación a los estudios y los problemas en el entorno familiar, son los principales motivos que explican las tasas de AET. Seguido de estos, estaría la situación socioeconómica (Martínez y Rayón-Rumayor, 2015).

Una de las hipótesis con mayor peso para explicar el abandono escolar temprano es el paro. La tasa de paro juvenil puede llevar consigo una desmotivación de los alumnos a continuar estudiando (Martínez y Rayón-Rumayor, 2015), dadas las negativas expectativas de futuro que se plantean. Las constantes crisis, la inestabilidad, la incertidumbre y las escasas oportunidades laborales a pesar de tener estudios son cuestiones que, inevitablemente, afectan a las decisiones académicas de los estudiantes.

La escasa flexibilidad del sistema educativo también se aborda como fuente de incremento del AET, aunque esta es una cuestión común que podría generalizarse a todo el territorio español.

Las medidas que se llevan a cabo para reducir el AET en Castilla y León, que veremos más adelante, también han visto su impacto limitado en la sociedad, así como recortadas las ayudas y subvenciones que favorecen este tipo de iniciativas desde la crisis económica de 2009 ((Martínez y Rayón-Rumayor, 2015).

Todo lo expuesto anteriormente trata de explicar por qué las tasas de abandono escolar en la comunidad de Castilla y León se reducen de forma mínima año tras año. Las actuaciones que se llevan a cabo no parecen ser suficientes, o no se ajustan a la realidad de los centros, y es ineludible entender el AET en interrelación con cuestiones de carácter social, económico y de empleo.

#### **4. FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO**

Tal como se ha descrito inicialmente, el AET no puede explicarse sin tener en cuenta que se trata de un proceso de desvinculación progresivo, en el cual convergen factores de distinta índole que tienen como resultado que el alumnado decida no continuar sus estudios.

De acuerdo con lo expuesto en el trabajo de Sánchez (2015), no debemos olvidar que cada alumno es diferente y, por ello, no podemos hablar de factores aislados o causantes del abandono escolar, sino que todo lo que se va a comentar a continuación son contribuyentes al problema. Además, dos individuos en las mismas circunstancias no tienen por qué derivar en la misma situación, ya que siempre habrá cuestiones al

margen del individuo y del contexto que influirán en su proceso de toma de decisiones y que no podemos ni pretendemos abordar en el presente trabajo.

Sin embargo, aunque no podamos hablar de desencadenantes específicos, sí que es importante la identificación de los factores habitualmente asociados al AET para poder trabajar desde el ámbito preventivo.

A continuación, vamos a analizar en tres grupos diferenciados los principales factores que parecen estar detrás del abandono escolar temprano. Los tres grupos de variables que debemos tener en cuenta se han establecido de acuerdo a la bibliografía actual sobre esta temática, en la cual encontramos distintos modos de clasificar las variables pero que, sin embargo, tienen en común estas tres categorías principales: factores de índole personal o individual, factores relacionados con el entorno socio-familiar y, por último, aquellos factores que se relacionan de forma específica con características propias del centro escolar y del sistema educativo.

#### **4.1. Factores Personales**

Los factores personales son determinantes en el proceso educativo y debemos tenerlos presentes a lo largo de todo el trabajo, dado que así ponemos el foco en la idea de que es el alumno el protagonista de la educación (Rizo y Hernández, 2019).

Aunque las variables que los estudios incluyen dentro de factores personales o individuales son diversas, tomando como referencia el estudio realizado por Hernández y Alcaraz (2018), en esta categoría se incluyen aspectos esenciales tales como el sexo, la motivación e interés o la capacidad del alumno para aprender, ya que se consideran factores intrínsecos al individuo. Además de estos factores, también expondremos en este punto aquellas cuestiones que tienen que ver con el alumno y su relación con el centro escolar.

En el análisis llevado a cabo por los autores anteriormente citados (Hernández y Alcaraz, 2018), el factor con mayor peso aparente en el AET está relacionado con las competencias académicas, concepto que incluye la evolución escolar del alumno relacionado con una historia de bajo rendimiento académico, la existencia de dificultades de aprendizaje, las habilidades de estudio y las actividades extraescolares.

Este factor, aunque se plantea como factor personal, está en estrecha relación con otros factores propios del contexto escolar y familiar, por lo que su efecto solo tiene sentido en relación con otros.

La *historia escolar* de los alumnos que abandonan tempranamente los estudios, generalmente, está marcada por “fracasos” académicos; es decir, en cursos y etapas previas han tenido dificultades para lograr los objetivos marcados en las distintas materias. Por tanto, se trata de alumnos con bajo *rendimiento académico*, que a su vez tienen una menor participación en el aula (Suberviola, 2021) y hábitos de estudio ineficaces. La motivación de estos alumnos, por ende, va en detrimento con el paso del tiempo y la suma de experiencias poco exitosas en el ámbito educativo.

El segundo factor con mayor peso en la decisión de los alumnos de no continuar con sus estudios tiene que ver con la *motivación, el interés y las propias expectativas* de los individuos sobre su futuro (Hernández y Alcaraz, 2018).

De acuerdo con lo aportado por González et al. (2015), a los alumnos, desde el punto de vista del profesorado, no les gustan los contenidos dados en el aula, lo cual influye en su compromiso con las tareas diarias y, en definitiva, con su motivación. Esto tendrá también su repercusión en el rendimiento académico, como veremos más adelante.

En relación con las *expectativas*, podemos decir que es un factor de riesgo cuando son inexistentes respecto al futuro académico y la incertidumbre laboral (González et al., 2015; Hernández y Alcaraz, 2018). La sensación de pérdida de tiempo, de no lograr nada valioso para su futuro, o la gran dificultad y el desánimo tras años de malos resultados académicos influyen significativamente en la decisión de los alumnos de no continuar sus estudios.

La incorporación al mercado laboral está ligada a su vez a dichas expectativas, que son negativas para el ámbito académico, pero pueden ser positivas desde el punto de vista laboral. Es decir, que en muchos casos los alumnos abandonan los estudios para incorporarse a puestos de trabajo de baja cualificación pero que les permiten iniciar su vida laboral, con las consecuencias directas que esto supone (salario, independencia familiar, etc.), dejando atrás una historia de dificultades y fracasos académicos que solo

les genera frustración y aburrimiento. Este punto lo abordaremos más adelante, ya que se encuentra dentro de lo que consideramos factores del contexto social.

Siguiendo con las variables personales, la *autoeficacia percibida*, entendida esta como la consideración de los alumnos de ser capaces intelectualmente de lograr los objetivos escolares con satisfacción, es otro de los aspectos relevantes que se relacionan con el abandono escolar prematuro (Cerdá-Navarro, et al., 2020; Mena, et al., 2010).

Existen otra serie de factores de personalidad, como la *autoestima* y el *autoconcepto* (Suverbiola, 2021) que se relacionan de igual modo de forma significativa con el rendimiento académico y con la continuidad de los estudios, y de los cuales hablaremos en otro apartado de forma más detallada.

Una de las variables más mencionadas en todos los estudios en relación con el AET es el *sexo*, ya que de forma predominante el abandono escolar se asocia al sexo masculino (Romero y Hernández, 2019; Sánchez, 2015), aunque esto depende en gran medida de la cultura y el entorno social en el que nos estemos moviendo. En España la diferencia es significativa, siendo mayor el porcentaje de hombres que abandonan los estudios (Montes, 2016; Sánchez, 2015).

En cuanto a los factores referentes al alumno en el ámbito educativo, podemos destacar, además de la historia escolar mencionada previamente, las repeticiones, el rendimiento académico, el absentismo y las situaciones de acoso escolar (Suberviola, 2021).

La *repetición* de curso académico, tomada frecuentemente como medida para ajustar al sujeto a un nivel de competencia adecuado a su desempeño, se asocia al fracaso académico, la motivación y autoestima de los alumnos. Muchos de los alumnos que no prosiguen sus estudios más allá de la ESO tienen un historial de repeticiones a lo largo de las etapas, tanto en Primaria como en Secundaria (González, 2006; Prego et al., 2019; Suberviola, 2021). Por tanto, la repetición, en lugar de ayudar al alumnado con dificultades para el logro de los objetivos académicos, se considera un factor de riesgo para el AET (Morentín-Encina y Ballesteros, 2021).

El *absentismo* es otra característica de los alumnos que abandonan el sistema. Se relaciona profundamente con el fracaso escolar, el incumplimiento de la normativa de los centros escolares, en muchos casos con repeticiones de curso y, finalmente, puede

derivar en abandono escolar prematuro (González-Rodríguez et al., 2019; Martínez, 2016; Rizo y Hernández, 2019). Las conductas absentistas parecen ser un claro indicador precursor del AET, y dada su fácil cuantificación y observación en el entorno escolar, será un punto clave en el abordaje preventivo del abandono escolar.

En el estudio de 2013 de Rizo también se encontró una relación significativa entre el fracaso escolar y las situaciones de *bullying*, datos corroborados en un estudio posterior del mismo autor (Rizo y Hernández, 2019), que detectan una asociación entre alumnos que sufren *bullying*, fracaso escolar y desafección escolar.

#### **4.1.1. Motivación como factor fundamental**

Hemos mencionado previamente la motivación como una de las características que se asocian al abandono escolar, por lo que en este apartado vamos a explicar más a fondo esta cuestión, dado que será un aspecto clave en la propuesta de intervención del presente trabajo.

Siguiendo la idea de Romero y Hernández (2019), la motivación de los alumnos resulta más determinante en el ámbito académico que las capacidades cognitivas o intelectuales, por lo que será un ámbito de trabajo fundamental con todo el alumnado.

Pero, ¿qué es exactamente la motivación? Siguiendo la definición del diccionario de la Real Academia Española, motivación es “la acción y efecto de motivar” o “el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (RAE, 2022).

Sin embargo, desde un punto de vista psicológico podemos entender la motivación como el motor de la conducta humana, es el proceso que guía nuestras conductas y acciones para lograr un objetivo o satisfacer alguna necesidad (García-Allen, 2021). En el ámbito escolar, podemos entender la motivación como una “disposición positiva para aprender” (Naranjo, 2009).

Aunque existen diferentes modelos y teorías respecto a la motivación, a continuación, vamos a distinguir únicamente los tipos de motivación en función de dónde proviene la fuente de motivación (extrínseca o intrínseca) y a aclarar el concepto de motivación académica o escolar.

- **Motivación extrínseca:** está sujeta a factores externos al individuo (Llanga et al., 2019) y consiste en la realización de una tarea o acción con el fin de conseguir una recompensa externa o evitar un castigo (Vaquero-Solís et al., 2020). Algunos ejemplos de refuerzos externos serían el dinero o el reconocimiento por parte de los otros.
- **Motivación intrínseca:** es la cual proviene del interior del individuo e implica realizar las actividades por la mera satisfacción inherente (Supervía y Bordás, 2018). Según recogen los citados autores, las investigaciones apuntan hacia una relación positiva entre motivación intrínseca y rendimiento académico.
- **Desmotivación:** es la ausencia de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (Vaquero-Solís et al., 2020).

En cuanto a la **motivación escolar**, podemos entenderla como el proceso por el que se guía la conducta con el fin de alcanzar una meta académica, y se considera un factor muy influyente en el proceso de aprendizaje (López, 2013).

Cada alumno tendrá unas motivaciones diferentes, y estas se verán influidas por diversos factores tales como el valor de logro, que es la importancia relativa que se da a una determinada tarea, el valor de coste, que son los aspectos negativos que implican el compromiso con las tareas, e incluso el interés que cada individuo tenga por una determinada materia o temática (López, 2013). Otros aspectos que influyen en la motivación académica, siguiendo con las ideas de López (2013), son las expectativas del alumno hacia la tarea, si se percibe con capacidad o no para realizarla, y los sentimientos y emociones que las tareas provocan en él.

Existen diversos trabajos (González-Rodríguez et al., 2019; Investigación-Acción, 2013) en los que se señala que la baja motivación respecto al ámbito académico influye de manera significativa en el AET, mientras que la motivación intrínseca y el interés del alumnado es fundamental para la continuidad de los estudios.

Autores destacados como Enguita, Mena y Rivière (2010) ya hablaban de la asociación entre el fracaso escolar, incluyendo el AET como consecuencia final de este, y el progresivo desinterés hacia la escuela y los contenidos vistos en ella, entre otros factores. Este desinterés o falta de motivación hacia los estudios se relaciona con la percepción que tienen los alumnos de “inutilidad” de los contenidos y aprendizajes vistos en el aula (Morentín y Ballesteros, 2018).

La curiosidad, como sabemos, es esencial para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para que los alumnos doten de significatividad a los contenidos curriculares, que actualmente parecen distar mucho de los intereses de los estudiantes, sobre todo en la etapa de la ESO. Esto, unido a historias de fracaso escolar u otras circunstancias personales y/o familiares, no hace más que incrementar el riesgo de que los alumnos decidan no continuar con sus estudios en etapas post-obligatorias.

El apoyo familiar y del centro educativo no son suficiente para paliar la desmotivación de los alumnos que abandonan la vida académica (Romero y Hernández, 2018). Es por ello que la motivación del alumnado ha de ser considerado como uno de los principales puntos de abordaje desde el ámbito de la orientación educativa para reducir y prevenir el AET.

#### **4.1.2. Autoconcepto y su relación con el AET**

Como se comentó previamente, el autoconcepto es otro de los factores personales que tienen gran relación con el abandono escolar, además de tener gran importancia para el bienestar general de los individuos. Es por ello que será otro pilar clave de nuestra propuesta de intervención y por lo que destinaremos el siguiente apartado a explicar qué es el autoconcepto y cuál es su relación con el ámbito académico.

Partiendo de una definición clásica, el término autoconcepto hace referencia a la percepción y opinión que tiene una persona de sí misma, la cual se forma en base a las experiencias y relaciones que creamos en nuestro día a día (Shavelson et al., 1976).

Actualmente se entiende el autoconcepto desde un punto de vista multidimensional, aunque las dimensiones varían en función de los modelos teóricos y de los autores. En nuestro caso, seguiremos las aportaciones que recogen Pinel-Martínez et al. (2019) y García y Musitu (2014), que distinguen 5 dimensiones del autoconcepto: académico, familiar, social, físico y emocional.

- **Autoconcepto académico:** es la percepción de la propia competencia en las diversas materias y tareas escolares (Kurtz-Costes y Schneider, 1994).

- **Autoconcepto familiar:** percepción del individuo sobre la implicación, participación e integración en el ámbito familiar (García y Musitu, 2014).
- **Autoconcepto social:** autopercepción de las habilidades y competencias sociales y sentimiento de pertenencia a un grupo social. (Cazalla-Luna y Molero, 2013).
- **Autoconcepto físico:** percepción del propio aspecto, habilidad y condición física (García y Musitu, 2014).
- **Autoconcepto emocional:** se trata de cómo se ve a sí mismo un individuo en cuanto a su regulación emocional y su estado de ánimo (García y Musitu, 2014). Otros autores consideran esta dimensión como una subcategoría del autoconcepto personal (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

El autoconcepto se desarrolla a medida que el individuo crece y tiene diversas experiencias vitales, y durante la etapa de la adolescencia son el autoconcepto social y el académico los que cobran mayor relevancia debido a la influencia que en estos momentos ejercen el grupo de iguales y el contexto académico en el desarrollo general del individuo (Cazalla-Luna y Molero, 2013; Pinel-Martínez et al., 2019).

El autoconcepto académico es el que mayor peso tiene en el ámbito escolar, pero debemos tener en cuenta que un autoconcepto general positivo se relaciona con una mayor implicación en el ámbito escolar (Pinel-Martínez et al., 2019) y con un mejor rendimiento académico (Gómez del Campo et al., 2018), por lo que todas las dimensiones resultan importantes durante este periodo vital.

De acuerdo con Baltasar et al.(2016), el autoconcepto académico es una fuente de motivación para la consecución de los logros y metas académicas, que a su vez se relaciona con las expectativas que tiene el individuo sobre su futuro escolar. Otros autores (Fernández-Lasarte et al., 2019; Goñi et al., 2012), también señalan que es uno de los factores más influyentes y predictores del rendimiento escolar y, por tanto, tendrá gran relevancia en los casos de alumnos con dificultades académicas.

Lograr un autoconcepto general positivo o equilibrado del alumnado debería ser un objetivo fundamental en el sistema educativo, no solo por su relación con aspectos meramente académicos como el rendimiento, sino por las implicaciones en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y sus repercusiones futuras.

## 4.2. Factores socio-familiares

Dentro de esta segunda categoría relacionada con los factores sociales y del entorno familiar se encuentran multitud de variables que influyen en el abandono escolar pero que, en su mayoría, están fuera de nuestro control y de las competencias del orientador educativo. Sin embargo, es fundamental conocerlas para, desde el ámbito preventivo, trabajemos de forma específica con el alumnado que presenta un mayor riesgo de abandono escolar temprano por cuestiones sociales, económicas o familiares.

En este apartado es fundamental recalcar que todos aquellos factores relacionados con el entorno escolar de manera específica se presentarán en el apartado posterior de forma independiente, aunque, como ya se explicó previamente, debemos tener presente que todos estos factores tienen una interrelación y no hay un único factor que pueda explicar el AET.

En lo que respecta al entorno social y familiar, aquí se incluyen las variables consideradas de riesgo que están relacionadas con los diferentes grupos y contextos de desarrollo del alumno.

Partiendo de lo más extrínseco al alumno, en este punto se incluirán aspectos tales como la *inestabilidad económica* de la sociedad en la que vive, la *pobreza*, el alto nivel de *desempleo* y la vulnerabilidad social (González et al., 2015) como factores de riesgo para el abandono escolar de los jóvenes.

Dentro de estos factores de carácter más socio-comunitario, la situación del *mercado laboral* es clave y, tal como se explicaba anteriormente, influye en la decisión de los alumnos de continuar sus estudios o incorporarse al mercado laboral. Esta decisión puede deberse bien por necesidad económica, bien por sus bajas expectativas académicas o bien porque la situación laboral esté en auge para un determinado sector de baja cualificación y fácil inserción (Hernández y Alcaraz, 2018). Por ejemplo, tradicionalmente en nuestro país los sectores de la hostelería, la construcción o las economías turísticas favorecen la inserción laboral de los jóvenes con niveles de estudios bajos.

En este caso, los alumnos con una historia de fracaso escolar, baja motivación y necesidad económica tenderán a incorporarse al mercado laboral de forma prematura. Es decir, la oferta y demanda de empleo es una cuestión que, aunque fuera de nuestro

control como orientadores, debemos conocer para prever su influencia en el proceso de toma de decisiones de nuestro alumnado.

También dentro del ámbito social debemos mencionar cuestiones relacionadas con los *valores* de la sociedad en la que el alumno se desenvuelve, ya que estos influirán de forma significativa en su propio código de valores. Como factor de riesgo en este caso estarían aquellas comunidades que infravaloran la educación, que priorizan el éxito inmediato e ignoran las consecuencias futuras, e incluso sociedades o comunidades en las que la labor de la mujer se centra en las tareas familiares (Mut et al., 2014) y, por tanto, restan importancia a la educación y fomentan el AET.

Estos valores en España se asocian con determinadas culturas o grupos de población, generalmente de etnia gitana, inmigrantes y población vulnerable o en riesgo de exclusión social.

Otra cuestión dentro del ámbito social más próximo al alumno, es la influencia que tienen los *grupos de amigos* y el vecindario (Hernández y Alcaraz, 2015). En este caso destacan sobre todo las influencias negativas de aquellos contextos más marginales y vulnerables, en los que las conductas de riesgo (consumo de sustancias, delincuencia juvenil, absentismo escolar,...) son con frecuencia imitadas en el grupo de iguales. El abandono escolar y las conductas de absentismo y rechazo escolar son parte del aprendizaje social que se da en estos entornos.

Además de todas las mencionadas circunstancias de carácter social, una dimensión fundamental en el desempeño escolar de un alumno es su *entorno familiar*. De acuerdo con diversos autores (Rojas et al., 2011; Seijo et al., 2017), la familia es uno de los elementos más influyentes en el AET.

Dentro del contexto familiar, existen diversas variables que se consideran factores de riesgo para el abandono escolar temprano. El primero, y uno de los más estudiados hasta la actualidad, es el *nivel socioeconómico* de la familia del alumno. Los recursos y la situación social y económica de los padres se considera el factor de mayor peso en relación con el rendimiento académico, de acuerdo con Hernández y Alcaraz (2015) y Seijo et al. (2017).

Por otro lado, las *expectativas* de la familia con respecto a sus hijos y su desempeño académico es otro de los factores que se ha encontrado asociado frecuentemente con el AET (Romero y Hernández, 2019).

Por último, cabe destacar que los hijos con padres con *estudios* post-obligatorios continúan sus estudios más allá de la ESO de forma casi generalizada, por lo que el nivel de estudios de los progenitores también influye de algún modo en el AET, siendo los hijos de personas con una educación básica los que tienen un mayor riesgo de abandonar los estudios de forma temprana.

### **4.3. Factores escolares**

En este punto englobaremos todas aquellas variables relacionadas con el entorno escolar, desde el profesorado, los recursos del centro, hasta las características del sistema educativo actual que influyen en el abandono escolar.

En primer lugar, uno de los aspectos que se relaciona con el abandono escolar temprano es el *ratio* elevado de alumnos por clase (Rizo y Hernández, 2019). A mayor número de alumnos, más dificultades para atender las necesidades individuales y adaptar las metodologías a los intereses de la clase. De acuerdo con Suberviola (2021), las clases más reducidas podrían beneficiar al alumnado con bajo rendimiento. La ratio media en España se sitúa actualmente en 25 alumnos por docente, según los últimos datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el informe de 2021.

Siguiendo con la investigación llevada a cabo por Romero y Hernández (2019), el *currículum* común obligatorio y la *metodología* de las clases (Alhambra, 2017) son variables que los alumnos destacan como influyentes en su motivación y rendimiento académico. Cuando las clases son puramente teóricas, con contenidos alejados de los intereses de los alumnos y no se utilizan metodologías que despierten su curiosidad, se genera una actitud negativa hacia los estudios y un progresivo desenganche.

Otro de los factores escolares que generan rechazo y desmotivación al alumnado es la *rigidez del sistema* (Suberviola, 2021), que dificulta la adaptación del alumnado con diferentes ritmos de aprendizaje o con necesidades educativas. Los alumnos

consideran que la atención a la diversidad no es efectiva en el sistema actual (Romero y Hernández, 2019).

El *profesorado*, a su vez, puede convertirse en factor protector o de riesgo, en función de su metodología más o menos activa, su relación con el alumnado y su formación continua (González-Rodríguez et al., 2019; Romero y Hernández, 2019). El trato cercano con los adultos que forman parte del contexto escolar (profesores, orientadores, administración,...) es fundamental para que los alumnos se sientan parte del centro educativo y tengan una consideración positiva hacia el mismo (González, 2006).

Las investigaciones llevadas a cabo por González-Rodríguez et al. (2019) y Sánchez Alhambra (2017) ponen de manifiesto otras cuestiones relacionadas con el AET en el ámbito escolar tales como la falta de *recursos* y medios del centro, la falta de *adaptaciones* de los contenidos y metodologías, así como la mala o inexistente *orientación académica y personal*.

## **5. CONSECUENCIAS DEL AET**

Como hemos visto en la revisión teórica previamente expuesta, el abandono escolar temprano es un proceso complejo en el que intervienen e interaccionan variables de distintos ámbitos de la vida del alumno. Algunas son intrínsecas al propio alumno, y otras podemos considerarlas exógenas o propias de cada uno de los contextos en los que se desarrolla. Cada caso de abandono estará influenciado por unos u otros de los factores previamente citados, pero, como hemos visto, hay múltiples y continuas interrelaciones entre todos ellos.

Esto implica que las consecuencias del abandono escolar van a tener un efecto directo e indirecto en todos los aspectos de la vida del alumno. Aunque evidentemente tener un título académico determinado no nos va a hacer mejores o peores a nivel personal, sí que va a afectar a nuestras posibilidades de desarrollo futuro.

Por un lado, y como consecuencia más inmediata, tener una baja cualificación académica impide el acceso a determinados puestos de trabajo y, por tanto, limita nuestras opciones laborales en el futuro (ONU, 2021). El desempleo y la pobreza son

las principales consecuencias del AET, de acuerdo con las principales organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En los casos de los jóvenes que dejan los estudios para incorporarse a un trabajo, este generalmente será inestable y con un salario más deficitario (Alhambra, 2016).

Además, los efectos negativos del AET van más allá de lo meramente económico y laboral, ya que también repercute sobre nuestra salud, la esperanza de vida, la calidad de vida, la participación social y la criminalidad (Serrano et al., 2013).

La Comisión Europea en 2019, citado por Morentin-Encina y Ballesteros (2021) consideran la asociación directa entre el AET y una menor empleabilidad y participación social. Romero y Hernández (2019) también hablan de la relación entre el abandono educativo y la discriminación, la pobreza y la desigualdad.

Alhambra (2016) señala que los individuos que abandonan prematuramente el sistema educativo estarán más limitados para emplear eficazmente sus capacidades, competencias y habilidades para la resolución de conflictos de la vida diaria. Por último, este mismo autor apunta al coste en la sociedad del AET, ya que a largo plazo las altas tasas de abandono afectan al desarrollo de un país, a su economía y a la participación ciudadana.

De acuerdo con estos autores, queda patente que las oportunidades laborales, sociales y de desarrollo personal cada vez dependen más del nivel de formación, y que este, a su vez, repercute en el desarrollo de la sociedad.

## **6. MEDIDAS Y PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL AET**

Tal como se explicó en el primer punto del presente trabajo, las diversas leyes educativas han tratado de desarrollar medidas que, entre otras cuestiones, aborden y disminuyan las tasas de abandono escolar temprano en nuestro país.

Con la implementación de la LOGSE surgieron medidas específicas de carácter nacional cuyo objetivo era reducir el abandono escolar y garantizar el éxito educativo en todas las etapas. Algunas de las medidas con mayor repercusión fueron los Programas de Garantía Social, la diversificación curricular, la educación permanente de adultos y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI en adelante).

Los Programas de Garantía Social se diseñaron para el alumnado mayor de 16 años que no superaban la enseñanza obligatoria, pero no permitían el acceso a estudios superiores una vez finalizado. Los PCPI tuvieron el mismo objetivo, pero en este caso se daba la posibilidad de lograr el título de Graduado en la ESO tras cursar unos módulos específicos, lo cual permitía también el acceso de Ciclos de Formación de Grado Medio.

La Diversificación Curricular o el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) han sido medidas generalizadas que pretenden favorecer la consecución del título de la ESO al alumnado con más dificultades, garantizando así su éxito educativo y favoreciendo su continuidad en estudios post-obligatorias de distinta índole (Morentín-Encina y Ballesteros, 2021).

Centrándonos en medidas más específicas, a lo largo de los últimos años se han desarrollado múltiples programas cuyo objetivo principal es mejorar el rendimiento y garantizar el éxito académico de todos los alumnos. El PROA o el programa de ÉXITO EDUCATIVO son algunos de los más relevantes, así como la ampliación y fomento de la Formación Profesional.

La posibilidad de cursar los estudios de manera nocturna también es una característica del sistema educativo que pretende favorecer la continuidad en los estudios de aquellas personas cuyas circunstancias personales, familiares o laborales les impidan acudir en el horario diurno, sin que esto suponga un condicionante para su futuro.

Sin embargo, estos programas no abordan de forma específica las circunstancias que subyacen al AET, ni se dirigen a colectivos o centros donde esta problemática tenga una mayor incidencia, sino que se plantean de una forma genérica. Depende por tanto de cada centro educativo y de las Consejerías de Educación territoriales adoptar medidas concretas, específicas y adecuadas para abordar el AET.

Dada la importancia nacional e internacional que tiene el abandono escolar, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaboró en 2015 un Plan específico para la reducción del abandono escolar temprano, dentro del marco estratégico europeo. Este plan se basa en 3 ámbitos importantes:

- **Prevención:** en este punto se incluyen las medidas centradas en facilitar la continuidad educativa y en el incremento de la motivación del alumnado, aumentando la oferta y proporcionando oportunidades de enseñanza y formación más allá de la edad de enseñanza obligatoria, con políticas activas con la segregación, aumentando la flexibilidad del sistema, reforzando la formación profesional, así como el vínculo entre el sistema educativo y el ámbito laboral.
- **Intervención:** actuaciones destinadas a prevenir el AET de forma directa, como la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales, el refuerzo del papel de la tutoría y de la orientación escolar y profesional y la garantía del acceso a ayudas económicas para el alumnado en situación de vulnerabilidad.
- **Compensación:** medidas destinadas a aquellos alumnos que ya abandonaron su educación. Algunos ejemplos serían la creación de programas de segunda oportunidad, facilitar el reenganche a la enseñanza y ofrecer apoyos individualizados.

El plan concreta una serie de medidas y actuaciones que se llevarían a cabo hasta el año 2020. Sin embargo, las actuaciones específicas dependían de cada comunidad autónoma.

En el ámbito específico de Castilla y León, de acuerdo con Martínez y Rayón-Rumayor (2015), el primer Convenio para abordar el AET de Castilla y León con el Ministerio de Educación y Ciencia data de 2007 y, aunque históricamente podemos observar un descenso del AET en el territorio, este es inferior al de otras zonas y aún estamos lejos de los objetivos europeos.

La Consejería de Educación (Martínez y Rayón-Rumayor, 2015) incluye como medidas dirigidas a reducir el AET en la comunidad las acciones directamente relacionadas con el Departamento de Orientación (Plan de Acción Tutorial, Orientación Académica y Profesional y atención individualizada y personalizada del alumnado), así como los programas de convivencia e integración del alumnado en las diferentes etapas educativas. Como vemos, siguen siendo medidas generalizadas y por tanto se deja en manos de cada centro y profesional la aplicación de otro tipo de medidas específicas, sin contar con unas estrategias de actuación comunes.

En 2018 se aprobó la puesta en marcha del llamado Programa 2030 en el territorio de Castilla y León, que, aunque su objetivo no es reducir el AET, sí incluye medidas y

recursos que pueden prevenir este suceso. El Programa 2030 viene regulado en la Orden EDU 939/2018, de 31 de agosto, para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.

Las actuaciones que comprende dicho programa están destinadas exclusivamente a los alumnos y los centros que lo solicitan y que justifican tener un contexto socioeducativo en desventaja. Entre las medidas de las que pueden beneficiarse los alumnos y los centros adscritos a dicho programa están becas y ayudas al estudio, programas de acompañamiento y mejora en la ESO, mayor flexibilización de grupos y horarios en función de las necesidades del alumnado, mayor dedicación del orientador educativo en los centros de primaria e infantil, ampliación de la plantilla docente o programas de formación permanente para el profesorado, entre otras muchas medidas.

Aunque el programa plantea cuestiones muy interesantes de las que podrían beneficiarse muchos alumnos que, como hemos visto previamente, presentan factores de riesgo por su situación sociofamiliar, económica o personal, y por tanto ser un buen planteamiento para la prevención y reducción del AET, actualmente muy pocos centros han podido formar parte del programa 2030. Además, todavía es pronto para conocer el alcance y el verdadero funcionamiento de la propuesta.

Existen otros ejemplos de herramientas y programas que parten de premisas comunes para luego llevarse a cabo de forma concreta en cada centro cuyo objetivo principal es el AET, como podemos leer en el trabajo realizado por Sánchez Alhambra (2015).

Por destacar un ejemplo concreto, en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha cuentan con los programas Prepara-T, Ilusiona-T y Titula-S, dentro del IV Plan de Éxito Educativo y Prevención del AET para el curso 2021-22, cuyo objetivo es reducir el fracaso escolar y el AET en la comunidad. En concreto, el programa Preparar-T se destina a alumnado de Educación Primaria para desarrollar medidas de inclusión educativa y prepara al alumnado de 5º y 6º para el paso a la ESO. Ilusiona-T está orientado a alumnado de 1º, 2º y 3º de la ESO, con el fin de reducir el fracaso escolar y fomentando el desarrollo de las competencias esenciales. Por último, Titula-S tiene como finalidad favorecer la obtención del título de Graduado en ESO para los alumnos de 4º, reducir el fracaso escolar en Bachillerato y la obtención del título en esta etapa

educativa. Los centros educativos que participan en estos programas reciben recursos humanos (profesorado) específico para desarrollar las actividades propuestas en los mismos y cuentan con unas pautas de actuación comunes que pueden adaptar a su alumnado.

Como vemos, esta propuesta de actuación concreta desarrollada por la Consejería del propio territorio tiene un carácter mucho más específico, se adapta a las particularidades de cada centro, pero parte de unas premisas y finalidades comunes y claras.

### **6.1. La Orientación Educativa en nuestro sistema**

La Orientación en nuestro país tiene su origen oficialmente en el sistema con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Desde entonces, su importancia en el sistema se ha ido incrementando, siendo un derecho de todo el alumnado el contar con la orientación académica y profesional. Sin embargo, no fue hasta la implementación de la LOGSE (1990) cuando se crearon los Departamentos de Orientación (DO) y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y se estableció un modelo organizativo y funcional de la orientación.

Para entender qué es la orientación de una forma general, vamos a partir de la idea planteada por Bisquerra (2008), que define la orientación psicopedagógica como un “proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (p.14).

Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación remarca la importancia de la orientación educativa y profesional en todas las etapas, con especial relevancia en la educación secundaria, así como la acción tutorial.

En la comunidad de Castilla y León, donde se contextualiza nuestro proyecto, debemos tener en cuenta la concepción en la normativa vigente, que se encuentra en el

Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la comunidad de Castilla y León, que hace referencia a la orientación como:

Conjunto de procesos estratégicos del sistema educativo no universitario relativos al acompañamiento, asesoramiento, prevención e intervención dirigidos a los centros educativos, a los docentes, al alumnado y a los padres, madres o tutores legales, con la finalidad de contribuir a la mejora de la educación, facilitando la inclusión y el desarrollo integral de todo alumnado. (p. 9593).

Las funciones de los DO se recogen en la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. En este documento se recogen las 3 principales funciones del DO:

- 1) Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje
- 2) Apoyo a la orientación académica y profesional
- 3) Apoyo a la acción tutorial

Aunque todas ellas son funciones que incluyen actuaciones que pueden favorecer la prevención del AET, en nuestro caso vamos a enmarcar la propuesta de intervención dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT). Por tanto, centrándonos en la tercera función, a continuación, se describen las acciones del orientador educativo dentro del PAT, siguiendo con lo expuesto en la Orden EDU/1054/2012.

Las siguientes funciones específicas para el DO dentro del apoyo a la acción tutorial son:

- a) Elaborar propuestas para el Plan de Acción Tutorial, contribuyendo a su desarrollo y evaluación.
- b) Colaborar con el jefe de estudios en la elaboración del plan y en el desarrollo de las actuaciones en él incluidas.
- c) Asesorar a los tutores en sus funciones.
- d) Asesorar al alumnado y familias.

Para lo cual, el/la orientador/a puede desarrollar las siguientes actuaciones:

- a) Participar en las reuniones de coordinación con tutores de un mismo curso o nivel.
- b) Elaboración de propuestas de intervención del profesorado del mismo grupo en tareas comunes, tales como actividades de coordinación, recuperación y refuerzo, evaluación y desarrollo de otros programas.
- c) Aportación de estrategias para la atención al alumnado con riesgo de abandono temprano de la educación y la formación así como a sus familias, a través de la acción tutorial.
- d) Aportación de técnicas y estrategias de atención de los problemas grupales y de atención individual y de familias, encaminadas a la mejora de la dinámica y el clima social del aula.
- e) Dar información a los tutores sobre los recursos específicos necesarios para desarrollar las labores de tutoría, promoviendo la colaboración de los tutores del mismo nivel.

## **7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **7.1. Justificación**

De acuerdo con lo expuesto previamente en el marco teórico, queda patente la necesidad de abordar la problemática del abandono escolar temprano en el sistema educativo actual. La principal vía para acercarnos a esta realidad e intentar solucionarla es desde los propios centros educativos, dentro de los cuales los orientadores educativos podemos llevar a cabo diversas actuaciones con el objetivo de mejorar la motivación del alumnado con respecto a su vida académica y sus opciones de futuro.

La etapa de secundaria se caracteriza, entre otras cuestiones, por un proceso complejo de toma de decisiones que serán de gran relevancia en la vida académica y personal de los alumnos. Desde el comienzo tienen que elegir asignaturas optativas y en un momento crítico del desarrollo como es la adolescencia se les exige a los alumnos un proceso de madurez para tomar algunas de las decisiones más difíciles sobre su futuro, como son el qué rama académica seguir o qué estudios quieren realizar posteriormente. En muchos casos, los alumnos se ven sobrepasados ante estas circunstancias y dejan que otros factores (sociales, familiares o personales) guíen su proceso de toma de

decisión. Por ejemplo, un alumno con una historia escolar de fracasos académicos tenderá a elegir itinerarios u optativas que pueden resultarle más sencillas a pesar de que su interés puede ir por otra vía.

Tal como hemos visto en los apartados correspondientes, la motivación del alumnado y su autoconcepto pueden jugar un papel fundamental en el proceso de toma de decisiones relativas al ámbito académico. Siguiendo a López (2004), a mayor autoconcepto, mayor nivel de motivación, por lo que consideramos importante trabajar ambos aspectos de forma conjunta en esta propuesta. Aunque no son los únicos factores influyentes en el AET, desde nuestro rol profesional son aspectos que podemos abordar en grandes grupos y que nos permiten influenciar en otras cuestiones como la autoestima, las relaciones interpersonales, la comunicación, los hábitos de estudio, etc.

En las esferas sociales y familiares la intervención por parte del orientador (y del profesorado en general) puede resultar más compleja y está limitada siempre por la cooperación de la familia o de las figuras de referencia, especialmente en aquellos casos en los que el entorno familiar es uno de los factores de riesgo para el abandono escolar. Por esta razón, en la presente propuesta de intervención se deja a un margen al entorno socio-familiar de los alumnos, pero sin olvidar nunca que son parte fundamental de la vida del alumno y que pueden ser grandes aliados para el cambio.

Sin embargo, como atender solo al alumnado puede no resultar ser suficiente, en este caso se ha elegido trabajar de forma paralela con el profesorado como agente de cambio que es y, tal como hemos visto previamente, factor protector que puede resultar para que los alumnos decidan continuar sus estudios.

## **7.2. Objetivos**

El objetivo principal de esta propuesta de intervención desde el ámbito de la Orientación Educativa es prevenir el abandono escolar temprano en el alumnado de la ESO en Castilla y León.

Junto a este objetivo, perseguimos otra serie de metas específicas que son igualmente relevantes:

- a) Incrementar la motivación del alumnado para favorecer su continuidad en los estudios más allá de la ESO.
- b) Promover un autoconcepto positivo en los alumnos, así como identificar aquellas cuestiones que influyen negativamente en su autoconcepto académico.
- c) Detectar tempranamente, a través de las actividades del PAT, a aquellos alumnos con mayor riesgo de abandonar o no continuar con sus estudios para plantear intervenciones individualizadas.
- d) Actualizar la formación del profesorado respecto a metodologías innovadoras y métodos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el éxito de los alumnos con dificultades o en situación de desventaja.
- e) Motivar y reforzar el papel del profesorado como agente fundamental del cambio educativo.
- f) Potenciar la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesorado y familias) con el fin de crear un entorno positivo a nivel social, emocional y educativo.

### **7.3. Destinatarios**

La propuesta de intervención se centrará en un único curso de Educación Secundaria Obligatoria, que será 2º, dado el carácter preventivo del programa, que implica actuar antes de que los alumnos hayan tomado la decisión, y este es un proceso que generalmente se inicia entre 3º y 4º de la ESO, cuando las circunstancias personales, sociales y familiares han ganado peso y es más difícil revertir la situación. Por tanto los destinatarios serán los alumnos de 2º de la ESO, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años.

Aunque los protagonistas y destinatarios principales de la propuesta de intervención son los y las estudiantes, es fundamental recordar que, tal como recoge Rizo y Hernández (2019), la participación y colaboración de todos los agentes implicados es necesaria para el éxito de cualquier intervención de prevención del fracaso y abandono escolar.

Por ello, en esta propuesta se incluye también la intervención con el profesorado de 2º, ya que su papel resulta fundamental en el abordaje y prevención del AET.

#### **7.4. Metodología**

Las actividades propuestas requieren de una participación activa de todos los miembros, siendo esta una cuestión clave para el buen funcionamiento de las sesiones.

Se emplearán diferentes técnicas y herramientas que fomenten esta participación, como debates, dinámicas de grupo, actividades cooperativas, etc. Aunque otra de las características de esta propuesta es que habrá muchas actividades individuales que inviten a la reflexión personal y a la introspección. En este caso, la participación e implicación es aún más relevante, pues este trabajo individual es fundamental para los objetivos que nos planteamos.

Los materiales empleados serán combinados, utilizando tanto las TIC como materiales de papel y lápiz, en función de la tarea. Los espacios pueden ser tanto el aula como otros espacios del centro en los que se pueda establecer un entorno de comodidad y cierta intimidad. Las sesiones que solo necesitan de papel y lápiz pueden plantearse en entornos naturales como parques o jardines, donde los momentos de reflexión personal pueden verse favorecidos por este tipo de entornos tranquilos donde cada alumno puede situarse donde se sienta más relajado.

Las actividades se pueden adaptar a las necesidades de cada grupo, siendo los tiempos que se especifican orientativos, ya que las reflexiones de cada grupo pueden ser más o menos profundas y esto afectará a los tiempos para cada actividad.

De forma general se estructura la intervención con el alumnado en 7 sesiones de una hora, donde se realizan dos actividades. En el caso de la intervención con el profesorado, esta se realiza en 4 sesiones de una hora y media, complementadas con lecturas para casa.

#### **7.5. Actividades**

Las actividades de la propuesta de intervención se dividirán en los dos colectivos diana, alumnado y profesores, ya que se impartirán en momentos y lugares distintos y con objetivos específicos para cada grupo.

### 7.5.1. Actividades con el alumnado

En cuanto a las actividades con el alumnado, se estructuran en dos grandes bloques: motivación y autoconcepto, de acuerdo a los objetivos planteados para la intervención. Aunque las actividades están determinadas previamente y tienen un tiempo específico de duración, siempre es necesario partir de la idea de la adaptabilidad de las actividades a las situaciones concretas y a los grupos con los que estemos trabajando, permitiendo una mayor reflexión y/o profundización en los temas que despierten el interés de los participantes, abriendo debates y resolviendo las dudas que surjan a lo largo de las sesiones.

Son los orientadores y tutores quienes, conjuntamente, tienen que hacer estas propuestas adaptables a sus alumnos, observando las dinámicas de clase y el análisis de los resultados de las sesiones para ajustar las actuaciones posteriores.

La intervención se plantea dentro del PAT para el 2º trimestre de los cursos de 2º de la ESO, y será complementada con sesiones individuales por parte del orientador educativo del centro, para aquellos alumnos que muestren más dificultades y/o factores de riesgo relacionados con el entorno socio-familiar. Esta intervención más individualizada se plantea como medida preventiva y de apoyo a la situación particular de cada alumno, así como para cualquier otro alumno que durante la intervención manifieste alguna señal de alarma o interés particular.

A continuación se presenta una tabla-resumen de las sesiones:

SESIÓN	OBJETIVO	CONTENIDOS
1. Toma de contacto	Crear clima adecuado, favorecer la comunicación y participación. Conocer los intereses iniciales del alumnado sobre la propuesta	<ul style="list-style-type: none"><li>- Historias reales e inventadas</li><li>- Presentación del programa</li></ul>
2. Motivación. Evaluación grupal	Recoger información sobre los niveles de motivación académica del alumnado, así como sus opiniones sobre las cuestiones escolares que afectan a su motivación	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cuestionario MAPE-1</li><li>- Críticas constructivas</li></ul>
	Trabajar aspectos concretos de la motivación del alumno,	<ul style="list-style-type: none"><li>- Corto "Pipas"</li><li>- Carta a mi yo del</li></ul>

3. Motivación Intrínseca	tanto a nivel académico como personal.	futuro
4. Autoconcepto	Mejorar el autoconocimiento de los alumnos y fomentar la comunicación e inteligencia emocional del grupo	- Dinámica ¿Cómo soy? ¿Cómo me ven?
5. Autoconcepto. Evaluación grupal	Tener una medida objetiva del autoconcepto de cada alumno para poder detectar qué alumnos pueden requerir más apoyo por parte del OE. Fomentar el autoconocimiento y autovaloración personal	- Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF-5)  - Árbol virtudes y logros
6. Autoconcepto y motivación		- Yo real, yo ideal - Escalando hacia mi meta
7. Cierre		- Charla “No soy un 7” - Acción colectiva de reflexión - Evaluación final

### **Sesión 1. Toma de contacto**

En la sesión inicial nuestro objetivo es que el alumno conozca la dinámica de las sesiones de tutoría que configuran el programa de intervención, pero fundamentalmente queremos lograr un clima adecuado y de respeto para que las sesiones próximas los alumnos y alumnas puedan sentirse a gusto y participar activamente en todas las tareas, así como mejorar la cohesión del grupo.

Para ello, como primera actividad se plantea una dinámica que permitirá el acercamiento entre el tutor/orientador y los alumnos para después realizar una presentación y breve debate sobre algunas de las cuestiones que se abordarán a lo largo del programa de intervención.

- **Historias reales e inventadas**

*Duración:* 30 minutos

*Material:* ninguno

*Explicación:* En esta dinámica el docente que imparte la sesión tendrá un papel protagonista, con el fin de darse a conocer más a sus alumnos y mejorar la comunicación. Antes de empezar la tutoría, es necesario que el docente prepare una serie de historias breves o afirmaciones (4 o 5) sobre sí mismo. Unas tienen que ser reales, y otras no. No tienen que ser muy elaboradas, ya que la clave es que los alumnos, una vez hayan escuchado todas las historias, podrán hacer preguntas para completar los vacíos de información.

Por ejemplo, si una de las afirmaciones es “Estudié en el extranjero para formarme como profesor”, los alumnos podrían preguntar: ¿en qué país se formó?, ¿cuántos años tenía?, ¿durante cuánto tiempo estuvo fuera?, etc. El profesor responderá inventándose las respuestas en el caso de las historias falsas, y sin entrar en detalles demasiado personales en ningún caso.

Después de realizar las preguntas que consideren, el grupo reflexionará unos minutos de manera individual sobre qué historias creen que son ciertas y cuales son falsas.

La puesta en común de las respuestas se realiza mediante votación a mano alzada, es decir, para la primera afirmación se anotan en la pizarra cuántas personas creen que es cierta y cuantas que es falsa, y así sucesivamente. Al finalizar, el docente revela cuales de las historias eran reales y cuáles no.

No se trata de ver quién ha acertado más o menos, ni de invadir la intimidad del docente, sino de crear un acercamiento entre el tutor y el grupo así como favorecer un clima para la participación. Al finalizar la dinámica, se pregunta al grupo cómo se han sentido y si piensan que es importante el conocimiento mutuo entre alumnos y tutores.

- **Presentación programa**

*Duración:* 15 minutos

*Material:* ninguno

*Explicación:* Tras la dinámica de distensión, el docente que guía la sesión presenta de forma breve el programa que se va a seguir en las próximas sesiones, destinado a mejorar la motivación del alumnado y su autoconcepto. Se indica que las sesiones serán guiadas y coordinadas desde el departamento de orientación del centro, y que este está disponible para resolver cualquier duda o demanda que pueda ir surgiendo a lo largo de las sesiones.

En este punto es interesante conocer la opinión inicial de los alumnos y su predisposición hacia las actividades de tutoría, para lo cual podemos plantear una serie de preguntas al grupo que nos permitan valorar estos aspectos:

-¿Creéis que puede ser útil tratar estos temas?

-¿Por qué creéis que se han elegido para abordar en las próximas tutorías?

-En líneas generales, ¿tenéis claras vuestras motivaciones, lo que os mueve a día de hoy para estar aquí, o nunca os lo habías planteado?

-¿Sabéis qué es el autoconcepto y la autoestima? ¿Creéis que tienen algo que ver con nuestra vida académica?

Con estas preguntas lo que se trata, además de conocer el punto de vista inicial del alumnado, es de generar interés por estos conceptos y por las próximas sesiones de tutoría.

## **Sesión 2. Motivación**

- **Cuestionario MAPE-1(Anexo I)**

Teniendo en cuenta que uno de nuestros principales objetivos es incrementar la motivación del alumnado, el primer paso será conocer cómo está la motivación del grupo, puesto que quizá la necesidad detectada por el profesorado difiere de la realidad en algún sentido. Por tanto, un cuestionario específico para evaluar la motivación de forma grupal nos permitirá detectar qué alumnos tienen más dificultades en este aspecto o si se trata de algo generalizado.

El test MAPE-1 (Motivación por el aprendizaje y la ejecución) es un cuestionario aplicable de 11 a 15 años que consta de 72 ítems con dos alternativas de respuesta, SI o NO. Nos permite obtener información sobre 8 escalas relacionadas con el aprendizaje y motivación escolar.

*Duración:* 30-40 minutos

*Material:* hoja de evaluación para cada alumno

*Explicación:* Se explica al alumnado que se va a proceder a realizar una evaluación grupal para conocer su nivel de motivación y otros aspectos, con el objetivo único de obtener información útil para mejorar su motivación académica y ayudarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez repartidas las hojas, se pide a los estudiantes que contesten con sinceridad, ya que el resultado no será compartido con nadie salvo con el orientador del centro, así como con aquellos alumnos y/o familias que deseen saberlo. Durante la evaluación pueden preguntar dudas si no entienden bien alguna de las frases del cuestionario, pero se debe mantener el aula tranquila y en silencio en la medida de lo posible.

Una vez terminen el cuestionario, van entregándolo al tutor. Pueden aprovechar el tiempo mientras los compañeros terminan haciendo otras tareas. Cuando todos los alumnos hayan terminado, se pregunta al grupo qué les ha parecido el cuestionario, si les ha resultado fácil o no contestar, si alguna vez se habían planteado esas cuestiones, etc.

- **Críticas constructivas**

Para completar la recogida de información del alumnado, se plantea esta breve actividad que puede ser opcional ya que en algunos centros esto es algo que se hace de manera regular para todo el alumnado. Sin embargo, aquí se plantea para completar la información sobre la desmotivación del alumnado, que en muchas ocasiones se localiza en aspectos académicos de los que cada centro es responsable.

En esta ocasión se posibilita al alumnado a expresar de forma constructiva aquellos aspectos que consideran que no funcionan o que deberían cambiar para que su motivación académica se incrementase.

*Duración:* 5-10 minutos

*Materiales:* folios y material de escritura

*Explicación:* Para finalizar esta sesión de recogida de información, pedimos a los alumnos que en un papel de forma anónima escriban aquellas cuestiones que, bajo su punto de vista, deberían cambiar del centro educativo para mejorar su motivación. Las críticas deben ser constructivas, nunca personalizadas hacia una persona en particular o una situación concreta de conflicto que haya podido surgir.

Se trata de brindar la oportunidad al alumnado de ser escuchado en aquellos aspectos que más les atañen y que más pueden afectarles en su día a día en el aula. Sobre todo se pretende recoger información sobre la utilidad y motivación de las metodologías empleadas tanto en el aula como para la evaluación. Este papel se recoge para comprobar si existe alguna crítica común y por tanto será un aspecto a trabajar con el claustro.

### **Sesión 3. Motivación intrínseca**

El objetivo de esta sesión es desarrollar la motivación intrínseca de cada alumno a través de la reflexión personal y el establecimiento de metas a largo plazo. Para ello se combinan dos actividades diferenciadas, un primer video que nos hará reflexionar sobre la importancia de la educación, una actividad de introspección que permitirá que los alumnos ahonden en sus sueños y deseos de futuro para ser conscientes del camino que tendrán que recorrer para lograrlo.

- **Corto “PIPAS”**

*Material:* pantalla/reproductor digital, acceso al corto:

[https://vimeo.com/68729699?embedded=true&source=video\\_title&owner=8243665](https://vimeo.com/68729699?embedded=true&source=video_title&owner=8243665)

*Duración:* 15 minutos

*Explicación:* En este cortometraje, nominado a los premios Goya, vemos a dos jóvenes cuestionar la existencia del número Pi por su falta de conocimiento sobre la materia, lo que las lleva a caer en un error que puede implicar consecuencias en sus relaciones personales.

Lo que pretendemos con la visualización de este video es hacer reflexionar a los jóvenes sobre la importancia de la educación en nuestro día a día, no solo para lograr un trabajo en el futuro sino para nuestro desarrollo personal y la mejora de nuestras oportunidades y calidad de vida.

Después de ver el video, el tutor pregunta al grupo qué han entendido sobre el mismo, cuál creen que es el mensaje que transmite y si consideran que refleja o no una situación de la realidad de nuestra sociedad. Es un momento de reflexión grupal cuyo objetivo es hacer que los alumnos se den cuenta de la importancia de la educación para nuestro día a día, no simplemente por las notas, sino que, aunque en muchas ocasiones perdemos esa visión de futuro, realmente la educación es el mejor arma para cambiar y mejorar el mundo, empezando por nuestras propias vidas.

- **Carta a mi yo del futuro**

La escritura creativa promueve la reflexión interpersonal y nos permite conocernos más a fondo, profundizar en cuestiones que no siempre verbalizamos y desarrollar nuestros sueños e ideas. Es una herramienta fantástica a lo largo de toda la vida y, en este caso, nos servirá para que los alumnos ahonden en sus metas a largo plazo, para ser conscientes del camino que les quedará por recorrer y motivarles a ello.

*Duración:* 30 minutos

*Material:* Versión a mano: hojas en blanco, un sobre por alumno y material de escritura / Versión digital: conexión a internet y ordenadores o tablets para cada alumno

*Explicación:* Antes de iniciar la actividad, se plantea al grupo de alumnos la pregunta: ¿Alguna vez habéis pensado cómo será vuestra vida en 10 años? ¿Dónde os gustaría estar? ¿Qué estaréis haciendo? A veces mirar al futuro nos da vértigo, nos asusta y preferimos centrarnos en nuestro presente, en los problemas diarios y la rutina. Sin embargo, hoy vamos a imaginarnos cómo queremos que sea nuestra vida en 10 años.

Después de esta introducción, se explica a los estudiantes que van a escribir una carta para su yo del futuro. Este tipo de ejercicios fomenta la reflexión y nos pone en perspectiva sobre nuestros verdaderos deseos y sueños. No importa que esos sueños se vayan a cumplir o no, simplemente se trata de reflejar sus pensamientos actuales para recibir esa carta después de una década.

El objetivo es reflejar en la carta cómo se visualizan en 10 años, su trabajo, familia, lugar de residencia, sus emociones y experiencias vividas,...También es importante que se recuerden a sí mismos aquellas cosas buenas que quieren mantener de su vida actual y de su forma de ser, qué valores positivos tienen y cuales les gustaría mejorar en el futuro.

Las cartas serán privadas y se cerrarán en sobres con el nombre y apellidos del alumno, que el tutor guardará y enviará posteriormente. Ni el tutor ni nadie accederá al contenido de las cartas.

Al terminar la actividad, preguntaremos al grupo clase cómo se han sentido a lo largo de la sesión, si les ha servido para tener más claras sus metas de futuro, y si saben qué tienen que hacer para lograr todo eso que han escrito en sus cartas.

Pueden surgir dudas en estos momentos que estén relacionadas con la orientación académica y profesional (“Yo quiero ser bombero, pero no sé qué hay que hacer para lograrlo”, por ejemplo), por lo que los casos individuales pueden remitirse al orientador del centro o bien, si las dudas son generalizadas por un gran número de alumnos plantear la realización de una sesión de orientación académica y profesional extraordinaria al finalizar el programa de intervención.

Esta actividad requiere de la implicación del centro docente para almacenar las cartas de los alumnos y enviarlas o facilitarlas tras el periodo establecido. Si esto no pudiera ser por cualquier motivo, existen herramientas digitales que nos permiten realizar dicha tarea, como la web *yodelfuturo.com*, donde directamente escribimos la carta y elegimos la fecha y dirección de envío.

#### **Sesión 4. Autoconcepto**

- **¿Cómo soy? ¿Cómo me ven?**

En esta primera sesión sobre el autoconcepto de los alumnos, vamos a realizar una dinámica que nos permite observar y conocer mejor qué es lo que los estudiantes piensan sobre sí mismos, favoreciendo su autoconocimiento y reflexión personal.

También nos permitirá detectar si existen casos entre nuestro grupo-clase de alumnos con un autoconcepto negativo y fortalecer las relaciones entre iguales al compartir reflexiones, emociones y pensamientos.

*Material:* tarjetas/hojas con las preguntas y material para escribir y decorar sus tarjetas.

*Duración:* 30-45 minutos

*Explicación:* Cada alumno recibe una hoja tamaño medio folio que lleva escrito por un lado la pregunta ¿Cómo me veo? Y por la otra cara ¿Cómo me ven? Debajo de cada pregunta cada estudiante debe escribir su nombre y apellido.

Antes de empezar la actividad, es importante que el profesor encargado de esta sesión recalque la importancia de que el aula es un espacio seguro y de respeto, así como el objetivo de la dinámica, que no es otro que el de conocerse mejor a sí mismo y reflexionar sobre cómo nos vemos y nos ven los demás.

Para la primera parte de la dinámica, los alumnos tendrán que escribir tres adjetivos que los definan. Para ello, previamente el tutor que dirige la sesión puede dar una serie de ejemplos de adjetivos como listo, nervioso, responsable, alegre, tímido,...Al lado de cada adjetivo elegido deben dar alguna razón/explicación de por qué consideran que ese rasgo les define. Ej: Responsable; porque siempre hago los deberes.

Se da tiempo para que todos los alumnos escriban y reflexionen sobre sus tres adjetivos y, cuando los tengan, entregarán todas las tarjetas al profesor.

Ahora, de forma aleatoria, se reparten las tarjetas de nuevo de forma que a cada estudiante le toque la tarjeta de otro compañero. Las tarjetas se entregarán por la cara de la pregunta ¿Cómo me ven?, y debe indicar previamente que no se puede girar la tarjeta y que en esta ocasión deben elegir 3 adjetivos que describan, según su punto de vista, como es el compañero que les ha tocado. Es importante hacer hincapié de nuevo que no se tolerarán faltas de respeto o descalificativos en esta tarea, y que, aunque no conozcamos mucho a esa persona o no tengamos afinidad con ella, podemos encontrar tres rasgos que le definan que no sean despectivos o que puedan hacer sentir mal a la otra persona. Se deja un tiempo de reflexión de nuevo y cuando todo el mundo ha escrito los adjetivos del compañero se devuelven los papeles al profesor.

El último paso de la dinámica será repartir las tarjetas, ahora completas por ambas caras, a cada alumno para que puedan comprobar las respuestas de sus compañeros. En este momento es importante que el profesor observe el lenguaje no verbal de los alumnos, ya que habrá caras de sorpresa, sonrisas, etc.

Para finalizar la actividad, se pedirá que los alumnos que lo deseen compartan los adjetivos de sus tarjetas, reflexionando sobre si están de acuerdo o no con lo expresado por los compañeros, si se esperaban algo diferente...

Algunas cuestiones que pueden ser interesantes para plantear al grupo en este momento de reflexión serían:

- ¿Han coincidido los adjetivos de ambas caras?
- ¿He aprendido algo de mí de lo que no era consciente?
- ¿Cómo he reaccionado al ver lo que otros piensan de mí?
- ¿Me había preguntado antes como soy?
- ¿Los demás parece que me conocen o tienen una visión muy diferente de mí?
- ¿Por qué es importante conocerse a uno mismo?

## **Sesión 5. Autoconcepto. Evaluación del grupo-clase**

- **Autoconcepto Forma 5 (AF-5)**

El test AF-5 nos permite evaluar de forma rápida y sencilla el autoconcepto de cada alumno, con puntuaciones específicas para el autoconcepto social, académico, emocional, familiar y físico. Los estudiantes solo tienen que contestar a 30 ítems otorgando un valor entre 1 y 99.

*Material:* Hoja de evaluación para cada alumno

*Duración:* 15-20 minutos

*Explicación:* se reparte el cuestionario a cada alumno y se les pide que lo completen de forma individual, leyendo bien las preguntas y contestando con sinceridad. Se les

explica que es parte fundamental de la intervención para conocer mejor su autoconcepto y adaptar mejor el trabajo a las necesidades detectadas. El orientador será el encargado de la corrección del test y de dar las explicaciones sobre los resultados tanto a los alumnos como a las familias que lo soliciten.

- **Árbol de virtudes y logros**

Esta actividad, apta para todas las edades, es útil para potenciar un autoconcepto positivo, así como para detectar aquellos alumnos que se infravaloran o que tienen una concepción muy negativa de sí mismos.

*Material:* Hojas blancas y material de escritura

*Duración:* 20-25 minutos

*Explicación:* En primer lugar, se les debe pedir a los alumnos que dibujen un árbol similar al que aparece en la imagen adjunta del Anexo II. Es importante que el árbol tenga numerosas raíces y ramas.

Las raíces representan nuestros valores y cualidades, tanto emocionales como físicas o de otra índole. Todo aquello que forma parte de nuestra identidad. Generosidad, fuerza, capacidad de escucha,...Podemos poner ejemplos antes de empezar la actividad para que los alumnos entiendan a que nos referimos. Las raíces son la base que sustenta el resto del árbol, sin ellas no se mantendría en pie.

Una vez tengan escritas varias cualidades en las raíces, pasaremos a las ramas. En este caso, las ramas representarán aquellas cosas que hemos logrado, gracias a las raíces que tenemos. No tienen que ser grandes logros, pero sí importantes para cada uno. Por ejemplo, aprobar el examen de una asignatura que me resulta difícil, montar en avión a pesar del miedo, comunicar mi opinión delante de un grupo,...Aquellas cosas por las que nos debemos sentir orgullosos y que, en muchas ocasiones, restamos importancia. Pediremos al grupo que encuentren al menos 3 logros personales, pero pueden ser tantos como entren en su árbol. Esto ayudará a aquellos alumnos que se infravaloran a buscar entre sus experiencias aquellas metas conseguidas que quizá nadie les valoró o que ellos mismos no consideraban importantes hasta ahora.

Una vez hayan escrito todos en sus árboles, quienes lo deseen pueden compartirlo en voz alta con los compañeros. Esto nos permitirá reforzar positivamente

todos aquellos logros y cualidades que hayan puesto, así como ayudar a encontrar logros y experiencias comunes.

## **Sesión 6. Autoconcepto y motivación**

- **Yo real, Yo ideal**

Esta dinámica nos permite plantearnos cómo nos gustaría ser en un futuro y reflexionar sobre cómo somos actualmente. Es una técnica de autoconocimiento que a su vez nos ofrecerá la posibilidad de marcar metas personales para mejorar ciertos aspectos de nuestra forma de ser.

No se trata de compararnos con un imposible, o de ponernos metas poco realistas. El yo ideal nos ayuda a visualizar lo que podemos llegar a ser si nos lo proponemos, mientras que el yo real nos permite ver en qué aspectos queremos trabajar porque nos sentimos insatisfechos. Sin embargo, es importante que al analizar nuestro yo real lo hagamos no solo con aquellas cosas que no nos gustan, sino también valorando lo bueno que tenemos y que hemos ido viendo a lo largo de las sesiones pasadas.

*Duración:* 20-25 minutos

*Material:* folios blancos y material para escribir

*Explicación:* repartimos hojas en blanco a los alumnos y les pedimos que dividan el folio en dos columnas. Una de las columnas se titulará YO REAL y la otra YO IDEAL. Explicamos que se trata de seguir trabajando sobre el autoconocimiento personal y la motivación intrínseca de forma conjunta.

El objetivo en este caso será profundizar en primer lugar en el análisis de uno mismo (columna del YO REAL), valorando tanto nuestros puntos fuertes (aquellas cosas que nos gustan de nosotros mismos y que consideramos positivas) como los puntos débiles (aspectos de nuestra personalidad o forma de ser con los que no nos sentimos satisfechos o nos gustaría cambiar). Por tanto, lo primero que tienen que hacer es rellenar la columna del YO REAL con todas aquellas cosas que les caracterizan; algunas las hemos visto en sesiones anteriores y se pueden añadir, pero vamos a

profundizar un poco más, incluyendo aspectos de personalidad y forma de ser, cosas que se nos dan bien y mal, manías, etc.

Por ejemplo, en una columna del YO REAL podemos tener: soy ordenada, no me gustan las multitudes de gente, soy introvertida, se me da bien el deporte, me muerdo las uñas, me cuesta decir que no, soy leal a mis amigos.

El siguiente paso será rellenar la columna del YO IDEAL, partiendo de lo que hemos puesto anteriormente. Es decir, podemos mantener en nuestro ideal aquellas cosas que consideramos positivas y que nos gustan de nosotros mismos. Además, se trata de cambiar o añadir aquellas cuestiones que nos parecen relevantes para nuestro yo futuro, que aún no poseemos o que nos gustaría cambiar de nuestro yo actual.

Siguiendo el ejemplo anterior, la columna del YO IDEAL podría quedar de la siguiente manera: ordenada, con más habilidades para las relaciones sociales, amante del deporte, sin la manía de morder las uñas, asertiva, leal a mis amigos.

Hay que recalcar la idea de no plantearnos excesivos retos personales; no se trata de hacer una lista interminable de aspectos a cambiar y mejorar, sino de incluir aquellas cuestiones más relevantes para cada individuo siempre que estas sean factibles y realistas.

En función del tiempo y de la voluntad de los alumnos, se puede terminar la actividad poniendo en común algunos aspectos que quieren desarrollar en su YO IDEAL, ya que esto nos permitirá hacer preguntas al grupo sobre cómo sería posible o qué es necesario para lograr alcanzar esas habilidades o mejoras.

- **“Escalando hacia mi meta”**

Para darle sentido a lo trabajado en las sesiones previas en esta actividad el objetivo es que cada alumno de forma individual se proponga un objetivo a nivel académico que le motive.

Para ello, explicamos previamente al grupo la importancia de tener metas personales, y como estas nos ayudan en nuestro día a día. Estas metas pueden cambiar a medida que crecemos y experimentamos, son diferentes en cada etapa de la vida, y, sobre todo, son personales. Cada individuo debe elegir sus propias metas en función de sus intereses, capacidades, situaciones personales, etc. Podemos tener múltiples metas al

mismo tiempo, pero en este caso vamos a centrarnos en una sola que atañe a la vida académica del alumno, ya que es el área en el que estamos interviniendo.

*Duración:* 25-30 minutos

*Material:* ficha escalones (Anexo III)

*Explicación:* se presenta la ficha adjunta en el Anexo III a los alumnos, donde se pueden ver una serie de escalones. En la cima de los escalones, debemos escribir, tras unos momentos de reflexión, cuál es nuestra meta académica a corto plazo. Es decir, cada alumno tiene que pensar qué es lo que quiere lograr a nivel escolar para el presente curso académico. Aprobar todas las asignaturas, aprender a hacer operaciones con fracciones, tener una media de 7, conseguir un notable en matemáticas, asistir a clase diariamente, mejorar en historia, realizar todos los trabajos a tiempo, llevar los deberes al día,...

Si tenemos un grupo suficientemente maduro y motivado, podemos modificar la actividad de manera que en lugar de para el curso actual, piensen en su objetivo al finalizar la etapa de la ESO. En algunos casos esto puede resultar frustrante o generar ansiedad por la incertidumbre, pero también nos servirá para comprobar qué alumnos se plantean abandonar los estudios al terminar 4º de la ESO.

Una vez elegida la meta u objetivo principal, tenemos que descomponer esa acción en pequeños pasos previos. ¿Qué necesitamos para lograr dicha meta? Por ejemplo, si mi meta es aprobar matemáticas, el primer paso para lograrlo será asistir a clase y atender, los siguientes pueden ser preguntar las dudas al profesor, revisar la materia en casa, llevar los deberes al día y estudiar diariamente.

En esta secuencia, el primer escalón debe ser el más sencillo de lograr, pero tiene que ser algo que aún no estemos haciendo. Cada escalón que subamos implica un poco más de dificultad para nuestro yo actual. Sin embargo, a medida que avancemos en esa escalera nuestra meta será más sencilla de lograr.

Lo importante de esta planificación de metas, es la constancia y la voluntad para lograrlo. Cuando poco a poco veamos que avanzamos en nuestros “pequeños” objetivos, la motivación irá incrementándose porque nos veremos más cerca de la cima.

Esta actividad ayuda no solo a mejorar el rendimiento académico cuando la meta que se establece es de esta índole, sino también a la organización en los estudios, a la gestión del tiempo y a la motivación intrínseca.

Cada alumno se llevará su hoja de objetivos a casa, y es importante recalcarles que pueden añadir más escalones si lo ven necesario, y que lo tengan siempre a mano o visible en su lugar de estudios o en su carpeta de trabajo diaria.

Podemos plantear una sesión de tutoría a lo largo del siguiente trimestre para valorar cómo están avanzando en sus metas, qué dificultades están encontrando, etc.

## **Sesión 7. Cierre**

La última sesión del programa tendrá el objetivo de cerrar de manera significativa para el alumnado este programa de mejora de la motivación y el autoconocimiento, a través de diferentes herramientas para la reflexión y debate conjunto.

- **Charla TED “No soy un 7”**

En este video una joven pone de manifiesto el pensamiento que muchos estudiantes (y también profesores y familias) tienen sobre la escuela y lo limitante que puede ser para algunos alumnos el utilizar solo notas numéricas como referencia a su rendimiento y capacidades, sin tener en cuenta sus intereses y sueños.

*Duración:* 20-30 minutos

*Material:* pantalla digital, papel, material de escritura, enlace al vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=H-yXOlzZ-eo>

*Explicación:* Para comenzar la última sesión del programa visualizamos la charla Ted “No soy un 7”. Antes de empezar se indica a los alumnos que pueden tomar nota de aquellas ideas o frases que les resulten interesantes para comentarlas después.

Una vez termine el video, se inicia el debate con los alumnos preguntándoles qué les ha parecido, si están de acuerdo o no con lo que se dice en el vídeo, cuáles son las ideas que han cogido, etc.

Es un video que puede dar pie a muchas cuestiones que son importantes tanto para los alumnos como para el profesorado, y esto es lo que debemos transmitir al grupo. Lo que se pretende es crear un debate constructivo sobre los cambios que los alumnos creen necesarios en el sistema educativo, sobre todo, haciendo hincapié en aquellos aspectos concretos que pueden mejorarse en el centro educativo. También debemos recoger el feedback sobre aquellas cosas que sí están funcionando y que los alumnos perciben que se están haciendo bien, para reforzar posteriormente estas acciones y generalizarlas si es posible o tomarlas como ejemplo para realizar actuaciones similares en otros ámbitos.

Otra cuestión a tratar relevante en el vídeo es la motivación intrínseca y la diferencia entre aquello que se nos da bien y aquello que nos gusta o nos apasiona. Es fundamental transmitir la idea de que no pasa nada si se equivocan ahora, si no saben lo que quieren hacer o lo que les gustaría ser en el futuro. E incluso si lo tienen claro, es importante que se esfuercen por aquello que les hace felices. No solo podemos hacer aquello que se nos da bien, igual que si tenemos dificultades para los estudios no significa que debamos dejar de estudiar, sino que tendremos que esforzarnos un poco más para lograr aquello que queremos.

Por último, la cuestión de identificar a los alumnos solo con notas numéricas es algo en debate desde hace tiempo, aunque aquí hay que explicar a los alumnos que a día de hoy es el sistema obligatorio que existe en nuestro país. La nueva ley educativa pretende cambiar esto, y va en la dirección que se apunta en el vídeo de no identificar a los alumnos por sus notas, pero seguirá habiendo diferentes calificaciones (suficiente, bien, notable, etc). En este tema podemos preguntar a nuestros alumnos si se han sentido identificados por un calificativo numérico alguna vez, o si incluso algún profesor les ha tratado alguna vez diferente por sus notas.

Aquí las experiencias personales y las opiniones que los alumnos compartan nos ayudarán a recabar información para trasladar al claustro de profesores y tratar de mejorar la experiencia educativa de los alumnos.

Finalmente, se les pide que en un trozo de papel escriban una frase que resuma su experiencia académica hasta el momento. Por ejemplo “nunca me he sentido valorado por los profesores”, “siento mucha presión por los estudios”, “me gusta mucho estudiar”,...lo que cada uno quiera expresar en una frase. Estas notas serán anónimas, las

recogerá el orientador y se utilizarán posteriormente en la intervención con el profesorado.

- **Acción colectiva de despedida**

Para cerrar el programa de intervención se plantea realizar una acción colectiva que plasme los aprendizajes que han adquirido a lo largo de las sesiones. Lo ideal sería ofrecer la oportunidad al grupo de que sean ellos quienes decidan qué quieren hacer y cómo hacerlo, con la única premisa de que todos deben colaborar y que el resultado debe reflejar lo aprendido en estas sesiones.

Las opciones estarán limitadas por los recursos que cada centro tenga; pudiendo ser la realización de un vídeo con reflexiones, una pancarta, un texto colectivo, una escultura de arcilla,...

A continuación, se presenta una propuesta sencilla y con pocos materiales que puede realizarse en cualquier centro educativo como ejemplo de acción colectiva.

*Duración:* 25-30 minutos

*Material:* un rollo de papel kraft, cartulinas de diferentes colores, material de escritura variado (rotuladores, bolígrafos, lápices de colores,...), tijeras, pegamento/cola blanca, cintas adhesivas de colores, pinturas acrílicas, pinceles y brochas, botes vacíos, agua.

*Explicación:* El objetivo será construir un mural en el que se plasmen aquellas ideas o frases que los alumnos quieren transmitir al resto de compañeros del centro, en relación a lo visto en las sesiones de motivación y autoconcepto.

Se prepara todo el material en un aula en el que los alumnos puedan trabajar conjuntamente sin dificultades de desplazamiento (puede ser el aula de artes plásticas o cambiar la disposición del aula ordinaria). El primer paso será extender el rollo de papel kraft y decidir de qué tamaño quieren cortar el mural. El resto del proceso, será totalmente autónomo. Serán los alumnos quienes decidan qué poner y qué dibujar, con qué materiales, etc.

Algunas ideas sencillas puede ser escribir frases que motiven al resto de compañeros, frases de autoafirmación como “yo valgo la pena”, “lucha por lo que quieres”, “sigue esforzándote y lo lograrás”, etc. Otra opción sería escribir cumplidos

para el resto del alumnado, de forma que todos puedan recibir “comentarios” positivos en el centro educativo y reforzar así su autoestima. Algunos ejemplos podrían ser “Gracias por ser como eres”, “Eres un buen amigx”, “Eres valiente”...

El objetivo es que los alumnos cierren la sesión con una acción que les una más como grupo, que les permita expresarse y compartir lo vivido con el resto del alumnado, tratando así también de fomentar el respeto y el buen trato entre todos los alumnos del centro educativo, mejorando el clima general del entorno.

Para terminar, eligen donde colocar el mural, siendo este un lugar visible para la mayor parte de la comunidad educativa.

- **Evaluación final**

*Material:* hojas de evaluación (Anexo IV)

*Duración:* 5-10 minutos

*Explicación:* Cerramos la sesión con un breve cuestionario de evaluación (Anexo IV) diseñado específicamente para este programa que deben rellenar individualmente. Por último, se les agradece su participación e implicación durante el proceso, y se permiten reflexiones y/o comentarios finales en voz alta para cerrar la intervención.

### **7.5.2. Actividades con el profesorado**

El objetivo que perseguimos a la hora de trabajar de forma directa con el profesorado es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dotándoles del papel protagonista que tienen tanto profesores como alumnos en dicho proceso.

Para mejorar la situación del alumnado que presenta dificultades de diferente índole es indispensable la implicación de los profesores de una forma no solo académica sino también emocional. Como se señaló en el marco teórico, tienen un papel fundamental en la vida académica y la toma de decisiones de los alumnos, pues pueden ser un factor protector para el abandono escolar y esa es la línea en la que se plantea esta intervención.

Dadas las dificultades organizativas que puede suponer en muchas ocasiones el trabajo con el profesorado, se plantean solamente 4 sesiones formativas de 1 hora de duración impartidas por el orientador del centro, que tratan de aunar aquellos aspectos más relevantes que pueden mejorar la intervención educativa.

Las sesiones se harán en sesión de tarde, tratando de facilitar la participación de la mayor parte del profesorado implicado en los cursos que hemos seleccionado, y adaptando la metodología presencial y online como herramienta que permite una mayor facilidad para la conciliación.

A continuación, se presenta una tabla-resumen de las sesiones con el profesorado:

SESIÓN	OBJETIVO	CONTENIDOS
1. Motivación	Incrementar la motivación del profesorado y crear un clima de participación favorable.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica ¿Cuál es mi profesión?</li> <li>- Corto “ALIKE”</li> <li>- Lectura “Motivar para el aprendizaje”</li> </ul>
2. Papel del profesor como agente de apoyo	Reflexionar y dar a los docentes su espacio protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate lectura “Motivar para el aprendizaje”</li> <li>- Charla ¿Podemos cambiar la educación?</li> </ul>
3. Metodologías innovadoras	Trabajar aspectos concretos de la motivación del alumno, tanto a nivel académico como personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de metodologías y exposición de ejemplos reales</li> </ul>
4. Práctica y evaluación final	Poner en práctica los contenidos y herramientas de los docentes a través de resolución de casos concretos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolución casos prácticos</li> <li>- Cuestionario final</li> </ul>

### **Sesión 1. Motivación**

El objetivo de esta sesión es incrementar la motivación del profesorado como herramienta fundamental para motivar a los alumnos. Son uno de los principales agentes de cambio en los jóvenes, y es importante hacerles conscientes de su relevancia y de

cómo su forma de enseñar y comunicarse con los alumnos puede ser un factor clave a la hora de motivarles hacia los estudios o desmotivarles.

No se trata de “buscar lo que hacemos mal”, sino de mejorar y compartir experiencias que puedan ser beneficiosas para los alumnos. Además, también se trata de motivar al profesorado hacia su rol de educador en todos los sentidos, buscando la motivación que cada uno tiene para dedicarse a la enseñanza, recordarla y aprender a transmitirla.

- **Dinámica de grupo *¿Cuál es mi profesión?***

Para iniciar el programa con los docentes elegimos una dinámica grupal de distensión y cohesión, que nos permitirá crear un clima favorable para la participación y la interrelación de los participantes.

*Duración:* 15 minutos

*Material:* papeles con nombres de diferentes profesiones (policía, cartero, jardinero,...)

*Explicación:* Por turnos, cada participante tendrá que coger un papel e interpretar con gestos la profesión que le haya tocado frente a los compañeros, que se encontraran sentados. Se les debe indicar que pueden ser todo lo creativos que quieran, siempre que no usen palabras a la hora de interpretar. Tienen un tiempo limitado de 3 minutos para acertar, sino es así, se dirá la profesión y se pasará el turno.

El objetivo de esta dinámica, además de romper el hielo, es realizar una reflexión final preguntando al grupo: ¿qué tienen en común todas estas profesiones? El dinamizador, tras un tiempo y si nadie encuentra la respuesta, deberá explicar que su factor común son ellos, los profesores, ya que para llegar a cualquiera de estas profesiones las personas pasan frente a muchos profesores que pueden influir en su futuro. Se trata de empezar a ser conscientes del papel relevante que tienen en el camino de sus alumnos.

- **Corto “ALIKE”**

[https://www.youtube.com/watch?v=RL-hg00W26A&ab\\_channel=ZamsonGarcia](https://www.youtube.com/watch?v=RL-hg00W26A&ab_channel=ZamsonGarcia)

*Duración:* 25 minutos

*Material:* pantalla digital y ordenador, papel y material de escritura

*Explicación:* El corto animado ALIKE es un corto sencillo, pero del cual podemos sacar muchas reflexiones sobre nuestro sistema actual. En el video se muestra la rutina diaria de un padre y un hijo, en el trabajo y en la escuela, y como estos hacen que pierdan la motivación, las ganas y la creatividad. El sistema tradicional obliga a todos a responder de la misma manera, a no salirse de lo establecido, sin permitir desarrollar su creatividad y no dando cuenta de la curiosidad natural que todos tenemos, más aún en la infancia, y que nos hace ver el mundo con otros ojos.

Como profesores, no podemos mirar a todos los alumnos por igual, ni esperar lo mismo de todos ellos. Tenemos que entenderles en su diversidad y tratar de permitir espacios para su desarrollo creativo, emocional y social, para que no pierdan su “color”.

Este video nos sirve de herramienta para generar un debate inicial con el profesorado, observar cuáles son sus puntos de vista respecto al funcionamiento de las clases, cuáles son los principales problemas que ellos observan en su día a día, etc. La puesta en común de las diferentes percepciones de cada profesor nos permite comprender mejor la realidad que se da en cada aula y generar un lugar para compartir experiencias de enriquecimiento entre los docentes.

- **Material de lectura “Motivar para el aprendizaje”**

*Duración:* 20 minutos

*Material:* fotocopias del texto “Motivar para el aprendizaje”

Como actividad complementaria se comparte con el profesorado el texto de Jesús Alonso Tapia “Motivar para el aprendizaje”, que está disponible de libre acceso en [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Tapia\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf)

Aunque podemos pensar que es un texto poco actual, contiene grandes ideas y cuestiones para el profesorado que quizá no se habían planteado antes o que en ocasiones olvidamos con las prisas del día a día.

El objetivo será trabajar durante media hora con el texto en las cuestiones introductorias, y posibilitar que los profesores se lleven la lectura como material para poder compartir opiniones y reflexiones al respecto en la siguiente sesión del programa.

En esta primera sesión, se presenta el texto como una herramienta que nos puede ofrecer cuestiones interesantes para plantearnos cuál es la realidad del aula y de cada uno de nuestros alumnos en particular. Leeremos de forma conjunta en voz alta el primer capítulo “un problema: ¿qué hacer para motivar a mis alumnos?”, en el que se habla de la influencia del contexto escolar y del rol de los profesores en la motivación y desmotivación del alumnado. Esta lectura nos invita a reflexionar sobre cómo podemos orientar la problemática de la motivación desde un punto de vista constructivo y dotando al profesorado de la importancia real que tienen en esta cuestión.

Para optimizar tiempos y permitir una mayor reflexión, el resto del manuscrito se leerá en casa y la próxima sesión se iniciará con una puesta en común de las conclusiones o reflexiones personales de cada participante. Esto nos permitirá enriquecer la experiencia y generar nuevos debates entre el claustro.

## **Sesión 2. Papel del profesor como agente de apoyo**

- **Debate lectura “Motivar para el aprendizaje”**

*Duración:* 15-20 minutos

*Material:* fotocopias del texto “Motivar para el aprendizaje”

*Explicación:* Continuando con lo visto en la última sesión, se inicia la jornada con la puesta en común de las reflexiones personales que cada docente haya extraído del texto. El dinamizador de la sesión tendrá un rol importante en este caso para plantear preguntas y propiciar el debate entre el grupo, ya que lo que pretendemos es generar opiniones, cuestionar qué cosas hacemos bien, cuales pueden mejorar, hasta qué punto podemos cambiar las cosas, etc. Compartir opiniones y experiencias de distintos docentes nos permite vivenciar la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes puntos de vista, lo cual enriquecerá inevitablemente nuestra práctica docente.

El objetivo que perseguimos es conocer cómo el profesorado afronta la desmotivación de su alumnado y qué herramientas tiene para hacer frente a esta situación, así como gestionar la frustración que en muchos casos pueden sentir al vivir diariamente con los conflictos que la desmotivación provoca en el aula a través de las

experiencias compartidas y cambiando el foco desde un rol pasivo a uno activo, teniendo en consideración al profesor como agente de cambio.

- **Charla Ted** *¿Podemos cambiar la educación?*

*Duración:* 30 minutos

*Material:* pantalla digital, conexión internet. Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=BDzP98TCL9U&t=46s>

*Explicación:* Se visualiza la charla de Ted de 10 minutos de duración donde se habla de la posibilidad real de cambiar la forma en que se enseñan conocimientos en el aula y en cómo estos contenidos a veces están vacíos para el alumnado, para sus intereses y para su desarrollo futuro.

Lo que se pretende con esta actividad es generar un espacio de debate sobre cómo los profesores podemos adaptar los contenidos que hay que dar en el aula a los estudiantes, de forma que estos se combinen con habilidades útiles para su futuro o que se adquieran de forma significativa para no llegar al examen y simplemente olvidarlo una vez aprobada la materia.

### **Sesión 3. Metodologías innovadoras**

El objetivo de esta sesión será introducir a los docentes en diferentes metodologías que pueden aplicarse en el aula para facilitar la adquisición de aprendizajes significativos, el trabajo en grupo, la motivación y atención del alumnado, entre otras cuestiones.

En este caso la sesión será meramente expositiva por parte del orientador, con explicaciones teóricas y ejemplos prácticos reales de cómo aplicar dichas metodologías en el aula.

*Duración:* 1 hora

*Material:* proyector o pantalla digital, presentación con la información de cada metodología

*Explicación:* A continuación, se presentan las metodologías innovadoras que se explicarán al profesorado. Es importante añadir a los conceptos teóricos ejemplos de casos prácticos; existen múltiples recursos en la red de docentes que comparten sus experiencias de forma desinteresada. Podremos elegir aquellas que se ajusten más a nuestro alumnado o a los valores del centro educativo.

Las metodologías innovadoras en educación son múltiples y muy variadas, por lo que aquí se han elegido las que consideramos más relevantes para empezar a aplicar siguiendo nuestro objetivo de mejorar la motivación del alumnado. Todas ellas son metodologías activas en las que la participación e implicación del alumno es mucho mayor que en las metodologías tradicionales.

- Gamificación: consiste en utilizar los elementos propios de los juegos y videojuegos, tan atractivos para la población juvenil actual, para la transmisión y adquisición de contenidos y conocimientos (Gallego et al., 2014). Se trata por tanto de crear entornos de juego y de aprendizaje al mismo tiempo. Esta metodología posee un carácter lúdico que fomenta la motivación y el compromiso del alumnado.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): en este caso los alumnos adquieren conocimientos y competencias de diversa índole a través de la realización de proyectos con una finalidad concreta. Es una metodología aplicable en cualquier nivel de escolaridad y en cualquier materia. Además, permite trabajar conjuntamente diversas materias a través de un mismo proyecto. El docente debe transmitir el objetivo del proyecto de manera clara, pero son los alumnos los actores principales de esta metodología.
- Aprendizaje cooperativo: metodología en la que los alumnos trabajan en grupos, generalmente pequeños, con unos objetivos compartidos. Todos los integrantes trabajan conjuntamente, toman decisiones y colaboran para lograr sus intereses. Los grupos de trabajo son heterogéneos y las tareas a realizar son dirigidas por el docente. Es un método que permite el desarrollo de habilidades interpersonales, la responsabilidad individual y grupal, así como las cualidades y capacidades de cada alumno (Pachay, 2020).
- Aprendizaje-servicio: de acuerdo con la Red Española de Aprendizaje-Servicio (2022), esta metodología une el aprendizaje con un servicio a la comunidad en

proyectos concretos que se basan en necesidades reales, y que permiten el contacto directo entre el alumno y el entorno para mejorarlo.

- Flipped-classroom: también denominada “clase invertida”, en este caso los alumnos deben realizar en casa la visualización de contenidos para posteriormente ser trabajados y asimilados en el aula. Esto permite al profesor atender la diversidad del aula durante las clases, resolver dudas y profundizar en contenidos y competencias específicas.

#### **Sesión 4. Práctica y evaluación final**

- **Resolución de casos prácticos**

Para poner en práctica lo visto en las sesiones previas, utilizamos la resolución de casos o historias problemáticas que hacen referencia a situaciones cotidianas en el aula, para comprobar cómo los docentes aplicarían las estrategias y herramientas del programa.

Esta herramienta nos permite valorar si los contenidos explicados se han entendido correctamente, y a su vez muestra al profesorado que con pequeños cambios en nuestra metodología podemos hacer los contenidos mucho más accesibles para aquellos alumnos que tienen algún tipo de dificultad, mejorar el clima del aula, incrementar la creatividad y participación del alumnado, etc.

*Material:* hojas de casos prácticos

*Duración:* 30-40 minutos

*Explicación:* se plantean una serie de casos que los participantes trabajaran en pequeños grupos (3-4 personas) para “resolver”. No hay una única respuesta correcta, sino que se trata de aplicar de manera práctica y realista las metodologías activas, así como los conocimientos que tienen los profesores en base a su propia experiencia para resolver una situación problemática en el aula.

Cada equipo dará respuesta a dar problemáticas diferentes, con la premisa de utilizar diferentes estrategias y métodos en ambos casos. Después de trabajar conjuntamente para resolver dichos problemas, se ponen en común las situaciones-

problema y las soluciones planteadas por el grupo. El resto de participantes pueden agregar comentarios, observaciones u opiniones sobre la respuesta dada, incrementando así la riqueza de la actividad.

Para terminar la actividad se plantea a los docentes una serie de cuestiones sobre la dificultad de la tarea, en qué áreas o situaciones les parece más complejo poner en marcha estas metodologías, dónde encuentran más conflictos para ponerlas en marcha, etc.

- **Cuestionario final y cierre**

*Material:* hojas de evaluación (Anexo V), y material de escritura

*Duración:* 10-15 minutos

*Explicación:* Para finalizar la sesión, pedimos a cada participante que escribe en un papel una frase que resuma su experiencia en las sesiones o un aprendizaje que haya adquirido en las mismas. Una vez todos hayan escrito su frase, los ponemos en común en voz alta. Cerramos la sesión agradeciendo la participación y con las reflexiones finales que quieran hacer libremente.

Por último, se pasa un cuestionario de evaluación final (Anexo V) en el que valorarán de forma cuantitativa las sesiones en las que han participado.

## 7.6. Evaluación

Durante las sesiones de intervención se realizan diferentes procedimientos de evaluación para cada uno de los aspectos que nos compete (motivación y autoconcepto) a través del uso de distintas herramientas, tales como cuestionarios estandarizados, observación y debates.

Sesión evaluación	Herramienta	Objetivo
Sesión 1.	Observación y debate	Conocer el punto de partida del grupo con respecto a su interés por la temática
Sesión 2.	Cuestionario MAPE-1 (Anexo I)	Evaluar la motivación inicial del grupo
Sesión 5.	Cuestionario AF-5	Evaluar el autoconcepto

Sesión 7.	Cuestionario final (Anexo IV)	Valorar el nivel de satisfacción general con el programa y constatar la existencia o no de cambios en motivación y autoconcepto
-----------	-------------------------------	---

Para la evaluación final del proyecto, en la última sesión se proporciona a los participantes un cuestionario cuantitativo tipo Likert (Anexo IV) en el que valorarán su experiencia tras realizar las 7 sesiones de intervención. A este cuestionario, además, se le añade la observación por parte del profesorado, así como del orientador, sobre cambios conductuales, actitudinales o de otro tipo durante las semanas de formación.

En el caso del orientador, si las solicitudes de los alumnos para hablar con él respecto a cualquier aspecto que haya podido surgir a lo largo de la intervención, también será valorado como un efecto positivo de la misma, ya que otro de nuestros objetivos es incrementar la intervención de este profesional con alumnos con cierto riesgo de abandonar los estudios.

De igual modo, durante las semanas que dura la intervención si en la evaluación inicial o en cualquier otro momento de la misma se detecta alguna dificultad particular en un alumno/a, el orientador actuará realizando intervenciones individuales en la medida en que sea necesario, para profundizar en aquellas cuestiones que en cada caso puedan estar interfiriendo en el rendimiento y motivación del alumno en el aula, así como en su autoconcepto, ya que estos pueden ser de diversa índole y no es posible tratarlos en el aula (desde trastornos de diversa índole, problemas familiares, situaciones de violencia, bullying, etc.).

La evaluación de las sesiones del profesorado se emplean herramientas como el debate y los coloquios en las distintas sesiones que nos permitirán percibir las dificultades y niveles de motivación de cada profesor. La participación más o menos activa del grupo también será un dato relevante para valorar el desarrollo de las sesiones, por lo que la observación del orientador que dirige las sesiones será clave para detectar esta y otras cuestiones.

Para la evaluación final de los docentes, se emplea de nuevo un cuestionario cuantitativo (Anexo V) para valorar los conocimientos adquiridos y su utilidad. En este

punto, el seguimiento será clave para observar si los profesores participantes en el programa modifican o aplican algunas de las herramientas vistas durante las sesiones en su día a día en el aula.

### **7.7. Resultados Esperados**

Dado que la propuesta de intervención previamente planteada no se ha podido poner en práctica en un contexto real, en este punto hablaremos sobre los posibles resultados que cabría esperar de dicha intervención.

En primer lugar, y de acuerdo a los objetivos planteados inicialmente, es esperable que las sesiones y actividades planteadas con el alumnado tengan un efecto positivo sobre su motivación académica y su autoconcepto. Esto se traduce en un incremento de la motivación general, en una mejor autoestima y mayor autoconocimiento de uno mismo, que implicará un incremento del bienestar general de los alumnos participantes. En relación a esto, cabe esperar que los alumnos adquieran estrategias y recursos que les ayuden a la hora de desarrollar su motivación en otras áreas de sus vidas, además de la escolar.

Por otro lado, la detección de alumnado con situaciones o factores de riesgo frente al AET era otro de los objetivos principales y, por ende, es otro de los resultados que esperamos lograr a lo largo de las sesiones. Los cuestionarios y la observación en el aula tanto del tutor como del orientador permitirán la detección de aquellos alumnos con mayor riesgo que, quizá, estaban pasando desapercibidos hasta el momento. En consecuencia, un incremento de la atención individualizada del alumnado vulnerable y desmotivado será algo esperable y probable con este programa.

Con respecto al profesorado, en este caso el resultado más esperable a medio plazo será el cambio en las metodologías que apliquen en el aula. A corto plazo, podemos hablar de un incremento de la motivación general del claustro y un mayor interés por detectar y atender a los alumnos con problemas de motivación escolar, así como un mayor conocimiento en metodologías activas para el aula.

A nivel más general, esta intervención también pretende conseguir que el orientador educativo tenga más datos sobre los alumnos con riesgo de abandonar los

estudios para así poder llevar a cabo un mayor número de intervenciones individuales de forma temprana con el fin de dar respuestas concretas a estos jóvenes y reducir el riesgo de que en el futuro abandonen sus estudios.

En relación a este punto, se espera también incrementar la coordinación y colaboración entre los docentes, los alumnos y los orientadores, haciendo la figura tanto del tutor como del orientador más cercana, poniendo en valor las funciones de cada uno y ofreciendo una mayor accesibilidad para los alumnos.

Por último, si hablamos de resultados esperados a largo plazo, el resultado final será una reducción de las tasas de alumnos que no continúan sus estudios una vez obtenido el título de la ESO, dentro de la muestra de individuos que participen en el programa. Aunque es un resultado difícil de lograr si el sistema educativo general no cambia o las situaciones socio-familiares son desfavorables, como hemos visto en el marco teórico el peso de los docentes que se implican con su alumnado, las metodologías activas y la motivación intrínseca de cada alumno son tres factores fundamentales para reducir el riesgo de AET y por tanto, pueden superar esas barreras y propiciar las herramientas y recursos necesarios para que los alumnos no dejen de estudiar y sigan formándose en etapas posteriores.

## **8. CONCLUSIONES**

El Abandono Escolar Temprano sigue siendo una lucha constante de toda la institución educativa, en la que los factores influyentes son tan variados y variables que realizar intervenciones específicas resulta muy complejo.

Las medidas adoptadas hasta este momento no parecen estar resultando tan eficaces como se esperaba, ya que aunque en las últimas décadas la situación sobre el AET ha mejorado, este descenso es inferior en nuestro país que en el resto de la comunidad europea.

Dada la complejidad que existe tras el AET y en la que hemos profundizado a lo largo del marco teórico, podemos comprender que no es una tarea fácil de abordar y que deben tomarse medidas desde el ámbito más general (leyes educativas y medidas a nivel estatal para fomentar la formación de los jóvenes) al más concreto, que es el

centro educativo. En esta revisión hemos hablado de diferentes medidas y recursos que existen en la actualidad para prevenir o reducir el abandono escolar, y en base a esta revisión se ha desarrollado una propuesta de intervención que trata de ser específica y a su vez adaptable a cada centro educativo.

Es específica en tanto que se centra en trabajar aspectos muy concretos que han demostrado estar fuertemente relacionados con el AET, como son la motivación y el autoconcepto del alumnado. En este sentido, es probable que en muchos centros educativos se trabajen ya estos aspectos en sesiones aisladas o de manera puntual. Sin embargo, en el presente trabajo se ha tratado de dar un mayor sentido y trabajar estas cuestiones motivaciones y de autoconcepto con un objetivo mayor, que es el mejorar sus opciones de futuro previniendo el abandono escolar temprano.

En este punto, cabe destacar que planificar las sesiones con el alumnado no ha sido complejo, ya que en las tutorías de la ESO son aspectos que encajan sin problema en la dinámica habitual del alumnado. Sin embargo, en ocasiones las tutorías parecen haber perdido el sentido y es importante que otorguemos a este espacio de un mayor protagonismo para trabajar las competencias de desarrollo personal como las expuestas en esta propuesta, que nos sirva para crear un vínculo entre tutor-alumnos y para dar a conocer la figura del orientador educativo, pues en muchos centros el alumnado apenas ha tenido contacto con este profesional.

Hubiera sido realmente enriquecedor poder realizar estas sesiones con el alumnado en un contexto real para conocer cuáles serían las dificultades y conclusiones del propio alumnado. Dada la imposibilidad de llevarlo a cabo, podemos deducir que este programa diferirá en su funcionamiento en función de las características generales del aula en el que se imparta. En aquellas aulas en los que las conductas disruptivas sean frecuentes y los alumnos no se tomen en serio las tutorías, podremos encontrar serios problemas dado el carácter reflexivo de gran parte de las tareas.

La participación activa del alumnado será algo que debemos tener muy en cuenta tanto durante el procedimiento como para valorar la efectividad del programa. Dependerá en gran medida del buen talante del profesional que dirija la sesión el resultado final de la misma. Es por ello que las sesiones combinan diferentes tipos de herramientas y actividades (TIC, papel y lápiz, debates, dinámicas, etc.) que facilitan la

atención y motivación del alumnado y al mismo tiempo el correcto desarrollo de las sesiones.

En cuanto a la intervención y formación del profesorado, me he encontrado con más dificultades al respecto por la falta de experiencia personal y profesional en este ámbito, así como los escasos recursos que he podido encontrar para realizar las acciones que planteaba. Aunque en gran parte de la bibliografía se recoge la importancia del papel del profesor como agente de cambio en el caso para el abandono escolar temprano, son escasos los autores que hablan sobre medidas específicas para intervenir con el profesorado y mejorar así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos centramos con más frecuencia en la familia y en los alumnos, y nos olvidamos de la importancia que tiene la formación de los propios docentes para brindarles las herramientas adecuadas para desarrollar de forma óptima su trabajo. Ofrecer este espacio de formación y debate entre profesionales creo que es un aspecto fundamental que se debe fomentar mucho más en los centros educativos, ya que con frecuencia se deja en manos de cada docente el seguir formándose y actualizándose, sin facilitar estos recursos desde el centro educativo.

Como conclusión a nivel personal, la realización de este trabajo me ha ayudado a comprender todo lo que hay detrás de un alumno que decide no continuar con su formación académica, y lo complejo que resulta realmente este proceso de toma de decisiones. Con lo que me quedo y lo que considero más importante tras realizar este trabajo es que, como futura orientadora educativa, nuestro papel es mucho más relevante del que cabría esperar en un inicio en la problemática del AET. Tenemos en nuestra mano mucho que ofrecer y que aportar tanto a los alumnos como al claustro de profesores para crear y desarrollar herramientas y recursos que sean útiles para el desarrollo emocional, académico y social de nuestros alumnos.

Nuestro rol es fundamental para brindar a los alumnos las oportunidades, el apoyo, los recursos y las estrategias que les permitan encontrar el camino para el futuro que quieren crear y para ser las personas que quieren ser.

## REFERENCIAS

- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. París.
- Baltasar, D.M., Herrera, S. y Barona, E.J. (2016). Autoconcepto académico: Modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto: Revista de educación*, 2(35), 69-82.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53.
- Bisquerra, R.A. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Secretaría General Técnica.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Cerdá-Navarro, A. Sureda-García, I. y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante. *Estudios sobre educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Enguita, M.F., Mena, L. y Rivière, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación “la Caixa”. *Estudios Sociales*, 29.
- Eurostat (28 de abril del 2022). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_ifse\\_14/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_ifse_14/default/table?lang=en)
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Gallego, F.J., Molina, R. y Llorens, F. (2014). *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*.
- García, F., y Musitu, G. (2014). AF5: Autoconcepto Forma 5 [AF5: Self-concept form 5] (4th ed.). Madrid, España: Tea.
- García-Allen, J. (2021). *Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales*. Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/psicologia/tipos-de-motivacion>
- Gómez del Campo, M.I., Medina-Pacheco, B. y Hernández-Martínez, I. (2018). Autoconcepto y motivación en adolescentes que abandonan voluntariamente sus estudios de

preparatoria. Una aproximación cualitativa. *Búsqueda*, 5(21), 135-145.  
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.008>

- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176. ISSN 1989-639X
- González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(4).
- González-Rodríguez, D., Viera, M.J, Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.
- Hernández, M.A. y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Kurtz-Costes, B.E. y Schneider, W. (1994). Self-concept attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 199-216. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1017>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M.A y Martínez, M.G. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30.
- Llanga, E.F., Murillo, J.J., Panchi, K.P., Paucar, M.M. y Quintanilla, D.T. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, 27, 95-107.
- López, N.G. (2013). *La motivación académica*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería.
- Martínez, E. (2016). *Situaciones de fracaso escolar: Aprender de la experiencia*. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada, 2016.
- Martínez, M.L. y Rayón-Rumayor, L. (2015). Análisis de la situación del Abandono Temprano de la Educación y Formación en Castilla y León. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 241-260.  
[https://www.researchgate.net/publication/281279398\\_Analisis\\_de\\_la\\_situacion\\_del\\_Abandono\\_Temprano\\_de\\_la\\_Educacion\\_y\\_Formacion\\_en\\_Castilla\\_y\\_Leon](https://www.researchgate.net/publication/281279398_Analisis_de_la_situacion_del_Abandono_Temprano_de_la_Educacion_y_Formacion_en_Castilla_y_Leon)
- Mena, L.M., Enguita, M.F. y Rivière, J.G. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*, 1(5), 119-145.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (28 de enero de 2020). *La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo desde que se tienen datos*. <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/01/20200128-epaabandono.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, (2010). *Marco estratégico de Educación y Formación ET 2020*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, (2019). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2019*. Informe Español. Madrid 2019.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, (2020). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2020*. Informe Español. Madrid 2020.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, (2021). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2021*. Informe Español. Madrid 2021.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Dirección General de Formación Profesional.
- Montes, A. (2016). En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22. ISSN: 0214-7912
- Morentín, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde Fuera de la Escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros, B. (2021). OBJETIVO CINE 3: Análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(32), 7-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31275>
- Mut, F. S., Trobat, M. F. O., y Forgas, R. L. C. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis: revista internacional de investigación en educación*, 6(13), 129-142. ISSN: 2027-1174
- Naranjo, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. ISSN: 0379-7082
- Organización de las Naciones Unidas (2021). *Educación para todos*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-para-todos>
- Pachay, M.J., Rodríguez, M.y Vera, L.M. (2020). Aprendizaje cooperativo: una metodología activa innovadora. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. ISSN: 1989-4155

- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M.C, y Carrión-Martínez, J.J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 112-123. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>
- Prego, L. R., Llorente, C. R., y Lestón, T. V. (2019). El papel de la repetición y el rendimiento académico en el abandono escolar temprano. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 83-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1674>
- Rizo, L. J. (2013). *Análisis de la percepción de la comunidad educativa en la provincia de Salamanca respecto al currículo en la ESO ante la desafección y el fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Rizo, L.J y Hernández, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23.
- Rojas, G.R., Alemany, I.A. y Ortiz, M.G. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 25(9), 1377-1402. Universidad de Almería. ISSN: 1696-2095
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Sánchez Alhambra, A. (2017). *Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar temprano en educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Seijo, M. L. M., Rumayor, L. R., y Seijo, J. C. T. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(2), 59-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.44617>
- Serrano, L., Soler, Á. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. [http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe\\_Abandono\\_Educativo\\_Temprano.pdf](http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf)
- Shavelson, R.R., Hubner, J.J. y Stanton G.C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25-52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Supervía, P.U. y Bordás, C.S. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidad en Psicología*, 125(32). <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vaquero-Solís, M., Amado, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., Iglesias-Gallego, D. (2020). Emotional Intelligence in Adolescence: Motivation and Physical Activity.

*Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*,  
20(77), 119-131. DOI: [10.15366/rimcafd2020.77.008](https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.008)

## ANEXOS

### ANEXO I. Cuestionario MAPE-1 (Alonso y Ferrer, 1992)

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a ti mismo y a tus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SI y NO. Si estás de acuerdo con la afirmación debes contestar "SI". Si no lo estás, debes contestar "NO".

#### EJEMPLO:

"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".

Si estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar SI en la hoja de respuestas de este modo:

Si no estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo: SI NO

El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor con el fin de poder ayudarte a tomar decisiones sobre ti mismo. Lo más importante es que seas sincero en tus respuestas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCRIBE SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS

NO VUELVAS LA HOJA HASTA QUE TE LO INDIQUEN

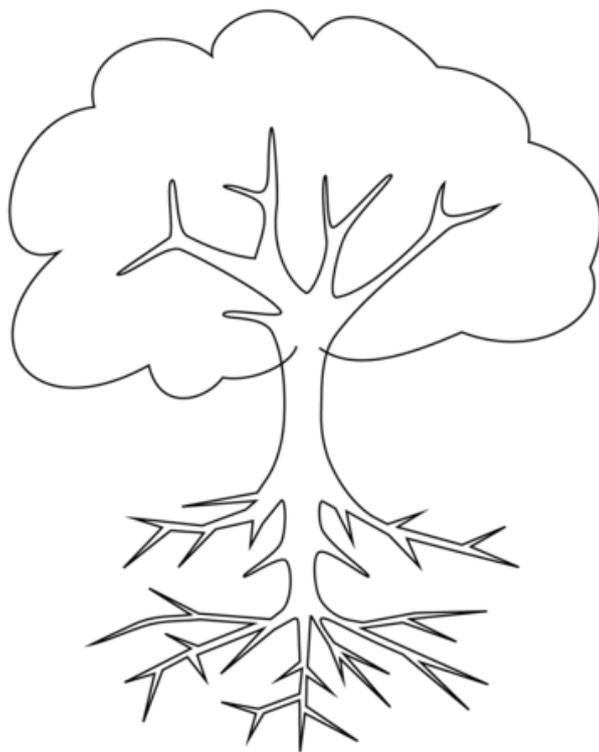
1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.

10. Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que se, prefiero lo segundo.
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijeran que esas las puede hacer cualquiera.
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.
20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.
27. Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.

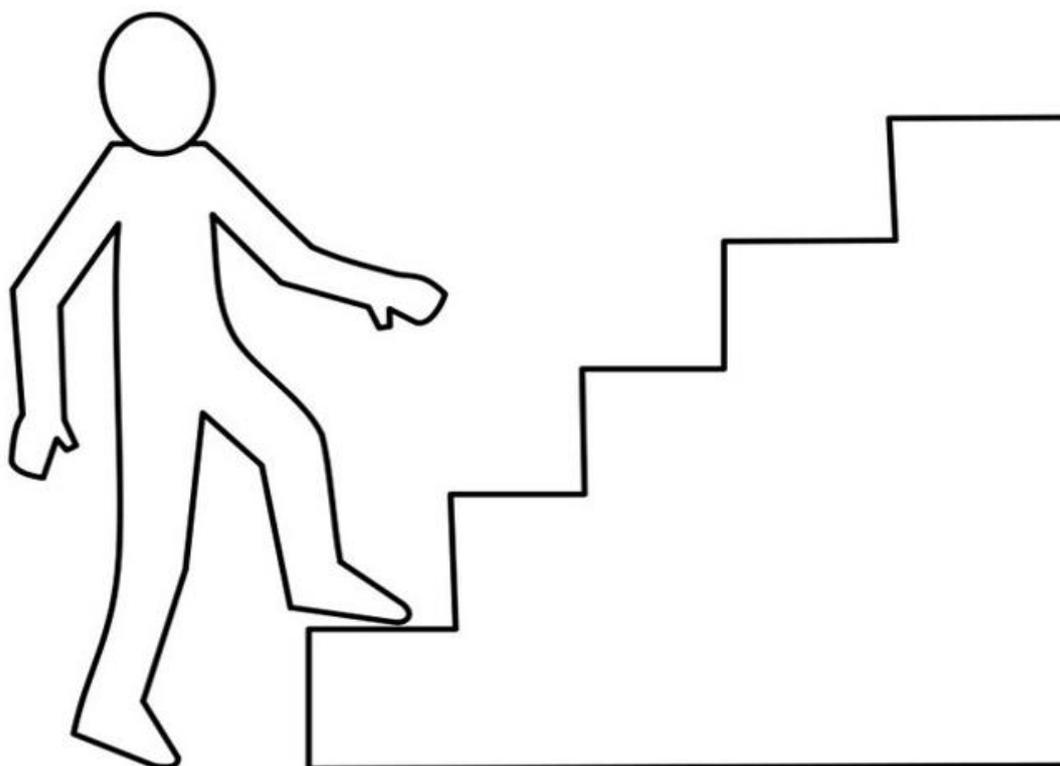
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.
38. Me gustaría no tener que estudiar.
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.
42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.
48. Me gustan las tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.
50. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.

53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.
59. En la clase tengo fama de vago.
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.
72. Creo que soy un vago.

**ANEXO II. Árbol de virtudes y logros**



**Anexo III. Ficha escalones (Sesión 6 alumnado)**



#### Anexo IV. Cuestionario evaluación final alumnado

Instrucciones. Lee detenidamente las preguntas y contesta con sinceridad. Marca con una X la casilla que se ajuste más a su respuesta.

<b>1. ¿Te ha parecido interesante el contenido del programa?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>2. ¿Consideras importante que se aborden estos temas en el aula?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>3. ¿Crees que has aprendido algo sobre ti mismo que antes no sabías?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>4. ¿Consideras que tu motivación académica ha mejorado?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>5. ¿Y tu autoconcepto, ha cambiado de forma positiva?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>6. ¿Los vídeos y actividades propuestas te han parecido adecuadas?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>7. ¿La estructura de las sesiones y su duración es correcta?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>8. Escribe a continuación las observaciones, comentarios o aspectos de mejora que creas convenientes</b>				

## ANEXO V. Cuestionario evaluación final profesorado

Instrucciones. Lea detenidamente las preguntas y conteste con sinceridad. Marque con una X la casilla que se ajuste más a su respuesta.

<b>1. ¿El contenido de las sesiones te ha parecido útil?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>2. ¿La estructuración de las sesiones te ha parecido adecuada?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>3. Mi comprensión de los contenidos ha sido...</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>4. ¿Consideras adecuado el nivel de participación del grupo?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>5. ¿El dinamizador de las sesiones ha transmitido correctamente los contenidos?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>6. Lo visto en las sesiones, ¿te ha motivado a cambiar algo en el aula? (metodologías, actitudes, refuerzos, materiales,...)</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>7. ¿En qué medida crees que esta formación puede ayudar al profesorado?</b>				
<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>8. Escribe a continuación las observaciones, comentarios o aspectos de mejora que creas convenientes</b>				