



**Universidad
Zaragoza**

TRABAJO FIN DE GRADO

Programa MOTIV-ACCIÓN:

Programa de intervención en motivación académica con alumnado de Educación
Secundaria Obligatoria

Alumna:

Julia Ramos Hernández

NIA:767552

Directora:

Verónica Gargallo

Grado en Psicología

Curso 2020-2021



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**

Tabla de contenidos

Introducción.....	3
Marco teórico.....	4
La motivación.....	4
Teorías sobre la motivación.....	5
Variables.....	6
Propuesta de intervención.....	7
Justificación teórica.....	7
Objetivos.....	8
Beneficiarios.....	9
Metodología.....	10
Participantes.....	10
Instrumentos.....	10
Procedimiento.....	11
Sesiones.....	11
Recursos.....	16
Evaluación.....	16
Resultados esperados.....	17
Conclusiones.....	18
Referencias bibliográficas.....	19
Anexos.....	22

Introducción

“Dadme un punto de apoyo, y moveré el mundo” dijo Arquímedes de Siracusa 200 años antes de Cristo. ¿Es la motivación ese punto de apoyo que les falta a los estudiantes para la consecución de determinadas metas académicas? En muchas ocasiones la respuesta es sí. El presente programa de intervención tiene como principal finalidad conseguir impulsar al alumnado hacia esa motivación por el aprendizaje. Han sido varias las razones que determinan este proyecto: por un lado, el fracaso escolar está siendo estudiado por un sin fin de organizaciones e instituciones a nivel internacional. España en particular, destaca en la Unión Europea por sus altas tasas de abandono en Secundaria (Fernández, 2010). Por otro lado, la preocupación generalizada de la sociedad por este suceso hace reflexionar sobre poner en práctica alguna solución.

El contexto educativo es uno de los ámbitos donde las teorías de la motivación han tenido una gran relevancia. En este caso, este programa se basará en un marco teórico fundamentado en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985a) y en el Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand (1997) y en determinadas variables que han demostrado ser primordiales en la motivación académica: autoconcepto, autoestima, autoeficacia y formulación y consecución de metas. Trabajar con estas variables es uno de los objetivos específicos del programa, que tiene como objetivo final incrementar la motivación académica de los participantes, y con ello, también su rendimiento.

Durante las sesiones se trabajarán dinámicas estrechamente vinculadas a las variables. Gracias a ello, se beneficiarán del programa los estudiantes que participen y las personas de su entorno (profesores, padres...). Participarán un total de 42 personas, divididas en tres grupos: uno experimental y dos de control. Todos los participantes completarán determinadas baterías de cuestionarios antes y después de la intervención para evaluar la eficacia de la misma. Las sesiones son siete, con una duración de cincuenta minutos cada una, adaptadas al horario escolar.

Se espera que con la aplicación de este programa el alumnado alcance cierto desarrollo personal que le permita mejorar los puntos mencionados, así como tener un clima favorable en el aula fomentado en el apoyo social que posibilite alcanzar el objetivo general: aumentar la motivación académica.

Marco teórico

La motivación

Saber cuáles son las causas del comportamiento y por qué varía en intensidad ha sido uno de los conceptos más intrigantes para muchas disciplinas a lo largo de la historia. Una definición de motivación con la que parecen estar de acuerdo la mayoría de los autores, es aquella en la que la motivación se presenta como un proceso que da energía y dirección al comportamiento. Nos motiva hacia la acción. En la energía están implicadas la fuerza, intensidad y persistencia de la conducta. Por su parte, la dirección hace referencia al hecho de que dicha conducta se realiza con un propósito o fin específico (Reeve, 2010). Es decir, la motivación sería el procedimiento que empieza, guía y mantiene los comportamientos orientados a conseguir un resultado o satisfacer una necesidad. Influyen factores biológicos, sociales, culturales y cognitivos (Burón, 2006). Se diferencian dos procesos que guían la conducta: los motivos internos (necesidades, cogniciones y emociones) y los acontecimientos externos (fuentes ambientales y socioculturales). Estos motivos pueden incentivar tanto las tendencias de aproximación como las de evitación (Reeve, 2010).

Debido a la complejidad que presentan los seres humanos en el sentido motivacional (Vallerand, 1997) y los diferentes procesos (internos y externos); multitud de teóricos de la motivación constatan que existen diferentes tipos de motivaciones (Ames y Archer, 1997; Atkinson, 1964; Deci, 1971, 1972). Como se decía anteriormente, el comportamiento puede estar motivado de manera intrínseca o extrínseca (Deci y Ryan, 1980). Por un lado, la motivación intrínseca (MI) sería aquella en la cual existe cierta propensión inherente a realizar comportamientos determinados por los propios intereses, en los que la persona siente placer y satisfacción al realizarlos (Deci y Ryan, 1985a). Se realizan de manera voluntaria, en ausencia de recompensas externas, y por la sensación de desafío que aporta una determinada actividad. Surge de forma natural a partir de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad (Reeve, 2010). Un ejemplo de este tipo de motivación sería un estudiante que lee un libro por el mero hecho de disfrutar de la lectura. En contraposición, nos encontramos con la motivación extrínseca (ME), en la que los comportamientos provienen de los refuerzos externos y los incentivos del ambiente. Estas conductas se llevan a cabo como un proceso para obtener un fin determinado (no por sí mismas) (Deci, 1975; Kruglanski, 1978). Un ejemplo sería que un alumno estudiase con la única finalidad de aprobar el examen.

En diferentes investigaciones se ha demostrado cómo los estudiantes motivados intrínsecamente son más exitosos en el contexto educativo (Reeve, 2002). La motivación

intrínseca debe fomentarse a través de condicionantes personales como la autonomía o el control percibido (posibilidad de elección, relevancia de la actividad, evaluación, competición y recompensa), la competencia (a través de retos óptimos y proporcionando feedback) y las relaciones positivas con los demás (padres, profesores y compañeros). No todas las actividades empiezan a realizarse de manera intrínseca por parte del alumnado, y en las primeras etapas de multitud de aprendizajes no encontramos un valor intrínseco claro hasta que se adquiere una competencia mínima. Por esta razón, en muchas ocasiones deben utilizarse adecuadamente motivadores extrínsecos que propicien la continuación de la actividad hasta conseguir ciertas habilidades (Fernández, 2005).

Teorías sobre la motivación

Debido al estudio recurrente de la motivación a lo largo de la historia, existen diferentes teorías: la Teoría de la Atribución de Weiner (2010), Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977) o Teoría de la Autorregulación de Kuhl (1987).

Encontramos la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985a) como uno de los enfoques vigentes más integrativos y difundidos. Se establece como una aproximación a la motivación y a la personalidad que dota de gran importancia los recursos internos de los individuos para que puedan desarrollar la personalidad y los comportamientos autorregulados (Ryan, Kuhl y Deci, 1997). Esta teoría, amplía y determina las diferencias entre MI y ME (Reeve, 2010). Además, presenta el concepto de “amotivación”: estado en el cual no hay ningún tipo de motivación, ya que o bien la acción carece de valor para el sujeto o éste presenta incapacidad para llevarla a cabo. Existe falta de contingencia entre acciones y resultados. La teoría también propone un continuo de autodeterminación, de menor a mayor; desde el estado de amotivación hasta una conducta autodeterminada, voluntaria y que aspira a la asunción de retos (Suárez Viera, Z. D. C, 2008). Entre estos límites encontramos cuatro tipos de motivación extrínseca (Vallerand, 1992a). En el modelo con menor autodeterminación encontramos la *regulación externa*. Ocurre cuando el comportamiento está regulado completamente de manera exterior (obtener recompensas o evitar consecuencias negativas) (Deci y Ryan, 1985a). Por ejemplo, cuando una alumna estudia un examen porque si saca un sobresaliente sus padres le comprarán un móvil. Por otro lado, en la *regulación introyectada* encontramos cierta regulación interna, ya que la fuente de control está dentro del individuo. Sin embargo, este proceso de conducta se origina debido a la internalización de contingencias externas, reglas y órdenes que el individuo se aplica así mismo (Williams y Deci, 1996). Cuando un alumno estudia la noche de antes del examen porque si no lo hace se

siente culpable sería un ejemplo de este tipo de ME. Seguidamente, en la *regulación identificada* encontramos una motivación extrínseca que está internalizada en su mayor parte (Reeve, 2010). El comportamiento es valorado por el individuo y se percibe elegido por él mismo, pero la motivación sigue siendo extrínseca ya que se percibe como un medio para obtener un fin determinado. Encontramos este tipo de motivación en el alumnado que quiere sacarse la ESO porque sabe que es necesaria para conseguir cualquier trabajo. Al contrario que en la regulación introyectada, aquí encontramos dirección y propósito en la conducta en lugar de obligación y presión. Finalmente encontramos la *integración*, en la que la autorregulación es coherente con el autoconcepto del individuo y la persona realiza la conducta de manera voluntaria. La conducta es elegida a través de motivaciones extrínsecas pero encaja con el resto de objetivos y actividades vitales de la persona (Vallerand, 1992a).

Es importante destacar la relevancia de los cuatro tipos de motivación ya que cuanto más autodeterminada encontremos la motivación extrínseca del individuo, mayor será su funcionamiento en distintos aspectos como desempeño, habilidades sociales y bienestar psíquico (Reeve, 2010).

Siguiendo la línea de los descubrimientos hallados en la Teoría de la Autodeterminación sobre los tipos de motivación, se impulsó la creación de un nuevo marco teórico en 1997 por Vallerand: el modelo jerárquico de motivación. Este modelo presenta tres niveles generales: nivel global, nivel contextual y nivel situacional. Tiene en cuenta todos los tipos de motivación: las causas, los mediadores y las consecuencias que permiten ordenar y entender los mecanismos que subyacen a dichos procesos de motivación (Vallerand, 1997) y continuar con las líneas de investigación.

Variables

La Teoría de la Autodeterminación nos muestra cómo el aprendizaje está directamente relacionado con la motivación: la energía inicia el comportamiento, le da direccionalidad y mantiene el desarrollo de metas y objetivos con la pretensión de llevarlas a buen término. Intervienen componentes biológicos, cognitivos, afectivos y sociales del sujeto. De este modo, la conducta está en cierto modo regulada por el contexto (Deci, Robert, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). Pintrich, en 2003, en el intento de responder a la pregunta “¿qué motiva a los estudiantes?” obtuvo cinco grandes constructos que podrían ser la solución a esta cuestión: autoeficacia y competencia, atribuciones causales, interés y motivación intrínseca, valor de las tareas y consecución de metas y orientación a metas de logro. Como podemos observar a través de un breve análisis, estos constructos están

interrelacionados: por ejemplo, el valor asignado a una tarea, influyen el autoconcepto o las metas (que a su vez están influidas por la autoeficacia y las atribuciones causales).

Esta intervención se centrará en trabajar cinco variables específicas que influyen en la motivación por el aprendizaje: el *autoconcepto académico*, hace referencia a cómo percibe el alumno sus propias capacidades para realizar actividades escolares por sí mismo o su visión cómo estudiante (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988). Se deben fomentar sus fortalezas y sus expectativas de éxito, así como evitar comparaciones sociales. De igual manera, se trabajará la *autoestima*: la actitud hacia uno mismo y la valoración afectiva que hacemos sobre nuestro propio autoconcepto. Es importante tener una autoestima saludable para trabajar las motivaciones de logro (son las intenciones de un comportamiento que se persiguen en un contexto adecuado para reflejar competencia) (Midgley, Kaplan y Middleton, 2001). La *autoeficacia* o juicios sobre la capacidad personal y la sensación de tener control sobre nuestras acciones y las consecuencias de las mismas es también crucial en la motivación (Fernández, 2005). En línea con estas motivaciones de logro, encontramos una variable imprescindible: *la formulación y consecución de metas académicas* y cómo se perciben y establecen los vínculos entre presente y futuro (Locke y Latham, 2002)

Bien es cierto que existen otras variables contextuales y sociales que afectan de forma directa en la motivación y el desempeño del alumnado, como puede ser los aspectos relacionados con la familia, los amigos y el profesorado (las explicaciones, las actividades y la manera de llevarlas a cabo). Estas variables ambientales afectan a los constructos personales y viceversa (Fernández, 2005). Los componentes que se trabajarán durante este programa están ligados a la motivación personal (es subjetiva e individual) pero también se tendrán en cuenta la opinión de los tutores antes, durante y al finalizar las sesiones para tener feedback sobre el desempeño del alumnado; y se les dará una serie de pautas y recomendaciones que ellos mismos puedan aplicar durante sus clases. En lo que respecta a los participantes, se trabajarán las variables comentadas anteriormente de manera que en algunas sesiones pueden trabajarse varias por la relación entre ellas.

Propuesta de intervención

Justificación teórica

Actualmente, es imprescindible hacer énfasis en la nueva normalidad generada por la pandemia covid-19 como uno de los motivos principales de la intervención. El ámbito educativo ha sufrido consecuencias muy acusadas: cierre de los colegios, educación online y medidas de seguridad como el uso de mascarilla o la distancia física. De hecho, una de las

cuestiones que más preocupa al profesorado en estos tiempos es la motivación para aprender del alumnado, seguida de gestión de emociones o autogestión (Trujillo et. al, 2020), variables que están interrelacionadas (Férrandez, 2005).

Además de lo mencionado anteriormente, son numerosas las necesidades detectadas en el contexto educativo las que han impulsado este programa: la preocupación por parte de padres y profesores en el transcurso escolar, la importancia de la motivación en la educación (es considerado el componente más importante para el desempeño académico) (Steinmayr y Spinath, 2009) y las altas tasas de “fracaso escolar”. En España durante el año 2019 el abandono anticipado de la educación-formación llegó a la cifra de 21,4% para los hombres y 13,0% para las mujeres (INE, 2019), tasas que se consideran muy altas a pesar de presentar una leve reducción respecto a años anteriores.

Por otro lado, durante la etapa de la adolescencia encontramos gran inestabilidad en variables como la autoestima y el autoconcepto, siendo un periodo en la que las personas crean su propia identidad, por lo que son variables que deben enriquecerse (Naranjo y González, 2012). Los centros educativos apenas cuentan con planes de estudio que incluyan asignaturas, formaciones o talleres relacionados con la salud mental, que es de imprescindible cuidado durante esta etapa.

En relación con la motivación de los estudiantes, diferentes investigaciones han demostrado que existen mediadores motivacionales que afectan directamente en los resultados académicos: percepción de eficacia (afectivo), mayor número de estrategias de afrontamiento (cognitivo), elección de actividades (conductual) e interés más elevado (motivacional). Por lo que se espera que el alumnado sobre el que se aplique el programa, también aumente su rendimiento académico.

Objetivos

El objetivo principal de este programa de intervención es incentivar la motivación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de mejorar el rendimiento académico y evitar el abandono escolar a través de herramientas que aumenten su bienestar psicológico y social. Para ello, el proyecto se basará en las teorías de la motivación actuales: Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980) y Modelo Jerárquico de motivación (Vallerand, 1997) así como en la publicación “Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación” (Fernández, 2005) donde se recogen y analizan variables que se trabajarán durante la intervención: autoconcepto, autoeficacia, formulación y consecución de metas y motivación intrínseca. Además, se establecen cinco objetivos específicos:

- Mejorar el rendimiento académico gracias al aumento de la motivación.
- Facilitar la cohesión del grupo e incrementar el apoyo social a través de la comprensión mutua y animando a que el alumnado se conozca de una manera más personal.
- Hacer reflexionar a los alumnos sobre sí mismos, gracias a la realización de una intensa introspección, destacando sus habilidades individuales y aquello en lo que quieren mejorar.
- Desarrollar una mejora de la autoestima y de la visión del autoconcepto en los individuos.
- Incrementar la autoeficacia con el fin de que el alumno vea la utilidad de sus aportaciones y sea capaz de organizar y ejecutar sus propios recursos.
- Formular y planificar metas y objetivos personales, enlazando el momento presente con el futuro y delimitando aquello que sea necesario para su consecución.

Beneficiarios

Este programa de intervención tendrá como beneficiarios directos a jóvenes de entre 12 y 18 años de ambos sexos que estén en algún curso de la ESO, ya que en este periodo se detectan los porcentajes más altos de fracaso escolar y absentismo (Fernández, 2010). Se incluirán en la intervención programas específicos de los institutos como: adaptaciones curriculares, PROA-AUNA (programa de refuerzo), PAI (programa de aprendizaje inclusivo 1º ESO), PMAR (programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de 2º y 3º ESO), programa de desarrollo de capacidades, FP Básica, etc. El programa puede adaptarse a las características de cualquier instituto independientemente de la localización (públicos, concertados, privados, áreas rurales...).

Se estima que haya otros colectivos que se beneficien indirectamente de la intervención. En primer lugar, el programa repercutirá en el profesorado, quienes se espera que trabajen en un ambiente más favorable, en el que la motivación del alumnado por aprender se haya incrementado. Seguidamente, se espera que disminuya la preocupación de las familias en lo que respecta a la implicación de sus hijos e hijas durante el horario lectivo.

Además, la motivación académica sigue siendo un amplio campo de estudio, donde todavía quedan variables por estudiar y posibles intervenciones que aplicar, por lo que se deja una línea abierta para futuros investigadores que podrán beneficiarse de los resultados de este programa. Finalmente, se pretende que el “Programa Motiv-acción” tenga repercusión en la sociedad en general: se evitará el aumento de casos de abandono escolar, lo que conlleva a

reducir la desigualdad social, fomentar la oportunidad de conseguir mejores empleos, un personal más cualificado o reducir los índices delictivos.

Metodología

Participantes

Las sesiones de este proyecto han sido adaptadas para realizarse durante las horas de tutoría que proporciona el horario escolar (50 minutos de duración). Para sacar el máximo rendimiento a este proyecto de intervención, el límite de participantes por grupo será de 14 (un total de 42). Si hay más alumnos en clase, se realizarán dos grupos experimentales aleatorios y se realizará el programa por separado. La intervención está preparada para realizarse en cualquiera de los grupos de 1º a 4º de la ESO (incluidas todo tipo de adaptaciones curriculares). Los participantes se dividirán en tres grupos:

- Grupo experimental: formado por 14 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, que se encuentren en cualquier curso de la ESO y a los que se les aplicaría el programa descrito en este proyecto.
- Grupo control 1: formado por 14 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años que se encuentren en cualquier curso de la ESO y a los que se les aplicaría un programa sobre gestión del tiempo.
- Grupo control 2: formado por 14 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años que se encuentren en cualquier curso de la ESO y que no participarán en ningún programa de intervención

Instrumentos

Los instrumentos de evaluación que se utilizarán en este programa son varios, todos ellos han sido utilizados en investigaciones anteriores y presentan niveles adecuados de fiabilidad y validez. Los participantes rellenarán los cuestionarios en dos momentos temporales: T1 y T2, antes y después de la intervención. Por un lado, para evaluar la consecución del objetivo general, se utilizará la Escala de Motivación Académica (AMS-HS 28) (versión enseñanza secundaria, validada en castellano) (Vallerand, 1992b) que encontramos en el Anexo I. Este cuestionario se realizará antes y después de la intervención. En sus ítems encontramos evaluación de los diferentes tipos de motivación: MI (motivación al conocimiento, motivación al logro y motivación para las experiencias estimulantes, ME (regulación externa, introyectada e identificada) y amotivación.

En cuestión de evaluación de los objetivos específicos, se considera relevante utilizar un instrumento que nos indique tanto las puntuaciones de autoconcepto como de autoestima de las que partimos y su variación tras el programa. Estos instrumentos serán el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5, AF5 (Versión motivación académica) (García y Musitu, 2001) y el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Ubicados en el Anexo II y Anexo III respectivamente. Por otro lado, para evaluar si la variación en la motivación ha repercutido en el rendimiento académico, se establecerá una comparación entre las calificaciones (tanto las individuales como la media de la clase) del último trimestre cursado con las calificaciones del trimestre siguiente a la intervención.

Finalmente, al terminar la última sesión, se pasará un cuestionario de evaluación de satisfacción (incluido en el Anexo IV) con el objetivo de conocer la opinión de los usuarios y fortalecer la intervención en ocasiones posteriores.

Cabe destacar que durante todas las sesiones se utilizará un cuaderno o libreta específico donde el alumnado recopilará la información que se trabaje. Además, este cuaderno podrán consultarlo siempre que quieran, utilizándose cómo refuerzo positivo en el futuro.

Procedimiento

Una vez que el programa pase una serie de evaluaciones científicas y éticas, el programa se enviará al centro correspondiente que lo vaya a implantar. El director/a y el orientador/a firmarán una autorización en la que se explique lo que es el programa y su aceptación para llevarlo a cabo (Anexo V). Después, se elegirán los grupos, los participantes y los horarios de la intervención. Tanto el alumnado que participe como el padre, madre o tutor legal, deberá firmar un consentimiento en el que se exponga que tanto la persona como los tutores legales están de acuerdo en que se lleve a cabo dicho programa (consentimiento en el Anexo VII). Una vez se tenga el consentimiento informado, se repartirán los cuadernos que se utilizarán durante las sesiones y se realizarán las baterías de cuestionarios elegidas, que repetirán al final de la intervención.

Sesiones

La estructura del programa propuesto consta de un total de 7 sesiones de 50 minutos cada una (duración de las horas lectivas del instituto) que podrían alargarse en el caso de que fuera posible utilizar el tiempo de recreo. Las sesiones se realizarán una o dos veces por semana (dependiendo de las posibilidades en cada grupo) por lo que el programa durará entre

4 y 7 semanas. Al principio del programa se repartirán cuadernos individuales al alumnado, que utilizarán durante todas las sesiones. En todas ellas se trabajará con los alumnos sentados en círculo (a no ser que se indique lo contrario). En el Anexo VI se encuentra un cronograma en el que se han recopilado las diferentes sesiones.

Sesión 1. Presentación

Objetivos: Establecer el primer contacto con los alumnos participantes, entre sí y con la psicóloga, y presentar el programa de intervención y la finalidad que persigue. Además, se realizará el pre-test en los últimos minutos de la sesión.

En esta primera intervención se facilitará un buen rapport y se incentivará la comunicación, la participación y la cohesión del grupo. Para ello, se hablará siempre desde una perspectiva inclusiva y respetuosa, asegurando la confidencialidad en todas las sesiones. En primer lugar, la psicóloga encargada de llevar a cabo la actividad se presentará y repartirá el cuestionario de motivación académica, que será el pre-test y el punto de partida para la evaluación de la intervención. Después, se presentará el proyecto y se hablará sobre las variables que se van a trabajar en las dinámicas. Los participantes se presentarán brevemente (sólo con su nombre) y se les harán preguntas de forma oral relacionadas con la motivación académica que se incluyen en el Anexo VIII. Finalmente, se pedirá que escriban en una hoja qué esperan de la intervención y se hará un pequeño coloquio sobre las expectativas generales.

Al final de esta primera sesión se hará una recopilación de las notas medias que tiene cada alumno en particular hasta la fecha, las cuales nos proporcionará el tutor para comparar dichas calificaciones con las que obtengan más adelante, y comprobar de esta manera si el programa ha afectado en el rendimiento académico.

Sesión 2. Autoconcepto

Objetivo: Explorar el autoconcepto de los participantes, a través del descubrimiento de objetos con los que se identifican y la relevancia que tienen en sus vidas. Además, se pretende que sepan identificar sus puntos fuertes y sus debilidades.

El alumnado deberá presentarse a sí mismo a través de un objeto o algo que sea importante para ellos (una agenda o libreta, una pulsera, un accesorio, un tatuaje, una foto...) y deberán escribir en una hoja una definición extensa de ellos mismos e incluir sus fortalezas y debilidades. Por turnos, lo leerán en voz alta delante del resto de participantes. Cuando sea su turno de hablar dirán su nombre y por qué se presenta y se identifica a través de ese objeto.

Para romper el hielo e intentar conseguir que el alumnado se abra más y sea conocedor de lo que se pide en esta sesión, la persona encargada de llevar a cabo la actividad puede hacer un ejemplo con su propia presentación. Se recomienda usar en todo momento lenguaje coloquial y expresiones cercanas y amigables para facilitar el rapport y evitar las distancias con el alumnado (siempre marcando determinados límites).

Sesión 3. “Este/a soy yo”

Objetivo: Trabajar la autoestima a través del reconocimiento positivo que hacen los compañeros de sus cualidades y capacidades.

Al inicio de esta actividad, el alumnado debe abrir el cuaderno en una hoja que esté en blanco y escribir en mayúsculas en la parte de arriba: “ESTE/ESTA SOY YO”.

Seguidamente, se repartirá a todo el alumnado tantos papelitos de colores aleatorios como personas haya en el aula. A continuación, se sacará a un alumno al centro del círculo y se le taparán los ojos. Cuando tenga los ojos vendados, todos los participantes tendrán que escribir en uno de los papeles un pequeño párrafo sobre las cualidades, cosas positivas o que admiren de la persona que está en el centro del círculo (deberán hacerlo de forma anónima) y los echarán en una caja. Seguidamente, se le destaparán los ojos a la persona y podrá leer para sí misma todo lo que sus compañeros han escrito. Se repetirá el mismo proceso con todos los participantes.

Al final de la sesión tendrán que pegar los papeles que han recibido en la hoja de su cuaderno, bajo el lema “Este/esta soy yo” y se hará una breve reflexión sobre los resultados.

Sesión 4. En el futuro

La cuarta y la quinta sesión son una misma pero se han dividido en dos para adecuarse al tiempo de las tutorías. El contenido se ha basado en el programa “Aulas felices” (Rey, Valero, Paniello y Monge, 2011).

Objetivos:

- Despertar las motivaciones laborales y metas personales
- Conocer nuestros objetivos y pensar en el futuro con una visión esperanzadora
- Desarrollar planes de acción que puedan llevarse a cabo en este momento o a largo plazo para alcanzar dichas metas.
- Enlazar el presente y futuro de modo que la anticipación, el esfuerzo y la preparación sean tan importantes como la ilusión para conseguir cualquier tarea que nos propongamos.

- Potenciar el sentimiento de autoeficacia.

En principio, la actividad se ha pensado realizar con una visión de cara al mundo laboral, es decir, el alumnado deberá responder a la pregunta “¿Qué quieres ser de mayor?”. Sin embargo, también se tendrán en cuenta aspectos de la propia persona, de su personalidad, su conducta, sus hobbies, su entorno... Es decir, una pregunta más concreta y adaptada según la edad sería: ¿Cómo te ves a tí mismo/a en 10 años?

Nos ponemos en círculo. Primero, en el inicio de la actividad, hacemos una pequeña sesión de relajación durante 10 minutos: respiraciones profundas inhalando y exhalando el aire (4-7-8). A continuación, hacemos un ejercicio de visualización e intentamos ver cómo nos gustaría que fuera nuestra vida en 10 años: a qué nos dedicamos, dónde trabajamos, de qué personas estamos rodeados, cuáles son nuestros hobbies, qué habilidades nos gustaría tener, qué imagen queremos ser, cómo nos comportamos...

Una vez hecho este ejercicio de reflexión, se anota en el cuaderno y se debe pensar qué creen que es necesario para conseguir esas metas: las habilidades, aptitudes y/o preparación que necesitarán para ese trabajo o esa tarea o cómo pueden trabajar con aquello a lo que aspiran.

Sesión 5. En el futuro (parte 2)

Esta sesión es una prolongación de la anterior, ya que es demasiado extensa para realizarse en una hora de clase. Esta intervención se ha creado para que pueda ser aplicada durante las horas de tutoría (50 minutos) y para que pueda ajustarse al tiempo es conveniente separarla en dos partes.

Objetivos: Los objetivos son los mismos que en la sesión anterior.

Al principio de la sesión, el alumnado debe sacar el cuaderno con las anotaciones de los días anteriores, especialmente las del último día. De manera voluntaria (se animará a que todos y todas lo hagan), podrán compartir con los compañeros lo que anotaron en la sesión anterior. A continuación, el alumnado presente intentará enriquecer las aportaciones que ha leído el compañero/a con otras ideas o propuestas, intentando rellenar la preparación que la persona expone lo máximo posible.

Realizamos una valoración positiva de todos los trabajos y propuestas que hayan surgido, haciendo hincapié en que todos ellos son igual de válidos y necesarios. Para finalizar este primer paso, llegamos a una conclusión: “si nos empeñamos, podemos conseguir cualquier meta que nos propongamos para el futuro”.

Para finalizar esta sesión, trataremos de vincular presente y futuro. El alumnado deberá reflexionar acerca de qué actividades pueden hacer desde hoy mismo para llegar a conseguir los objetivos futuros que se han planteado. Deberán anotar en su cuaderno las ideas que les vengan a la cabeza, y valorarán cómo pueden hacer estas actividades. Una vez más, se contará con la ayuda del resto de alumnos y alumnas participantes. En esta sesión destacaremos la importancia y la posibilidad de esforzarnos en el presente, en el aquí y ahora, para llegar a conseguir las aspiraciones futuras.

Es importante que todo el contenido de estas sesiones quede reflejado en el cuaderno usado en la intervención, ya que será utilizado como recurso en el futuro. Cuando el alumno haya perdido de vista su objetivo y se sienta desmotivado, podrá acudir a estas páginas y recordar por qué empezó la actividad y qué debe hacer para alcanzar su objetivo.

Sesión 6. “Estoy orgulloso/a”

Objetivo: hacer consciente al alumnado de cuáles son las cualidades o logros de los que se sienten orgullosos y las implicaciones que esto tiene sobre ellos mismos y los demás.

En esta sesión el alumnado estará de pie en un círculo. Se utilizará una pelota pequeña de plástico. Los alumnos deberán pasársela entre ellos y cuando la reciben, tienen que decir algo de lo que se sientan orgullosos. No vale repetir la misma frase si la pelota te llega dos veces. Cuando hayan jugado durante 15-20 minutos, volverán a sentarse en los pupitres y anotarán en el cuaderno la recopilación de las frases que han mencionado, es decir, de las que sienten orgullo. Al finalizar la actividad se hará una reflexión: ¿Es fácil ser consciente de aquello que nos sentimos orgullosos? ¿Qué tipo de acontecimientos nos provocan este sentimiento? ¿Cómo nos sentimos al decirlo delante de los demás? ¿Solemos destacar aquello de lo que nos sentimos orgullosos o aquello de lo que nos avergonzamos? ¿Por qué?

Sesión 7. Cierre y final

Objetivo: resumir y reflexionar acerca de los contenidos del programa, así como realizar el post-test para evaluar al participante sobre su estado actual y su desarrollo personal.

En esta sesión se hará un resumen de todos los puntos tratados en la intervención y se pedirá a los alumnos que participen en forma de coloquio. Se preguntará al alumnado sobre sus conclusiones y reflexiones finales, y sobre cómo se han sentido a lo largo de las sesiones. Además, se dejarán unos minutos para hacer preguntas, sugerencias y un pequeño cuestionario de satisfacción, obteniendo feedback para intervenciones posteriores. Para

terminar, se comprobará la efectividad del programa volviendo a realizar el cuestionario sobre motivación académica que se hizo en la primera sesión.

Por último, cuando pasen unos meses y los alumnos tengan las calificaciones de la evaluación siguiente a la intervención, se compararán con las que se recopilaron en la primera sesión para evaluar el rendimiento académico.

Recursos

Recursos humanos:

- Un profesional psicólogo/a que se encargue de la implementación del proyecto de intervención.
- El profesorado que tutoriza a los distintos grupos participantes

Recursos materiales:

Instalaciones/mobiliario

- Aula
- Sillas
- Pupitres
- Pizarra

Material informático

- Ordenador con acceso a internet
- Altavoz
- Impresora

Material fungible

- Folios blancos
- Folios de colores
- Bolígrafos
- Caja vacía
- Pegamento
- Tijeras
- Pelota
- Cuadernos

Evaluación

Se llevará a cabo una evaluación del programa desde diferentes perspectivas con el objetivo de mejorarlo. En primer lugar, el programa se evaluará en dos comités: un comité científico y un comité ético, en los que se contará con profesionales de la Universidad de Zaragoza.

La eficacia del programa se medirá a través del cuestionario pre-post de motivación académica mencionado en la metodología. Se hará una comparación de dichos resultados antes de la intervención y después de la misma; si los resultados reflejan que la motivación ha incrementado, el programa es eficaz. Por otro lado, se evaluará el rendimiento académico, haciendo una comparación de las notas medias a nivel individual y de la nota media de la clase, utilizando las últimas calificaciones obtenidas en la evaluación y esperando los resultados de la siguiente. Si las notas obtenidas son más altas, se refleja cómo el incremento

de la motivación ha afectado positivamente al rendimiento. Para evaluar los objetivos específicos de autoestima y autoconcepto se utilizarán los cuestionarios mencionados en el apartado de metodología y se utilizará el mismo procedimiento pre-post que los cuestionarios anteriores.

Durante la intervención, la psicóloga que la realice deberá obtener feedback de los tutores durante el programa, es decir, información del comportamiento del alumnado en las clases, si se han notado cambios y la percepción que los alumnos tienen acerca del programa.

Finalmente, se realizará una evaluación interna por el propio personal del programa: psicólogo que va a realizar la intervención y el alumnado participante, que realizará una encuesta de satisfacción en la última sesión que incluirá a una serie de preguntas abiertas sobre aspectos a fortalecer (Anexo IV). Al mismo tiempo, los tutores de las aulas y los orientadores del centro realizarán una evaluación externa y personalizada del programa.

Resultados esperados

Los resultados esperados irán en línea con los objetivos del programa, tanto de forma general como específica. Teniendo en cuenta los cinco objetivos específicos, tras la aplicación del programa se esperan varios resultados positivos en el alumnado: Primero, que sea capaz de identificar sus puntos fuertes y sus debilidades, reafirmando su autoconcepto e identidad y mejorando su autoestima, en función de cómo se ve a sí mismo y cómo le ven los demás. Por otro lado, se espera que el alumnado se vea capaz de tomar sus propias decisiones, sienta que sus aportaciones son útiles y maneje sus propias estrategias, potenciando así su sentimiento de autoeficacia. Otro de los resultados que se espera del programa es que cada individuo reflexione sobre sus objetivos metas y sepa cómo puede alcanzarlas. Finalmente, gracias a estos resultados positivos, el ambiente del aula será más agradable y cómodo ya que se estima que se facilite y se incremente el apoyo social entre los alumnos.

Idealmente, la consecución de los objetivos anteriores propiciará el alcance del objetivo general del programa: aumento en la motivación académica del alumnado. El análisis de este resultado final se evaluará mediante un pre-post test que se realizará antes y después del programa, el Cuestionario de Motivación Académica, de tal forma que se espera que las pruebas T2 de los resultados obtenidos al final de las sesiones del grupo experimental, reflejen que la motivación para el aprendizaje de los alumnos sea mayor que en la prueba T1. Igualmente, gracias a este incremento en la motivación, otra de las variables que se espera que esté afectada positivamente en este grupo es el rendimiento. Este se evaluará a través de

la comparación de las calificaciones obtenidas en el trimestre anterior al programa con aquellas que se alcancen en el trimestre posterior a su aplicación.

Finalmente, en el grupo control 1, se esperarían mejoras en las variables relacionadas con el rendimiento o la motivación (técnicas de estudio, gestión del estrés, organización...), dado que realizaría un programa de intervención de gestión del tiempo. En el grupo control 2 no se esperarían mejoras de ningún tipo.

Tal y como se ha comentado en el marco teórico, hay otras variables que afectan sobre la motivación de los estudiantes; por ejemplo: la situación familiar o la metodología empleada por los profesores, variables que no son controlables desde el programa y que podrían afectar a los resultados. En este punto, nos ubicamos ante algunas limitaciones que dejan un campo abierto para nuevas investigaciones o futuras intervenciones que sigan la misma línea.

Conclusiones

La importancia del estudio de la motivación se ha ido incrementando en los últimos años. En concreto, la preocupación por el abandono escolar en los centros educativos ha conseguido que los avances teóricos en motivación académica se hayan desarrollado hasta conseguir una bibliografía de alta calidad. A pesar de su gran importancia, apenas existen centros educativos en los que se implementen intervenciones focalizadas en este tema ni con las variables relacionadas con él.

La relevancia que posee actualmente mantener al alumnado motivado y un contexto educativo con altas puntuaciones en autoestima, autoconcepto, autoeficacia y consecución de metas, hace necesario que se implementen programas de intervención como el que aquí se presenta. Esta intervención ha tratado en todo momento de incluir al alumnado en su totalidad: ambos sexos, distintas etnias o religiones y en situaciones particulares como programas específicos o alumnado con cierta discapacidad física o intelectual leve. Por otro lado, las sesiones están adaptadas para realizarse en horario de tutoría y los costes económicos y temporales del programa se han reducido al máximo posible con el fin de que sea un programa fácilmente accesible y aplicable para todos los centros. Tanto los pre-test y post-test como algunas de las sesiones presentes, fueron desarrolladas en la clase de FP Básica del IES Vega del Turia (Teruel), lo que permitió reajustarlas al tiempo de las clases, al alumnado y considerar distintos matices que deben tenerse en cuenta a la hora de poner el programa en práctica. Los resultados fueron altamente positivos, especialmente en el fomento de la cohesión de grupo y el apoyo social entre ellos.

Se espera que al final de la realización se haya llegado a los resultados esperados comentados anteriormente y se haya conseguido el objetivo principal: tener un alumnado con motivaciones vinculadas al estudio, lo cual pueda reflejarse en el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Fernández, A. G. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, F. J. A. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 319-321.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

- González, F. A., Sigüenza, Y. M., & Solá, I. B. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Rev. Psicol. Univ. Tarracón*, 22, 29-42.
- INE. (2013). *Censo de Población y Viviendas 2011*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Kruglanski, A. W. (1978). Endogenous attribution and intrinsic motivation. The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation, 85-107.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 80(3), 366.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of educational psychology*, 93(1), 77.
- Naranjo, M. D. C. R., & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of self-determination research*, 2, 183-204.
- Reeve, J., (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., & Monge, M. D. M. S. (2011). Aulas felices. *AMAzônica*, 6(1), 62-87.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61(52), 18.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 80-90.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). *Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica*.
- Suárez Viera, Z. D. C. (2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la isla de Gran Canaria (Doctoral dissertation)*.
- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., & Postigo Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa*.
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992a). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992b). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vázquez-Morejón Jiménez, R., Jiménez García-Bóveda, R., & Vázquez Morejón, A. J. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 247-255.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.
- Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Wo, A. (2011). La motivación, factor clave para el éxito en la educación a distancia en la UNED. *Espiga*, 21, 143-153.

Anexos

Anexo 1. Escala de motivación académica

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (AMS-HS 28)(VERSIÓN ENSEÑANZA SECUNDARIA)

Indique en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes al instituto.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
_____ 1	_____ 2	_____ 3	_____ 4	_____ 5	_____ 6	_____ 7

¿POR QUÉ VAS AL INSTITUTO?

1.- Porque necesito, al menos, el título de Bachillerato/Ciclo para encontrar un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2.- Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6	7
3.- Porque creo que haber cursado el Bachillerato/Ciclo me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4.- Porque realmente me gusta asistir a clase.	1	2	3	4	5	6	7
5.- Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto.	1	2	3	4	5	6	7
6.- Por el placer que siento cuando me supero en los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7.- Para demostrarme que soy capaz de terminar el Bachillerato / Ciclo	1	2	3	4	5	6	7
8.- Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9.- Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes.	1	2	3	4	5	6	7
10.- Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
11.- Porque para mí, el instituto es divertido	1	2	3	4	5	6	7
12.- Antes tenía buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar	1	2	3	4	5	6	7
13.- Por el placer que cuando consigo uno de mis objetivos personales	1	2	3	4	5	6	7

14.- Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15.- Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
16.- Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
17.- Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18.- Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19.- No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa	1	2	3	4	5	6	7
20.- Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21.- Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22.- Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario.	1	2	3	4	5	6	7
23.- Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
24.- Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia laboral.	1	2	3	4	5	6	7
25.- Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
26.- No lo sé, no entiendo que hago en el instituto.	1	2	3	4	5	6	7
27.- Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28.- Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 2. Cuestionario sobre el autoconcepto

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice “La música ayuda al bienestar humano” y Vd. está muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Vea cómo se anotaría en la Hoja de respuestas.

“La música ayuda al bienestar humano”.....

9	4
---	---

Por el contrario, si Vd. está muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 9y lo anotará en la Hoja de respuestas de la siguiente manera:

“La música ayuda al bienestar humano”.....

0	9
---	---

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores. Escoja el que más se ajuste a su criterio.

RECUERDE, CONTESTE CON LA MÁXIMA SINCERIDAD PUEDEN VOLVER LA HOJA Y COMENZAR

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

1. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.....

--	--
2. Soy un buen trabajador (estudiante).....

--	--
3. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador....

--	--
4. Hago bien los trabajos escolares (profesionales).....

--	--
5. Trabajo mucho en clase (en el trabajo).....

--	--
6. Mis superiores (profesores) me estiman.....

--	--

Anexo 3. Cuestionario de autoestima

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE)

(Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000)

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

Anexo 4. Encuesta de satisfacción para el alumnado

ENCUESTA PARA LA VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN “MOTIV-ACCIÓN”

Curso: _____

1. ¿Cómo valorarías los contenidos abordados en el programa?

1- Nada adecuada 2- Algo adecuada 3- Bastante adecuada 4- Muy adecuada

Justificación:

2. De los contenidos trabajados ¿cuáles te han parecido más interesantes? ¿Cuáles menos?
¿Por qué?

3. ¿Cómo valorarías la metodología utilizada en el programa?

1- Nada adecuada 2- Algo adecuada 3- Bastante adecuada 4- Muy adecuada

Justificación

4. ¿Qué te ha parecido la actuación del psicólogo?

1- Nada adecuada 2- Algo adecuada 3- Bastante adecuada 4- Muy adecuada

Justificación

5. Valora del 1 al 10 la intervención en general: _____

6. Valora del 1 al 10 la utilidad de los contenidos trabajados para favorecer el clima de la clase: _____

7. Valora del 1 al 10 la utilidad de los contenidos para tu vida personal: _____

8. Escribe aquellos comentarios que te parezcan oportunos (puedes utilizar la parte de atrás):

Anexo 5. Autorización del centro**PROYECTO:** “Programa Motiv-Acción”

D./Dña. Con
NIF nº..... como Director/a del centro
..... de la provincia
de

AUTORIZO

Al psicólogo/a del proyecto “Programa Motiv-Acción” a poner en práctica su intervención habiendo entendido lo que esta conlleva y me comprometo a presentarle al orientador/a y profesores/as implicados para el buen desarrollo del programa.

En , a de 2021.

Fdo.:

Anexo 6. Autorización padre/madre/tutor

Habiendo comprendido las características del Programa “Motiv-acción”, Dña. (nombre de la madre o tutora)..... y D. (nombre del padre o tutor), aceptamos que nuestro hijo/a participe en el estudio de manera anónima, sin constar su nombre u otros datos identificativos y que los resultados puedan ser usados con fines docentes y/o de investigación. Asimismo, somos concedores que podemos retirarnos del programa en el momento en el que lo deseemos sin que por ello vaya a haber consecuencias para nuestro/a hijo/a.

En a de de 2021

Fdo.

Fdo.

Anexo 7. Cronograma de las sesiones

Tabla 1. *Cronograma de las sesiones.*

<i>Sesiones</i>	<i>Tema</i>	<i>Contenidos</i>
1º sesión	Presentación y pre-test	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la psicóloga - Realización del pre-test - Presentación de los participantes - Descripción del programa - Preguntas sobre motivación - Coloquio sobre expectativas
2º sesión	Autoconcepto, fortalezas y debilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de sí mismos - Identificarse con un objeto - Conocer sus fortalezas y debilidades - Conocer a los compañeros de forma personal -Conclusiones
3º sesión	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Cualidades de una persona - Repetición con cada alumno - Recopilación en el cuaderno
4º sesión	Planificación, consecución de metas y autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> - Relajación - Reflexión sobre el futuro - Mi presente y mi futuro - Aportaciones de los compañeros - Conclusiones
5º sesión		
6º sesión	Orgullo académico, autoestima y autoconcepto.	<ul style="list-style-type: none"> - Juego con la pelota - Sentimiento de orgullo - Reflexiones
7º sesión	Final	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen del programa - Coloquio final - Evaluación de satisfacción - Post-test - Despedida

Anexo 8

Preguntas relacionadas con la motivación:

1. ¿Por qué están estudiando la ESO?
2. ¿Qué creen que es la motivación?
3. ¿Se sienten motivados?
4. ¿Qué les motiva?
5. ¿Qué crees que deberían incluir las clases para motivarte?
6. ¿Que podría cambiar en la metodología de la educación para que los alumnos se sientan motivados?