



**Universidad**  
**Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster En Profesorado de  
E.S.O., F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas  
y Deportivas

**Especialidad de Orientación Educativa**

**MEDIDAS PALIATIVAS CON ESTUDIANTES EN RIESGO  
DE ABANDONO ACADÉMICO: EL PPPSE**

PALLIATIVE MEASURES WITH STUDENTS AT RISK OF ACADEMIC DROPPING OUT:  
THE PPPSE

Autor/es

Marta Garvi Vela

NIE 611676

Director

Abel Merino Orozco

Facultad de Educación

Curso 2017/2018



## Índice

Resumen	5
Palabras clave	5
Abstract	5
Keywords	6
1. Introducción	7
2. Justificación	9
3. Objetivos	11
4. Marco teórico	13
4.1. Panorama teórico y modelos de orientación	13
4.1.1. Modelo de counseling o consejo	15
4.1.2. Modelo de programas	16
4.1.3. Modelo de servicios	16
4.1.4. Modelo de consulta	17
4.1.5. Modelo tecnológico	17
4.2. Estudiantes sin adaptación al Sistema académico ordinario	18
4.2.1. Rendimiento académico	19
4.2.2. Motivación	19
4.2.3. Autoestima	22
4.2.4. ¿Qué medidas se toman hoy desde el Gobierno de Aragón?	23
5. Delimitación del caso y descripción de informantes y participantes	25
5.1. Participantes	25
5.2. Informantes	27
6. Método	29
6.1. Principios metodológicos	29
6.2. Procedimiento de análisis de datos cualitativos	29
6.2.1. Objetivos del trabajo de campo	29
6.2.2. Núcleos de interés	30
6.2.3. Entrada en campo y registro narrativo mediante notas de campo	30
6.2.4. Vertebración de entrevistas semiestructuradas	32
6.2.5. Análisis del contenido	32
6.3. Instrumentos utilizados en el trabajo de campo	33
7. Resultados	35

7.1. Creencias	35
7.2. Análisis del escenario	37
7.3. Acciones	40
7.4. Relaciones intercategoriales	43
8. Conclusión	45
8.1. Conclusión sobre los objetivos	45
8.2. Discusión emergente	45
8.2.1. Creencias	45
8.2.2. Escenario	47
8.2.2.1. Situación familiar	47
8.2.2.2. Acompañamiento	47
8.2.3. Acciones	48
8.2.3.1. Metodología	48
8.2.3.2. TIC	50
8.2.3.3. Refuerzo positivo	50
8.3. Limitaciones, potencialidades y prospectiva	51
Bibliografía	52
Anexos	57

## **Resumen**

El presente estudio tiene por objetivo realizar un acercamiento a una medida extraordinaria establecida por el Gobierno de Aragón, el Programa para la Promoción y la Permanencia en el Sistema Educativo. Se pretende mostrar la realidad de un escenario cuyos protagonistas son alumnos y profesores.

Para ello se hará un breve recorrido histórico de la orientación en España, y los modelos de orientación que mueven la misma. A continuación, se describirán algunos factores que pueden ser causantes de la inclusión de los alumnos en este programa y la repercusión que tiene en ellos pertenecer al mismo, haciendo especial hincapié en el rendimiento académico, la motivación y la autoestima para, posteriormente, reflejar el marco legislativo que encuadra la situación.

A continuación, se presentará una investigación cualitativa en la que, a través de la observación participante y la entrevista semiestructurada realizada a cuatro profesores que dan clase en el programa, se ha recogido información acerca de los núcleos de interés escogidos.

De los resultados emergen tres categorías: las creencias del profesorado, que consideran el programa con un momento de transición y desvelan pocas expectativas de futuro del alumnado; el escenario que enmarca la situación del programa, en la que se descubre la importancia del clima familiar favorable y la necesidad de la labor de acompañamiento al alumno por parte del profesorado; y, por último, las acciones referidas a medidas de intervención educativa, categoría que desprende la necesidad de una metodología más orientada a la práctica que incorpore el uso de TIC como herramienta motivacional y el uso del refuerzo positivo como estrategia para aumentar autoestima y motivación del alumnado.

## **Palabras clave**

orientación educativa, rendimiento académico, motivación, autoestima, PPPSE

## **Abstract**

The present study aims to approach the extraordinary measure established by the Government of Aragon, the Program for the Promotion and Permanence in the Educational System. It aims to show the reality of this new situation whose protagonists are students and teachers.

Firstable, a brief historical tour of the orientation in Spain will be made, and the orientation models that move it. What's more, we will describe some factors that may be responsible for the inclusion of students in this program and the impact on them to stress on academic performance, motivation and self-esteem to subsequently reflect the legislative framework that fits the situation.

Secondly, a qualitative research will be presented in which, through the participant observation and the semi-structured interview carried out with four professors who teach in the program, has been collected information about the selected centers of interest.

Three categories emerge from the results: teachers' beliefs, which consider the program as a transitional moment and reveal few expectations of the students' future; the scene that frames the situation of the program, in which the importance of the favorable family climate is discovered and the need for the work of accompaniment to the student by the teachers; and, finally, the actions referred to measures of educational intervention, a category that reveals the need for a methodology more oriented to practice that incorporates the use of ICT as a motivational tool and the use of positive reinforcement as a strategy to increase self-esteem and motivation of the students.

### **Keywords**

educational guidance, academic performance, motivation, self-esteem, PPPSE

## **1. Introducción**

Con el presente trabajo se pretende el acercamiento a una de las medidas extraordinarias que establece el Decreto 135/2014, de 29 de julio, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. La medida en concreto es el Programa de Promoción de la Permanencia en el Sistema Educativo.

Desde el Instituto de carácter público en el que se desarrolla actualmente el programa, queremos profundizar en él, conociendo cuál es la realidad diaria del mismo.

Dada la importancia del trabajo orientador en el alumnado de estos programas, comenzaremos haciendo un breve recorrido histórico de la evolución de la orientación en España y mostraremos los distintos modelos de orientación tenidos en cuenta a lo largo su historia.

A continuación se abordará el apartado “Estudiantes sin adaptación al Sistema educativo ordinario” en el que se describirán los distintos factores que pueden ser causantes de la inclusión de los alumnos en los Programas para la Promoción y la Permanencia en el Sistema Educativo y la repercusión que tiene en ellos pertenecer a los mismos haciendo especial hincapié en el rendimiento académico, la motivación y la autoestima para, posteriormente, reflejar el marco legislativo que encuadra la situación.

Tras plasmar el marco teórico, pasamos a mostrar la investigación cualitativa realizada en el centro público donde se ha desarrollado la misma. Como técnicas cualitativas de recogida de datos se han escogido la observación participante, con la que se han reflejado los acontecimientos más relevantes durante el periodo del Prácticum; y la entrevista semiestructurada que ha contado con cuatro informantes, todos ellos profesores del programa.

El análisis de los datos cualitativos dará lugar al apartado de los resultados de la investigación en el que se mostrarán las categorías emergentes surgidas tras la categorización de los datos cualitativos y la interrelación entre las mismas. Finalizaremos con las conclusiones que incluirán un análisis de los resultados más importantes en relación a los objetivos iniciales del estudio, una discusión en la que se realizará una comparación entre el marco teórico y los resultados emergentes y, por último, las limitaciones y potencialidades del trabajo realizado.





## **2. Justificación**

Siempre he entendido la orientación educativa como una labor de ayuda, acompañamiento y consejo no solo al alumnado, sino hacia todos los agentes educativos envueltos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos en los centros educativos.

El hecho de que existan una serie de medidas extraordinarias asociadas a la resolución de problemas por conductas disruptivas, alumnos problemáticos o bajo rendimiento escolar en el entorno educativo, supone que la labor preventiva que se debe realizar desde los centros para evitarlos, no esta siendo efectiva o no todo lo que debería ser. Me parece interesante realizar un acercamiento al Programa para la Promoción y la Permanencia en el Sistema Educativo para conocer su realidad, es decir, cómo se desarrolla este programa en el centro objeto de estudio, qué factores han podido dar lugar a la incorporación del alumnado al mismo, cómo lo entiende el profesorado y en qué medida está de acuerdo con él y de qué forma el orientador del centro educativo puede actuar para mejorar la situación del mismo.



### 3. Objetivos

#### *Objetivo general*

Como objetivo general se pretende comprender la realidad tanto del profesorado como del alumnado del Programa para la Promoción y la Permanencia en el Sistema Educativo del centro objeto de estudio.

#### *Objetivos específicos*

1. Conocer el grado de autoestima de los adolescentes pertenecientes al PPPSE.

De manera que conozcamos si una autoestima baja es un factor asociado a un bajo rendimiento académico y, a su vez, si pertenecer a este programa influye en su autoestima.

2. Indagar en la motivación del alumnado del PPPSE y en qué tipo de estrategias pone en marcha el profesorado para incrementarla.

De este modo podremos saber el nivel de motivación del alumnado como posible factor que influya en su bajo rendimiento académico y conocer qué estrategias motivacionales son realmente útiles desde el punto de vista docente.

3. Determinar qué programas de Orientación Académica y Profesional se están llevando a cabo en el centro y si son suficientes.

Dado que son alumnos con muy bajo rendimiento académico, surge la necesidad de que estén bien informados de todo lo concerniente a sus opciones de futuro y salidas profesionales. Es esencial que tengan una visión realista de cuál es su situación y ayudarles a buscar un camino que se adapte a sus necesidades.



## 4. Marco teórico

### 4.1. Panorama teórico y modelos de orientación

Para poder explicar y comprender el concepto de Orientación, es necesario hacer un breve recorrido por sus orígenes (Parras, Madrigal, Redondo, Vale, y Navarro, 2009). Muchos autores coinciden en señalar el comienzo de la orientación a principios del siglo XX en Estados Unidos y gracias a Frank Parsons. Ingeniero y asistente social, Parsons se propuso paliar los negativos efectos de la industrialización en la juventud de las clases desfavorecidas fundando en el año 1908 una residencia para jóvenes trabajadores o en búsqueda de trabajo en Boston. El “Vocational Bureau” se convirtió en un servicio público que facilitaba la búsqueda de empleo a los jóvenes mediante el conocimiento de las propias aptitudes, habilidades o intereses. Junto a este conocimiento una correcta información del mundo laboral, el centro se proponía orientar al sujeto al logro del trabajo más adecuado para él (Pérez, Filella, y Bisquerra, 2009).

Casi paralelamente, en España se crean las primeras instituciones de Orientación: el Museo Social (1909) y el Secretariat d’Aprentatge (1914) de Barcelona, constituyendo así los primeros centros que abordaban la problemática del mundo laboral desde un enfoque social.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX la orientación tuvo un enfoque vocacional orientado a la transición de la escuela al mundo laboral. Algunos de los objetivos que pretendían desarrollarse durante este periodo desde los organismos que llevaban a cabo la labor orientadora, según Parras et al. (2009) son los siguientes:

- Optimizar la organización científica de la actividad laboral.
- Mejorar el rendimiento de los trabajadores y la satisfacción en la tarea.
- Favorecer una correcta selección de candidatos.
- Mejorar el aprendizaje escolar y profesional.

No será hasta la segunda mitad del siglo cuando la Orientación se constituya como ciencia pedagógica y pase a ser clasificada y sistematizada dentro de las Ciencias de la Educación (Díaz Allué, 1991).

A continuación, se hará un breve repaso de la evolución de la Orientación dentro del marco legislativo de la educación, haciendo referencia a aquellas leyes que hayan supuesto un avance en dicha materia o la hayan tenido en cuenta de forma significativa.

Con la promulgación de la Ley General de Educación (1970) se reconoce, por primera vez en España, la necesidad social de la actividad orientadora (Tapia y Vergara, 2005) que a su vez pasa a formar parte definitiva de la dimensión educativa a través de la creación de los primeros servicios de orientación educativa y profesional (Parras et al., 2009). En esta Ley se establece la orientación como “un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad,

aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable” que otorga al estudiante el derecho a:

- La prestación de servicios de orientación educativa (...) para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.
- La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo.

Podría considerarse el punto de partida de una carrera de fondo que incluso actualmente sigue evolucionando y necesitando mejorar.

Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, también se garantizará la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos que será llevada a la práctica por profesionales correctamente formados. Además establece la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, en los distintos niveles educativos no universitarios. Es importante señalar que esta Ley logra un gran avance puesto que, según Tapia y Vergara (2005: 48) se establece “un modelo organizativo y funcional estructurado en tres niveles de intervención”:

- De aula, a través de la acción tutorial.
- De centro, a través de los departamentos de orientación.
- Del sistema escolar, a través de los profesionales de Equipos Psicopedagógicos

En 1993, con el Real Decreto 929 de 18 de junio por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, la orientación en Enseñanza Secundaria corre a cargo de los Departamentos de Orientación, en los que al menos uno de sus miembros debe ser especialista en Psicología y/o Pedagogía.

Tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), establecen la orientación educativa y profesional como función del profesorado y con especial importancia dentro del contexto educativo además de establecerla como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Además, también considera en el documento la educación permanente a lo largo de la vida del estudiante como principio básico.

La LOE, también introdujo el consejo orientador y la LOMCE lo mantuvo como medida orientadora en la que se informa a los padres, madres o tutores legales sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes de los alumnos, así como una propuesta del itinerario más adecuado a seguir según las necesidades, capacidades o características del alumno.

La orientación, dentro del contexto educativo, es un constructo social en constante cambio y evolución.

Hasta los años 80 la Orientación se limitaba al contexto educativo formal, dejando de lado el contexto social o comunitario del individuo y se enfocaba más en la resolución de problemas a través de la intervención con el sujeto de forma individual y directa (Parras et al., 2009).

Actualmente podemos decir que el término más preciso y aquel que parece englobar todas las acciones que se llevan a cabo dentro de la orientación es el de Orientación Psicopedagógica que, según Bisquerra (2006: 10) se define como:

Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.

Son muchas las definiciones que giran en torno a este término, pero todas ellas hacen que se entienda a la Orientación como un proceso de ayuda cuyo fin es el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto y que debe estar caracterizado por los principios de prevención, desarrollo e intervención social (Parras et al., 2009).

Para Bisquerra y Álvarez (1998), un modelo de orientación es una “representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación”. Podría decirse que estos modelos, que a continuación se desarrollan, guían la intervención y sirven para saber de qué forma intervenir y cómo diseñar el proceso de orientación (Parras et al., 2009).

#### ***4.1.1. Modelo de counseling o consejo***

El modelo de counseling o consejo es aquel cuyo principal objetivo es atender a las necesidades del individuo tanto personales como educativas y socio-profesionales (Fossati y Benavent, 1998).

Para Parras et al. (2009), esta atención se realiza a través de una relación directa de ayuda personal e individual, es decir, que en ella intervendrán dos agentes entre los que se establecerá una relación asimétrica: el profesional de la orientación encargado de dirigir la intervención y el orientado en exclusiva, ya que el modelo no tiene en cuenta ni la información ni los agentes del contexto del mismo.

La relación que se establece tiene un carácter terapéutico y reactivo ya que responde siempre a un problema que ya ha aparecido.

La técnica fundamental en la que se basa es la de la entrevista, concebida como una relación de ayuda. Fossati y Benavent (1998: 72) la definen como:

Proceso de comunicación que actúa en dos niveles (cognitivo y emocional) y que se realiza en tres dimensiones: entrevistador-orientador, entrevistado-orientado y contexto [...]. El fin de la entrevista en la Relación de Ayuda consiste en auxiliar a las personas a entender y afrontar mejor sus problemas existenciales y a mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales mediante la creación de un clima facilitador (rapport) que propicie la implicación personal del propio orientado en el proceso.

#### **4.1.2. Modelo de programas**

El modelo de programas es aquel que permite intervenir de forma eficaz para hacer efectivos dos de los principios de la orientación educativa: el de prevención y el de intervención social y educativa (Bauselas, 2004).

Para algunos autores es el único modelo que puede englobar los principios de prevención, desarrollo e intervención social y de garantizar el carácter educativo de la orientación agrupando al grueso de la comunidad educativa y dirigiéndose de forma proactiva a todos los alumnos (Rodríguez, Álvarez, Echeverría y Marín, 1993).

Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto y se dirigen a todos los estudiantes centrándose en las necesidades de cada grupo. La unidad básica de intervención es el aula y se considera al estudiante como agente activo de su propio proceso de orientación. El orientador dentro de este modelo tendrá el rol de coordinador y asesor del profesorado, ya que este último será el que realice la acción orientadora en mayor medida.

Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando. Para conseguir los objetivos marcados por los programas se llevará a cabo una serie de actividades curriculares específicas, lo que dará lugar a un currículum propio de orientación.

En este modelo de orientación se realiza un seguimiento y evaluación continuas del proceso, para comprobar que los objetivos marcados se están consiguiendo e introducir mejoras o modificaciones si no es así (Parras et al., 2009).

Las fases de toma de decisiones en el proceso de intervención por programas según Álvarez y Hernández (1998) se concretarían del siguiente modo:

- Fase de evaluación de necesidades
- Fase del diseño del programa
- Fase de aplicación
- Fase de evaluación

#### **4.1.3. Modelo de servicios**



El modelo de servicios es aquel que va dirigido a un pequeño grupo de sujetos sobre los que interviene de forma directa un equipo o servicio sectorial debido a que se encuentran, generalmente, en situaciones de riesgo o déficit (Castellano, 1995).

Este equipo o servicio suele estar situado fuera de los centros, lo que conlleva que su acción la realicen expertos ajenos al sistema educativo. Es un modelo que centra su actuación en el alumnado en situación de riesgo o con dificultades, por lo que tiene un carácter más clínico, terapéutico y remedial que preventivo. Se establece, por tanto, una relación personal de ayuda cuyo objetivo será satisfacer las necesidades de carácter personal y educativo del alumno, utilizando la entrevista como recurso estratégico para afrontar la intervención individualizada (Parras et al., 2009).

Algunos autores, como Pantoja (2004) descartan este modelo al considerarlo “más una forma de organizar la orientación con un marcado carácter institucional, que un modelo de intervención propiamente dicho”.

#### ***4.1.4. Modelo de consulta***

El modelo de consulta es aquel que interviene de forma indirecta sobre el alumnado a través del trabajo colaborativo con el profesorado y con la institución educativa en lugar de intervenir directamente con el alumnado, lo que supone reducir al mínimo el modelo clínico y potenciar el modelo de consulta y de programas (Pérez-Escoda y Bisquerra, 2013).

Para Hervás Avilés (2006) se trata de un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales entre los que habrá una relación temporal simétrica basada en la aceptación, el respeto y la igualdad. El objetivo de esta relación será la ayuda a un tercero que podrá ser una persona o un grupo, por lo tanto intervendrán tres tipos de agentes: consultor - consultante - cliente. Esta intervención comenzará centrándose en un problema (enfoque terapéutico) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas, ya considera necesario el trabajo con todas las personas del entorno del cliente.

Tanto para Bisquerra (1998) como por Vélaz de Medrano (1998) el orientador también tendrá que dar respuesta a las familias que demanden asesoramiento para educar a sus hijos.

El desempeño de estos roles por parte del orientador ha de tener siempre un carácter subsidiario y en ningún momento debe suplantar ni las responsabilidades ni las funciones de los otros agentes educativos ya que este es uno de los aspectos más importantes del modelo de consulta.

#### ***4.1.5. Modelo tecnológico***

Con respecto al modelo tecnológico se considera que es complementario de los restantes modelos, especialmente del que enfatiza la figura del orientador como consultor, ya que las nuevas tecnologías aplicadas a la Orientación son cada vez más un instrumento que los profesionales utilizan para desempeñar sus funciones (Rodríguez, 1993; Pantoja, 2004). No obstante, Vélaz de Medrano (1998) afirma que no puede constituirse como un modelo del mismo rango que los anteriormente mencionados, sino más bien como recurso psicopedagógico.

De esto modo se podría considerar el modelo tecnológico más bien como una herramienta transversal que posibilita la mejora de la comunicación entre profesionales y el acercamiento de éstos a un alumnado cada vez más inmerso en el mundo de la tecnología.

**Tabla 1**

*Modelos de Orientación Educativa*

<b>Modelo de counseling</b>	<b>Modelo de programas</b>	<b>Modelo de servicios</b>	<b>Modelo de consulta</b>	<b>Modelo tecnológico</b>
- Relación directa de ayuda	- Dirigido al grupo en su totalidad	- Dirigido a un pequeño grupo en riesgo	- Intervención indirecta a través del profesorado	
- Carácter terapéutico	- Carácter preventivo	- Carácter terapéutico	- Carácter terapéutico y preventivo	- Recurso psicopedagógico
- Técnica de la entrevista	- Intervención por programas	- Técnica de la entrevista		
Orientador I Alumno	Orientador I Profesor I Grupo	Agente externo al centro I Grupo en riesgo	Orientador I Profesor I Alumno/grupo	

Como ya se ha comentado con anterioridad, antes la orientación se concebía en momentos puntuales y críticos de la vida del alumnado; sin embargo, poco a poco se han reconocido las ventajas de una orientación escolar integrada en todas las etapas del estudiante (personal, académica y profesional) y no solamente en los momentos de transición del mismo (Fernández, Peña, Viñuela y Torío, 2007).

#### **4.2. Estudiantes sin adaptación al Sistema académico ordinario**

Un trastorno a lo largo de la historia de la educación ha sido el qué hacer con aquellos alumnos con conductas disruptivas y comportamiento problemático que no querían seguir en el sistema pero que por edad u otras circunstancias debían permanecer en él. A pesar de que el

alumnado en esta situación en el aula ha existido desde hace mucho tiempo, en la actualidad está cobrando mayor virulencia y son cada vez más los casos y la intensidad de los mismos (Broc, 2002). En el entorno educativo el comportamiento disruptivo del alumnado correlaciona negativamente y de manera significativa con su rendimiento académico (Gotzens, Cladellas, Clariana y Badia, 2015).

#### **4.2.1. Rendimiento académico**

El rendimiento académico es el resultado del producto entre motivación, voluntad, capacidad e influencia del componente social (Blanz, 2014).

Para Torres (2014) el rendimiento académico se asocia con el conocimiento de los estilos de aprendizaje, algo que permite a los profesores crear un enfoque de enseñanza más centrado en el estudiante y en sus particularidades según Hernández, Fernández, Lorite y Granados (2018).

Hernández (2016) señala que el rendimiento académico está relacionado con el fracaso escolar, el cual depende de factores sociales, escolares y físicos y apunta que cada estudiante es distinto, cada uno tiene su personalidad, su capacidad de adaptación y de acción, su bienestar y su desempeño dependerán de sus esfuerzos y de sus elecciones.

Los investigadores Perry, Hall y Ruthing (2005) apuntan que el rendimiento se relaciona directamente con la percepción académica, es decir, a las creencias de los estudiantes sobre algunos atributos que creen poseer, como la capacidad intelectual, la resistencia física, estrategias de trabajo, habilidades sociales y la experiencia educativa hacen una diferencia en su rendimiento escolar.

Asimismo, tanto Ruthig, et al. (2008) como Fenning y May (2013) coinciden al mencionar que las metas académicas de los estudiantes están influenciadas por una serie de factores personales y ambientales, teniendo mucho mayor impacto las creencias que tienen los alumnos sobre sí mismos y su nivel de autoestima.

González (1997) en su libro “La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención” señala que a pesar de que la inteligencia y el rendimiento previo ostentan la primacía como predictores del rendimiento académico, diferentes modelos de aprendizaje escolar y un buen cúmulo de investigación empírica destacan la motivación como factor necesario a optimizar para favorecer el rendimiento (González, 1997).

Desde el punto de vista de Conti (2000), una forma de incrementar el rendimiento académico promoviendo las motivaciones y la adaptación del alumnado es a través de metas autónomas.

#### **4.2.2. Motivación**

En muchas ocasiones nos encontramos con alumnos en el entorno educativo que muestran más alto grado de apatía y desinterés que de motivación por aprender. Para (González, 1997) algunos de los factores que pueden desencadenar esta situación son los siguientes:

**Tabla 2**

*Factores desencadenantes de apatía y desinterés en el alumnado. Basado en González (1997)*

	<b>Factores</b>
McCombs (1991)	- Las metas y los resultados de aprendizaje aceptados socialmente no son aceptados personalmente como significativos y valiosos
	- En un amplio número de contextos educativos no se crean climas de apoyo y relaciones de calidad afectiva que favorezcan el aprendizaje.
	- No se ha tenido en cuenta como base de la práctica educativa y no se ha comprendido bien la importancia que tiene para los individuos la responsabilidad personal por el aprendizaje y la necesidad de elección y control en las situaciones de aprendizaje.
	- No ha llegado a formar parte de la agenda o curriculum educativo el prestar asistencia a los sujetos para ayudarles a comprender su propio funcionamiento psicológico y cómo los afectos adversos que se generan hacia el aprendizaje, cuando uno está dominado por un sistema negativo de creencias, mitigan la motivación natural para desarrollarse y continuar aprendiendo.
Hernández (1991)	- La situación social en las últimas décadas ha cambiado. La enseñanza primaria y secundaria no está orientada a una minoría, sino a toda la población joven, lo que hace más difícil que todos se enganchen en “el deseo de aprender” lo que la escuela ofrece.
	- El futuro profesional de los estudiantes es incierto. La educación recibida no garantiza el puesto de trabajo deseado.
	- Socialmente predomina un sistema de valores basado en el placer y en el bienestar, lo que no ayuda a sostener la voluntad y el esfuerzo que es necesario invertir en la tarea de aprender.
	- Los medios de información social, en especial la TV, son más atractivos que los procedimientos usados por el sistema educativo. El acostumbramiento a la imagen, la novedad, el dinamismo, que dichos medios ofrecen, pueden dificultar la concentración en las tareas, la lectura de libros o el seguimiento de las clases que no proporcionan tantos estímulos novedosos.

## Factores

- A la escuela le resulta difícil armonizar el desarrollo de la autorrealización personal —dar respuesta a las necesidades de los alumnos—, con la necesidad de responder a la demanda social, a las exigencias que en materia educativa se derivan de la política educativa.

La motivación hace referencia a los procesos psicológicos que direccionan, dan energía y sustentan las acciones (Latham y Pinder, 2005)

Es importante hacer una distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca hace referencia a la realización de una actividad no por las recompensas externas sino por el disfrute directo de la actividad en sí misma. Por el contrario, la motivación extrínseca haría referencia a la realización de la conducta por algo distinto al interés en la propia actividad convirtiéndose así en el medio para conseguir un refuerzo positivo o evitar un evento negativo o castigo (Gaviria, Tourón y González, 1994). A esta distinción, Harper (1992) añadió la motivación internalizada que, según González (1997: 100) se define como:

a medio camino entre las dos anteriores, estaría representada en los niños que hacen determinadas cosas o actividades no por un interés intrínseco o un disfrute en el proceso, sino porque han internalizado y han hecho suyos ciertas actitudes, valores o refuerzos que inicialmente fueron externos y empleados por los agentes socializantes para dirigir su conducta.

La combinación de estos tres tipos de motivación daría lugar a cuatro tipos de alumnado:

**Tabla 3**

*Tomada de González (1997)*

	<b>Intrínseca</b>	<b>Internalizada</b>	<b>Extrínseca</b>
<b>A</b>	Alta	Alta	Baja
<b>B</b>	Alta	Alta	Alta
<b>C</b>	Baja	Baja	Alta
<b>D</b>	Baja	Baja	Baja

El patrón tipo A sería el más adaptativo ya que correspondería a un alumnado que se percibe altamente competente académicamente, con reacciones de tipo emocional positivas hacia la tarea y que percibe una alta aceptación por parte del profesor. Por el contrario, el tipo D que no muestra ninguno de los tres tipos de motivación se correspondería con un alumnado que se percibe menos

competente, menos aceptado por el profesor y con reacciones afectivas negativas hacia la tarea y el trabajo escolar (Íbidem).

#### **4.2.3. Autoestima**

La autoestima representa en qué medida un individuo se gusta, se acepta y a sí mismo como persona única e independiente.

Para James (1892, citado por Broc, 2001) la autoestima global refleja “la proporción de percepciones personales de competencia o éxito en dimensiones concretas que incluyen la importancia del éxito o pretensiones en dichos dominios”. Si en las áreas que el individuo considera como importantes se obtiene un a percepción de éxito igual o superior que sus pretensiones en relación a las mismas, se experimentará un nivel elevado de autoestima global. Si por el contrario, las pretensiones superan el nivel percibido de éxito en las ya mencionadas dimensiones, el individuo experimentará baja autoestima (Broc, 2001).

Los trabajos de Harter (1986) y Harter y Broc (2000) demostraron la teoría de James teniendo en cuenta las dimensiones: Competencia Académica, Competencia Atlética, Competencia en el Trabajo, Aceptación Social, Apariencia y Atractivo Físico, Amigos Íntimos, Atracción Romántica y Comportamiento o Conducta. La importancia que los adolescentes conceden al éxito en estas dimensiones está asociada con su autoestima global (Broc, 2001).

Por otro lado, Cooley (1902, citado por Broc, 2001) concluye en sus trabajos que las percepciones que los adolescentes tienen de las actitudes de los “otros significativos” (padres, profesores, amigos...) hacia el “yo” tienen un impacto muy profundo en la autoestima global, demostrando la importancia que tiene para el adolescente la opinión, reacciones o conducta de los demás para modular la percepción y valoración de sí mismos. A esta teoría la denominó “looking glass self”.

Se ha demostrado que en adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 18, el nivel de autoestima tiene un gran impacto sobre el estado de ánimo o estado afectivo general (índices de correlación entre .75 y .85). Por lo que un nivel alto de autoestima dará lugar a un adolescente alegre o feliz y, por el contrario, aquel que no se guste a sí mismo tenderá a ser una persona más triste o depresiva. Por lo tanto, la autoestima tiene un papel funcional muy importante ya que influye sobre el afecto del adolescente y sobre su motivación subsiguiente (Broc, 2001).

Una autoestima alta también influye en el éxito académico. Se ha demostrado que los adolescentes con alto nivel de autoestima se muestran más persistentes ante tareas de difícil solución (Sommer y Baumeister, 2002) y realizan una mejor planificación de las respuestas en el ámbito académico (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006) obteniendo generalmente niveles superiores de éxito académico (Lerner *et al.*, 1991).

#### ***4.2.4. ¿Qué medidas se toman hoy desde el Gobierno de Aragón?***

Los Institutos de Educación Secundaria se ven obligados a escolarizar a todos los alumnos hasta los 16 años incluso si los mismos no desean estarlo y atenderlos de la forma más adecuada posible a lo largo de toda la etapa en función de sus posibilidades, motivaciones e intereses (Broc, 2002).

Aunque cada vez son más las medidas preventivas tomadas desde el sistema educativo para evitar este tipo de situaciones, es inevitable encontrar casos que requieran de otra serie de medidas extraordinarias cuando está en riesgo el éxito escolar del alumnado. Una de ellas es el Programa de promoción de la permanencia en el sistema educativo (PPPSE en adelante) establecido en el Decreto 135/2014, de 29 de julio, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

Los PPPSE “van dirigidos al alumnado que presenta graves dificultades de adaptación escolar y riesgo evidente de abandono prematuro del sistema educativo con el objeto de acceder posteriormente a las diferentes modalidades formativas”. Además, como requisitos para acceder al programa los alumnos tendrán que tener 15 años de edad en el año en el cual se incorporan al programa, o 14 de manera excepcional, presentar retraso escolar significativo y de difícil atención dentro del aula ordinaria y en alguno de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento de carácter institucional y haber repetido al menos un curso en la etapa de educación secundaria obligatoria (BOA, 2014).





## **5. Delimitación del caso y descripción de informantes y participantes**

El instituto en el que se ha centrado el presente trabajo es un centro de carácter público inaugurado en el año 1956 en el que se imparten todos los niveles formativos (ESO, Bachillerato y Ciclos), siendo un centro plural en el que conviven estudios Humanísticos, Científicos y Técnicos. Dado que hasta 1984 fue un centro de Formación profesional en el que se impartían enseñanzas técnicas en una gran variedad de ramas profesionales, cuenta con muchas instalaciones que hoy todavía permiten que en él se impartan variedad de ciclos formativos.

Este instituto se encuentra en el distrito Universidad, muy próximo al barrio de Casablanca, de Zaragoza. Cuenta con un número de alumnos que ronda los 1400 y que cursan estudios de ESO, Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio y superior (FP). Debido al número de alumnos las necesidades que muestran son tan variadas como las medidas de intervención que se implantan.

Los profesores refieren que en los últimos años la problemática tanto disciplinaria como a nivel académico se centra en los dos primeros cursos y entre alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español, o con problemática familiar, social y económica. Este perfil de alumnado, que es numeroso en el centro, presenta un nivel curricular bajo, pocos hábitos de trabajo, poca motivación hacia los estudios, escasa implicación familiar y patrones educativos de bajo nivel de exigencia. El número de repetidores en estos primeros cursos es importante y un perfil numeroso es el del alumno que quiere dejar los estudios de ESO tan pronto como puedan para incorporarse a opciones de formación profesional. Las conductas negativas más habituales son producto de la falta de interés y estudio, junto al rechazo a las normas de convivencia y la falta de respeto a los demás. Estas actitudes impiden en ocasiones el normal desarrollo de las clases y generan tensión en profesores y alumnos.

Una de las medidas tomadas desde el centro para sobrellevar esta situación es la de incluir a algunos de sus alumnos más conflictivos en el programa para la Promoción y Permanencia en el Sistema Educativo (PPPSE).

Para entender la situación de este alumnado, del profesorado y del programa en sí, se han realizado una observación participante de la clase del PPPSE durante el periodo de prácticas además de una serie de entrevistas semiestructuradas a algunos de los profesores que imparten clase en este grupo.

### **5.1. Participantes**

La clase del PPPSE de instituto está compuesta por 6 alumnos comprendidos entre las edades de 14 y 15 años siendo 5 de ellos varones y la restante, mujer. A continuación, se describe de

forma general las características de estos chicos, de acuerdo al relato de sus tutores y la observación fenomenológica de su trayectoria académica:

- Alumno 1: se trata de un chico que permanece en el centro por edad y no por ganas dado que su familia tiene un negocio y en cuanto pueda, se incorporará al mismo. Muestra falta de interés por la materia impartida en clase e interrumpe en varias ocasiones el transcurso de la misma. Le cuesta mantener la atención y tiende a hacer bromas de forma constante. Suele perder las hojas de la tarea habitualmente.
- Alumno 2: este alumno tiene serias dificultades para mantener la atención en clase y mantener la postura adecuada en la misma, necesita levantarse cada cierto tiempo y también tiende a bromear a menudo. En alguna ocasión ha hecho bromas pesadas al profesorado y han tenido que expulsarle. Reacciona bien ante el refuerzo positivo y con extrañeza cuando lo tratas con amabilidad. Relata que quiere acabar el programa y empezar una FP aunque no sabe cuál.
- Alumno 3: tiene cierta capacidad de atención y de trabajo que facilitan su trabajo académico y le gusta que le refuercen positivamente. Como su compañero anterior, también necesita levantarse cada cierto tiempo y es protagonista en cuanto hay oportunidad de mofa hacia profesores o compañeros. Es de los pocos que en ocasiones realiza la tarea que se manda para casa. Al igual que el compañero anterior, quiere hacer una FP al terminar el programa.
- Alumno 4: los profesores refieren de este alumno que tiene muy baja autoestima. Es el más pequeño del grupo y también le cuesta ponerse a trabajar y mantener la atención. Nunca o prácticamente nunca hace las tareas que se mandan a casa. Es el que menos habla en clase pero cuando lo hace, suele utilizar palabras malsonantes. Los profesores se plantean mantenerlo un año más en el programa.
- Alumno 5: los profesores comentan que es el que más capacidad de trabajo tiene a pesar de que, como el resto, protesta al tener que realizarla. Tiene un diagnóstico de TDAH pero se mantiene siempre en su sitio aunque muestra cierta apatía durante las clases.
- Alumna 6: es la única alumna en la que los profesores tienen esperanzas de que se reincorpore a la ESO. En una ocasión me comentó que le gustaría llegar a la universidad y hacer la carrera de Psicología. Muestra desinterés en ocasiones, aunque cuando se desarrollan temas interesantes en clase es participativa y hace preguntas coherentes con el tema. Los profesores refieren que tiene problemas en casa y que su absentismo en ocasiones es debido a que tiene que cuidar de algún familiar.

En general son alumnos que muestran baja o muy baja motivación académica, su rendimiento escolar es también muy bajo y puede apreciarse en ellos una autoestima relativa al ámbito académico muy baja o nula. Todos ellos cumplen las características o requisitos necesarios

para acceder al PPPSE establecidas en el Decreto 135/2014, de 29 de julio, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

## **5.2. Informantes**

- Profesor 1: este profesor lleva muchos años en el centro y tiene un gran bagaje en el programa anteriormente denominado UIEE, da las clases del Ámbito Dinámico-Artístico. Mantiene muy buena relación con sus alumnos y ha orientado sus clases centrándolas en el Ajedrez como metodología innovadora.
- Profesora 2: en este caso, esta profesora da las clases del Ámbito Técnico-Práctico de electricidad. Dado que sus clases son más prácticas, refiere que los alumnos muestran más interés y atención que cuando se trata de clases teóricas.
- Profesora 3: como en el anterior caso, esta profesora da clase del Ámbito Técnico-Práctico de madera. Es el primer año que impartía clase en este programa ya que siempre ha dado clases a alumnos de ciclo. Aunque le previnieron negativamente de los alumnos del grupo, para ella ha resultado un año muy gratificante.
- Profesor 4: es el profesor que da clases del Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social. También es la primera vez que daba clases en este grupo y lo ha hecho como sustituto del profesor que estaba de baja. Es de un carácter más innovador que el resto y contrario a la separación de este alumnado de su grupo de origen.



## **6. Método**

### **6.1. Principios metodológicos**

Para el presente trabajo se ha utilizado un diseño de investigación cualitativa para mostrar y comprender la visión de cuatro profesores del PPPSE y de los alumnos del mismo mediante entrevistas semiestructuradas y la observación participante que queda recogida a través de un relato.

Se escoge esta metodología porque a diferencia de la cuantitativa, nos permite obtener información sobre las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de las personas sobre una situación en concreto (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013), lo que correlaciona con el enfoque comprensivo del trabajo.

Se define la observación como “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (Angrosino, 2012: 61). Dado que el Prácticum II y III permite al estudiante el acercamiento al entorno diario de profesorado y alumnado, se ha escogido la observación participante no como técnica de recogida de datos sino como rol adoptado para facilitar esta tarea (Angrosino, 2012) y permitir así la mejor comprensión de la situación estudiada (Stake, 1999).

Para completar la información se ha escogido la entrevista cualitativa semiestructurada ya que nos permite dirigir la conversación para obtener información relativa a los núcleos de interés del estudio (Angrosino, 2012). Este tipo de entrevista es más flexible, no consta de un esquema prefijado cerrado y al ser las preguntas de carácter abierto el entrevistado es el que construye la respuesta, características que dan lugar a una mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las particularidades de los sujetos (Vargas, 2012).

### **6.2. Procedimiento de análisis de datos cualitativos**

#### ***6.2.1. Objetivos del trabajo de campo***

Desde esta perspectiva de indagación cualitativa se pretende mediante entrevistas semiestructuradas analizar de forma general las creencias del profesorado respecto al programa y su alumnado, el escenario en el que se desenvuelven tanto alumnos como profesores y las intervenciones educativas que se están poniendo en marcha con el alumnado.

Como objetivos específicos:

1. Conocer la opinión del profesorado con respecto al PPPSE como medida extraordinaria para garantizar el éxito escolar del alumnado.
2. Analizar las características del alumnado de estos programas indagando especialmente en su autoestima y motivación.

3. Averiguar qué tipo de TICs se están utilizando en el programa y la opinión que les merecen al profesorado como herramienta motivacional.
4. Conocer las medidas de intervención escolar y de orientación académica y profesional que se están poniendo en marcha en el programa.

### **6.2.2. Núcleos de interés**

Como núcleos de interés para la presente investigación se han escogido 3: rendimiento académico, motivación en el alumnado y autoestima del mismo.

Dado que son alumnos que pertenecen al PPPSE, se presuponen graves dificultades de adaptación escolar y riesgo evidente de abandono prematuro del sistema educativo, lo que denota cierta falta de motivación académica. Además son alumnos con retraso escolar significativo, es decir, muy bajo rendimiento académico que además han repetido al menos un curso en la etapa de educación secundaria obligatoria.

El **rendimiento académico** se relaciona con la percepción que tiene el alumnado sobre sus propias cualidades académicas como, por ejemplo, la capacidad intelectual, las experiencias en el entorno educativo o las estrategias de trabajo. Actualmente los resultados de los se miden por las calificaciones obtenidas y éstas, a su vez, son muchas veces las que abren las puertas de acceso al resto de formaciones. Por ello surge la necesidad de obtener buenos resultados para crecer tanto académica como profesionalmente.

La **motivación** se ha escogido porque como señala González (1997), es un factor necesario a optimizar para favorecer el rendimiento del alumnado, además como apunta Conti (2000) a través de la promoción de la motivación del alumno y de su adaptación al entorno a través de metas autónomas se puede incrementar el ya mencionado rendimiento.

La **autoestima** es otro núcleo de interés de esta investigación dado que algunos trabajos, en concreto los de Ruthig, et al. (2008) y Fenning y May (2013) han demostrado que las metas académicas de los estudiantes se ven influenciadas por ciertos factores personales y ambientales, teniendo mucho impacto las creencias sobre sí mismos y su nivel de autoestima. Además, una autoestima alta también influye en el éxito académico. Como ya se ha mencionado con anterioridad los adolescentes con alto nivel de autoestima se muestran más persistentes ante tareas de difícil solución, realizan una mejor planificación de las respuestas en el ámbito académico y generalmente obtienen niveles mayor éxito académico.

### **6.2.3. Entrada en campo y registro narrativo mediante notas de campo**

La fase de entrada al campo para comenzar la observación participante y realizar un registro narrativo a través de notas de campo se basó en el trabajo de Taylor y Bogdan (1992) “Introducción

a los métodos cualitativos de investigación”. A continuación se muestra una tabla resumen de las fases llevadas a cabo en el centro y sus correspondientes puntos clave.

**Tabla 4**

*Fases del trabajo de campo. Basada en: Taylor y Bogdan (1992)*

<b>Entrada al campo</b>	<b>Permanencia en el campo</b>	<b>Retirada del campo</b>
Acceso al campo	Establecimiento de rapport	Reducción gradual de las sesiones
No intrusión	Interés	Puerta abierta para futuros contactos
Predisposición a establecer relaciones abiertas	Valoración	
	Preguntas clave	
	Toma de notas	

Dado que en el momento en el que se realizó la observación participante estaba en el periodo del Prácticum II y III, tuve la oportunidad acceder al campo como alumna de prácticas acompañando a algunos de los profesores durante las clases y de esta forma, comenzar la observación. Para Taylor y Bogdan en la fase de entrada al campo es esencial que el investigador lo haga de forma no intensiva con la idea de establecer con los participantes relaciones abiertas.

Una vez se ha entrado al campo, en la fase de permanencia del mismo se dará comienzo a la observación participante. En este punto los autores señalan la importancia de establecer rapport con los participantes del estudio, es decir, establecer una relación de confianza con ellos, comunicarles simpatía e intentar lograr que ellos acepten como verdadera.

Para lograr este rapport, durante la observación no se interfirió en las rutinas o conductas de los participantes, se intentaron buscar puntos en común con ellos en momentos puntuales, y, sobre todo, se mostró interés por todo aquello que tenían que decir, valorando sus opiniones e indagando en las causas de las mismas. Además para recabar información que fuese relevante para la investigación, Taylor y Bogdan también recomiendan la formulación de preguntas como estrategia. Durante el proceso de observación en el campo y de forma puntual se realizaron preguntas pertinentes relativas a las preocupaciones de los participantes, sus metas de futuro o su trayectoria académica. Siempre de forma no directiva y evitando hacer juicios de valor.

Durante este periodo se han de tomar notas después de cada sesión de observación. En esta investigación se evitó hacerlo durante las propias sesiones para no incomodar al alumnado. En las notas de campo se trató de incluir la descripción de los participantes, acontecimientos,

conversaciones relevantes, acciones, sentimientos o percepciones. En el Anexo 2 se recoge el registro narrativo elaborado a partir de las notas de campo.

En la fase de retirada del campo Taylor y Bogdan recomiendan ir reduciendo gradualmente la frecuencia de las visitas e ir dando a entender a los participantes que la investigación ha concluido. Recomiendan no cortar la relación abruptamente y dejan la puerta abierta para futuros contactos. En este estudio la observación dio por concluida en el momento que finalizó el periodo de prácticas.

#### **6.2.4. *Vertebración de entrevistas semiestructuradas***

Taylor y Bogdan definen la triangulación como “la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos” (pp. 91). Utilizar otros métodos de recogida de datos durante la investigación pueden compaginar la observación participante, enriquecerla y proporcionar así una comprensión más profunda del escenario y de los participantes estudiados.

El método escogido es la entrevista semiestructurada y los informantes, los profesores de los distintos ámbitos que dan clase en el PPPSE.

La entrevista cualitativa es descrita por Taylor y Bogdan como:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (pp. 101).

Se elaboraron unas entrevistas flexibles, siguiendo un modelo de conversación entre iguales, intentando establecer rapport con los informantes y formulando preguntas no directivas que giraban en torno a los centros de interés escogidos en la investigación. Tuvieron una duración media de 15 minutos cada una y se realizaron en espacios cerrados libres de ruidos que pudiesen interferir durante la conversación.

En el Anexo 1 se encuentran las transcripciones de las entrevistas incluyendo la categorización de las mismas.

#### **6.2.5. *Análisis del contenido***

Para llevar a cabo el análisis de datos cualitativos se han utilizado las fases del Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967) en el que la teoría emerge desde los datos. La Teoría Fundamentada utiliza una serie de procedimientos que, a través de la inducción, genera una teoría explicativa de un determinado fenómeno estudiado. En este sentido, los conceptos y las



relaciones entre los datos son producidos y examinados continuamente hasta la finalización del estudio.

Las fases del método son las siguientes:



Figura 1. Fases del Método Comparativo Constante. Fuente: elaboración propia.

La recogida de información se llevó a cabo mediante la observación participante y la entrevista semiestructurada, ambas técnicas cualitativas.

En la fase de codificación se analizó la información obtenida durante la investigación y se agrupó en categorías.

A continuación se llevó a cabo el análisis de datos contrastando la información inicial con la surgida a lo largo de la investigación para así extraer unos resultados y poder finalizar con las conclusiones del trabajo.

Dada la dilatación en el tiempo entre el momento de recogida de datos y análisis de los mismos, ésta ha posibilitado una mayor reflexión de los mismos y una mejor triangulación de todo lo recogido con el Director de la investigación.

### 6.3. Instrumentos utilizados en el trabajo de campo

Para llevar a cabo el trabajo de campo se ha recurrido a dos instrumentos necesarios para la recogida de información.

El primero de ellos, como ya se ha explicado en apartados anteriores, ha sido la observación participante. Durante las clases o sesiones de orientación se iban anotando aquellas situaciones más relevantes en una libreta. Posteriormente todo lo anotado se pasó a un documento Pages de un MacBook Air 13 y se elaboró otro documento en el que se relatan las situaciones citas textuales consideradas como más relevantes para la investigación.

Para complementar la información obtenida con la observación participante se realizaron entrevistas semiestructuradas con un guion preestablecido de preguntas que giraban en torno a los centros de interés de la investigación. La grabación de las entrevistas se realizó mediante la grabadora de un iPhone 7, siempre buscando espacios tranquilos y libres de ruidos para facilitar la

grabación sin interferencias tanto de las preguntas como de las respuestas de los entrevistados. La transcripción de las entrevistas se realizó en un documento Pages así como la categorización de las mismas.

## 7. Resultados

A continuación se incorpora en la Figura 1 el contenido en grueso de las categorías para exponer en los siguientes subapartados las relaciones de las mismas.



Figura 2. Contenido de categorías emergentes. Fuente: elaboración propia

### 7.1. Creencias

Se pueden definir las creencias como aquellas convicciones que nos hacen seguir un camino u otro, que guían nuestra conducta. En relación al programa objeto del presente trabajo, se han encontrado con creencias tanto constructivas como limitantes.

Los profesores que trabajan directamente con este alumnado lo catalogan explícitamente como “conflictivo” y consideran la función general del programa como una transición más amable hacia estudios de FPB.

*“Yo creo que su función es recuperar a alumnos que están muy perdidos, centrarlos otra vez, sacarlos de una clase normal y meterlos en otra rutina para intentar encauzarlos a una FP básica o incluso algunos volver a la ESO”. (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)*

En la cita literal anteriormente reflejada, se puede apreciar cómo es considerado este programa como un *stand by*, un momento de transición en el que se intenta reconducir al alumnado hacia un lugar u otro manteniéndolo en el sistema pero, eso sí, separándolo de su grupo origen.

*“...en una clase ordinaria no saldrían adelante y los de la clase ordinaria tampoco.”* (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

*“Determinados alumnos tienen que salir del aula, por su propio bien y por el de sus compañeros. Cualquiera de estos alumnos metido en un aula normal sería un elemento constante de distorsión de la clase.”* (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)

La idea de separar al alumnado de su grupo origen es considerada como una necesidad por parte de algunos de los profesores que ven imprescindible el crear una barrera entre aquellos alumnos generadores de problemas que necesitan encontrar un camino de vuelta y aquellos que tienen la capacidad de mantenerse en la clase ordinaria sin crear interrupciones.

Paralelamente, existen iniciativas particulares de docentes de carácter más innovador no vinculadas a esta creencia, concretamente un informante. Para él es una solución negativa la de crear un grupo a parte y no ofrecer el apoyo y la ayuda que necesitan estos alumnos desde su grupo origen.

*“Yo siempre he tenido una idea un poco contraria a la separación de los alumnos de sus grupos generales, yo no digo que no les hagan falta apoyos puntuales, sobre todo en materias troncales pero, de ahí a la separación escrupulosa me parece que crea una motivación intrínseca negativa. Son soluciones muy complejas las de este problema y creo que la fácil es separarlos del grupo”.* (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

*“En el momento que tú los separas del grupo, ya quieren salir de allí. Sin embargo, si los mantienes en su grupo origen, ellos se sienten integrados y simplemente consideran que necesitan cierto apoyo. Si los sacas fuera les estas diciendo: “tú no estás dentro”.* (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

*“La clave es su grupo base y, a partir de ahí, obviamente hacer salidas para apoyos concretos pero siempre con su grupo principal porque si no ahí ya hay un desarraigo, no solo con el grupo sino con la propia institución”.* (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

La separación, es la solución sencilla a un problema muy grande que no está dando resultado porque, aunque algunos profesores que están dando clase este año a los alumnos tengan la creencia de que los alumnos pueden ser reorientados a la ESO, sublimando la línea ordinaria como la más pertinente al estudiante en edad obligatoria.

*“Algunos sí, una en concreto sí que se podría haber reconducido a la ESO, los demás alumnos de este curso no, aunque siempre tienen la opción de hacer la FPB y titular”.* (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

*“Si, en este grupo hay un alumno al menos que sí estamos viendo que tiene posibilidades de pasar a la ESO porque tiene ganas. El resto también podría pero no quieren, tienen una falta de actitud y ganas muy grande”.* (Entrevista 2 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 1)

Profesor con gran bagaje en el programa:

*“De los años que yo llevo trabajando, solo un año conseguimos que una chica titulara 4º de la eso. Los demás, por muy buenos que fuesen en el programa, al volver al sistema de varios profesores en el que tienes que hacer tareas en casa, fracasaron. Ese es uno de los grandes retos”.* (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)

PPPSE se erige como un lugar de transición en el que se separa, como fácil salida, a aquellos alumnos con problemas de comportamiento en el aula en vez de buscar una solución en el propio grupo origen que, sin duda, sería más complicada para el sistema; se tiene la convicción o creencia de que esta solución sirve para reorientarles y que vuelvan al sistema educativo pero la realidad es que ningún alumno vuelve a la ESO, todos terminan o abandonando sus estudios o entrando en una FPB porque les cuesta mucho adaptarse a un sistema del que están totalmente desenganchados desde incluso antes de empezar el instituto y que al empezarlo no le ha sabido ofrecer la ayuda que necesitaba, que le ha catalogado y que finalmente lo ha separado de su grupo como medida extraordinaria. Ellos mismos son los que terminan viendo el PPPSE como una vía de escape a la que quieren acceder.

*“No quiero seguir en un sistema que me obliga a adaptarme a él y que no hace nada por adaptarse a mí”.* (Comentario de un alumno durante una sesión de tutoría en el Departamento de Orientación)

## **7.2. Análisis del escenario**

Se puede definir el escenario como la situación real del PPPSE que viven tanto profesores, como alumnos. El PPPSE se caracteriza por tener un alumnado con graves dificultades de adaptación escolar, en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

*“...son niños que requieren otro tipo de formación o un paréntesis dentro de ella para reubicarlos o que se centren un poco para ver por dónde quieren seguir o que hacer”.* (Entrevista 2 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 1)

*“...alumnos que están muy perdidos”.* (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

*“Da la sensación de que están un poco infantilizados y que están tomando caminos porque les están obligando. Todavía les falta mentalizarse un poco de qué es el mundo adulto (no de comportarse como tales)”.* (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

Además de las características anteriormente citadas, los profesores señalan una gran falta de motivación en el alumnado del PPPSE. Día a día tienen que lidiar con un escenario en el que los chicos faltan a clase, no hacen las tareas que se les manda para casa y no prestan atención. Esto genera la necesidad de crear proyectos motivadores que enganchen a los alumnos y así se despierte en ellos las ganas de seguir y de buscar su camino.

*“Pero de entrada motivación no hay, te la tienes que ganar, tienes que convencerles de que vale la pena”.* (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)

*“...tienen una falta de actitud y ganas muy grande”.* (Entrevista 2 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 1)

*“...alumnos desmotivados que vienen de situaciones sociales muy en contra.”* (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

De las entrevistas realizadas al profesorado del programa se puede extraer que la situación familiar que vive el alumnado es un factor que influye mucho en su vida académica, pudiendo ser determinante en su éxito escolar.

*“El perfil de todos estos niños es diferente pero siempre se puede apreciar que hay algo detrás. Hay algunos casos en los que lo sabes con certeza y sabes el problema, hay otros*

*que solo lo comentan por encima pero siempre hay alguna historia personal*". (Entrevista 2 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 1)

*"Generalmente, la experiencia que yo tengo es que el ámbito familiar es determinante del escolar"*. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

*"...niños que tienen capacidad de tirar hacia adelante pero con muchas cargas laborales en casa debidas a la familia. Adolescentes acaban adoptando funciones y asumiendo responsabilidades que no son suyas"*. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

Son alumnos que tienen baja autoestima porque son conscientes de su situación, de que por un motivo u otro se les ha separado de su grupo porque se han desenganchado de un sistema educativo en el que la gran mayoría sí que tiene la capacidad o las ganas de seguir y esto, les afecta.

*"...el estigma de pertenecer a un grupo especial en el instituto les afecta, aunque exteriormente no lo expresen"*. (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)

*"Yo creo que a nivel académico no, porque llevan ya muchos años en esta dinámica pero, a nivel de pertenencia yo creo que sí, al final somos animales sociales y más a su edad que necesitan tanto el relacionarse. Muchas veces se les ve esa latencia de querer pertenecer a esos grupos más amplios"*. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

Los profesores consideran que una buena relación alumno-profesor es fundamental para estos chicos, establecer un vínculo cercano y de confianza con ellos y unos límites bien definidos darán lugar al bienestar del alumno. También ven primordial la estabilidad del profesor en el tiempo y la capacidad de elaborar proyectos dinámicos que les motiven, siempre de forma coordinada con el resto de profesores dando a entender la importancia de una comunicación fluida en el claustro.

*"La relación con el docente supone su comodidad y motivación en clase. Ellos relacionan mucho la parte académica con la parte afectiva, el sentirse a gusto en clase"*. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

*"Fundamental el perfil del profesor, eliminando la figura autoritaria. Que sea estable en el tiempo y que cree un proyecto que funcione a largo plazo"*. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

*“...es bueno que tengan varios profesores, que se coordinen entre ellos como hacemos nosotros y se cuenten pero, que tengan facetas diferentes y cada uno les ofrezca actividades diferentes y variadas durante la semana para mantener su atención y motivación”.* (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

*“...tienes que tener más tolerancia que con uno de ciclo, por ejemplo, y tener cierta afinidad e intentar ganártelos a base un poco de quererlos porque ellos creo que tienen la necesidad de sentirse queridos y si ellos ven que en el fondo te importan, responden”.* (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

*“Son chicos que necesitan una relación muy personal y una atención muy constante. En cuanto tienen un vínculo más afectivo y una relación que va un poco más allá de profesor-alumno, responden mejor y hacen un poco más de caso a lo que se les dice”.* (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)

### **7.3. Acciones**

En el contexto presente, las acciones son todas aquellas intervenciones educativas, herramientas o estrategias que se están (o no) poniendo en marcha para mejorar la situación real del alumnado del PPPSE.

En el PPPSE se organizan los objetivos y las competencias clave del currículo de la educación secundaria a través de los Ámbitos Lingüístico y Social, Ámbito Científico-Tecnológico y Ámbito Técnico-Práctico. Es el profesor de cada ámbito el que estructura la materia de la forma que considera más adecuada para aumentar la motivación de los alumnos y mantener su atención. Los profesores refieren que una de las mejores formas de conseguir estos dos objetivos es orientar las clases de forma práctica para que así los alumnos vean una aplicación real de la materia. Además también señalan que ver el resultado final antes de comenzar con el proyecto motiva a los alumnos a realizarlo. Para favorecer el mantenimiento en la tarea consideran el establecimiento de metas a corto plazo, ya que así el alumno puede ir viendo resultados positivos paulatinamente, lo que a su vez mejora su autoestima.

*“En mi caso la asignatura que les doy es taller y es más práctica y les llama mucho la atención porque es diferente, novedoso y con aplicación práctica”.* (Entrevista 2 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 1)

*“...ver el resultado final antes de empezar les motiva a llevarlo a cabo y tiene que ser algo individual porque el trabajo colectivo no funciona porque enseguida se ponen a enredar.*



*Además tiene que ser algo que poco a poco les vaya saliendo porque en cuanto algo les sale mal se frustran y ya no lo quieren hacer”. (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)*

*“...no tratándolos con paternalismo o proteccionismo pero sí estar encima de ellos para intentar recuperar aquello que perdieron en primaria”. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)*

Otra de las estrategias utilizadas por el profesorado son las TICs. En las citas literales que siguen se puede comprobar que este tipo de herramientas resultan útiles como elemento motivador en momentos puntuales de la impartición de la materia y como complemento a la teoría de la asignatura, ya que el centrar la clase exclusivamente en ellas puede dejar de lado otros aspectos importantes como el contacto personal entre alumnos o las habilidades comunicativas.

*“En este caso las estoy utilizando como elemento motivador para poder enseñar aspectos visuales de lo que estamos hablando en clase, para ponerles música o vídeos a final de clase para mantenerlos activos”. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)*

*“...veo más estas TICs como una motivación concreta en algún momento puntual que como una motivación general”. (Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)*

*“...con cuidado, solo utilizándolo como una herramienta más, no como algo exclusivo porque considero de mayor importancia el día a día y el contacto personal. Veo problema porque considero que ya están demasiado tiempo con las TICs fuera del aula y veo más importante fomentar otros aspectos como la expresión oral, el hablar en público o las relaciones personales. Supongo que sí, yo desde luego no les informo. Eso considero que se hace a través de la tutora”. (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)*

Un proyecto que ha puesto en marcha el profesor del Ámbito Dinámico-Artístico es el de incluir en sus clases el Ajedrez. A través de este juego intenta introducir conocimientos de cultura general a sus alumnos además de mejorar con él sus habilidades cognitivas y motivar las relaciones interpersonales. Propone a sus alumnos asistir a campeonatos en los que compiten con otros institutos y los logros conseguidos resultan geniales para su autoestima porque hacen que destaquen del resto de sus compañeros en un juego catalogado como “intelectual” cuando siempre han estado los últimos de la fila en los aspectos académicos.

*“Para ellos es un juego, por lo tanto cuando llego a clase, no es lo mismo para ellos que cuando entra otro profesor. Además intento que sin darse cuenta, a través de él que aprendan de geografía, historia u otros temas hablándoles de jugadores de ajedrez, campeonatos. Además tiene el aura de un juego intelectual, no es como decir: juego al fútbol, al baloncesto...juegos más físicos. Parece que si juego bien al ajedrez, soy listo. Conforme van adquiriendo cierto nivel se enfrentan en campeonatos a otros chicos de otros colegios o compañeros y les ganan, entonces esa etiqueta de: "soy del PPPSE y soy tonto", desaparece y aumenta su autoestima. Además también fomenta el silencio, la concentración, el cálculo de posibilidades, el tema social, el respeto, las reglas, la autodisciplina de pensamiento...” (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)*

Reforzar positivamente los logros de estos alumnos sirve de ayuda para su mantenimiento en la tarea, ya que tienen cierta tendencia a frustrarse con facilidad cuando algo no les sale bien. Como anteriormente se ha comentado, establecer metas a corto plazo y reforzar los objetivos cumplidos mejora su autoestima y motivación.

*“Intento reforzar las cosas que hace bien porque creo que eso le ayuda mucho”.*  
(Entrevista 2 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 1)

*“...en cuanto algo no "sale", además su frase no es esa, dicen: "esto es una mierda", "para qué vamos a hacer esto" y lo que pasa es que se ve que no les esta saliendo igual que a los compañeros.*

*De hecho cuando hacen algo mal tampoco les puedes reñir mucho porque eso empeora el comportamiento, con ellos hay que intentar animarles cuando hacen algo bien”.*  
(Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

*“Ellos lo valoran mucho y además son chicos muy cariñosos y cuando alguna vez haces algo y sale bien, les hago una foto para poner para que se vea que lo han hecho muy bien y les encanta”.* (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

En relación a la orientación académica y profesional que están recibiendo los alumnos, es destacable el hecho de que la mayoría de los profesores entrevistados considera que los chicos no están debidamente informados de las salidas que tienen al acabar el PPPSE. Además, en general, tampoco estaban al tanto de si desde el Departamento de Orientación se estaban poniendo en marcha programas de orientación para mejorar el conocimiento de los alumnos de sus posibilidades de futuro, algo que denota cierta falta de comunicación interdepartamental.

*“No, o si lo están no las valoran”.* (En respuesta a la pregunta: ¿Crees que están debidamente informados sobre las salidas profesionales? Entrevista 4 a Profesor Ámbito Científico-Técnico y Lingüístico y Social)

*“No, creo que no tienen muy claro el amplio abanico de posibilidades que tienen”.* (Entrevista 2 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 1)

*“No tengo ni idea de lo que hace la orientadora”.* (Entrevista 3 a Profesora Ámbito Técnico-Práctico 2)

*“Supongo que sí, yo desde luego no les informo. Eso considero que se hace a través de la tutora”.* (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)

#### **7.4. Relaciones intercategoriales**

Tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas emergen las tres categorías anteriormente mencionadas con sus correspondientes subcategorías. Del análisis se desprende una interrelación entre las mismas. Las creencias que pueda tener el profesorado en relación al alumnado y el programa en sí, influirán en el propio escenario del mismo puesto que los profesionales, se presupone, actuarán en consonancia a aquello que consideran como válido.

Además, también es plausible pensar que esas mismas creencias tendrán gran influencia en la elección de las acciones, estrategias o medidas de intervención que pongan en marcha dentro del programa.

El escenario del PPPSE, a su vez se verá influenciado por las medidas de intervención que pongan en práctica los profesores del programa, siendo a su vez este escenario también una variable que influirá en la decisión de los docentes sobre qué medidas serán las que mejor se adapten a las características del alumnado.



## **8. Conclusión**

### **8.1. Conclusión sobre los objetivos**

Como objetivo general de la presente investigación nos planteábamos comprender la realidad que están viviendo en el centro de carácter público escogido tanto profesores como alumnos, protagonistas del PPPSE.

Creo que a través de los métodos cualitativos empleados a lo largo de la investigación en la que, tanto informantes como participantes se mostraron receptivos, se han podido reflejar las percepciones de los profesores con respecto al programa, cuáles son sus creencias en relación al alumnado perteneciente al mismo, así como las expectativas que tienen del futuro de sus alumnos. Además, también se puede mostrar qué medidas, estrategias o acciones consideran útiles para adaptarse a las necesidades del alumnado.

Con respecto a los segundos protagonistas del programa, los alumnos, nos planteábamos ahondar en su motivación y autoestima para conocer cómo les afecta estar en el PPPSE y si su participación en el mismo venía asociada a bajos niveles en las mismas. A su vez, estos bajos niveles podrían venir de mucho antes y ser responsables de su bajo rendimiento académico, factor necesario para acceder al programa. Nos hemos encontrado con alumnos con una motivación académica prácticamente nula, con pocas ganas de trabajar y una autoestima, en general baja y que se ve afectada por el hecho de ser separados de su grupo origen a causa de no adaptarse al sistema educativo establecido actualmente. Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, aquellos alumnos que sienten este desapego al sistema incluso quieren hacer méritos para poder acceder al programa y poder estar en un grupo de alumnos que compartan sus mismas circunstancias.

Dado que son alumnos con un rendimiento académico muy bajo queríamos conocer cuáles eran sus expectativas de futuro, si conocían sus opciones al terminar el PPPSE y si se les informaba adecuadamente de las mismas. En síntesis, si se incluían programas oportunos relacionados con la orientación académica y profesional de los chicos. Queda reflejado que las medidas que se están tomando no son suficientes puesto que los profesores refieren en las entrevistas que los alumnos no son conscientes de su delicada situación ni de cuáles son sus opciones de futuro, además, al preguntar a los docentes sobre los programas de orientación académica y profesional, no sabían decir si se estaban poniendo en marcha, dato que evidencia una gran falta de comunicación entre los profesionales.

### **8.2. Discusión emergente**

#### **8.2.1. Creencias**

El cambio comienza en uno mismo, si el profesor comienza a creer en el alumno, éste tendrá más posibilidades de encontrar su camino.

Las creencias, según Oliver (2009: 63), se entienden como:

una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos.

Dentro del contexto educativo, es innegable la influencia que tienen las creencias, las expectativas y la actitud del docente en el autoconcepto, la autoevaluación y, por lo tanto, en la motivación del alumnado, generando lo que se conoce como “efecto Pigmalión”. El alumno, por tanto, se verá conducido a adaptarse a las expectativas que se han creado sobre él (Arriaga y Madariaga, 2004).

Además, el “efecto Pigmalión” también se relaciona directamente con la autoestima ya que, según González-Pineda y colaboradores (1997), la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal de lo que el alumno querría ser pero también de lo que a los demás les gustaría que fuese.

En la siguiente tabla se recogen las creencias relacionadas directamente con características propias de profesores ejemplares evidenciadas en el trabajo de Cortez y colaboradores (2013):

**Tabla 5**

*Características propias de profesores ejemplares. Basado en: Cortez y colaboradores*

Características propias de profesores ejemplares	Gusto por la enseñanza
	Interés por la participación de los estudiantes
	Utilización de distintas estrategias y metodologías de enseñanza
	Consideración de la opinión, demandas y necesidades individuales del estudiante
	Expectativas positivas de los estudiantes
	Cercanía afectiva

De las entrevistas realizadas, se evidencia que pocas son las expectativas que se tienen hacia el alumnado del PPPSE, los ven incapaces de avanzar en un grupo ordinario, de ser reconocidos a la ESO y son catalogados como “perdidos”, “desmotivados” o “con falta de actitud”. Quizá un cambio en estas creencias, fomentando el apoyo al alumnado, valorando sus opiniones, demandas y necesidades ayudase a que el mismo alumno empezase a creer que puede cambiar su situación, mejorase su autoestima y, por lo tanto como evidencia el trabajo de Broc (2001), su afecto y su

motivación subsiguiente se verían incrementadas. No hay que olvidar que es el propio Sistema el que no ha sabido dar respuesta a las necesidades del alumno y que tiene la obligación fomentar el éxito escolar del mismo, no solo en un momento puntual, sino a lo largo de toda la vida del estudiante, lo denominado “educación permanente” (LOE, 2006).

## **8.2.2. Escenario**

### *8.2.2.1. Situación familiar*

El entorno familiar y las relaciones sanas entre sus miembros, elemento clave en el éxito global del adolescente.

Musitu, Román y Gracia (1988) señalan la importancia de la calidad de la interacción entre padres e hijos para que estos últimos alcancen el éxito escolar. Apuntan que son numerosas las investigaciones sobre ambiente familiar que evidencian la idea de que las medidas del clima familiar están positivamente relacionadas con inteligencia, logro escolar, agrado y ajuste escolar, y otras características afectivas, como la autoestima escolar.

Un clima familiar caracterizado por un bajo nivel de conflictividad, por la confianza para exteriorizar las emociones, por la compenetración y el apoyo entre los miembros y por una buena organización en la planificación de actividades y responsabilidades, resulta clave para el buen desarrollo del autoconcepto (García, 2003). Para Rodrigo y Acuña (1998) el apoyo familiar resulta una función básica, ya que proporciona al adolescente un buen ajuste psicológico, bienestar personal, confianza en el mundo y competencia social. Además, el equilibrio socio-emocional del alumno promoverá la concentración en clase y el aprendizaje de contenidos (Cortez et al.).

De las entrevistas a los informantes, se desprende que la situación familiar del alumnado que está año tras año en este tipo de programas no siempre es la más adecuada, los profesores refieren que “siempre hay algo detrás” o que son “adolescentes que acaban adoptando funciones y asumiendo responsabilidades que no son suyas”. Quizá sería relevante una mayor acción orientadora en este sentido, detectar las situaciones familiares difíciles con prontitud y prestar una mayor atención a los alumnos que no cuentan con un entorno familiar óptimo desde el comienzo de su andadura secundaria.

### *8.2.2.2. Acompañamiento*

El apoyo y acompañamiento al alumnado en su andadura escolar, necesarios para una mejor adaptación y éxito al entorno.

Los informantes del estudio señalan como fundamental establecer una relación profesor-alumno caracterizada por la cercanía y la confianza y refieren que el alumno relaciona mucho la

parte académica con la afectiva. Me parece relevante incluir una cita literal de uno de los profesores que refleja muy bien esta idea:

*“Son chicos que necesitan una relación muy personal y una atención muy constante. En cuanto tienen un vínculo más afectivo y una relación que va un poco más allá de profesor-alumno, responden mejor y hacen un poco más de caso a lo que se les dice”.* (Entrevista 1 a Profesor Ámbito Dinámico-Artístico)

La cercanía con el alumnado hace que el docente se involucre más a fondo en las cualidades, gustos e intereses de los estudiantes, lo que beneficia la entrega de contenidos y logro de resultados eficaces. Además, también fomenta que el profesorado recepcione mejor las críticas relativas a su labor profesional (Cortez et al., 2013).

Tanto (Arón y milicic, 1999) como (Coldren y Hively, 2009) coinciden en señalar que un clima social positivo, fruto de una buena relación pedagógica entre docente y alumno, facilita el logro de sus aprendizajes y el reconocimiento mutuo entre los participantes implicados.

Dado que, como ya se ha mencionado con anterioridad, los niveles de autoestima son afectados de manera significativa por el trato dado por los demás, éste resulta un factor principal para determinar el rendimiento académico del estudiante. La forma en la que el docente se comunique con el alumno, el respeto que le conceda, la comprensión y los esfuerzos que haga para responder a las necesidades personales de cada estudiante, serán factores muy influyentes en la autoestima del alumno y, por consiguiente, en su rendimiento académico (Sammons, Hillman, y Mortimore, 2002)

El trabajo de Trisman et al. (1976, citados por Sammons, Hillman, y Mortimore, 2002), también evidenció que una relación armónica entre el profesor y el alumno influye de forma beneficiosa sobre los resultados académicos.

Los profesores refieren, tal y como se expresa en la cita literal del comienzo del apartado, que el alumnado del PPPSE necesita de atención muy constante e individualizada, lo que coincide con el trabajo de Mortimore et al. (1988) en cuyo estudio encontraron efectos positivos cuando los maestros comunicaban entusiasmo a los alumnos, y cuando les demostraban atención individual.

### **8.2.3. Acciones**

#### *8.2.3.1. Metodología*

La consideración de la opinión, gustos e intereses individuales del alumnado, claves para un aprendizaje efectivo.



Una forma de aumentar la motivación del alumnado del PPPSE, catalogado como desmotivado por el profesorado, sería la de organizar la enseñanza en torno a los intereses y necesidades de los alumnos ya que esto conseguiría un desarrollo afectivo y social y generaría en el alumnado una mayor participación y mejores aprendizajes (Porlán, 1995).

Los profesores refieren un aumento de autoestima del alumnado cuando desarrollan tareas en las que pueden obtener resultados positivos a corto plazo. Según González, Valle, Núñez y González (1996), una de las estrategias instrucciones que sirven de apoyo para obtener metas de aprendizaje es el ayudar a los alumnos a establecer a corto plazo metas auto-referentes.

En un trabajo de Bauch (1984) citado por Porlán (1995) se establecieron correlaciones significativas entre determinados tipos de conductas del profesor, sus creencias sobre el control y la participación en la clase y las opiniones de los estudiantes. Encontraron dos tipos de profesores:

**Tabla 6**

*Correlaciones entre determinados tipos de conductas del profesor, sus creencias sobre el control y la participación en la clase y las opiniones de los estudiantes. Basada en: Baruch (1984, citado por Porlán, 1995)*

<b>Tipo de profesor</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Opinión del alumnado</b>
Preocupados por el control de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pocas estrategias de enseñanza</li> <li>- Poca interacción con los estudiantes</li> <li>- Explican para toda la clase</li> <li>- No usan materiales prácticos Trabajan con libros de texto y materiales estandarizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opiniones negativas</li> <li>- Se sienten sin libertad en el aula</li> </ul>
Preocupados por la participación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversas estrategias de enseñanza</li> <li>- Trabajan variedad de materiales instruccionales</li> <li>- Organizan el trabajo por actividades teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes</li> <li>- Organizan el trabajo por pequeños grupos</li> <li>- Atienden las demandas individuales</li> <li>- Prefieren los objetivos de desarrollo personal</li> <li>- Prefieren la autonomía profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprecio y valoración positiva</li> <li>- Se sienten considerados</li> </ul>

Los alumnos del PPPSE, tal y como refieren la totalidad de los informantes, necesitan de atención individualizada y responden mejor cuando trabajan en pequeños grupos. Además prestan más atención y se muestran más motivados cuando se utiliza alguna estrategia de enseñanza alternativa como, por ejemplo, las TICs.

### 8.2.3.2. TIC

Las nuevas tecnologías como nuevos apéndices adolescentes que pueden ayudar a mejorar el aprendizaje en el entorno educativo.

El uso de este tipo de tecnología es para los informantes como una herramienta orientada al aumento de la motivación, pero refieren la necesidad de limitar su uso a ocasiones concretas, más como un apoyo para complementar y amenizar las clases habituales que como un elemento motivador general. Quizá, todavía exista la barrera que señala Mark Prensky (2001, citado por Volpicelli, 2018), entre los “inmigrantes digitales” y los “nativos digitales”. Los primeros, son aquellos que, después de una vida entera utilizando herramientas tradicionales, desean adaptarse al mundo digital pero lo hacen con dificultades. Los segundos, se refieren a aquellos que han nacido y crecido junto a “tecnologías más intuitivas” como smartphones o tabletas, llegando a convertirse casi en extensiones del propio cuerpo que ofrecen la información de manera ágil e inmediata. Volpicelli subraya la necesidad adaptación al nuevo contexto y de cambiar la metodología y los instrumentos por parte de los docentes.

El manejo de las TICs por parte del profesorado como herramienta educativa adaptada al nivel de uso del estudiante ofrecerá a estos últimos, nuevas oportunidades de acceso al conocimiento, desarrollará la capacidad de búsqueda de información, de sistematizar, comprender, organizar y utilizar la información a la que acceden (García, 2015).

### 8.2.3.3. Refuerzo positivo

El reforzamiento es un elemento que los profesores utilizan como práctica habitual en los centros. Dado que los alumnos del PPPSE se caracterizan por demostrar conductas problemáticas, absentismo o lenguaje inapropiado, muchas son las ocasiones en las que se llevan partes a casa o son expulsados. Los profesores refieren que estas medidas no son efectivas con ellos y que si algo consigue ciertos cambios en su actitud o motivación es el refuerzo positivo. Sammons, Hillman, y Mortimore (2002) señalan que los premios u otros incentivos positivos, sumados a la existencia de reglas claras, se asocian a mejores resultados que los obtenidos por el castigo ya que, un uso exacerbado del mismo, puede generar “una atmósfera tensa y negativa, con efectos contraproducentes en la asistencia y el comportamiento” (pp. 46).

Brophy y Good (1986, citados por Sammons, Hillman, y Mortimore, 2002) señalaron las claves del elogio efectivo: específico, eventual, espontáneo y utilizando como contexto los logros del pasado para reforzar el éxito actual, atribuyendo el éxito al esfuerzo y a la habilidad de alumno.

### **8.3. Limitaciones, potencialidades y prospectiva**

Una de las principales limitaciones del presente trabajo, es la falta de tiempo que se ha tenido para la aplicación de las técnicas de recogida de datos. Desde mi punto de vista, hubiese sido interesante poder pasar más tiempo asistiendo a clase con los alumnos para evitar resultarles un estímulo novedoso que pudiese interferir en su comportamiento habitual. Además, así podría haber estado en clase con diferentes profesores, ver sus distintos métodos de enseñanza, sus estrategias y herramientas, además de la conducta diferencial de los alumnos con cada uno de ellos.

También sería interesante el poder haber realizado las entrevistas tanto a principio de curso, como al final del mismo, en especial a la profesora que comenzaba a dar clase en el programa por primera vez para ver qué cambios encontraba en sus creencias.

Otra limitación que encuentro al estudio es que se localiza en un solo instituto, lo que no permite hacer generalizaciones.

La falta de experiencia en la realización de trabajos de metodología cualitativa también ha sido una dificultad a lo largo de la realización del estudio, a pesar de que el trabajo de Taylor y Bogdan (1992) facilitó en gran medida las técnicas de recogida de datos. Tras la observación y las entrevistas fue mucha la información recogida, lo que dificultó, en cierta medida, la síntesis de la información más relevante.

En cuanto a las potencialidades del mismo, considero su sentido de utilidad. De esta investigación pueden extraerse una serie de buenas prácticas que podrían ser aplicadas para mejorar la enseñanza en este programa y análogos.

Además, aunque los resultados obtenidos no son generalizables, sí que son transferibles a programas o institutos análogos, es decir, que puede servir para aquellos entornos en los que se esté dando una situación similar a la del instituto en el que se ha centrado el estudio.

En cuanto a las futuras líneas de trabajo, por un lado, sería interesante investigar qué medidas de intervención educativa puede poner en marcha el Sistema para evitar llegar a una situación que requiera medidas extraordinarias como el PPPSE, en el que se congregan los alumnos problemáticos, teniendo en cuenta las variables comunes de estos chicos para así actuar con ellos con prontitud. Por otro lado, dado que ya está establecido el programa, sería de utilidad profundizar en los métodos de enseñanza más efectivos con estos chicos e indagar en las características y métodos de actuación que debe tener la figura del profesor en este tipo de programas pero teniendo en consideración las necesidades y opiniones de los alumnos.

## Bibliografía

1. Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 79-123.
2. Álvarez Gonzalez, M. (2004). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 147-162.
3. Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
4. Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello
5. Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-73.
6. Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N., Gurrola Peña, G.M. y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
7. Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, 3(2), 201-216.
8. Benavent, J. A. y Fossati, R. (1998). El modelo clínico y la entrevista. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 71-84). Barcelona: Praxis
9. Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
10. Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
11. Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, 17(2), 281-292.
12. Broc Cavero, M. A. (2001). Los determinantes de la autoestima en la adolescencia. *Annales: Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Barbaastro*, (14), 357-380.
13. Broc Cavero, M. A. (2002). Las unidades de intervención educativa específica (UIEE) en la educación secundaria obligatoria. Reflexiones sobre una experiencia. *Anuario de Pedagogía*, 4, 79-95.
14. Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
15. Coldren, J., & Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching*, 57(2), 93-98.

16. Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester?. *Social Psychology of Education*, 4(2), 189-211.
17. Contreras, D. L. M. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22.
18. Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I., y Guzmán, C. (2013). Teacher's beliefs of proficient teachers and their impact on pedagogical practices. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113.
19. Díaz Allué, M. T. (1991). La Orientación en el contexto de las Ciencias de la Educación. *Revista complutense de educación*, 2(3), 431-454.
20. Fenning, B. E., y May, L. N. (2013). "Where there is a will, there is an A": examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16(4), 635-650.
21. Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa* (2ªEd). Madrid: Ediciones Morata.
22. Fernández, C. M., Peña, J. V., Viñuela, M. P. y Torío, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 87-103.
23. García, D. V. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, (16), 62-79.
24. González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C. y González García, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
25. García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 9, 359-374.
26. Gaviria Soto, J. L., Tourón Figueroa, J. y González Torres, M<sup>a</sup>. C. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: validación de un instrumento. *Revista de Pedagogía*, 46(1), 35-51.
27. Gázquez, J. J., Pérez M. C., Ruiz M. I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 51-62.
28. Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
29. González, M<sup>a</sup>. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.
30. González-Pineda, J. A., Núñez Pérez, J. C, Glez-Pumatiega, S. y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

31. Gotzens Busquets, C., Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., y Badia Martín, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330.
32. Harter, S. (1986a). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
33. Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology*. New York: Jhon Wiley.
34. Harter, S. y Broc, M.A. (2000). *Perfil de Autoconcepto, Autoestima y Apoyo Social para Adolescentes (P4A)*. Adaptación española. Madrid. Centro de Sociología y Psicología Aplicada (COSPA).
35. Hernández, C. A. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1369-1388.
36. Hernández Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación. Corrientes Actuales y Teorías Aplicadas*. México: Trillas.
37. Hernandez, L., Fernandez, C., Lorite, G. y Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres?. *ReiDoCrea*, 7, 92-97.
38. Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
39. Jiménez Gámez, R. A. y Porrás Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe, D.L.
40. Latham, G. P. y Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 485-516.
41. Lerner, R.M., Lerner, J.V., Hess, L.E., Schwab, J., Jovanovic, J., Talwar, R. y Kucher, J.S. (1991). Physical attractiveness and psychosocial functioning among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 11, 300-320.
42. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
43. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
44. Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

45. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172)
46. McCombs, B.L. (1991a). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
47. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., y Ecob, R. (1988). *School matters*. Univ of California Press.
48. Musitu Ochoa, G., Román Sánchez, M. y Gracia Fuster, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
49. Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Reifop*, 12(1), 63-75.
50. ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
51. Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P. y Navarro Asencio, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación.
52. Pérez-Escoda, N. y Bisquerra, R. (2013). ¿Consulta o asesoramiento?. Análisis del uso de estos dos términos entre los profesionales de la orientación. *REOP*, 24(3), 27 - 42.
53. Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., y Bisquerra Alzina, R. (2009). A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 22, 55-71.
54. Perry, R. P., Hall, N. C., y Ruthig, J. C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. En *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 363-436). Springer Netherlands.
55. Porlán, R. (1995). Fundamentos Conceptuales y Didácticos. Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, 3(1), 7-13.
56. Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 166, de 13 de julio de 1993, pp. 20985 a 21000. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-18163>
57. Rodrigo, M. J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (261-276). Madrid: Alianza.
58. Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

59. Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., y Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11*(2), 161-180.
60. Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación y Diagnostico en Educación*. Mira Editores.
61. Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (2002). *Características clave de las escuelas efectivas*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
62. Sommer, K. L. y Baumeister, R. F. (2002). Self-evaluation, persistence, and performance following implicit rejection: The role of trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 926-938.
63. Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
64. Tapia, J. A. y Vergara, A. I. E. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación.
65. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
66. Torres, S. M. (2014). The relationship between Latino students' learning styles and their academic performance. *Community College Journal of Research and Practice, 38*(4), 357-369.
67. Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista CAES, 3*(1), 119-139.
68. Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
69. Volpicelli, F. (2018). Las nuevas tecnologías en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Cutillas Orgilés, Ernesto (Coord.). *Convergencia y transversalidad en humanidades*. Actas de las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante.



## **Anexos**

Apartado desarrollado en el PDF adjunto en el que aparecen los siguientes documentos:

- **Anexo 1:** Transcripción y categorización de las entrevistas realizadas a los informantes.
- **Anexo 2:** Registro narrativo elaborado a partir de las notas de campo recogidas tras la observación participante.