



TRABAJO DE FIN DE GRADO

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PARA EL DESARROLLO PERSONAL
ADOLESCENTE DE 4º DE LA ESO EN CONTEXTOS
NO VULNERABLES Y SU INFLUENCIA EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

Grado en Pedagogía

Modalidad: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Autora: Jácome Nolasco, Lola

Tutora: Suarez Ortega, Magdalena

Índice

1. Resumen	Pág 2
2. Abstract.....	Pág 2
3. Introducción y justificación	Págs 2 - 3
4. Marco teórico.....	Págs 4 - 16
5. Objetivos del TFG	Pág 16 - 17
6. Diagnóstico de necesidades	Págs 17 - 26
6.1. Objetivos de la evaluación de necesidades	
6.2. Contexto y participantes	
6.3. Metodología	
6.4. Técnicas y estrategias para recoger los datos	
6.5. Procedimientos y técnicas de análisis	
6.6. Resultado del diagnóstico de necesidades	
6.7. Conclusiones y discusión acerca de las necesidades detectadas	
6.8. Elementos necesarios para el diseño de la propuesta	
7. Propuesta de intervención.....	Págs 26 - 34
7.1. Descripción general d la propuesta	
7.2. Objetivo, competencias y contenidos de la propuesta	
7.3. Metodología	
7.4. Distribución temporal de la intervención	
7.5. Sesiones y recursos materiales y espaciales	
7.6. Evaluación del diseño de la propuesta	
8. Resultados y discusión	Págs 34 - 35
9. Conclusiones.....	Págs 35 - 36
10. Anexos	Págs 36 - 51
11. Referencias bibliográficas	Págs 51- 58

1. Resumen

El desarrollo personal y sus diferentes factores es una de las temáticas esenciales que abordar para intervenir en el desarrollo del alumnado con una finalidad no sólo académica sino personal en los estudiantes que se encuentran en la etapa adolescente caracterizada por cierta vulnerabilidad en este ámbito de desarrollo.

El trabajo de fin de grado se organiza de manera general en tres bloques; el primero, el cual abarca una fundamentación teórica sobre la temática, haciendo un recorrido desde la introducción del desarrollo personal y la etapa adolescente hasta cinco de los factores que inciden en el mismo, así como el rendimiento académico. El segundo bloque comprende una fundamentación real, realizada a través de una investigación en un contexto real para realizar un diagnóstico de necesidades en los participantes seleccionados. Finalmente, en el tercer bloque se desarrolla el diseño de la propuesta de intervención, basada en las necesidades anteriormente detectadas y un análisis historiográfico del tema tratado.

Palabras clave: Desarrollo personal, Adolescencia, Diseño de intervención, Rendimiento académico y Cuarto del a ESO.

2. Abstract

Personal development and its different factors is one of the essential topics to address in order to have an influence on the students' development with a purpose not only academic but personal on those who find themselves in the teenager stage characterised by a certain degree of vulnerability in this field of development.

The final degree Project is organized in a general way in three blocks; the first one, which covers the theoretical basis of the subject, going through from personal development introduction and adolescent phase to five of the factors that have an impact on it, as well as academic performance. The second block comprises a real issue, carried out through an investigation in a real context in order to execute a needs diagnosis on the selected participants. Lastly, in the third block the design of the intervention proposal is developed, based on the needs formerly detected and on a historiographic analysis of the addressed matter.

Key words: Personal development, Adolescence, Design proposal, Academic performance, Fourth of ESO.

3. Introducción y justificación:

La temática seleccionada para el diseño de la propuesta de intervención desarrollada surge en primera instancia, con el objetivo de estudiar e intervenir de un modo más profundo en las necesidades que presentan los alumnos/as adolescentes de 4º de la ESO

en contextos no vulnerables o de normalización, ya que en el entorno próximo se han experimentado ciertas carencias en el trabajo y empleo de recursos por parte de una escuela concertada a los estudiantes, ya que, en el caso de los estudiantes de 4º de la Eso, al encontrarse en etapas tan avanzadas en la escuela y en el paso a bachillerato dan prioridad a la adquisición de nuevos conocimientos teóricos para una mejor preparación académica.

El desarrollo personal es un factor clave para la formación y evolución a nivel individual de cada alumno, sobre todo en la etapa adolescente, en la que aún no mantienen un autoconcepto y autoestima positiva definidas. Este rango edad también se caracteriza por la capacidad de incisión e influencia del contexto y demás personas que lo conforman en el individuo lo que le perjudica a la hora de establecer ciertas metas o marcar objetivos futuros, algo que adquiere una gran importancia de cara a la elección de estudios universitarios. Por último, cabe destacar el tambaleante nivel motivacional que mantienen los estudiantes en este curso (Criado, 2020).

A día de hoy se identifica la falta de motivación y entusiasmo, desvinculación del entorno y con ello, la escasa dedicación, por tanto, los alumnos/as adolescentes han desarrollado su mente en conocimientos teóricos, pero a nivel personal esta formación queda limitada, lo que afectaría a la capacidad de toma de decisiones y a su vida, en general, tanto personal como profesional en un futuro. En gran parte, esto, es responsabilidad de la escuela y el profesorado que dedica su vida a la enseñanza y obtener máximo desarrollo de la persona en todos los ámbitos.

Por todo ello, los centros de educación superior necesitan promover ciertas estrategias en los alumnos/as para que puedan llegar a desarrollar el máximo su potencial, no solo a nivel académico, sino también a nivel particular y personal, de esta forma se desarrollaría una formación en dos dimensiones, de manera que el alumno/a adquiere los conocimientos de otra manera por la adquisición de técnicas que favorecen su actitud, una elevada motivación, una definición de su autoconcepto y una autoconfianza y autoestima positiva.

4. Marco teórico:

En este apartado se expone el desarrollo personal, su definición y características principales, además de incluir un apartado de la evolución del desarrollo personal en los jóvenes adolescentes. Posteriormente se han incluido diferentes factores ligados al mismo, como la autoestima, el autoconcepto, la toma de decisiones del alumnado, la motivación y autoaceptación, añadiendo la influencia y relación directa que mantienen con el rendimiento académico en los adolescentes. Estos factores a desarrollar han sido seleccionados por la vital importancia que tienen en la evolución de la persona en una etapa tan vulnerable como la adolescente.

4.1. El desarrollo personal.

El desarrollo personal podría definirse como un concepto multidimensional, conocido como la renovación de las capacidades tanto intelectuales como afectivas, incluyendo los talentos, del individuo. Además, abarca desde el conocimiento de sí mismo, autorreconocimiento de sus habilidades y talentos, la capacidad de establecer sus propias metas, reales y en cohesión y coherencia con los propios valores de la persona (Aron y Milicic, 2004, p.17, citado por Jiménez Espinoza, p.6).

Este podría encontrarse delimitado por ciertos aspectos como la cultura o etapa de la vida en la que se encuentra el individuo. Existen tres áreas en las que se organiza el desarrollo personal: la socioafectiva, cognoscitiva y psicomotora. La primera dimensión, haciendo referencia a lo social, abarca la capacidad de comunicación interpersonal, la tolerancia, el respeto, cooperación etc. En referencia a la parte emocional comprende el autoconcepto, la autoestima, la iniciativa personal y autonomía, entre otras (Campos et al., 2002, citado por Jiménez Espinoza, p.6).

El desarrollo socioafectivo en la niñez se considera la base esencial para la consolidación del autoconcepto, autonomía, autoimagen y personalidad del individuo, así como las relaciones interpersonales con miembros de la unidad familiar, profesorado y demás personas de su círculo social más próximo, de esta forma el individuo logrará crear una forma personal de vivir, sentir, expresar, interaccionar con el entorno y tomar decisiones basadas en la autonomía. En este aspecto, es importante la estimulación por la relación entre iguales, de esta forma, puede propiciarse un alto desarrollo positivo y

favorable o por el contrario podría auspiciar la emanación de frustraciones o consideraciones de fracasos (Correa Villa, 2020, p.35).

4.2. El desarrollo personal en los jóvenes adolescentes.

Según Güemes-Hidalgo, Ceñal González-Fierro, y Hidalgo Vicario (2017), concretamente, en la etapa adolescente, el desarrollo en el ámbito psicosocial comprende objetivos como adquirir la independencia, autoaceptación y definir el autoconcepto.

Otros autores como Crockett, Moilanen, Raffaelli y Randal (2006), citado por Aguilar (2020) p.89, afirmaron que los adolescentes que mostraban un nivel óptimo de desarrollo psicosocial eran aquellos que tenían menos problemas conductuales y equilibrio emocional, en cambio, aquellos que se caracterizaban por un nivel insuficiente de desarrollo manifestaban signos de problemas de conducta y en el rendimiento escolar, así como, un desequilibrio emocional notable.

Se distinguen ciertas variables que inciden en el desarrollo personal, concretamente en el desarrollo psicosocial y afectivo de los jóvenes como el autoconcepto, siendo el conjunto de percepciones que la persona tiene de sí misma y a raíz de ello nos encontramos con la autoestima, definida como el conjunto de percepciones, sentimientos, evaluaciones..., en concreto la valoración positiva o negativa que realiza de sí misma a partir del conocimiento establecido en el autoconcepto. En esta última, intervienen emociones determinantes, y de esta forma influir en la forma de afrontar la vida e incluso en las relaciones sociales y su desarrollo (Gaviria et al., 2013).

En una investigación basada en la realización de talleres, sobre el estado de autoestima en alumnas y alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad de Michoacana de “San Nicolás de Hidalgo” entre los 18 y 24 años, dieron la oportunidad de activar el desarrollo profesional de manera extracurricular, así realizaría autovaloraciones de sus capacidades. Inicialmente plantearon una hipótesis de inicio en la que mantenían una problemática: la mayoría de los alumnos/as no sabían enfrentarse a situaciones, ya que al encontrarse en una etapa entre la adolescencia y adultez continuaban con esos cambios psicológicos y físicos, lo que influía perjudicialmente al desarrollo personal y académico. Tras este planteamiento, establecieron los objetivos específicos como determinar si existe una baja autoestima en el alumnado e identificar el

nivel de modificación de la autoestima cuando finalizase el taller, para ello utilizaron cuestionarios para identificar el bajo nivel de autoestima, un mínimo de cuatro sesiones/talleres y un test multidimensional con análisis de resultados (Estrada et al., 2011).

Una vez realizado los talleres y el análisis de resultados llegan a conclusiones como el interés que despierta en los alumnos el desarrollo de la autoestima ya que son conscientes de que prima un nivel no muy elevado de este factor y del poco conocimiento que tienen acerca del mismo. Además, se descubrió, un elevado nivel motivacional por parte del alumnado a consecuencia de su gran necesidad de ser escuchados y atendidos. Por último, efectivamente, se cumplió la hipótesis de inicio, se identificaron bajos niveles de autoestima y su correlación positiva con el aprovechamiento escolar (Estrada et al., 2011).

En base a otra investigación, realizada a 992 estudiantes de bachillerato en México (15-19 años), sobre la autoconfianza sobre su capacidad de toma de decisiones efectivas y los patrones de toma de decisiones de los adolescentes, focalizada en el Modelo de conflicto de decisión (estudio de la toma de decisiones en la adolescencia en relación a algunos factores influyentes), se concluyó con aspectos como que una autoconfianza baja podía incidir negativamente en la toma de decisiones, surgiendo dudas e incertidumbre sobre algunos aspectos, causado por la inseguridad que muestra el estudiante sobre sus capacidades, visualizando lejos de su alcance una solución eficaz, por ello, según Musitu y colaboradores (1996, como se citó en Luna y Laca, 2014) en ocasiones, la privación de un logro no se debe a la falta de capacidades o habilidades del alumno/a, si no a la falta de autoconfianza para la toma de ciertas decisiones.

Por el contrario, un nivel de autoconfianza óptimo y elevado puede llevar al individuo a la tranquilidad, seguridad en sí mismo, optimismo, y por tanto a la eficacia en la toma de decisiones, ya que esta visión permite identificar e interpretar la complejidad que puede presentar la tarea y capacidad para afrontarla (Luna y Laca, 2014).

Por último, es destacable, un estudio centrado en el análisis de las correlaciones que se dan entre las metas académicas del alumnado, estrategias de aprendizaje y autoeficacia apoyado en el rendimiento académico alto y bajo de los alumnos/as de Educación Secundaria de Galicia y Portugal, determinó algunas conclusiones sobre sus hipótesis, haciendo uso de un cuestionario de autoinforme (Escala REFEMA-57).

Primeramente, sobre la muestra perteneciente a Portugal, señalaron una correlación existente entre las metas de rendimiento/logro, académicas de aprendizaje, estrategias de autoeficacia y autorregulación, así como algunos factores positivos en el rendimiento, entre otros, con el alumnado que presentaba un alto nivel de rendimiento académico, en cambio, las estrategias superficiales de aprendizaje y ansiedad en algunas pruebas evaluativas, mostraron correlación positiva con el alumnado de bajo rendimiento académico, lo que les dificultaba el aprendizaje (Enríquez et al.,2020).

Según Enríquez et al. (2020), en la muestra perteneciente a Galicia, destacan las metas de valoración social, ansiedad y ansiedad antes pruebas con correlaciones positivas con el decaimiento motivacional y bajo rendimiento académico.

Una vez presentadas las conclusiones, llegan a una deducción final en la que apuestan por una orientación del profesorado del alumnado de bajo rendimiento, estableciendo nuevas metodologías participativas y dinámicas en la que el profesor participe de manera directa en la enseñanza, exponiendo los contenidos de forma estructurada y en pequeñas proporciones, así como una retroalimentación entre educando y docente, con el fin de aumentar la motivación y rendimiento del alumnado (Enríquez et al.,2020).

Para concluir, en la adolescencia aparecen signos de inestabilidad, estrés, altos niveles de ansiedad, incertidumbre y temor por el futuro, e incluso desconocimiento de la propia identidad, todo ello influye de forma directa y perjudicial en el nivel motivacional de la persona y su rendimiento (Criado,2020).

4.3. El autoconcepto.

Según Nurius (1986), (como se citó en Casado et al., 2013), las personas, percibimos información del medio, y realizamos un procesamiento de ella a través de un método selectivo mediante el cual, el autoconcepto nos permite dirigir la conducta, basándonos en experiencias y consecuencias, por ello, interviene en los cambios actitudinales del individuo.

El autoconcepto interviene en el desarrollo de la personalidad del individuo. El autoconcepto positivo es el más buscado y pretendido en intervenciones psicológicas a través de estrategias concretas, ya que este se implica favorablemente en las funciones

sociales, personales y académicas, llevando a un desarrollo y satisfacción particular. (Etxaniz et al., 2008). Además, este se considera cambiante ya que se restaura y modifica con el paso de los años, a causa de la interpretación las nuevas experiencias y ambiente, se encuentra relacionado con la resiliencia de las personas, en este caso, este término se relaciona con la capacidad de la persona para afrontar cambios y problemáticas surgidas; muestran una correlación positiva, es decir, cuanto más se considere un autoconcepto positivo, mayor nivel de resiliencia. (Martínez et al., 2019).

Según Etxaniz et al. (2008), este término, en sus inicios fue entendido como un aspecto unidimensional, en cambio, este pensamiento fue modificándose, con nuevas aportaciones que iban surgiendo, hacia la multidimensionalidad.

Esta multidimensionalidad se basa en el efecto de las múltiples percepciones del yo que coexisten en el individuo, ya que todos tenemos una concepción global de nosotros mismos, conocido como autoconcepto global o general, pero a al mismo tiempo autoevaluaciones específicas que se encuentran organizadas de forma jerárquica, esta primera dimensión englobaría el autoconcepto académico y el no académico, siendo este último convergente con el autoconcepto social, personal y físico. Según algunos estudios realizados podría afirmarse, con apenas evidencia empírica, que el autoconcepto puede tender más a la modificación si es más particular que general, perteneciendo a un nivel inferior en la escala jerárquica. En el ámbito educativo y rendimiento académico del alumnado, se instiga al estudio del rendimiento académico, ya que normalmente es el que se encuentra muy unido a esta dimensión del autoconcepto, por otro lado, el autoconcepto no académico (que engloba el social, físico y personal) va más allá del rendimiento y fracaso escolar, debido a que el apoyo a las personas para su propia aceptación y confianza en sí mismas es la base y objetivo de la educación (Etxaniz et al., 2008).

El autoconcepto académico se fundamenta en la concepción que la persona tiene de sí misma como alumno o aprendiz, es decir, de sus capacidades y esfuerzo que emplea en el ámbito enseñanza-aprendizaje, concretamente en el contexto escolar. Los bajos niveles de autoconcepto intervienen negativamente en el rendimiento académico y a la inversa, el logro académico se relaciona con un alto autoconcepto, además unas dimensiones del autoconcepto intervienen e influyen en otras (Barca- Lozano et al., 2013).

4.4. La autoestima.

En cuanto a la autoestima positiva, según Maslow (1914), (como se citó en Gaviria Stewart et al., 2013), es considerada como una tendencia, una necesidad del ser humano, un aspecto evaluativo del autoconcepto; según algunos estudios realizados se concluye que las personas intentan mantenerla, todos deseamos ser aceptados. Por otro lado, esa autovaloración que realizamos difiere en relación con la diversidad de las personas, es decir, no todas consideran importantes las mismas facetas “del yo” (características del autoconcepto), por ejemplo, la valoración personal de un individuo puede basarse en la apariencia, lo físico y estético para sentirse bien consigo mismo, mientras que otro centra esa autoevaluación en otros atributos.

La autoestima tiende a variar conforme suceden éxitos o fracasos, ya que estos intervienen de manera directa en ella. Normalmente, las personas que se caracterizan por un yo poco complejo, es decir, se compone de una escasa diversidad de factores que intervienen en su autoestima procedentes del autoconcepto, se inclinan hacia una autoestima más cambiante, en cambio, los individuos que por el contrario basan su autoestima en diversidad de aspectos no se verán tan afectados por los cambios. Las relaciones sociales, roles adoptados y diferentes actividades serán los determinantes de la complejidad del yo, el autoconcepto (Gaviria et al., 2013).

Este supuesto se reafirma con la conocida teoría de la autoafirmación en la que la persona puede mejorar su autoimagen si cuenta con diversidad de atributos positivos y una elevada autoestima, por el contrario, aquellas con una baja autoestima no contarán con estos medios (Gaviria et al., 2013).

Tanto la autoestima como el autoconcepto dependen de las comparaciones sociales que realizan a diario las personas, normalmente se realizan con persona sujetos próximos a nosotros o de nuestro ámbito (amigos, familiares...), lo que produce un mayor efecto e influencia sobre la autoestima. Las comparaciones denominadas *descendentes* tienen la finalidad de defender la autoestima, confrontando con personas en situaciones peores a la nuestra, por otro lado, las comparaciones pueden repercutir en el descenso de la autoestima, ya que, si nos comparamos con personas en mejores situaciones a las propias, la autoestima se ve afectada. (Gaviria et al., 2013).

Cabe destacar, según Gaviria Stewart et al., (2013), que la autoestima positiva, en gran parte se ve afectada por el bienestar físico, psicológico y social; la pertenencia grupal

según Baumeister y Leary (1995) desarrollado en *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, (como se citó en Calero et al., 2018), es un factor determinante en este ámbito ya que esto forma parte de una necesidad del ser humano, y la adolescencia es un periodo en el que se da esa necesidad de aceptación por parte del grupo de iguales y se despierta en ellos/as el miedo al rechazo. Se determina según los estudios realizados que, en el caso de los adolescentes, cuanto más lazos y relaciones establezcan mayor será su autoestima.

La autoestima se encuentra ligada a la autoeficacia, ya que esta última se define por una construcción mental en la que la persona concibe, mediante el juicio, sus habilidades para llevar a cabo algunas acciones y conseguir objetivos marcados de forma eficaz (Usuga y Mesa, 2016).

4.5. Factores determinantes y rendimiento académico.

Particularmente, la autoestima y el autoconcepto son factores determinantes y de gran relevancia en el desarrollo de la persona en la etapa de la adolescencia. A lo largo de la vida estos principios son cambiantes según el contexto o modificaciones ambientales, pero en cuanto llegan a la adolescencia empieza a conformarse con determinación y con menos variabilidad, formando la personalidad del individuo. Por ello, adquirir los niveles idóneos de autoconcepto y autoestima es un principio fundamental ya que, al ser una etapa caracterizada por cambios emocionales, biológicos y psicológicos, en la que parecen inseguridades e indecisiones, el sujeto se encuentra en un continuo desarrollo (Romero et al.)

Gragera (2017), (citado por Machuca et al., 2018), expone que en la etapa de la adolescencia es posible que la autoestima disminuya por estas transformaciones en las que se encuentra en el individuo.

Algunos de los factores que se asocian a la autoestima durante la adolescencia es el contexto familiar, el apoyo e insistencia en el desarrollo de una autoestima alta e incluso los amigos, ya que las relaciones entre iguales son determinantes y comienzan a adquirir mayor fuerza en esta etapa, por último, el contexto escolar también parece influir con los diferentes métodos de evaluación, metodologías de enseñanza y nuevos grupos de clase.

Algunas investigaciones señalan que estos cambios, al principio, repercuten negativamente en la autoestima del adolescente (Sánchez et al., 2004).

En algunas investigaciones se ha expuesto el autoconcepto como determinante en los resultados académicos del alumnado, siendo una influencia inmediata; de otro lado, se establece como elemento decisivo el rendimiento escolar del educando sobre el autoconcepto, pudiendo ser un influjo más a largo plazo, por lo que es una relación recíproca (Barca-Lozano et al., 2013).

Además, en otras de ellas realizadas sobre el autoconcepto académico en función del sexo, se declara ampliamente que en ocasiones el rendimiento académico del alumnado no se relaciona con el autoconcepto académico que la persona percibe, es decir, a veces, aunque obtengan buenos resultados académicos poseen un autoconcepto académico bajo, este caso es frecuente en las niñas. Además, es característico que los chicos presenten un alto autoconcepto académico en determinadas materias como matemáticas, tecnología o educación física, y las niñas presenten un elevado autoconcepto en aquellas relacionadas con la lectura, la lingüística, idiomas, biología o geología (Azpiazu, 2016).

Algunos factores como las metas que el adolescente se marca, la demostración de sus competencias a los demás, conseguir buenas calificaciones e incluso desarrollar capacidades, dependen también del autoconcepto que se haya formado (la autoeficacia de esa tarea concreta). Además, la valoración que realiza su grupo de iguales sobre el individuo en base a sus capacidades puede determinar de manera negativa o positiva su autoconcepto interviniendo de la misma forma en el rendimiento académico; cuanto más se les reconozcan los logros, mejores calificaciones, apoyos y halagos obtengan más positivo será su autoconcepto (Usuga y Mesa, 2016).

De otro lado, la famosa teoría de la autoeficacia de Bandura en contexto educativo haría referencia a la creencia y consideración que tenga el estudiante sobre sus propias capacidades y la influencia de ello en la motivación y el rendimiento. Por tanto, según esta teoría, si el alumno/a tuviese una elevada percepción de autoeficacia aumentaría su nivel motivacional, y con este, el éxito de la acción realizada; de lo contrario, el estudiante se mantendría al margen y no llevaría a cabo la acción, sin motivación alguna (Criado, 2020).

Otro término que se mantiene en relación con el desarrollo personal, en este caso en la etapa adolescente, es la motivación escolar, aquellas percepciones del estudiante en base a sus metas y objetivos finales y a raíz de ello el interés, la persistencia y empeño que emplea en la consecución de estos (Rosário & Högemann, 2015, citado por Usán y Slavera, 2018). En el ámbito motivacional podemos distinguir tres tipos: la motivación intrínseca (participando en una actividad por experimentar sensaciones positivas), la motivación extrínseca (la participación en una actividad tiene un fin concreto) y la amotivación (la ausencia de la misma), (citado por Sanz et al., 2017). En un estudio realizado la motivación se relacionó con el rendimiento académico del alumnado, de manera que aquellos que obtienen un elevado y óptimo rendimiento son los que mantienen una motivación intrínseca y establecimiento de metas elevadas, así como una ausencia de amotivación, mientras que el alumnado que presenta un peor rendimiento, se asoció al establecimiento de la motivación extrínseca y a veces, a la presencia de altos niveles de amotivación, aunque, tras la investigación vieron que la motivación extrínseca puede o no estar relacionada con un menor rendimiento académico, por lo que no es un factor determinante del rendimiento en sí (citado por Usan y Salavera, 2018).

Todos estos factores, la autoestima, el autoconcepto, la motivación, el éxito o el rendimiento óptimo se encuentran interrelacionados, es imprescindible el desarrollo de uno de ellos para el avance y evolución de otro (Criado, 2020).

4.6. Orientación profesional y toma de Decisiones del alumnado.

Hoy en día los jóvenes estudiantes mantienen pocas expectativas en el ámbito laboral y con ello bajos niveles de motivación a consecuencia de que este rango edad se enfrentan a un alto índice de precariedad laboral e inestabilidad, posicionándolos en una situación de vulnerabilidad, mucho mayor que el resto de la población. Por ello, autores como Martínez, Pérez y Martínez,(2014), (citado por Segura et al., 2017)., aluden a la necesidad de reformular la orientación profesional de hoy día en la educación Secundaria, promovida por la constante alteración de perfiles profesionales, su demanda, en sí el mundo del trabajo.

Por estas bajas expectativas y falta de motivación, podemos encontrar una característica muy común en los alumnos/as: a la hora de decantarse por un estudio universitario, encuentran algunos retos e inseguridades y esto se encuentra directamente

relacionado con el autoconocimiento, ya que a través del mismo se establecen intereses, valores, capacidades y aptitudes personales, también conocen lo que les atrae y desagrada, por tanto, todo ello favorece a la elección de una carrera en concreto; por otro lado, la autoaceptación constituye un factor fundamental en este ámbito de elección, ya que ayuda a la identificación de fortalezas y debilidades con la finalidad de desarrollar las últimas mediante el apoyo en las que destaca, con ello se canalizan mejor los fracasos y se establece una mayor tolerancia y motivación para la toma de decisiones; finalmente, se entiende el reconocimiento positivo, fundamentado en la estimación indudablemente positiva, por la autovaloración, factor que puede provocar una sensación de satisfacción personal y de esta forma emplear y manejar todas sus características y habilidades, lo que promueve a inclinarse por una elección en sus estudios (Espinosa, 2017).

Finalmente, la autoestima también es otro factor que juega un papel fundamental en la elección de una carrera, ya que, a través de la autoestima positiva, las personas llegan a creerse su valía, sus competencias, seguras y sobre todo se aceptan con sus debilidades y fortalezas, enfrentándose a cualquier tipo de dificultad que se les presente. Esto promueve la toma de decisiones, dejando a un lado las inseguridades, establecimiento de metas y desarrollo personal pleno, entre otros. En el caso de una persona con una autoestima poco elevada debe practicar para el desarrollo de la tolerancia, la consideración de valía personal evitando comparaciones ya que normalmente renuncian a los retos o situaciones que presentan complicaciones, lo que le llevará a mostrarse insatisfecho consigo mismo. (Espinosa, 2017).

Según Espinosa (2017), con todos estos factores desplegados, el alumno/a progresará en aspectos como la seguridad y confianza en sí misma, cumpliendo los objetivos propuestos... no solo en esta situación, con respecto ámbito laboral, sino a lo largo de su vida en diferentes contextos.

En base a la orientación profesional del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, se ha realizado una investigación sobre ello en un Instituto de Córdoba, en la cual se identificaron las metas positivas y el deseo de aspirar a la estabilidad y calidad de vida por parte del alumnado, presentando una “madurez vocacional”. Llegaron a conclusiones sobre la necesidad, no únicamente de ofrecer información detallada y organizada sobre el mundo laboral y sus cambios, sino que además, el desarrollo y trabajo con los estudiantes sobre un gran número de habilidades y competencias concretas que servirán para identificar y conocer de sí mismos tanto sus propias capacidades como la

insuficiencia en algunas habilidades o limitaciones, y con esta orientación profesional prepararse para tomar decisiones, marcar objetivos en su vida y para en un futuro, su inserción laboral (Segura et al., 2017).

Finalmente, otra de las investigaciones que se ha llevado a cabo en este ámbito fue realizada a 16 estudiantes adolescentes de una escuela pública en Colombia, entre los 16 y 18 años. En ella, se centraron en investigar sobre los beneficios que aportaba una implementación del modelo DPC (desarrollo de la perspectiva profesional), siendo un proyecto de orientación que favorece al desarrollo de las capacidades relacionadas con la reflexión frente a distintas situaciones o problemáticas que se presenten con vistas a un proyecto de vida profesional, realizada desde una perspectiva de investigación-acción, con en ella se buscó transformar la organización y planteamientos de vida de los adolescentes. Para la recogida de información se llevaron a cabo diferentes actividades con el alumnado. En cuanto a los resultados, llegaron a la conclusión que un gran porcentaje de estudiantes (75%) se mantenían en la incertidumbre sobre la carrera que iban a elegir una vez finalizado el periodo escolar, además detectaron una falta de autocrítica y un factor influenciado en la toma de decisiones, la familia, por la falta de apoyos que muchos estudiantes recibían del entorno familiar. Una vez detectadas estas necesidades, se propuso una posible solución: la aplicación del modelo DPC, desarrollando así la reflexión, toma de decisiones e iniciativa, autocrítica, conocimiento de sus capacidades y auto compromiso, entre otros. Aseguraron que este modelo sería de gran utilidad emplearlo no solo en los últimos cursos de la escuela, sino también en los docentes, demás cursos y personas influyentes en la enseñanza-aprendizaje del alumnado, (Zambrano y Acosta, 2017).

4.8. Diseño de propuestas de intervención.

Existen algunas propuestas de intervención diseñadas y otras llevadas a la práctica sobre algunos aspectos que inciden en el desarrollo personal tanto a nivel nacional como internacional.

Cabe destacar una de las intervenciones diseñadas con la finalidad de desarrollar la autoestima positiva en adolescentes varones institucionalizados de Mérida (en México) de entre los 12 y 18 años de edad, caracterizados por ser víctimas de la violencia o se encuentran vulnerables frente a la sociedad, y así intervenir favorablemente a la toma de

decisiones de los mismos para sus proyectos futuros. Para llevar a cabo esta propuesta se realizó una investigación cualitativa en la que obtuvieron los puntos de vista que los estudiantes mantenían hacia determinada situación, se utilizó una metodología basada en una concepción del mundo como algo inacabado y en constante cambio y desarrollo que reside en los individuos. Concretamente, la propuesta se desarrolló en 12 talleres de 40 minutos cada uno, además recurrieron al empleo de algunas técnicas dinámicas para facilitar la expresión del alumnado como el dibujo, el cuestionario y juegos de rol (Rojas y Echevarría, 2020).

Finalmente, tras llevar a cabo la intervención y realizar una evaluación de ella llegaron a conclusiones sobre la promoción y eficacia de la inicial propuesta, se determinó una definición del autoconcepto en el alumnado gracias a la interacción grupal y la incorporación que estos realizaron de algunos elementos fundamentales y nuevos, favoreciendo a la planificación de nuevos objetivos y proyectos futuros en la vida. Los profesionales aseguran que un aspecto en común de los adolescentes es la incertidumbre que presentan con respecto a la decisión sobre su futuro profesional. Además, se destaca que los adolescentes encontraron un apoyo del que carecían en el ámbito familiar, en la institución, lo que les llevó a la ilusión y motivación por las nuevas oportunidades (Rojas y Echevarría, 2020).

Otro proyecto llevado a cabo en la ciudad de Quito, en el taller escuela san Patricio, enfocada estudiantes de EGB entre los 15 y 18 años, detectó los niveles de motivación intrínseca en el ámbito del aprendizaje de los adolescentes, mediante el uso de test y cuestionarios en el alumnado, con la finalidad de estimular y favorecer esos niveles mediante el uso del coaching educativo, trabajando conceptos como la autorrealización, autoeficacia, autoconcepto e incluso métodos de estudio de los estudiantes. Tras analizar la información obtenida, afirmaron que existía una baja motivación intrínseca por parte del alumnado en el aprendizaje, generalmente, debido al contexto vulnerable en el que se desenvuelven los alumnos/as caracterizado por un “atraso” escolar, y demás dificultades en el sistema de enseñanza aprendizaje. Con ello, creyeron oportuno intervenir con el coaching educativo en habilidades personales, abordando un enfoque tanto pedagógico como psicológico. Finalmente, la intervención tuvo éxito ya que se detectó una notable mejoría en la actitud motivadora de los adolescentes, aumentando la participación en el aula y la adquisición de nuevas

responsabilidades, además incidió positivamente en contextos distintos al escolar (Navarrete, 2017).

En este proyecto denotan ciertas sugerencias que han extraído a raíz del programa, como la necesidad de fomentar la realización, el espíritu emprendedor y la motivación interviniendo de forma individual en cada estudiante, dejando a un lado el pensamiento único de formar al alumnado con la finalidad exclusiva de promocionar trabajadores cualificados para la posterior inclusión en el mercado laboral (Navarrete, 2017).

Para finalizar, cabría destacar una propuesta de intervención diseñada en España (Valladolid), con la finalidad de desarrollar el autoconcepto emocional para así propiciar altos niveles de motivación académica y una buena gestión de emociones para la toma de decisiones en el ámbito académico en adolescentes de tercer curso de secundaria, a través de la educación emocional. Por ello, se marcaron once sesiones, concretamente, sobre educación emocional, ya que afirmaron que una mala gestión de las emociones (no identificándolas o no regulándolas) supondría una consecuencia perjudicial bloqueadora en el bienestar emocional de los alumnos/as, una vez realizada la investigación sobre la inteligencia emocional de los estudiantes (Criado, 2020).

5. Objetivos del TFG

Mediante la realización de este trabajo fundamentado en una propuesta de intervención, establezco como objetivo general, diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica, ya que abarca un estudio contextual y personal del alumnado quedando reflejado en el ámbito de enseñanza-aprendizaje, que permita favorecer el desarrollo personal del alumnado de secundaria, de cuarto de la ESO, perteneciente al colegio Irlandesas de Bami, ya que tras la indagación sobre algunos vacíos que acontecen, en la etapa adolescente, en el ámbito del rendimiento académico del alumnado influenciado por variables como el autoconcepto y autoestima, por ello pretendo integrar esas necesidades teóricas con necesidades reales identificadas mediante un trabajo de campo.

La propuesta de intervención favorecerá el desarrollo personal del alumnado y englobará distintos factores como el autoconcepto y la autoestima, la autoconfianza, el establecimiento de metas, la autoaceptación y autoeficacia, además de la motivación

personal. Estos se encuentran retroalimentados, directamente relacionados unos con otros lo que el avance en uno de ellos supondrá un progreso en otro. Normalmente, se realizan multitud de investigaciones y propuestas de intervención acerca de la influencia de estos factores en el desarrollo personal del alumnado en el ámbito escolar sobre todo en la etapa adolescente caracterizada por grandes cambios psicológicos como inestabilidad emocional, inseguridades etc., , aunque apenas algunos incluyen todos ellos en una misma propuesta de intervención, además suelen tratarlos en contextos vulnerables, con índices elevados de absentismo escolar, de discriminación..., son minoría aquellos que se ciñen a contextos “de normalidad”. Por otro lado, la gran mayoría que se incluyen en este último marco, suelen posicionarse en la evolución de estos factores con vistas a la obtención de buenos resultados académicos por parte del alumnado, sin tener en cuenta, la incertidumbre que continuará presente en los estudiantes, una vez hayan conseguido los buenos resultados, sobre ellos/as mismos de cara al futuro laboral.

Para ello se necesitará conocer las características del contexto, así como las de los sujetos a la que va dirigida la propuesta y realizar un diagnóstico de las necesidades haciendo uso de técnicas específicas tanto para la recogida de datos como para la interpretación de resultados.

6. Diagnóstico o evaluación de necesidades

Este punto tiene como objetivo, no sin antes haber revisado una bibliografía sobre la temática, obtener las necesidades educativas y personales del alumnado a través de ciertos indicadores, frente una propuesta de intervención eficaz y con fundamento en una investigación real (Cantero y Betanzos, 2008).

En él desarrollan ocho puntos fundamentales para la previa planificación, organización, diagnóstico, análisis y conclusión de las necesidades. Primero se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar evaluando las necesidades, se describe el contexto y los participantes seleccionados en el cual se llevará a cabo el trabajo de campo para la estimación de necesidades. Tras ello, se expone la metodología y estrategias para la recogida de datos, así como las técnicas para analizar los resultados obtenidos y por último una los resultados y una conclusión final con la que comenzar a recalcar los elementos necesarios para la propuesta de intervención.

6.1. Objetivos de la evaluación de necesidades

Para evaluar las necesidades de la muestra seleccionada, se marcan cuatro objetivos esenciales para su desarrollo:

- Describir el contexto seleccionado.
- Identificar las necesidades de formación y orientación en el desarrollo personal.
- Identificar las percepciones por parte del profesorado.
- Triangular las dos percepciones: las necesidades según las percepciones del alumnado y las del profesorado para comprobar el índice de coincidencia.

6.2. Contexto y participantes

La institución escolar en el que se detectan las necesidades y sobre el que se plantea la propuesta de intervención es el colegio concertado de Irlandesas de Bami en Sevilla. Se encuentra situado en Bami, un barrio residencial del distrito sur sevillano situado entre la carretera Su Eminencia, Marqués de Luca de Tena y la avenida Manuel Siurot y en concreto, la única escuela religiosa de la zona (Las Irlandesas) dota de gran actividad al barrio durante el curso escolar. Según el Ayuntamiento de Sevilla (2017), la población se sitúa alrededor de unos 3.500 habitantes, de los cuales un 53,91 % son mujeres y un 46,09% son varones, la edad media poblacional gira entorno a los 45 años de edad y en relación a la población extranjera censada se registra más del 9% de la población extranjera sevillana.

El colegio de las Irlandesas de Bami es un colegio católico, concertado bilingüe en las etapas de Educación Infantil, Primaria y 1º de la ESO, y privado en Bachillerato y Bachillerato dual.

La población participante se conforma por 22 participantes adolescentes de secundaria, en concreto, de 4º de la ESO, en un rango de edad de entre los 16 y 17 años. En esta etapa, el alumnado se encuentra en una etapa evolutiva crítica caracterizada por grandes cambios tanto fisiológicos como psicológicos, en los que se suele destacar el inconformismo o pensamientos contrario, la incertidumbre. El estudiantado de esta etapa

en el colegio de las Irlandesas, mayoritariamente, es considerada de clase media-alta y católica.

El currículum de este último curso de Educación secundaria Obligatoria se caracteriza por dos opciones entre las que podrán escoger los alumnos/as: enseñanzas académicas para la iniciación del bachillerato o enseñanzas aplicadas dirigidas a la preparación para la formación profesional (BOE, 2014).

La primera opción, enseñanzas académicas, está integrada por cinco asignaturas troncales: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera lengua extranjera (concretamente el inglés, en esta escuela) y dependiendo de la oferta educativa que establezca cada centro, el alumnado deberá cursar dos asignaturas de entre: Biología y Geología, Economía, Física y Química y latín. Por otro lado, la segunda opción, enseñanzas integradas, se compone por las cuatro asignaturas troncales: Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera lengua extranjera, al igual que en la opción anterior, y los alumnos y alumnas deberán elegir dos materias entre las tres propuestas: Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial y Tecnología. Además, el alumnado de esta escuela cursará de forma obligatoria las materias de educación física y religión (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

6.3. Metodología

Para la estimación de las necesidades he realizado un método mixto en el que se emplean dos técnicas: el cuestionario al alumnado, de carácter cuantitativo y la entrevista al profesorado, de carácter cualitativo. Se ha optado por la incorporación de este enfoque, ya que permite integrar y complementar las ventajas del enfoque cualitativo con las del cuantitativo, dar respuesta de manera más completa al diagnóstico de necesidades, poder hacer énfasis en las fortalezas de una de las técnicas para suplir las carencias o debilidades que presenta la otra, y complementar la información sobre las necesidades aportando información diferencial procedente de uno y otro instrumento (Suazo Gaona, 2017).

Una vez empleado la combinación de técnicas en el método mixto, recorro a un modelo metodológico en relación con el anterior, la triangulación, por la que se realiza

una comparación de los datos obtenidos en el método anterior, en este caso, aportando la existencia o no de la convergencia entre las necesidades percibidas por los estudiantes y la detectada por el profesorado. La triangulación de resultados aporta un enfoque enriquecedor a la comprensión de los datos obtenidos, así como el surgimiento de posibles interrogantes (Samaja, 2018).

6.4. Técnicas y estrategias para recoger los datos

Los instrumentos y estrategias que se han empleado para diagnosticar las necesidades de desarrollo personal del alumnado basadas en aspectos relevantes como el autoconcepto y autoestima varían en función de los objetivos organizados previamente para la evaluación de necesidades.

Primeramente, para la descripción del contexto seleccionado nos hemos apoyado en indicadores demográficos que proporcionó el Ayuntamiento de Sevilla en 2017, estos indicadores facilitan información exhaustiva acerca de la población de los diferentes distritos en los que se organiza la ciudad de Sevilla como tasa poblacional, la edad media de la población, incluso el porcentaje de varones y mujeres que comprende cada área, en este caso, la información seleccionada proviene del distrito sur de la ciudad. Además, para el desarrollo del contexto, he recurrido a mapas digitales de google para verificar mis conocimientos sobre la delimitación concreta del barrio.

Para la identificación de necesidades de formación y orientación en el desarrollo personal del alumnado se ha aplicado como instrumento de recogida de datos cualitativo un cuestionario, dirigido a los estudiantes, ya que este permite obtener unos resultados rápidos, anónimos, diseñar preguntas sencillas y abarcar varias dimensiones sobre la temática. Este instrumento, de finalidad evaluativa y de diseño personal, se organiza en dos partes (*Anexo 1*), la primera que comprende la autopercepción del rendimiento en el que se reflejará la apreciación, aceptación e impresión que los sujetos tienen de sí mismos, de sus capacidades y competencias, queda dividida en cuatro dimensiones temáticas; la inicial abarca 5 ítems formulados en base al conocimiento de ellos mismos por parte del alumnado como, por ejemplo: “*Confío en mí mismo/a*”, la segunda dimensión, hace referencia al nivel de autoestima, también compuesta por 5 ítems como: “*Cuando obtengo una calificación óptima por encima de 6 atribuyo el logro a la suerte y no a mis*

capacidades o esfuerzos”; la tercera dimensión se fundamenta en el nivel motivacional y el establecimiento de metas del alumnado, se desarrollan 5 ítems como: “*Marco constantemente mis objetivos*”, y por último, en la cuarta dimensión sobre la autoaceptación se despliegan 5 ítems como: “*A veces me avergüenzo de equivocarme frente al resto de mis compañeros/as*”. Esta primera parte cuenta con una escala de cuatro opciones: Muy de acuerdo (1), de acuerdo (2), en desacuerdo (3) y muy en desacuerdo (4), y está compuesta por 20 ítems.

La segunda parte del cuestionario ha sido integrada en este instrumento ya que la identificación del rendimiento académico del alumnado favorecerá a la identificación de las necesidades de los mismos, así como al diseño de la propuesta, comprobando la correlación positiva o negativa existente entre el nivel de desarrollo personal del alumno/a y el rendimiento académico del mismo/a.

Esta se compone únicamente de dos ítems en base a una categoría de análisis: el rendimiento académico obtenido en las dos últimas evaluaciones, con la finalidad de comprobar la correlación del nivel de desarrollo personal con el rendimiento académico obtenido, basado en una escala de 4 opciones: insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente.

Por otro lado, para la recogida de información del profesorado se utilizará una entrevista estructurada (*Anexo 2*) de forma presencial, ya que permite recoger determinada información que se precise, las preguntas están diseñadas de forma abierta para que los docentes puedan puntuar y valorar varios aspectos que consideren. Esta se realizará a tres docentes con la finalidad de corroborar y completar los resultados obtenidos en el cuestionario del alumnado. Estos han sido seleccionados con el objetivo de que cada uno de ellos valore a los mismos estudiantes teniendo en cuenta que, en las materias no troncales (optativas) los estudiantes pertenecientes a diferentes clases acaban conformando nuevos grupos en las otras materias, por ello los docentes escogidos son los que están presentes en las materias troncales, en las cuales los estudiantes son siempre los mismos, uno de ellos es el PEC, Profesor encargado de curso, imparte la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, otra de las docentes imparte matemáticas y otra de ellas Geografía e historia.

La entrevista se encuentra organizada en cinco dimensiones, al igual que el cuestionario realizado al alumnado y cada dimensión se compone de 2 cuestiones: la

primera, sobre el criterio del profesorado sobre el afianzamiento y nivel de desarrollo del autoconcepto de los alumnos/as, la segunda sobre el nivel de autoestima del alumnado, la tercera basada en cuestiones sobre el nivel motivacional que prima en los alumnos y sus iniciativas en cuanto al marcaje de objetivos, la cuarta, se organiza en base al nivel de autoaceptación del alumnado en el aula y finalmente, la quinta dimensión se encuentra enfocada a la opinión del profesorado con respecto a la influencia del desarrollo personal en el rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, para triangular las necesidades según las percepciones del alumnado y las del profesorado y así comprobar el índice de coincidencia, emplearé una matriz analítica de las necesidades identificadas en el alumnado integrando puntos de coincidencia y divergencia aportados por estudiantes y docentes, ya que empleando esta estrategia se logrará obtener los resultados deseados de forma clara, visual, ordenada y concisa.

6.5. Procedimientos y técnicas de análisis

Una vez llevado a cabo las técnicas y estrategias para la recogida de datos, he establecido unos procedimientos para realizar un análisis riguroso de los resultados obtenidos y de esta manera determinar y reconocer las necesidades que presentan los sujetos.

Se ha recurrido a un análisis cualitativo de los datos obtenidos en el cuestionario de los participantes, mediante el programa de Excel 2018, el cual permite deducir el nivel de desarrollo personal del alumnado en diferentes aspectos, a través de cuatro diagramas de barras, de cada uno de los bloques con los porcentajes de las cuestiones presentadas en base a las siguientes valoraciones cualitativas, convertidas en cuantitativas:

- Muy de acuerdo = 1
- De acuerdo = 2
- En desacuerdo = 3
- Muy en desacuerdo = 4

En último lugar, para analizar los resultados obtenidos en la entrevista, se realizará una planificación, estableciendo los datos que se desean examinar y analizar,

seguidamente se empleará la propia observación y una grabadora de audio para recoger con mayor precisión y claridad la información requerida, de esta forma reducir la información, ya que las respuestas tenderán a formar pequeños discursos. Una vez recogida la información, se procederá a la transformación de la misma, recopilando de forma selectiva los datos primordiales y más representativos, ordenándose mediante una clasificación por temáticas o bloques acorde con contenido de la información, para su interpretación y así llegar a una síntesis y conclusión final coherente, consistente y veraz de los datos obtenidos (Rodríguez et al., 2005).

6.6. Resultados del diagnóstico de necesidades

A continuación, se presentan las gráficas con los resultados obtenidos del cuestionario realizado a los participantes en el que se detallan los porcentajes estimados de cada ítem. Se dan 4 gráficas organizadas por bloques y una última que muestra el rendimiento académico (*Anexo 1*), además de una triangulación de las respuestas obtenidas de los participantes y de los profesionales.

Con respecto al autoconcepto, se presentan cinco ítems formulados con vistas a un autoconcepto desarrollado, cabe destacar elevados porcentajes en la opción “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, podría resaltarse un porcentaje especialmente elevado en los participantes que se muestran de acuerdo con su óptima capacidad para delimitar sus capacidades (73%). Podría deducirse, que la media de los participantes, 39,6%, muestran un autoconcepto poco desarrollado, mientras que más de la mitad de la clase, el 53%, parece tener un autoconcepto desarrollado.

Por otro lado, en el bloque de autoestima en el que los ítems se formulan de manera desfavorable hacia este ámbito, sorprendentemente la mayoría de los participantes se muestran de acuerdo con ellos, sobre todo un 54% coincide en atribuir sus méritos a la suerte y no a sus capacidades o esfuerzos. Desde una perspectiva positiva, las respuestas de los participantes varían algo más en el resto de ítems mostrándose algo más igualados, además, parece ser que aproximadamente un 37%, de la muestra de participantes, muestra confianza en sus habilidades y competencias y un 30% se posiciona en no tener confianza sobre ello. De ello, se podría deducir más de la mitad de la clase, 55,8%, se caracteriza

por tener una autoestima, baja, en desarrollo, en cambio el 44,2% sostiene la autoestima positiva.

En este tercer bloque se hace referencia al nivel motivacional y la capacidad de establecer de objetivos, cabe resaltar la tendencia de los participantes a mostrarse seguros de los esfuerzos que realizan y sus expectativas positivas, también, un elevado porcentaje parece estar seguros de sí mismos, aunque no obtengan los resultados esperados. Pero, también se encuentran participantes que no suelen marcar sus objetivos y aunque exista variedad en las respuestas sobre la búsqueda de alternativas ante peores resultados, destacan aquellos que se posicionan “en desacuerdo”. Por tanto, se podría concluir que los participantes que constituyen el grupo, con bajo nivel motivacional y capacidad para establecer objetivos, forman casi la mitad de la clase, concretamente un 48,6%, una proporción considerable.

En este último bloque de autoaceptación una parte de la muestra de los participantes se posiciona “en desacuerdo” con la mayor parte de los ítems, que se encuentran formulados con vistas a un nivel óptimo de autoaceptación. Aunque también se dan porcentajes considerables de participantes que confirman los ítems, manteniendo que se avergüenzan al equivocarse en público (34%), casi un 40% considera importante las expectativas de los demás sobre ellos y la influencia que estas y casi un 48% llega a frustrarse por obtener una mala calificación. Por lo que, finalmente, existe una gran proporción, concretamente el 45,8% de la clase que se encuentra entre “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, considerándolo un grupo con la autoaceptación aún en desarrollo.

Por último, haciendo referencia al rendimiento académico de los participantes en la primera y segunda evaluación, se recalca que, de manera general, tanto en la primera como en la segunda evaluación las calificaciones predominantes se encuentran entre el suficiente (36%) y el notable (49%), además de darse una leve mejoría en el rendimiento de los participantes en la segunda evaluación, disminuyendo el porcentaje de alumnos/as que obtienen un suficiente, un 6% y aumentando en un 2% el porcentaje del alumnado que obtiene notable. En cambio, en la segunda evaluación, la nota media, parece aumentar de un 5 a un 10% en los participantes que obtienen de media un insuficiente y disminuir un 1% en los que su nota media se sitúa en el sobresaliente.

Por lo general, el rendimiento del alumnado se encuentra en una media normal y óptima, sin destacar en la media más baja ni en la más alta. Por tanto, cabría la posibilidad

de la existente correlación positiva entre el rendimiento académico y el desarrollo personal del alumnado, suponiendo que el alumnado con nota media de suficiente aún no haya desarrollado algún factor influyente en el desarrollo personal.

A continuación, se muestra una matriz analítica en la que se presentan puntos de coincidencia y divergencia entre las necesidades del alumnado detectadas y la opinión del profesorado sobre las mismas recogidas de la entrevista (*Anexo 4*).

6.7. Conclusiones y discusión acerca de las necesidades detectadas

Tras la búsqueda de teoría fundamentada sobre la temática, detectar unas necesidades reales y realizar un análisis exhausto de las mismas, se ha llegado a ciertas conclusiones.

Teniendo en cuenta la revisión de propuestas existentes en esta línea, del desarrollo personal, muchas de ellas se encuentran enfocadas concretamente en el autoconcepto y autoestima, la motivación, y en ocasiones de la autoaceptación de las personas de varios rangos de edad, también en adolescentes, aunque, todas y cada una de ellas, generalmente se centran en participantes que se encuentran en un contexto de vulnerabilidad, que carecen de facilidades y oportunidades o en situaciones complicadas, y teniendo en cuenta las necesidades detectadas en este tipo de contexto de normalidad, ninguna de ellas se centra en realizar una propuesta para adolescentes que no presentan ningún tipo de problemática, y no solo en contextos caracterizados por la calma y el orden, incluso en situaciones favorables, en las que disfrutan de varias oportunidades que les brindan las familias o la escuela. En estos contextos de normalidad, también se presentan necesidades, de otro tipo y magnitud.

Además, haciendo referencia a las propuestas revisadas, cabe destacar que adolecen fundamentalmente de la inclusión de la influencia de todos estos factores en el rendimiento académico del alumnado adolescente, por lo que es importante que el diseño de la propuesta que se realice contemple todas las dimensiones de manera prioritaria, sin destacar ninguna, ya que, según los resultados obtenidos en la entrevista de los/as profesionales, mantienen correlación positiva entre ellas, lo que quiere decir que la

evolución en una de ellas puede suponer el reforzamiento o desarrollo de otra y con ello el trabajo y mejora del desarrollo personal.

Finalmente, se concluye que es de vital importancia y supondría algo muy enriquecedor incluir en el currículum de determinadas asignaturas el desarrollo de algunas dimensiones trabajadas.

6.8. Elementos necesarios para el diseño de la propuesta

Tras la indagación realizada previamente se propone, en conclusión, una problemática en relación con el desarrollo personal del alumnado: la posibilidad de un bajo rendimiento académico en el alumnado influenciado por bajos niveles de desarrollo en autoestima, autoconcepto, motivación y autoaceptación.

Una vez planteado lo anterior, tras la investigación y detección de necesidades teóricas, llevaremos esta cuestión formulada a la praxis con la finalidad de demostrar la necesidad real y poder diseñar el proyecto de intervención para mediar sobre ella. Concretamente, los objetivos a los que va dirigida la evaluación de la necesidad podrían ser, principalmente, actuar sobre ella y mitigar los efectos del bajo desarrollo del autoconcepto, la autoestima, motivación y autoaceptación consiguiendo la concienciación del alumnado sobre la importancia del desarrollo de ambos factores como base del desarrollo personal.

7. Propuesta de intervención

Con esta estrategia se pretende fundamentalmente plantear una intervención educativa, profesionalmente. Esta propuesta de intervención se estructura mediante la búsqueda de necesidades o problemáticas partiendo de una hipótesis propuesta y finalmente una solución y elaboración de la propuesta (Macías, 2010).

7.1.Descripción general de la intervención

Con respecto a las necesidades analizadas anteriormente, relacionadas con la influencia del desarrollo de aspectos personales sobre el rendimiento del alumnado, propongo una propuesta de intervención, dirigida a los alumnos del colegio Irlandesas de Bami de 4º de la ESO. Constará de 6 talleres para fomentar el desarrollo del autoconcepto y autonomía de forma grupal e individual y de esta forma promover el buen rendimiento académico del alumnado, esta se llevará a cabo en un margen de tiempo concreto.

7.2.Objetivo, competencias y contenidos de la propuesta

7.2.1. Objetivo general:

- Desarrollar factores determinantes del desarrollo personal como el autoconcepto, la autoestima positiva, el nivel motivacional y la autoaceptación.

Competencias a desarrollar:

Tras la investigación teórica en base al desarrollo personal del adolescente, se ha llegado a la conclusión de, con la propuesta, pretender conseguir que el alumnado, una vez haya finalizado la propuesta de intervención, haya adquirido una serie de competencias clave, formuladas a partir de la detección de necesidades, ya que aunque estas coinciden con algunos diseños de proyectos de intervención revisados, se ha considerado necesaria su inclusión en el currículum, además de adaptarlo a contextos de normalidad. Están son:

- El autoconocimiento: para promover su desarrollo haciendo uso de procesos reflexivos en el alumnado, además, el trabajo y consecución del resto de competencias favorecerá a la formación de ideas sólidas sobre sí mismo.
- Establecer metas y objetivos reales: de esta forma se trabajará el sentirse competente con uno mismo y mantener una actitud de iniciativa personal positiva.

- Desarrollar la autoconfianza: en base a ella se organiza el establecimiento de metas y la construcción de una visión positiva, fortaleciendo el crecimiento personal y una base de valoración personal.
- La autoaceptación: aceptando defectos y virtudes, además de promover, a su vez, la autoestima positiva.
- Desarrollo de la motivación para alcanzar las metas, desarrollando la y la autonomía

7.2.2. Contenidos

Una vez establecidos los contenidos en base a la investigación teórica realizada y tras detectar ciertas necesidades en el alumnado, los contenidos que se abordarán en la propuesta de intervención planteada serán los siguientes, organizados en dos bloques:

Autoconocimiento y autoaceptación

- Conocimiento de uno mismo incluyendo sus capacidades.
- Conocimiento de los propios límites.
- Conocimiento del desarrollo de la autoestima positiva.
- Proceso de auto orientación.
- Aceptación de sus capacidades y limitaciones.

Autonomía e iniciativa personal

- Toma de decisiones de forma autónoma.
- Mantener la seguridad en uno mismo.
- Técnicas para establecer objetivos.
- Técnicas automotivacionales.
- Autodescubrimiento de motivaciones personales.

7.3. Metodología

La metodología del diseño del proyecto mantiene unos principios que sustentan el modelo de acción educativa. Comenzando por el autoconcepto y autoestima como

fundamentos base para el desarrollo del resto de factores que inciden favorablemente en el desarrollo personal.

Otro de los principios establecidos, el aprendizaje emocional, el cual se basa en el conocimiento, dominio y gestión de ciertas emociones que favorecen el desarrollo personal del alumnado. Ejerciendo un control sobre la conducta manifiesta, y conociendo el porqué de ella lo que lleva a un autoconocimiento autonomía y autocontrol, ya que una continua educación emocional forma la base de la personalidad para el desarrollo integral del individuo (Retana,2012).

Esta se adecua a la temática dirigida por la propuesta “el desarrollo personal del adolescente”, por lo que con el empleo de este aprendizaje se da el progreso del objetivo establecido.

Además, se introduce un aprendizaje por descubrimiento en el que los estudiantes, no adquieren información de manera pasiva, sino que activamente integran, relacionan y organizan conceptos de forma autónoma y lo adaptan a sus esquemas mentales. DE manera que el profesorado le facilita todas las herramientas para aprender y que el alumnado descubra por sí mismo lo que necesita aprender (Cálziz,2011). En esta propuesta, en varias ocasiones el alumnado se dispone a analizar ciertos aspectos, actitudes o características propias en profundidad que anteriormente no se encontraban claras o delimitadas, así como las diferentes opiniones o reflexiones de los compañeros/as hacia ellos/as mismos/as.

Este aprendizaje se adecua a la perfección con el desarrollo personal, ya que para impulsarlo no puede darse de forma estrictamente teórica, sino que debe permanecer el trabajo individual, la reflexión y meditación por parte del alumnado para llegar a descubrir por sí solo sus carencias, puntos débiles y puntos fuertes para así poder trabajar sobre ellos.

Con respecto a estos principios se establecen seis sesiones acordes a las temáticas y objetivos de pretensión, estas se organizan en un espacio y tiempo concretos, adecuados a las características de cada una de las actividades diseñadas.

7.4. Distribución temporal de la intervención

Las sesiones de la propuesta formativa, de duración 1 hora y 30 minutos cada una, tendrá lugar en el Segundo trimestre, que abarca los meses de enero, febrero y marzo de 2022, una vez haya finalizado la primera evaluación y comience la segunda, para aspirar a una mejora frente a la evaluación final. Las dos primeras sesiones se desarrollarán la primera semana de febrero, la tercera sesión comenzará el lunes de la segunda semana ya que requiere un seguimiento por parte del alumnado durante el resto de la semana. La cuarta y quinta sesión tendrán lugar en la tercera semana del mes y sesión última tendrá lugar la última semana de febrero.

TEMPORALIZACIÓN	SESIONES
Jueves 13 de enero 10:00-11:30h	1º Sesión: <i>Cómo me percibo, cómo me perciben</i>
Martes 25 de enero 10:00-11:30h	2º Sesión: <i>Cree en ti, y llegarás lejos</i>
Jueves 10 de febrero 10:00-11:30h	3º Sesión: <i>La mejor versión de ti mismo/a</i>
Martes 22 de febrero 10:00-11:30h	4º Sesión: <i>¡Marca tus metas!</i>
Miércoles 16 de marzo 10:00-11:30h	5º Sesión: <i>Apuesta por ello</i>
Lunes 21 de febrero 10:00-11:30h	6º Sesión: <i>¿Cómo mantengo mis ganas de siempre?</i>

7.5. Sesiones y recursos materiales y espaciales

1º Sesión: <i>Cómo me percibo, cómo me perciben</i>
<u>Descripción de la actividad:</u> Esta sesión consiste en que, de manera individual, los alumnos/as, escriban en un papel seis características y cualidades, sin contar con las físicas, con las que se identifiquen de manera general.

Una vez delimitadas, el alumnado se dispondrá sentado en un círculo, se pasarán una pelota entre ellos para que cada uno exponga lo escrito a sus compañeros/as. A continuación, de forma ordenada, el resto de la clase irá realizando un “feedback”, tras cada una de las intervenciones, sobre las cualidades del compañero/a, de manera que muestre si hay coincidencias o no con su percepción sobre él/ella.

Finalmente, de manera individual, cada alumno/a anotará cómo se han sentido tras las aportaciones realizadas por sus compañeros/as.

Recursos materiales y espaciales:

Para llevar a cabo esta sesión se deberá contar con un lugar espacioso en el que los alumnos puedan situarse cómodamente, ya sea al aire libre o en un espacio cubierto.

También se necesitarán materiales como una pelota mediana de goma, papel y bolígrafo para cada alumno.

2º Sesión: *Cree en ti, y llegarás lejos*

Descripción de la actividad:

Esta sesión comenzará con una breve introducción, en la que el docente definirá “el éxito” basándose en la autoconfianza como base fundamental para alcanzarlo (Anexo 5).

Tras ello, el docente concederá 10 minutos a sus alumnos/as para que reflexionen sobre la confianza que mantienen en sí mismos y el porqué de ella. Una vez transcurrido el tiempo, el profesor/a formulará una situación en la que individualmente, escribirán en un papel cómo se sentirían y cómo reaccionarían ante ella. Esta situación sería la siguiente:

Quieres estudiar una carrera, y sabes que esto contribuirá a tu felicidad en el futuro, ocupando un puesto en ese ámbito. Pero, por una parte, tus compañeros/as de clase y amigos/as, tienden a buscar carreras que tienen “más salidas profesionales”, y tus padres te comentan que no les agrada tu idea por la alta tasa de desempleo en ese ámbito.

¿Cambiarías de opinión?

¿Estudiarías otra carrera? ¿por qué?

¿Cómo te sentirías?

Una vez finalizada la reflexión se abrirá un debate en el que todos los alumnos/as expondrán sus ideas sobre ello y dirán si se consideran seguros de sí mismos o no.

Recursos materiales y espaciales:

Para esta actividad se necesitará papel y bolígrafo para cada alumno/a, una pizarra y rotulador para exponer la situación ante todo el alumnado, además de un aula equipada con mesas y sillas.

3º Sesión: *La mejor versión de ti mismo/a*

Descripción de la actividad:

En esta sesión, el profesor/a comenzará con una breve introducción de la importancia del conocimiento de las propias fortalezas y límites de cada uno, sobre el desarrollo y mejora del rendimiento (Anexo 6).

Tras la breve explicación introductoria, los alumnos deberán dividir, con un rotulador, una cartulina en dos partes iguales, formando dos columnas, en una de ellas escribirá sus fortalezas y en la otra sus debilidades. Finalmente deberá de concluir sobre cómo cree que puede potenciar sus fortalezas de forma que sus debilidades se muestren menos amenazantes, además cada alumno/a se propondrá trabajar en sus fortalezas durante toda la semana y el domingo realizarán una reflexión sobre el cambio que han experimentado.

Recursos materiales y espaciales:

Para esta sesión se necesitará de un aula con mesas y sillas para la cómoda disposición del alumnado, además de una cartulina y rotulador para cada uno de ellos.

4º Sesión: *¡Marca tus metas!*

Descripción de la actividad:

Esta actividad se desarrollará en base al diseño y establecimiento de metas, tanto a corto plazo, como a largo plazo.

El alumnado deberá de hacerse con un cuaderno para todo el curso, en él, comenzarán detallando los objetivos que quieran marcarse a largo plazo, ya sea con respecto a la carrera que quieren estudiar, en el ámbito familiar, o cualquier otro. Hecho esto, reflexionarán sobre cómo empezar a actuar para conseguir las futuras metas, y para ello escribirán en su cuaderno las pequeñas metas a corto plazo que irán alcanzando para la consecución de los objetivos finales. Además, podrán realizar anotaciones en el cuaderno que consideren oportunas, relacionadas con los objetivos.

La actividad finalizará cuando ellos crean que han obtenido los resultados esperados, por lo que depende de cada alumno/a, y durante la duración de la misma irán comentando al profesor/a sus limitaciones encontradas o sus logros.

Recursos materiales y espaciales:

Se necesitará un aula equipada con mesas y sillas, además de un cuaderno y un bolígrafo para cada alumno/a.

5º Sesión: *Apuesta por ello*

Descripción de la actividad:

El docente comenzará mostrando al alumnado la importancia la toma de decisiones explicando que podemos encontrarnos con algunas más difíciles y complejas y con otras más simples que realizamos continuamente de forma casi automatizada. Hará hincapié en la necesidad de un análisis de la situación cuando nos encontramos ante una situación compleja y el planteamiento de las diferentes decisiones que se pueden tomar. Tras la introducción, el profesorado planteará una situación compleja, y con respecto a ella, cada alumno/a tanteará y tomará una decisión. Esta es la siguiente:

Uno de vuestros/as amigos/as os invita a una fiesta en una casa que ha alquilado con piscina a la que van a asistir 30 personas, habrá comida y bebida sin límites y está muy bien organizada, pero, por otro lado, vuestro/a mejor amigo/a también planea una fiesta el mismo día en su casa en la que ofrece una cena y una película con dos amigos/as más, a la que estas invitado/a. Si no asistes a la de tu mejor amigo se disgustará, y, por el contrario, si asistes a la gran fiesta disfrutarás mucho más. ¿Qué decisión tomarás? ¿por qué?

A continuación, el alumnado se tomará 5 minutos para reflexionar sobre la situación y responder a la pregunta planteada y finalmente, el profesor/a abrirá un debate en el que todos darán sus opiniones, además de comentar si les han influido las opiniones del resto de compañeros/as para cambiar de parecer.

Recursos materiales y espaciales:

Se necesitará un aula que proporcione mesas, sillas, una pizarra y un rotulador para la exposición de la situación.

6º Sesión: *¿Cómo mantengo mis ganas de siempre?*

Descripción de la actividad:

El profesorado realizará una introducción poniendo de ejemplo una situación en la que el alumnado realiza un examen y cada uno de ellos obtienen una calificación inesperadamente baja, después de haber estado estudiando y trabajando sobre la materia.

Tras esto, el profesor lanzará la pregunta: ¿qué sentís? ¿estudiaríais de la misma forma al llegar a casa? ¿por qué?

Estas preguntas formarán un pequeño debate en el que todos/as pondrán sus respuestas en común. Una vez finalizado, el profesor pedirá a los alumnos/as que describan cinco puntos favorables que pueden aprovecharse de obtener un resultado no esperado y otras cinco actitudes positivas que podrían desarrollar y trabajar en estas situaciones, en un papel, luego estos se pondrán en común y todos/as podrán tomar nota de las ideas de otros/as. Finalmente, el profesor/a les alentará para que esta actividad la realicen individualmente cuando se enfrente a una situación similar, de esta forma intentarán sacar los aspectos positivos y favorables de ciertos aspectos considerados como obstáculos.

Recursos materiales y espaciales: Se necesitará únicamente un papel y un bolígrafo.

7.6. Evaluación del diseño de la propuesta

A continuación, se desarrolla la evaluación del diseño de la propuesta en el caso de que esta fuese llevada a la praxis en un contexto real, para ello se ha diseñado dos rúbricas (*Anexo 7*) que comprenden cuatro categorías con una puntuación de 1 punto cada una y con una escala de cuatro valores, de mejor puntuación a mejor: excelente (1 punto), notable (0,75 puntos), suficiente (0,25 puntos) e insuficiente (0 puntos). La primera, dirigida al alumnado participante, la cual se evaluará mediante una autoevaluación y, la segunda, gracias a la observación directa por parte del experto o docente, encargado de poner en práctica la intervención, se realizará una comparación de las respuestas obtenidas por los participantes y la opinión del profesorado para llegar así a una respuesta unánime.

8. Resultados y discusión

Tras desarrollar el diseño de la propuesta de intervención, para la evaluación del propio diseño, se ha llevado a cabo el diseño de una rúbrica (*Anexo 8*), para el análisis en profundidad, en la que se establecen unos criterios esenciales a cumplimentar por el diseño, con un valor de un punto cada uno, en ella se incluye la evaluación del diseño, estructura, contenidos, justificación, concordancia, efectividad, y eficacia, además comprende una escala que comprende tres opciones con sus respectivas puntuaciones: aprobado (1 punto), suficiente (0,5 puntos) e insuficiente (0 puntos). Esta ha sido evaluada mediante el juicio de los expertos, vía e-mail.

Una vez obtenidos los resultados de la rúbrica, una puntuación máxima de 3 puntos sobre 3, podría definirse como un diseño de una propuesta de intervención en la que priman una óptima estructuración y organización enlazado con las necesidades detectadas y objetivos, que da respuesta a los objetivos de partida tratando todos los contenidos desarrollados entorno al desarrollo personal adolescente y objetivos determinados. Finalmente, si la propuesta se llevase a la práctica y fuese aplicada a unos participantes de ese mismo rango edad con las necesidades presentadas en cualquier contexto (de vulnerabilidad o no), con seguridad alcanzaría los objetivos establecidos en la propuesta.

Para finalizar, El diseño de la propuesta de intervención podría llevarse a la práctica en un futuro, no solo dirigido a colectivos en situaciones o contextos de normalidad, sino

también a aquellos alumnos/as adolescentes de cualquier contexto vulnerable con dificultosas situaciones.

Se tiende a remarcar las necesidades y carencias que muestran los alumnos/as en escuelas que se encuentran en situaciones vulnerables, y aunque esto sea innegable, cabe destacar la importancia que se debería dar al desarrollo personal de estudiantes con calidad de vida con contextos que no presentan fragilidad alguna.

La propuesta finalmente diseñada se encuentra a disposición del alumnado al que va dirigido y que muestra ciertas necesidades, sin embargo, esta podría aplicarse en los demás contextos, tanto los más vulnerables como en los de normalidad, ya que tras esta pequeña investigación se ha comprobado la clara necesidad que también presenta el alumnado en contextos promovidos por una media económica estable y elevada.

9. Conclusiones: finalizaré con una valoración y conclusión de la investigación y plan de intervención.

Tras realizar la investigación teórica y la detección de necesidades reales se ha llegado al desarrollo de la propuesta de intervención con alguna dificultad que se ha presentado como la variedad de temáticas que existen con respecto al desarrollo personal dirigido al alumnado que presenta claros problemas sociales influidos por el entorno, aunque finalmente se recalcó la importancia del tratamiento y aplicación de esta temática con adolescentes de contextos no vulnerables, ya que se tiende a remarcar las necesidades y carencias que muestran los alumnos/as en escuelas que se encuentran en situaciones vulnerables, y aunque esto sea innegable, cabe destacar la importancia que se debería dar al desarrollo personal de estudiantes con calidad de vida con contextos que no presentan fragilidad alguna.

Por otra parte, otra limitación encontrada ha sido la dificultad a la hora de establecer contacto con los profesionales para llevar a cabo la entrevista, debido a su falta de disponibilidad de tiempo.

Atendiendo no solo a los resultados del diagnóstico de necesidades, sino también al juicio de expertos, se concluye con el beneficio que supondría la inclusión del trabajo de

ámbitos del desarrollo personal en el currículum del alumnado, de manera que se integrase en las diferentes materias en cursos más elevados por la falta de tiempo o se dedicase tiempo del horario escolar a su desarrollo en cursos inferiores ya que disfrutaban de más tiempo para el estudio; sobre todo en los cursos que abarca la etapa adolescente, partiendo de la ESO, ya que se caracterizan por un grupo edad en el que la clarificación, determinación, autonomía y autoconocimiento escasean y flaquean. Una vez que incluyera curricularmente, se implementaría y fomentaría la mejora no solo en el rendimiento académico, sino también en las relaciones interpersonales y autoconfianza.

10. Anexos

ANEXO 1

Tabla 1

Cuestionario del alumnado

Marca una **X** en la opción que consideres. (La encuesta se realizará de forma anónima, por lo que los datos no serán identificados.)

	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. En desacuerdo	4. Muy en desacuerdo
AUTOCONCEPTO				
1. Confío en mí mismo/a.				
2. Me siento una persona competente.				
3. Estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.				
4. Realmente sé delimitar cuáles son mis capacidades.				
5. Conozco mis sentimientos u opiniones hacia mí mismo/a y el porqué de ellos.				
AUTOESTIMA				

1. No suelo confiar en mis habilidades y competencias.				
2. Normalmente, cuando realizo un examen o tarea creo que no lo estoy haciendo bien.				
3. Casi siempre, pienso que mis compañeros/as son mejores que yo.				
4. Cuando obtengo una calificación óptima por encima de 6 atribuyo el logro a la suerte y no a mis capacidades o esfuerzos.				
5. Necesito preguntar a mis compañeros/as constantemente para asegurarme algunos conocimientos o información.				
<i>NIVEL MOTIVACIONAL Y ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS</i>				
1. Marco constantemente mis objetivos.				
2. Suelo buscar alternativas ante una mala calificación o resultado y				

mejorar para la próxima vez.				
3. Me siento motivado/a para estudiar pensando en conseguir el aprobado.				
4. Estoy seguro de mi esfuerzo realizado y mantengo expectativas positivas.				
5. Me siento seguro/a de mí mismo/a a pesar de obtener malos resultados.				
<i>AUTOACEPTACIÓN</i>				
1. Cuando obtengo una mala calificación me frustro y me perjudica negativamente.				
2. Me influyen las expectativas que tengan de mí el resto de los compañeros.				
3. A veces me gustaría ser otra persona o cambiar cosas de mi vida.				
4. A veces me avergüenzo de equivocarme frente				

al resto de mis compañeros/as.				
5. Me molesta bastante recibir críticas, aunque sean constructivas.				

Tabla 2

Cuestionario del alumnado

	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
RENDIMIENTO ACADÉMICO				
1. Nota media de la primera evaluación				
2. Nota media de la segunda evaluación				

ANEXO 2

Preguntas de la entrevista:

AUTOCONOCIMIENTO

1. ¿En general, los alumnos/as se caracterizan por un nivel óptimo de autoconocimiento, se encuentren definiéndolo? ¿o predomina la incertidumbre con respecto a ellos mismos? ¿por qué?
2. ¿Cree que los estudiantes suelen pararse a pensar en sí mismos?

AUTOESTIMA

1. ¿Dónde cree que se encuentra el nivel de autoestima de sus alumnos/as? ¿por qué?

2. ¿Piensa que es importante y favorable para el estudiante el trabajo de la autoestima positiva en la escuela? ¿Se trabaja en algún momento estrategias de intervención para el trabajo de la misma en el aula?

NIVEL MOTIVACIONAL Y ESTABLECIMIENTO DE METAS

1. Generalmente, ¿el alumnado muestra cierta determinación con respecto a la toma de decisiones enfocadas al futuro? ¿tienen claras sus metas? ¿por qué lo cree?
2. ¿Piensa que algunos/as alumnos/as se sienten cohibidos por la actitud e iniciativa de otros y por ello no se encuentran motivados? ¿por qué?

AUTOACEPTACIÓN

1. ¿Piensa que gran parte de los estudiantes se frustran al obtener peores resultados o se avergüenzan de ellos y les impide trabajar sobre sus errores? Si es así, ¿de dónde podría proceder ese pensamiento frágil de autoconfianza y autoaceptación?
2. ¿Podría decir que sus alumnos/as aceptan críticas constructivas tanto del profesorado como del resto de compañeros/as con total naturalidad? ¿por qué?

RENDIMIENTO ACADÉMICO

1. ¿En qué porcentaje cree que inciden aspectos como la determinación del autoconcepto, autoestima positiva, autoconfianza, establecimiento de metas y autoaceptación, es decir, el desarrollo personal del alumnado, en el rendimiento académico? ¿cuál de los aspectos mencionados cree que incidiría más en el rendimiento del estudiante? ¿por qué?
2. ¿Por lo general, coincide el alumnado con un rendimiento académico perteneciente a la media inferior de la clase con un bajo nivel en algún aspecto que incida en el desarrollo personal?

ANEXO 3

Figura 1

Media de respuestas del alumnado en el bloque del autoconcepto

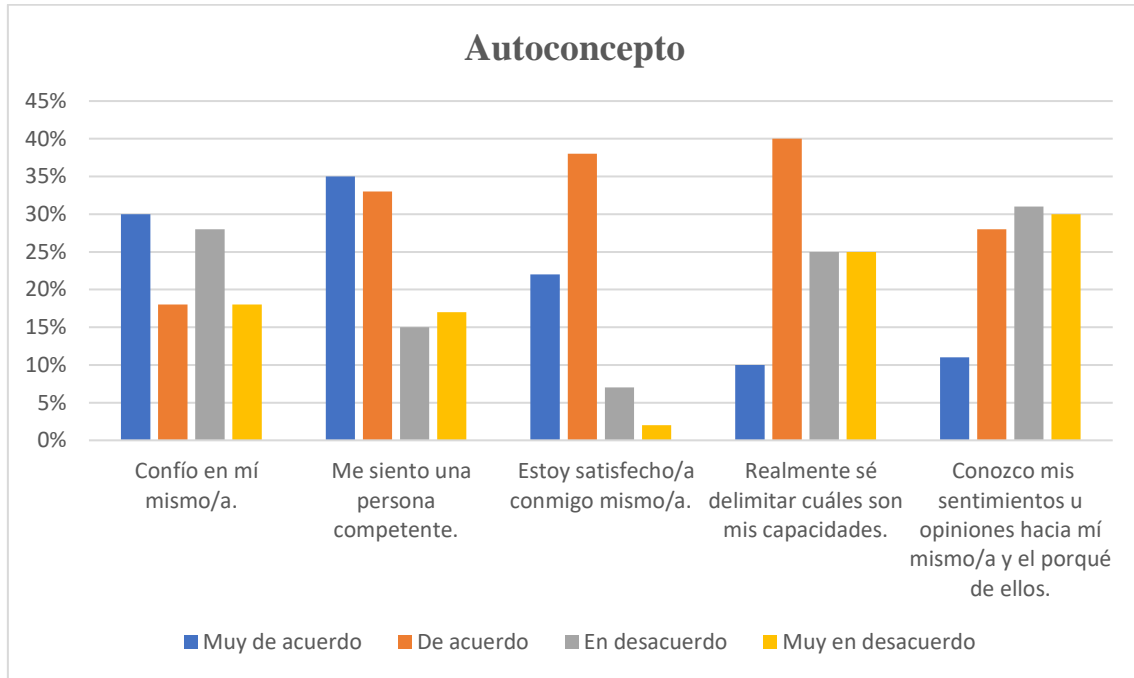


Figura 2

Media de respuestas del alumnado en el bloque de la autoestima

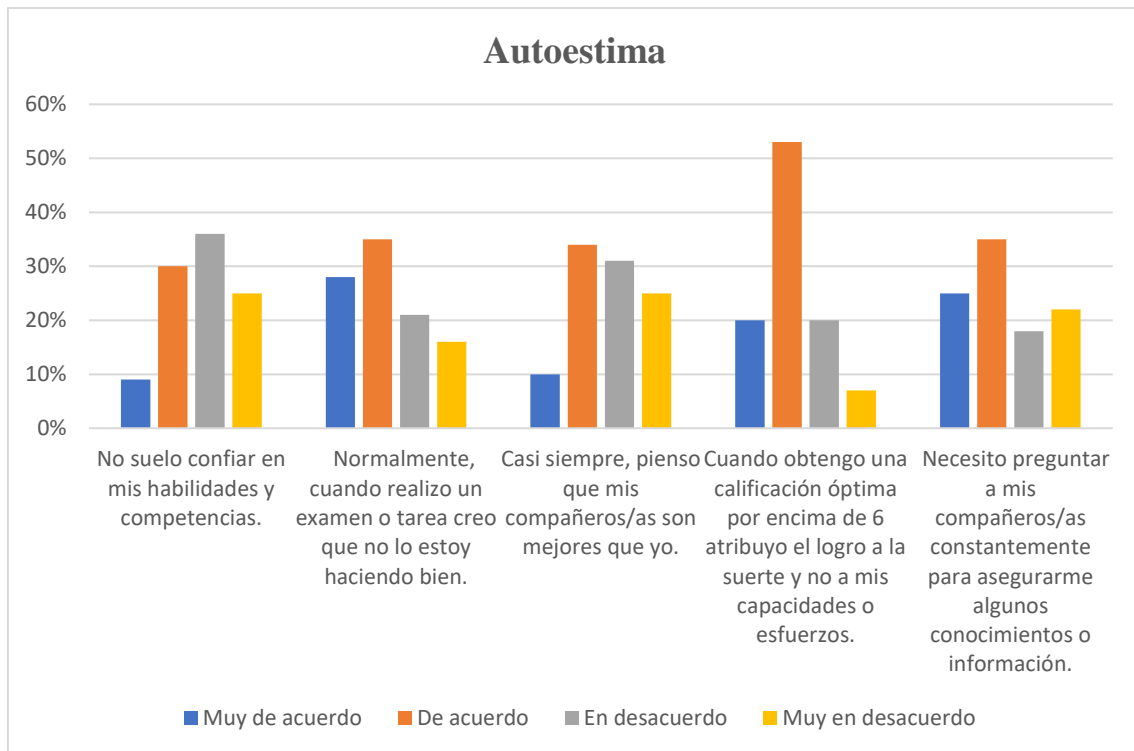


Figura 3

Media de respuestas del alumnado en el bloque de Nivel motivacional y establecimiento de objetivos

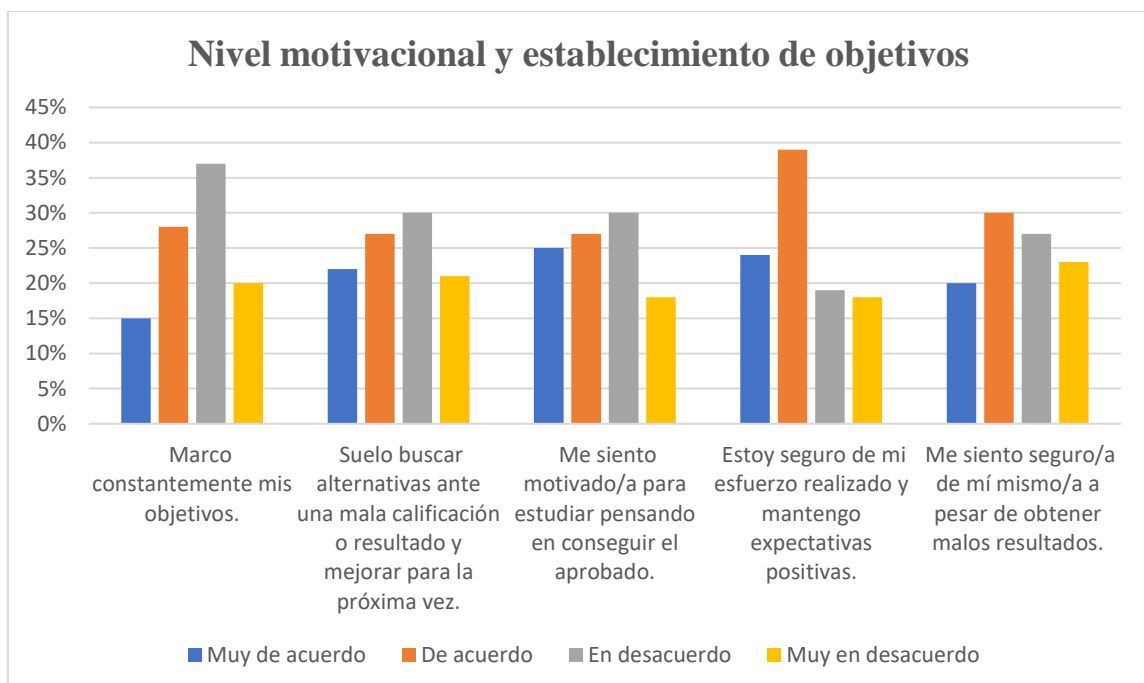


Figura 4

Media de respuestas del alumnado en el bloque de la Autoaceptación

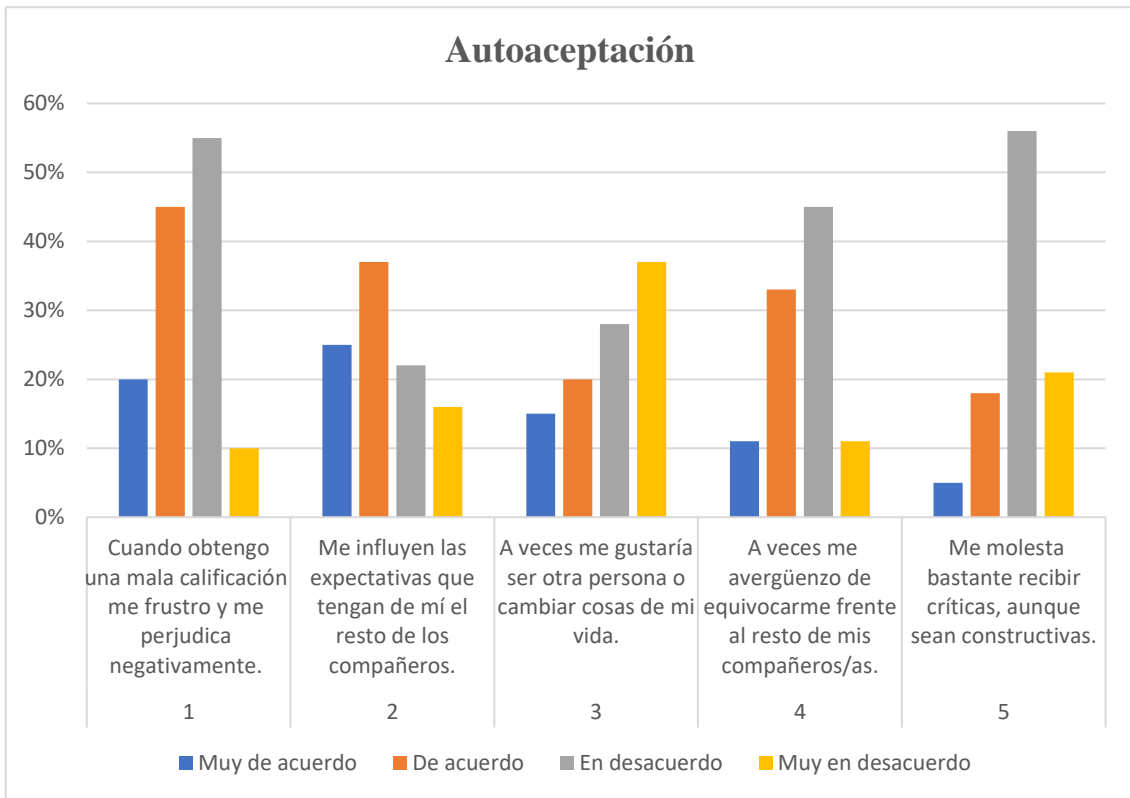
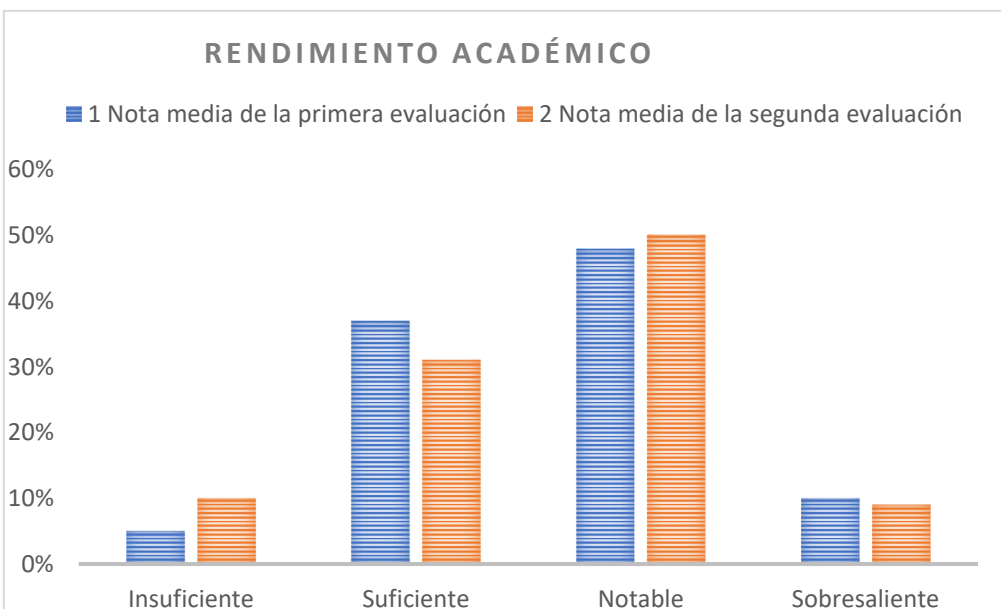


Figura 5

Media de respuestas del alumnado en el bloque de Rendimiento académico



ANEXO 4

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Con respecto al rendimiento académico, el profesorado se muestra de acuerdo en las notas medias generales de toda la clase. Los tres entrevistados, inciden sin más dilación en que en algunos alumnos/as el escaso desarrollo en algunos de estos factores podría incidir negativamente no solo en el rendimiento académico del alumnado sino en su desarrollo como persona. Creen que el nivel motivacional, capacidad de establecer objetivos y la autoaceptación son factores fundamentar a desarrollar, considerándolo el que más interviene en el rendimiento del alumnado, ya que, como tanto han insistido, para que se produzca un buen aprendizaje y una buena evolución es necesario mantener la motivación del alumnado, lo que le ayudará a fijar sus objetivos una y otra vez, realizando cambios, sin agobios y aceptando capacidades, logros y errores. Además, confirman que a partir de esta base se desarrollan el resto de factores expuestos que lo definen como interrelacionados.

Tabla 3

Matriz analítica de respuestas por parte del alumnado y profesorado

	Coincidencias	Divergencias
AUTOCONCEPTO	El profesorado afirma que un grupo de la clase suele reaccionar a los cumplidos o halagos en forma de rechazo, negándolo o pasando de ello sin importancia ya que “el creérselo” como dicen en la clase, está mal visto entre ellos, lo que concuerda con el grupo de alumnos/as que se definen con la necesidad de confiar en sí mismos.	Aunque un grupo del alumnado haya considerado que conoce sus capacidades y sus límites, uno de los profesionales lo desmiente y determina que un gran grupo de la clase muestra bloqueo o frustración ante alguna actividad, que de antemano se ha determinado como de niveles superiores.
	Por otra parte, los profesores/as mantienen que muchos de ellos suelen estar continuamente comparándose con los demás y no solo en el ámbito de las calificaciones, lo que coincide con el grupo de alumnado que se mostraban necesidad de...	Además, el profesorado recalca que muchos/as de los alumnos/as no saben determinar en qué asignaturas destacan y cuál de ellas se les da mejor o peor.
AUTOESTIMA	Los profesionales entrevistados admiten que gran parte de la clase se deja llevar por un grupo (que la lidera), sin pararse a pensar en ellos/as mismos/as. Lo que coincide con los resultados obtenidos en algunos alumnos/as sobre la necesidad de confiar en sus capacidades y pensar en la superioridad de los demás frente a el/ella mismo/a.	Los profesionales entrevistados confirman que el trabajo de la autoestima no es un punto fuerte en el curso, ya que deben prepararse bien para el bachillerato y el trabajo se centra en los resultados académicos sin atender demasiado en el desarrollo personal del alumnado, además de que dos de ellos se muestran a favor de su inclusión en el currículo del curso. Ya que uno de los profesionales afirma que no existe tiempo para dedicarse a ello ya que los alumnos y alumnas tienen demasiado trabajo.

	<p>Algunos alumnos/as no se han apuntado a la actividad extraescolar de vóleybol por temor a no jugar bien, ya que el grupo que un grupo de la clase lleva tiempo en el deporte y juegan a nivel profesional, lo que les lleva a no confiar en sus habilidades y a compararse con los demás.</p>	
	<p>También, los profesores han afirmado escuchar en el alumnado decir tras obtener un buen resultado en un examen: ¡qué suerte he tenido! ¡ha sido pura potra!, lo que contribuye a una tendencia de atribuir sus méritos al azar y no a sus esfuerzos.</p>	
<p>NIVEL MOTIVACIONAL Y ESTABLECIMIENTO DE METAS</p>	<p>Al igual que un grupo de los participantes ha constatado su falta de determinación frente al establecimiento de objetivos, los profesores/as también lo corroboran, mantienen que este grupo del alumnado se encuentra en la incertidumbre con respecto a la elección de estudios superiores y decantarse por unas u otras materias, además, los profesores/as, piensan que esto es un problema que si no es solventado en el futuro, tendrá consecuencias peores en el alumnado, llevándoles a la frustración e incapacidad de decidir.</p>	<p>Aunque un 49% de los participantes se muestre del grupo de los que buscan alternativas continuamente frente a los malos resultados que se obtienen, el profesorado asegura que más de la mitad de la clase, frente a una mala calificación se bloquea y pierde en el momento la motivación para la búsqueda de errores en la prueba o el estudio realizado y no volver a cometerlos.</p>

	<p>Un elevado número de participantes declaró que estaban seguros de los esfuerzos que habían realizado y por ello mantenían expectativas positivas y el profesorado confirma que tras haber estudiado y la dedicación continuada a una asignatura los alumnos/as llegan a clase con más seguridad y mejores expectativas frente a cualquier prueba.</p>	<p>Por otro lado, el profesorado nos confirma que esta seguridad y buenas expectativas se mantienen a corto plazo, bien porque el alumnado se muestra cansado y sin ganas de proseguir o por obtener una mala calificación y en ocasiones avergonzarse de ello frente los compañeros. En este último caso, algunos/as de ellos/as se “vienen abajo” mostrando desgano, lo que les impide mejorar en ocasiones.</p>
<p>AUTOACEPTACIÓN</p>	<p>Más de la mitad de la clase afirma que saben aceptar críticas constructivas con total naturalidad, por un lado, los profesores/as entrevistados/as lo corroboran: se muestran ante los demás tranquilos o sosegados, como si no les importase apenas la crítica o no les importara. *</p> <p>Los profesionales se muestran de acuerdo con la existencia de un grupo de alumnos/as que se comparan continuamente con los demás compañeros/as, lo que no les permite aceptar sus diferencias y virtudes individuales, ni valorarse. También se dejan llevar por lo que los demás piensen de ellos, por lo que actúan de diferentes formas para encajar en un grupo u otro y ser aceptado, incluso, algunos de ellos, según una profesora, pretenden encajar en todos los grupos de la clase, interviniendo y comportándose de forma totalmente diferente</p>	<p>*Pero, por otro lado, hacen énfasis en que el alumnado, en su interior se siente avergonzado, con cierto rencor hacia la persona que realizó la crítica o frustración, ya que luego entre unos compañeros/as y otros/as lo comentan, incluso a veces criticando entre ellos a la persona que realizó la crítica.</p> <p>Los profesores/as confirman que no solo un 44% de la clase se muestra avergonzada por una mala calificación o cometer un error, sino que esto podría englobar a un 70% de la clase.</p>

con cada uno de ellos y acorde a las características de cada uno.

ANEXO 5

Según Agüero-Calvo et al., (2016): “La autoconfianza es el reconocimiento del individuo en relación con su derecho a tener éxito, a ser respetado ya satisfacer sus necesidades, así como la certeza de ser digno y de alcanzar sus principios éticos y obtener fruto de sus esfuerzos.”

Se necesita mantener la autoconfianza en desarrollo suficiente para poder alcanzar nuestras metas propuestas y llegar al éxito, sin embargo, también podemos hacer hincapié en trabajar otros ámbitos como la toma de decisiones o las relaciones interpersonales, pero estas deben de estar establecidas y organizadas sobre el desarrollo personal e interior y una de las áreas de este es la autoconfianza. Para desarrollarla sólo necesitamos quererlos y respetarnos a nosotros/as mismos/as, reconocer nuestras habilidades y trabajar en esas habilidades aún no desarrolladas (López, 2019).

ANEXO 6

El conocimiento de nuestros límites y fortalezas nos lleva desarrollar nuestra autoestima, sintiéndonos válidos, igual que el resto, amor a uno mismo y creciendo para seguir mejorando sin dejar de actualizarnos. Además, podremos llegar desarrollar la autoconfianza y la actitud positiva con expectativas de afrontar los retos una vez que hemos diferenciado y establecido nuestros límites y fortalezas y a raíz de ello sacar partido de los problemas o limitaciones presentadas (Finch, 2019).

Según Finch (2019) ¿Qué necesitamos para confiar en nosotros mismos?

Contar con tu experiencia (reconociendo tu obtención de metas), el realismo (un nivel incontrolable de confianza intervendría de manera negativa perdiendo la concepción de lo imposible y tus límites), regulación del nivel de activación (sin llegar al estrés y agobio), no dejar de practicar la habilidad que quieres conseguir, mostrarte tal y como eres y trabajar en tus fortalezas.

¿Cómo trabajamos estas últimas si me cuesta empezar a reconocerlas?, Seligman y Col investigaron y llegaron a la conclusión de que existían 24 fortalezas fundamentales, y a partir de ellas podéis intuir las vuestras o incluso transformarlas. Una vez determinadas podremos potenciarlas de tal forma que aumente nuestro desarrollo y rendimiento con una finalidad de actualización constante (Finch, 2019).

Figura 6

24 Fortalezas Fundamentales de Seligman y Col



ANEXO 7

Tabla 4

Rúbrica de autoevaluación del alumnado

CATEGORÍA	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Identificación del autoconcepto y desarrollo de autoaceptación.	Conozco y acepto mis puntos fuertes y débiles en todos los ámbitos y sé cómo sacar partido de ambos. 1 punto	Identifico mis puntos fuertes y débiles, los acepto, pero no sé cómo controlarlos y desarrollarlos. 0,75 puntos	Identifico mis puntos fuertes y débiles sin saber como sacarles partido, sin embargo, los acepto. 0,25 puntos	No reconozco la mayoría de mis cualidades y puntos débiles, y me avergüenzo de los que identifico. 0 puntos

Establecimiento de metas.	Establezco mis metas con facilidad potenciando mis habilidades y basándome en ellas. 1 punto	Dependiendo de la ocasión soy capaz de diseñar mis objetivos. 0,75 puntos	Siempre que obtengo un pésimo resultado no soy capaz de visualizar mis metas. 0,25 puntos	Desconozco mis objetivos y fines de mi futuro, tampoco sé cómo empezar con ello. 0 puntos
Desarrollo de autoconfianza y autoestima positiva.	Me siento competente para afrontar los problemas y confié en mí mismo/a. 1 punto	En ocasiones me dejo llevar por la opinión de los demás y no sigo mis principios. 0,75 puntos	Cuando surge un problema grupal no suelo entrometerme demasiado por si perjudico al grupo de alguna manera. 0,25 puntos	Me considero una persona insegura incapaz de tomar una difícil decisión por mí mismo/a. 0 puntos
Nivel motivacional.	Me siento más motivado/a con una visión positiva sobre mi futuro y sé reconducir mis sentimientos negativos ante fracasos hacia posibles soluciones. 1 punto	Me encuentro motivado/a con respecto a mi futuro, pero normalmente al obtener malos resultados me es difícil volver a mi nivel de motivación inicial. 0,75 puntos	Si no llego a obtener algunas metas me frustro y no soy capaz de llegar al nivel motivacional suficiente para analizar mis fallos. 0,25 puntos	Me encuentro con miedo al futuro por algunos resultados pésimos obtenidos. 0 puntos

Tabla 5

Rúbrica de evaluación del alumnado por parte del profesorado

CATEGORÍA	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Identificación del autoconcepto y desarrollo de autoaceptación.	Muestra conocimiento de sus habilidades y sus puntos más débiles con seguridad. 1 punto	Cambia algunos puntos de vista sobre sí mismo por comentarios que realizan los compañeros/as sobre él/ella. 0,75 puntos	Con frecuencia le influye la opinión del resto de compañeros y se muestra confuso/a sobre sus propias cualidades y puntos débiles. 0,25 puntos	No expone una idea clara de cuáles son sus habilidades y no termina de aceptar sus carencias o dificultades. 0 puntos

<p>Establecimiento de metas.</p>	<p>Muestra tanto sus limitaciones como sus logros en el diseño de objetivos, afrontándolos de forma positiva y con actitud hacia el cambio y la mejora, además de visualizar su futuro de forma más clara y con metas definidas.</p> <p>1 punto</p>	<p>Afronta de forma positiva sus logros y negativa sus fracasos o problemas surgidos, sin llegar a frustrarse y remontando finalmente hacia un pensamiento positivo de mejora, además de tener ideas establecidas sobre su elección en cuanto al futuro laboral.</p> <p>0,75 puntos</p>	<p>No tiene unas metas concretas delimitadas por miedo a no presentar las capacidades requeridas, aunque mantiene una actitud positiva de intento de superación.</p> <p>0,25 puntos</p>	<p>No presenta la actitud de establecer sus objetivos por confusión y mantiene una actitud impaciente llegando a la frustración.</p> <p>0 puntos</p>
<p>Desarrollo de autoconfianza y autoestima positiva.</p>	<p>Muestra aceptación ante las críticas recibidas por los compañeros y propone trabajar sobre ellas, además de mostrar sus capacidades y habilidades positivas ante el resto de la clase.</p> <p>1 puntos</p>	<p>Muestran escasas características propias al grupo de la clase por miedo al rechazo, además, aceptan las críticas, pero las interioriza de forma negativa.</p> <p>0,75 puntos</p>	<p>No muestran apenas características personales sin aceptar no solo críticas sino aportaciones por parte del resto de compañeros/as.</p> <p>0,25 puntos</p>	<p>Muestra una actitud de ofensa y agresiva hacia el compañero/a que da su opinión o crítica constructiva sobre él/ella.</p> <p>0 puntos</p>
<p>Nivel motivacional.</p>	<p>Desarrollan una visión positiva con expectativas al futuro laboral y a la cumplimentación de metas, además de saber afrontar con interés y decisión los problemas presentados.</p> <p>1 punto</p>	<p>Se encuentra con decisión y expectativas positivas con vistas al futuro, pero le influye de manera negativa los fallos cometidos o limitaciones encontradas.</p> <p>0,75 puntos</p>	<p>Se frustra al encontrar algunas limitaciones lo que le lleva al bloqueo y a la falta de capacidad motivacional para la búsqueda de alternativas.</p> <p>0,25 puntos</p>	<p>Apenas se encuentra motivado/a para establecer expectativas positivas por obtener algunos resultados no deseados.</p> <p>0 puntos</p>

ANEXO 8

Tabla 6

Rubrica de evaluación del Diseño de la Propuesta Intervención

CRITERIOS	Aprobado	Suficiente	Insuficiente
Diseño, estructura y contenidos.	Buen diseño y estructura enfocado a los objetivos expuestos y las necesidades detectadas, así como descripción minuciosa y ordenada del contenido requerido. 1 punto	Buen diseño y estructuración sin estar focalizado en las necesidades presentadas, tratando temáticas algo confusas y ambiguas. 0,5 puntos	Carece de coherencia y determinación, se encuentra totalmente en discordancia con las necesidades y objetivos planteados. Carece de información esencial. 0 puntos
Justificación y concordancia	Responde a todos los objetivos de partida. 1 punto	Responde únicamente al desarrollo del nivel motivacional y autoconfianza. 0,5 puntos	Responde a otros objetivos diferentes no planteados. 0 puntos
Efectividad y eficacia	Llevada a la práctica daría respuesta a las necesidades detectadas y a los objetivos establecidos y podría aplicarse en cualquier contexto. 1 punto	Llevada a la práctica favorecería el desarrollo de la capacidad para establecer metas, pero no el nivel motivacional ni la autoestima y únicamente podría llevarse a cabo en contextos vulnerables. 0,5 puntos	No podría llevarse a la práctica por estar incompleto, no responde a las necesidades. 0 puntos

11.Referencias bibliográficas

- Armijos Navarrete, E. C. (2017). *Coaching educativo para potenciar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, en los estudiantes de Noveno Año de EGB Carpintería y Mecánica Industrial de los Talleres Escuela San Patricio,*

durante el periodo Marzo-Julio 2016 (Bachelor's thesis). Recuperado de:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/13501/1/UPS-QT11264.pdf>

- Agüero-Calvo, E., Calderón-Ferrey, M., Meza-Cascante, L. G., & Suárez-Valdés-Ayala, Z. (2016). Relación entre autoestima y autoconfianza matemática en estudiantes de educación media costarricense. *Comunicación*, 25(2), 4-13. Recuperado de:
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202016000200004
- Ayuntamiento de Sevilla (2017). Indicadores demográficos de Sevilla. Servicio de estadística. Recuperado de: <https://www.sevilla.org/servicios/servicio-de-estadistica/datos-estadisticos/indicadores-demograficos/analisis-indicadores-demograficos.pdf>
- Azpiazu Izaguirre, L. (2016). El ajuste escolar: un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111928>
- Aguilar, E. F. R. (2020). Ajuste psicosocial en la adolescencia: especial atención a las diferencias de género. *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis*.P.89. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Inma-Canales-Lacruz/publication/347488949_EL_MIEDO_A_TOCAR_EL_PLACER_DE_RECIBIR_EL_TACTO/links/5fddde6d92851c13fe9d3d79/EL-MIEDO-A-TOCAR-EL-PLACER-DE-RECIBIR-EL-TACTO.pdf#page=89
- Barca-Lozano, A., Peralbo, M., Porto Rioboo, A. M., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R., & Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. Recuperado de:
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12614>

- Barraza Macías, A. (2010). La propuesta de intervención educativa. *Elaboración de propuestas de intervención*. Universidad Pedagógica de Durango (pp. 24).
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J., & Injoque-Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4683>
- Cálviz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7, 1-11. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Cantero, J. M. M., & Betanzos, J. M. (2008). Diagnóstico de las necesidades educativas en alumnos con parálisis cerebral. *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 186-204. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230779006.pdf>
- Correa Villa, E. M. (2020). La dimensión socioafectiva: una prioridad educativa. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15770/1/CorreaErika_2020_FamiliaDimensionSocioafectiva.pdf
- Enríquez, E. B., Blanco, J. C. B., Mascarenhas, S., & Lozano, A. B. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. *Revista Educação e Humanidades*, 1(1, jan-jun), 8-37. Recuperado de: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7497>
- Espinosa, M. G. B. (2017) ¿Cómo influye la autoestima en la elección de la carrera? Recuperado de: <http://www.dgoae.unam.mx/Memoria2017/ponencias/18.pdf>

- Estrada, A., Pastrana, J., & Mejía, M. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Teoría de la educación*, 1-13. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/103.pdf>
- Etxaniz, I. E., Grandmontagne, A. G., & Orbea, J. M. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4666965>
- Finch, M. (06 de mayo de 2019). Por qué son tan importantes las fortalezas en tu vida. Recuperado de: <https://coachmaitefinch.com/2019/05/por-que-son-tan-importantes-las-fortalezas-en-tu-vida/#.YKouA6gzY2w>
- Gavira, E., López, M., Cuadrado, I. (2013). Introducción a la Psicología social: 2º Edición. Sanz y torres.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M., & Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244. Recuperado de: https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatria-Integral-XXI-4_WEB.pdf#page=8
- Jiménez Espinoza, E. I. (2015). Desarrollo Personal y Profesional de Maestras de Educación Primaria: Aportes de la Orientación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 664-693. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a29v15n1.pdf>
- López, A. (2019). *Autoconfianza. Uno de los pilares del Éxito y 3 claves para desarrollarla*. Recuperado de: <https://inteligenciaparaelxito.com/autoconfianza/>
- Luna Bernal, A. C. A., & Laca Arocena, F. A. V. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(1), 39-66. Recuperado de:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000100002

- Machuca Lozano, R., & Meléndez Ordaz, R. L. (2018). Autoestima en Adolescentes. Recuperado de: <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/774/Trabajo%20de%20Investigacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Miguel Criado, A. (2020). Educación emocional como recurso en orientación educativa para la mejora de la motivación del alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria: propuesta de intervención. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/43183>
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331- 346. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/30520/Evoluci%c3%b3n%20y%20determinantes%20de%20la%20autoestima%20durante%20los%20a%c3%b1os%20adolescentes%20versi%c3%b3n%20editor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pinel-Martínez, C., del Carmen Pérez-Fuentes, M., & 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. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Pinel-Martinez/publication/331291912_Relacion_entre_genero_resiliencia_y_autoconcepto_academico_y_social_en_la_adolescencia/links/5ed4ca97299bf1c67d322597/Relacion-entre-genero-resiliencia-y-autoconcepto-academico-y-social-en-la-adolescencia.pdf
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 37, de 3 de enero de 2015. 12 a 14. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

- Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Romero, J. A. M., García, G. V., & Barrera, E. G. Niveles de autoestima, autoconcepto y autoimagen en adolescentes de Iztapalapa. Recuperado de: <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/C031.pdf>
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L., & Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1038>
- Rojas, T. A. J., & Echeverría, R. E. (2020). PROYECTO DE VIDA Y AUTOCONCEPTO: UNA INTERVENCIÓN EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 233-246. Recuperado de: <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/109/85>
- Samaja, J. (2018). La triangulación metodológica (Pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos). *Revista cubana de salud pública*, 44, 431-443. Recuperado de: <https://www.scielo.org/article/rcsp/2018.v44n2/431-443/es/>
- Sanchez Queija, I., Olivia Delgado, A., Parra Jiménez, A., (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante 10 años adolescentes. *Anuario de psicología*, 35 (3), 331-146. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/51393516.pdf>
- Sanz Aparicio, M.T, Menéndez Balaña, F.J, Del Prado Rivero. M, Conde Pastor. M. *Psicología de la motivación*. Sanz y Torres.

- Savin-Williams, R. C., y Demo, D. H. (1984). Development change and stability in adolescent self-concept. *Development Psychology*, 20, 1100-1110. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1987-34115-001>
- Segura, S. G., García, M. Á. O., & Siles, F. R. (2017). Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: difícil reto para la orientación académica y profesional. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 195-216. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814010.pdf>
- Suazo Gaona, A. L. (2017). Las ventajas y desventajas de las técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa y la importancia de la proyección de mercado. Recuperado de: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/10910/1/ECUACE-2017-MKT-DE00083.pdf>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352018000200095
- Usuga, A. M., & Mesa, S. R. (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, 8(13), 1-11. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326996/20784219>
- Zambrano, S. B., & Acosta, J. C. C. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 21-41. Recuperado de: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/1329>

