



**Universidad
Europea**

Universidad Europea de Valencia
Facultad de Ciencias Sociales

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Mejora del autoconcepto académico en
estudiantes de 12 a 14 años en contextos de
exclusión social**

Trabajo Fin de Máster presentado por:	Violeta Pérez Abril
Modalidad de trabajo:	Propuesta de intervención
Director:	Dr. David Aparisi Sierra
Fecha:	4 de octubre de 2023

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a todas las personas que directa e indirectamente me han brindado su apoyo durante mi trayectoria educativa que me otorga hoy la posibilidad de escribir este Trabajo Final de Máster y cerrar una importante etapa en mi formación profesional.

En primera instancia, debo mencionar a mi familia, amistades y seres queridos más cercanos por su respaldo, cariño y confianza, especialmente a mi padre, madre y hermana quienes con su complicidad y dedicación se han convertido en ejemplo y guías en mi proceso, aconsejándome y animándome en los momentos más convulsos y acompañándome y compartiendo conmigo los más satisfactorios y placenteros.

Seguidamente, deseo expresar el más sincero agradecimiento a todos los docentes de la Facultad por haberme nutrido intelectualmente de todo aquello indispensable en mi formación profesional, así como a mis admirables compañeras que me han acompañado en este año, coadyuvándonos y creciendo conjuntamente personal y profesionalmente.

Debo hacer una anotación especial al director de este trabajo al Dr. David Aparisi Sierra, por su apoyo, entrega y dedicación, rigor científico, humanístico y metodológico; por el seguimiento continuo con una planificación coherente y rigurosa, y por su disposición total durante este arduo proceso para guiarnos y acompañarnos.

Además, quiero aprovechar este espacio para expresar mi agradecimiento a mi alumnado quienes se han convertido en una fuente de inspiración para la temática y han dotado de sentido y significado a este trabajo. Por permitirme aprender y crecer junto a ellos y ellas, mantener mi ilusión por la docencia y mi convicción del poder transformador de la educación.

Por último, un especial agradecimiento al centro educativo donde he realizado las prácticas, especialmente a mi mentora Mercedes Farinós por su trabajo excepcional de acompañamiento y apoyo continuado, por introducirme en el ámbito de la psicopedagogía y abrirme las puertas e ilusión a un nuevo sugerente camino profesional.

En definitiva, gracias a cada una de las personas mencionadas, y a las que he podido olvidar, por allanarme a disfrutar de esta experiencia porque vuestro apoyo, acompañamiento y estima ha sido totalmente indispensable. A todas y todos, la más honesta de las gratitudes, tanto en el ámbito intelectual como humano. Sin vosotros y vosotras no hubiera sido posible. ¡Gracias, de verdad!

Resumen

El presente trabajo propone una intervención psicopedagógica dirigida a estudiantes de 12 a 14 años que se encuentran en contextos de exclusión social, con el propósito de mejorar su autoconcepto académico. La intervención se centra en la adolescencia temprana, una etapa crucial para el desarrollo de la personalidad, en la cual el autoconcepto adquiere una relevancia significativa. En esta intervención se busca abordar los efectos negativos de la exclusión social en la autopercepción y, por ende, en el rendimiento académico de las y los estudiantes. Con el diseño de un conjunto de diez propuestas específicas, se pretende fomentar una percepción positiva de sí mismos en su rol como estudiantes, haciendo uso de metodologías diversas, entre las que se destaca el aprendizaje servicio y la participación verídica en la comunidad, para lograr un impacto significativo en el autoconcepto académico. Las conclusiones extraídas de la intervención evidencian mejoras significativas en el autoconcepto académico de los y las estudiantes, así como en su motivación y rendimiento educativo. Este estudio contribuye a la comprensión de la importancia del autoconcepto académico en el contexto de la exclusión social y resalta la necesidad de promover una educación inclusiva y equitativa, reconociendo el potencial de la educación como factor compensador de desigualdades y promotor de cambios sociales. Las conclusiones del estudio respaldan la efectividad de la intervención psicopedagógica en la mejora del autoconcepto académico de los estudiantes en situaciones de exclusión social, destacando la importancia de abordar este aspecto para lograr una educación más inclusiva y beneficiosa para todos y todas y deslumbrándose como posible punto de partida para futuras líneas de investigación e intervención.

Palabras clave: Autoconcepto académico, exclusión social, intervención psicopedagógica, adolescencia temprana, educación inclusiva.

Abstract

The present study proposes a psychopedagogical intervention aimed at students aged 12 to 14 years who are in socially excluded contexts, with the purpose of improving their academic self-concept. The intervention focuses on early adolescence, a crucial stage for personality development, where self-concept becomes highly relevant. This intervention seeks to address the negative effects of social exclusion on self-perception and, consequently, on academic performance of students. Through the design of a set of ten specific activities, it aims to foster a positive perception of themselves in their role as students, using diverse methodologies, including service-learning and authentic community engagement, to achieve a significant impact on academic self-concept. The conclusions drawn from the intervention demonstrate significant improvements in the academic self-concept of the students, as well as in their motivation and educational performance. This study contributes to the understanding of the importance of academic self-concept in the context of social exclusion and highlights the need to promote inclusive and equitable education, recognizing the potential of education as a compensatory factor for inequalities and a promoter of social change. The study's findings support the effectiveness of the psychopedagogical intervention in enhancing the academic self-concept of students in situations of social exclusion, emphasizing the importance of addressing this aspect to achieve a more inclusive and beneficial education for all, while also opening up possibilities for future research and intervention strategies.

Keywords: Academic self-concept, social exclusion, psychopedagogical intervention, early adolescence, inclusive education.

Resum

El present treball proposa una intervenció psicopedagògica dirigida a estudiants de 12 a 14 anys que es troben en contextos d'exclusió social, amb la finalitat de millorar el seu autoconcepte acadèmic. La intervenció se centra en l'adolescència primerenca, una etapa crucial per al desenvolupament de la personalitat, en la qual l'autoconcepte adquireix una rellevància significativa. En aquesta intervenció es busca abordar els efectes negatius de l'exclusió social en l'autopercepció i, per tant, en el rendiment acadèmic dels estudiants. Amb el disseny d'un conjunt de deu activitats específiques, s'intenta fomentar una percepció positiva d'un mateix en el seu rol com a estudiants, fent ús de metodologies diverses, entre les quals es destaca l'aprenentatge servei i la participació autèntica a la comunitat, per aconseguir un impacte significatiu en l'autoconcepte acadèmic. Les conclusions extretes de la intervenció evidencien millores significatives en l'autoconcepte acadèmic dels estudiants, així com en la seua motivació i rendiment educatiu. Aquest estudi contribueix a la comprensió de la importància de l'autoconcepte acadèmic en el context de l'exclusió social i ressalta la necessitat de promoure una educació inclusiva i equitativa, reconeixent el potencial de l'educació com a factor compensador de desigualtats i promotor de canvis socials. Les conclusions de l'estudi recolzen l'efectivitat de la intervenció psicopedagògica en la millora de l'autoconcepte acadèmic dels estudiants en situacions d'exclusió social, destacant la importància d'abordar aquest aspecte per aconseguir una educació més inclusiva i beneficiosa per a tothom, i despuntant com a possible punt de partida per a futures línies de recerca i intervenció.

Paraules clau: Autoconcepte acadèmic, exclusió social, intervenció psicopedagògica, adolescència primerenca, educació inclusiva.

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación	10
1.2. Problema y finalidad	13
1.3. Objetivos del TFM	14
2. Marco teórico	15
2.1. Autoconcepto	15
2.2. Contextos de exclusión social	21
2.3. Relación entre el autoconcepto académico y los contextos de exclusión social.....	29
3. Desarrollo de la propuesta.....	34
3.1. Objetivos	34
3.2. Contextualización y destinatarios	34
3.3. Competencias y contenidos básicos.....	36
3.4. Metodología	37
3.5. Infraestructura	38
3.6. Materiales didácticos	39
3.7. Sesiones de trabajo.....	40
3.8. Temporalización/cronograma	50
3.9. Evaluación	51
3.10. Atención a la diversidad	52
4. Conclusiones	55
5. Limitaciones y futuras líneas de intervención.....	57
5.1. Limitaciones.....	57
5.2. Futuras líneas de intervención	58
6. Referencias bibliográficas	61
7. Anexos.....	68
Anexo A. Dinámicas inicio sesión	68
Anexo B. Recursos necesarios para las sesiones	70
Anexo C. Medidas de respuesta para la inclusión	73

Índice de figuras

Figura 1. <i>Dimensiones del autoconcepto</i>	16
Figura 2. <i>Características del autoconcepto</i>	18
Figura 3. <i>Cronograma temporalización intervención</i>	51

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Comparativa entre los términos de pobreza y exclusión social</i>	23
Tabla 2. <i>Factores y ámbitos que contribuyen a la exclusión e integración social</i>	25
Tabla 3. <i>Propuesta 1. ¿Qué quiero y cómo llego?</i>	41
Tabla 4. <i>Propuesta 2. Nos definimos.</i>	42
Tabla 5. <i>Propuesta 3. “Self-influencer”</i>	43
Tabla 6. <i>Propuesta 4. Yo también puedo enseñar.</i>	44
Tabla 7. <i>Propuesta 5. Desenmascarando pensamientos erróneos.</i>	45
Tabla 8. <i>Propuesta 6. El elefante encadenado</i>	46
Tabla 9. <i>Propuesta 7. Ayuda mutua.</i>	47
Tabla 10. <i>Propuesta 8. Te(atre)ves.</i>	48
Tabla 11. <i>Propuesta 9. Pasión por la pasión</i>	49
Tabla 12. <i>Propuesta 10. ¿Somos las mismas personas?</i>	50
Tabla 13. <i>Ejemplos dinámicas de inicio grupales</i>	50
Tabla 14. <i>Niveles de respuesta para la inclusión</i>	50

1. Introducción

La educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado para todas las personas sin excepción. Sin embargo, lamentablemente en la actualidad persisten desigualdades en cuanto su acceso, participación y aprendizaje. Esta realidad nos lleva a reflexionar sobre nuestro rol como institución educativa y nuestra responsabilidad moral de actuar para compensar las desigualdades y ofrecer una respuesta efectiva que afronte la exclusión social en la educación.

En este trabajo se aborda uno de estos aspectos, el desarrollo del autoconcepto académico en los y las estudiantes que se encuentran en contextos de exclusión social. El autoconcepto es un aspecto fundamental en el desarrollo humano, puesto que conocer nuestras habilidades y capacidades, fortalezas y debilidades es esencial para el desarrollo de nuestra identidad, incluyendo la percepción de nosotras y nosotros mismos como estudiantes, especialmente durante la adolescencia temprana por sus particularidades específicas.

No obstante, en el enfoque utilitarista y propedéutico de la educación actual en las sociedades modernas, el abordaje de estos aspectos, especialmente en las enseñanzas superiores, es relegado a un segundo plano, sin considerarlo un fin en sí mismo. Partiendo de estas premisas resulta una evidencia la relevancia de una intervención y estudio específico para abordar esta temática y promover una educación más inclusiva y equitativa.

El presente Trabajo Final de Máster (TFM, en adelante), por consiguiente, pretende ahondar en la relación del autoconcepto académico y el estudiantado que se encuentra en situaciones de exclusión social, brindando una amplia revisión teórica de la temática y un nuevo enfoque y abordaje de la misma desde la institución educativa mediante una propuesta de intervención psicopedagógica.

Este estudio, por todo lo anterior, se estructura en siete grandes apartados, iniciando por una justificación de la elección de la temática, la exposición del problema a abordar, y los objetivos que se persiguen con su elaboración, siguiendo con la fundamentación teórica que respalda la propuesta de intervención y que permitirá introducirla con un detalle minucioso de todos los aspectos para su adecuado desarrollo, exponiendo los resultados, hallazgos y conclusiones y reflexiones finales obtenidas en el estudio, para terminar con las limitaciones encontradas y las posibles futuras líneas de intervención e investigación que se derivan de la expuesta.

1.1. Justificación

En este apartado se tratará de justificar de manera fundamentada la selección de la temática, exponiendo la importancia y alcance de la propuesta y todo lo que la abraza, enfatizando en algunas de las dimensiones que la conforman, así como de describir la normativa vigente que regula y ratifica la relevancia de la temática seleccionada y la conveniencia de intervención al respecto.

En primer lugar, centrándonos en la investigación científica existente se expone que un autoconcepto académico positivo durante la etapa de la adolescencia temprana es un predictor significativo del rendimiento académico posterior, en función de este autoconcepto académico se advertían un mayor respaldo en las metas de desempeño (Schwartz et al., 2011). Estas investigaciones y conclusiones firmes de distintos estudios de renombre nos abalan la importancia del trabajo e intervención en la mejora del autoconcepto académico que se persigue en la propuesta de este trabajo.

Además, por otra parte, si se focaliza en la influencia del contexto social en el cual se encuentran los adolescentes existen distintos estudios que muestran una clara relación entre los factores ambientales, destacando a la familia, y el éxito o fracaso del autoconcepto académico. (Rebolledo-Mejía et al., 2021).

Por consiguiente, resulta una certitud que se debe abordar una intervención en el ámbito educativo en cuanto al autoconcepto académico y que está debe atender especialmente al alumnado que se inscribe en un contexto de exclusión social, por encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad y riesgo, con la finalidad de compensar las desigualdades y promover un enfoque educativo más inclusivo.

En resumen, la importancia y alcance de la propuesta de trabajo se sustenta en la evidencia científica existente que respalda la relación del autoconcepto académico y el alumnado en contextos de exclusión social, mediada por el rendimiento estudiantil. Por tanto, intervenir en la mejora del autoconcepto académico en contextos de exclusión social se presenta como una necesidad imperante para promover el éxito educativo y el bienestar de los y las estudiantes en situaciones desfavorecidas.

Por otro lado, a continuación, se atenderá a la normativa legal vigente que respalda la propuesta. En este punto, cabe señalar que se hará referencia a marcos legales y políticas educativas a nivel

internacional, se centrará en la normativa que rige en el territorio del Estado Español en su conjunto, y se focalizará en la dirigida a la Comunitat Valenciana.

En primer lugar, en relación al marco legislativo internacional, se encuentra que la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece en el artículo 26 el derecho a la educación como un derecho fundamental de todas las personas, sin discriminación: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” Además, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas incluye el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual se enfoca en asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Seguidamente, en referencia a la normativa estatal se encuentra la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el capítulo II se hace referencia a la equidad y compensación de desigualdades en educación, en esta se detalla lo siguiente:

Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás (p.122911).

Este hecho corrobora la necesidad de actuación y atención al alumnado que se encuentra en contextos de vulnerabilidad por pertenecer a contextos de exclusión social, que atañe y respalda la propuesta mencionada con la finalidad de superar las barreras del contexto educativo de dicho alumnado.

Por otro lado, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria se expone como segunda competencia clave la competencia personal social y de aprender a aprender, en la que se detalla que esta “implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante”, hecho que irrefutablemente se puede

relacionar con el autoconcepto, que enmarcado dentro de la institución educativa, el autoconcepto académico que se pretende desarrollar y potenciar en la propuesta de intervención de este TFM.

Seguidamente, de acuerdo con la normativa vigente en la Comunitat Valenciana se encuentra en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Concretamente, en el artículo 4, destinado a la detección de barreras y necesidades se expresa directamente, que “los centros docentes deben incluir en su Proyecto educativo los mecanismos y los procedimientos para detectar de forma temprana (...) las necesidades de compensación de desigualdades, a fin de iniciar la respuesta educativa lo antes posible”. (p.20858).

Entendiendo que el alumnado con necesidades de compensación de desigualdades es aquel que presenta dificultades en el acceso, la permanencia o el progreso en el sistema educativo por motivos sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, y tiene una mayor probabilidad de no lograr los objetivos de la educación obligatoria y, por lo tanto, de no obtener una titulación y cualificación profesional mínima que facilite su integración sociolaboral (Artículo 53, Orden 20/2019).

En estrecha relación a la normativa anterior reafirmando la relevancia de la misma, se puede corroborar que, tras la detección de una necesidad de compensación de una desigualdad, como ahora la diferencia en el autoconcepto académico y su incidencia educativa la respuesta educativa por parte de los centros debe ser inmediata e irrefutable, hecho que secunda la importancia de la propuesta de intervención planteada.

En definitiva, la revisión de la normativa legal a nivel internacional, estatal y regional destaca la importancia de promover la equidad en la educación y apoyar a los estudiantes en contextos más vulnerables, así como la importancia del autoconcepto académico para su desarrollo, lo que respalda la intervención psicopedagógica expuesta.

En conclusión, la revisión de la literatura científica respecto la temática y la normativa legal vigente en relación a esta respaldan la necesidad y eficacia de la propuesta para mejorar el autoconcepto académico en adolescentes vulnerables, dando como resultado una educación más inclusiva para todas y todos.

1.2. Problema y finalidad

El presente trabajo, pretende dar respuesta a una problemática detectada de gran relevancia en el ámbito educativo y social, la diferencia respecto al autoconcepto de los estudiantes en contextos de exclusión social durante la adolescencia temprana, y como este hecho repercute en su trayectoria educativa. Así como la carencia de implicación social al respecto, tanto desde el ámbito de la investigación como de la intervención educativa y psicopedagógica.

Esta correlación que se pretende abordar y dar respuesta efectiva de intervención en demasía se encuentra menospreciada e invisibilizada ante otras, con una carencia de estudios e investigaciones concluyentes al respecto. Asimismo, los escasos estudios previos que existen no se centran en la adolescencia temprana mencionada, o bien se focalizan en el periodo posterior, una adolescencia tardía o, por el contrario, el inmediatamente anterior coincidiendo con la etapa de Educación Primaria.

Atendiendo a la problemática detallada, la propuesta expuesta pretende abordar la mejora de autoconcepto desde el ámbito educativo en el alumnado enmarcado en la adolescencia temprana, una etapa de transición y cambio convulso que, como la literatura científica muestra, requiere de mayor análisis y atención para incrementar las representaciones cognitivas sobre las habilidades y capacidades sobre ellas y ellos mismos (Veas et al. 2018), y concretando en los y las estudiantes que se encuentran en contextos de exclusión social, o en riesgo de encontrarse, agravando negativamente su concepción académica, como se tratará y detallará posteriormente en mayor profundidad.

Por estas razones, y con base en los modelos teóricos expuestos, la finalidad del presente trabajo consiste en estudiar y examinar las relaciones existentes entre el autoconcepto académico y los y las adolescentes en contextos sociales de exclusión para presentar un conocimiento más profundo al respecto y proponer una intervención psicopedagógica apropiada que dé una respuesta ajustada y fructífera en este ámbito y permita mejorar el autoconcepto académico.

En definitiva, ante una escasa concienciación e investigación sobre una problemática relevante en la actualidad educativa y social, el propósito del TFM, incluye una sensibilidad y visibilidad de la problemática detallada, cubrir laguna de conocimiento en cuanto a la relación de ambas variables y ofrecer una respuesta educativa de calidad desde el ámbito de la psicopedagogía.

1.3. Objetivos del TFM

En este apartado se detallarán los objetivos que se pretenden alcanzar en la elaboración de este TFM, planteando uno de carácter general que englobe todo el proceso de elaboración del documento mencionado y detallarlo mediante distintos objetivos específicos.

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos anotados con anterioridad, se plantea como objetivo general de la presente propuesta de Trabajo Final de Máster:

- Elaborar una propuesta de intervención para mejorar el autoconcepto académico en alumnado de 12 a 14 años en contextos de exclusión social.

Partiendo de este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos que detallan y guían el mismo:

- Realizar una búsqueda bibliográfica sobre los últimos avances en el autoconcepto académico y su vinculación con el alumnado adolescente en contextos de exclusión social que permita fundamentar teóricamente la propuesta de intervención.
- Diseñar unas actividades que logren mejorar el autoconcepto del alumnado en contextos de exclusión social en particular y del grupo clase en general.
- Evaluar el alcance de la propuesta de intervención e identificar posibles futuras líneas de investigación y trabajo derivadas.
- Discutir sobre las limitaciones de la propuesta y su influencia en la generalización y replicabilidad en otros contextos educativos
- Poner en práctica las diferentes competencias adquiridas en el Máster de Psicopedagogía, como la de diseño de estrategias y planes de intervención.

2. Marco teórico

El marco referencial teórico se centra en dar respuesta a los interrogantes iniciales y proporcionar una base teórica que fundamente la propuesta. Ha sido desarrollado a partir de una investigación sobre la temática abordada, respaldada mediante las ideas y resultados de diversos autores y autoras expertas en la materia. Este se estructurará en diferentes subepígrafes que corresponden a las variables de estudio y la relación entre ambas, permitiendo así abordar de manera sistemática y coherente la propuesta.

2.1. Autoconcepto

El constructo del autoconcepto ha estado conceptualizado por diversos autores y autoras, cuyos planteamientos convergen y se sintetizan en la idea de que se refiere a la representación que el individuo elabora sobre sí mismo. En términos generales, el autoconcepto es la percepción que una persona tiene de sí misma (Shavelson et al. 1976), y dichas percepciones se configuran a través de su experiencia con su entorno y están influenciadas por los entornos y refuerzos provenientes del ambiente y de personas significativas del individuo.

De acuerdo a González y Tourón (1992) el autoconcepto se define como la formación cognoscitiva creada a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás. Los autores postulan que se trata de un conocimiento que no es innato, sino que se desarrolla de manera activa a lo largo de todo el proceso evolutivo de una persona.

Asimismo, según Burns (1990) el autoconcepto se refiere, en términos actitudinales, al componente cognitivo que engloba las percepciones, opiniones o ideas que un individuo presenta sobre sí mismo, ya sean verdaderas o falsas, subjetivas u objetivas, y permiten a la persona describirse a sí misma.

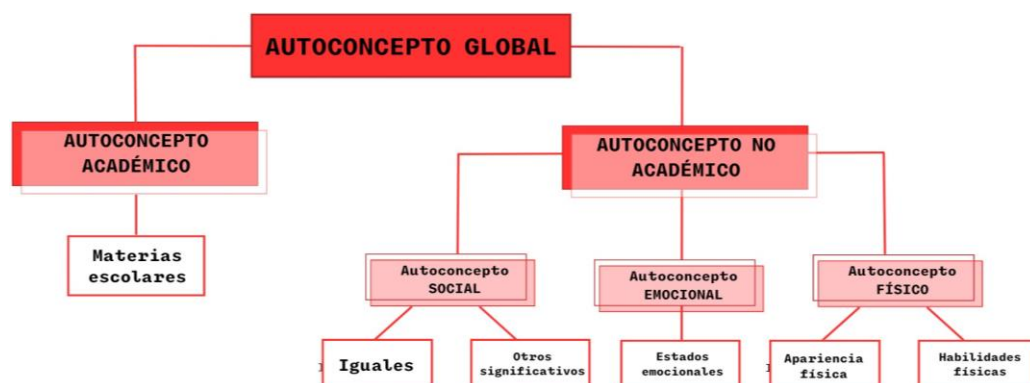
Prosiguiendo con su conceptualización y atendiendo a su evolución, el autoconcepto ha sido objeto de interés en el campo de la psicología desde sus inicios como disciplina científica hasta la actualidad. No obstante, durante los años setenta del siglo veinte se produjo un relevante cambio en su comprensión, reemplazando la concepción unidimensional por una visión jerárquica y multidimensional (Esnaola et al. 2013). Entre los diversos modelos que se adhieren a esta nueva concepción indudablemente el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton, (1976) es uno de los más destacados dentro de esta nueva perspectiva.

Históricamente el autoconcepto ha estado considerado como un constructo unidimensional, global y estático. Los enfoques y planteamientos iniciales se centraban en la idea de que las percepciones que cada persona tiene sobre sí misma conformaban una entidad indivisible y global, por ende, para su correcta comprensión se debía evaluar esa visión holística (Cazalla-Luna y Molero, 2013). Sin embargo, en la actualidad se ha aceptado una concepción jerárquica y multidimensional, en concordancia con la propuesta de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Este enfoque hodierno sostiene que el autoconcepto está estructurado en diversos dominios -el académico, el social, el personal o emocional y el físico-, que a su vez están subdivididos en dimensiones o subdominios de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008).

Atendiendo al carácter jerárquico de la estructura multifacética del autoconcepto, se observa que en la base se encuentran las experiencias individuales en situaciones particulares que se van agrupando hasta dar lugar al autoconcepto general de la cúspide. Existen diversas clasificaciones de acuerdo a las propuestas de diferentes autores. Empero la mayoría entre los subdominios o ámbitos mayoritariamente asumidos reconocen que se encuentra el autoconcepto académico, el social o el físico, incluyendo y subdividiéndose en dimensiones más específicas. Siguiendo la propuesta citada y distinguida de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), el autoconcepto global descendiendo progresivamente se puede dividir en dos componentes: el autoconcepto académico y el no académico. A su vez, el autoconcepto académico puede dividirse en áreas o materias temáticas y luego en áreas específicas dentro de una materia. Por su parte el autoconcepto no académico se desglosa en los subdominios social, emocional y físico, los cuales a su vez se subdividen en facetas cada vez más específicas.

Figura 1

Dimensiones del autoconcepto



Nota. Elaboración propia adaptada de Shavelson et al. (1976)

Siguiendo con el modelo de Shavelson et al. (1976) se distinguen siete características críticas en la definición del constructo estudiado. El autoconcepto puede describirse como: organizado, multifacético, jerárquico, estable, evolutivo, valorativo y diferenciable.

La primera característica del autoconcepto es que está organizado o estructurado, el autoconcepto se estructura a partir de la gran variedad de experiencias individuales que una persona tiene a lo largo de su vida. Con la finalidad de reducir su multiplicidad y complejidad estas experiencias se organizan a través de categorías que las simplifican y dotan de significado. De este modo, el autoconcepto se presenta como una estructura organizada que nos permite tener una visión coherente y comprensible de la identidad personal.

Una segunda característica del autoconcepto es que es multifacético, las áreas particulares reflejan el sistema de categorías adoptadas por un individuo o compartidas por un grupo. Algunas de las categorías incluidas en la mayoría de la población según diferentes estudios son la escuela, la aceptación social o la capacidad.

Otra característica del autoconcepto es su carácter jerárquico, las diferentes dimensiones expuestas conforman una jerarquía desde las situaciones particulares situadas en la base hasta el autoconcepto general en la cúspide. Una posible representación visual de dicha jerarquía se percibe en la figura 1.

Una cuarta característica del autoconcepto es que el autoconcepto general es estable. No obstante, a medida que uno desciende en la jerarquía del autoconcepto, el autoconcepto depende cada vez más de situaciones específicas y, por lo tanto, se vuelve menos estable. Sin embargo, estas variaciones suelen reducirse a los niveles más bajos que se van atenuando por las conceptualizaciones de los niveles superiores proporcionándole una mayor estabilidad y resistencia al cambio

Una quinta característica del autoconcepto es su aspecto evolutivo o experiencial, puesto que los niños y niñas van creciendo, maduran y aprenden de sus experiencias, hecho que conduce a la diferenciación del yo y el entorno. Inicialmente, el autoconcepto de los niños y niñas pequeños tiende a ser global, indiferenciado y específico de la situación, pero con el paso del tiempo, su maduración y la experiencia -especialmente tras la adquisición de los niveles y etiquetas verbales-, el autoconcepto llega a diferenciarse cada vez más, coordinando e integrando las partes de su autoconcepto, que lleva a la formación de un autoconcepto estructurado y multifacético.

Una sexta característica del autoconcepto es su carácter valorativo. El individuo no solo implica una descripción de sí mismo en una situación específica o clase de situaciones, sino también la formación de evaluaciones de sí mismo en estas situaciones. Estas valoraciones se pueden hacer en comparación ante estándares absolutos, como el "ideal", o se pueden realizar comparándose con estándares relativos como ahora compañeros/as o evaluaciones percibidas de otras personas significativas. La dimensión evaluativa puede variar en importancia y significación entre individuos y situaciones.

Por último, la séptima característica del autoconcepto es que es diferenciable de los demás constructos con los que se relaciona teóricamente. Está más allá del alcance de este trabajo examinar sistemáticamente las relaciones entre el autoconcepto y otros constructos, es decir, la porción entre constructos de la red nomológica. Sin embargo, es posible indicar la dirección que se podría tomar al especificar cómo el autoconcepto es diferenciable y relacionado con otros constructos.

Figura 2

Características del autoconcepto.



Nota. Elaboración propia adaptada de Shavelson et al. (1976)

Si se focaliza el análisis del autoconcepto en la etapa de la adolescencia temprana, que es el enfoque central de este estudio, se observa que se trata de colectivo con características diferenciadoras que otorgan y determinan una relevancia particular al desarrollo del autoconcepto. Según Alcaide (2009), este periodo evolutivo se caracteriza por las crisis de identidad en las que los jóvenes se plantean preguntas fundamentales sobre su propia identidad, su futuro y otros aspectos autorreferentes. Una etapa crucial que conlleva cambios significativos en la búsqueda y construcción de la identidad personal. Este cuestionamiento interno que experimentan los y las adolescentes se manifiesta en su intento por descubrir su quiénes son y qué desean en sus vidas. Esto implica la exploración y adopción de nuevos roles, la

identificación de intereses y metas ocupacionales, con el objetivo de alcanzar la independencia de sus familias y adultos de su entorno. En este contexto, el desarrollo del sentido de la propia identidad se presenta como la primera tarea fundamental de los adolescentes, puesto que contribuye a una mayor integración y continuidad en su sentido del yo (Cazalla y Molero, 2013). En síntesis, los jóvenes se enfrentan en este periodo como meta crucial a la construcción y definición de su autoconcepto.

Por otro lado, poniendo el foco en la vertiente educativa en relación al concepto, en el ámbito educativo se reconoce que el autoconcepto desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad, como señalan las principales teorías psicológicas. Un autoconcepto positivo resulta crucial para un adecuado funcionamiento personal, profesional y social, puesto que es un aspecto que influye en la satisfacción personal y el bienestar individual. En consecuencia, lograr un equilibrio socioafectivo en el alumnado, basado en una imagen ajustada y positiva de sí mismos y mismas, constituye uno de los objetivos capitales perseguidos desde la institución educativa en las distintas etapas del proceso educativo. De este modo, la mejora del autoconcepto se ha convertido en un propósito clave en numerosos programas de intervención psicológica, ya sea desde ámbitos educativos, clínicos, comunitarios o cívicos, que demandan e indagan respecto a recursos y estrategias que permitan fortalecer el autoconcepto de todos y todas. (Esnaola et al. 2008).

La dimensión académica del autoconcepto que se aborda desde el ámbito de la psicopedagogía ha sido tradicionalmente objeto de interés tanto en el campo de la psicología como en educación, debido a su estrecha relación con el rendimiento. Sin embargo, el autoconcepto trasciende su papel como un factor mediador en el logro académico, puesto que constituye un indicador crucial de uno de los principales cometidos educativos aceptarse y quererse a sí mismas (Esnaola et al. 2008). En este sentido, el autoconcepto académico adquiere importancia como elemento clave para evaluar y aceptar la propia identidad en el contexto educativo. En consecuencia, la investigación educativa ha atribuido una gran relevancia al autoconcepto académico, reconociendo que la comprensión del comportamiento escolar no puede concebirse sin considerar las percepciones individuales acerca de sí mismos y, específicamente, de su competencia académica (Goñi y Fernández, 2008).

Retomando el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que una persona tiene en las diversas materias escolares, como ahora inglés, historia, matemáticas o ciencias. Progresivamente, descendiendo

en la jerarquía, aparecen otros subniveles que reflejan percepciones más específicas y dependientes de experiencias y situaciones particulares.

En el ámbito educativo, el autoconcepto académico se refiere a la percepción que tiene el individuo acerca de su desempeño y habilidades como estudiante. Este concepto se construye a partir de la interacción entre el sujeto y sus propias experiencias de aprendizaje. Según las investigaciones de García y Musitu (2014), el autoconcepto académico se refiere a la evaluación que el estudiante realiza sobre la calidad con la que desempeña su rol en el ámbito educativo. Incluye la valoración de su rendimiento académico, la confianza en sus capacidades para aprender y enfrentar los desafíos académicos, así como la percepción de su propio nivel de competencia en diferentes áreas de estudio.

Además, esta dimensión del autoconcepto académico se compone de dos aspectos fundamentales. En primer lugar, se encuentra el sentimiento relacionado con el desempeño de su rol como estudiante, el cual es influenciado por los y las docentes, sus colegas y otros agentes que tienen un impacto directo o indirecto en su desempeño académico. Estas influencias pueden generar tanto sentimientos positivos como negativos en relación con su rol y su desempeño en el contexto educativo. En segundo lugar, está la percepción que el estudiante tiene sobre sus cualidades y habilidades específicas valoradas en el entorno educativo. Esto incluye aspectos como la inteligencia, los hábitos de estudio, las competencias de análisis y el manejo de la información, entre otros. El estudiante evalúa y valora estas cualidades en relación con su propio rendimiento académico y su capacidad para enfrentar los desafíos educativos. Ambos aspectos, el sentimiento en relación con el desempeño del rol y la percepción de las cualidades y capacidades específicas, influyen en la construcción del autoconcepto académico del estudiante. Estos aspectos son moldeados por las interacciones con los docentes, otros miembros de la comunidad educativa y las experiencias de aprendizaje.

En resumen, el autoconcepto se refiere a la percepción que un individuo tiene de sí mismo, y su formación se basa en las experiencias personales. Se caracteriza por ser un constructo multifacético y jerárquico, que abarca diversas dimensiones, entre las cuales destaca el autoconcepto académico. Durante la adolescencia temprana, el desarrollo del autoconcepto adquiere una importancia significativa, especialmente en el ámbito educativo, ya que el autoconcepto académico desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico y la satisfacción personal del estudiante.

2.2. Contextos de exclusión social

El concepto exclusión social, en las últimas décadas ha adquirido una gran relevancia tanto en ámbito sociológico como en la agenda política internacional y estatal, para hacer referencia y describir las nuevas formas de desigualdad en un contexto de continuas transformaciones económicas y sociales profundas a nivel global. No obstante, a pesar de la amplia utilización del término en la literatura, existen ambigüedades en su definición, como advierten en su obra Monteros y Rubio (2002):

A pesar de la rápida divulgación del término, frecuentemente empleado tanto en el marco académico-científico como el político-institucional, lo cierto es que ni existe un consenso sobre su definición, ni se trata de un concepto radicalmente nuevo, aunque sí presenta unas características singulares.

En cuanto al origen del término exclusión social, gran parte de las ideas y aportaciones relacionadas del concepto han estado elaboradas y desarrolladas previamente por destacadas figuras de la sociología clásica como ahora Marx, Durkheim Engels, Bourdieu Tönnies, y Parkin; haciendo hincapié en el concepto de alienación dual de la *clase social* y en la dinámica de *dentro-fuera* que implica (Jiménez, 2008). Sin embargo, la conceptualización actual se le atribuye principalmente a René Lenoir (1974), por su obra *Les exclus: Un Française sur dix - Los excluidos: uno de cada diez franceses-* que escribió cuando era secretario del Estado de Acción Social, en esta Lenoir aborda el fenómeno de la exclusión social en profundidad y destaca las características y rasgos singulares que presenta.

Es relevante resaltar que el concepto exclusión social ha experimentado una evolución en el transcurso de la historia, y ha ido adquiriendo nuevas dimensiones y perspectivas en el análisis sociológico. En el contexto actual se reconoce que la exclusión social no se limita únicamente a la falta de integración económica, sino que también abarca la privación de acceso a oportunidades, recursos y derechos capitales que restringen la participación social plena.

Con el propósito de esclarecer la evolución del término, el discurso de la exclusión social se inició en el decenio de 1960 en Francia con la intención de formular referencias vagas e ideológicas a los pobres mencionándolos como los *excluidos* (Klanfer, 1965). Sin embargo, este concepto no se difundió ampliamente hasta que no sobrevino la crisis económica. A medida que se sucedieron crisis sociales y políticas en Francia durante la década de 1980 el concepto de exclusión se comenzó a aplicar gradualmente a un número cada vez mayor de categorías de desventaja social. Como resultado de estas evoluciones, el concepto de exclusión social

adquirió connotaciones difusas, lo que refleja su amplio alcance y la complejidad de los fenómenos que busca abordar.

Silver (1994) expone que fue a partir del caso de Francia, expuesto sintéticamente, que el “*discurso de la exclusión*” se extendió al resto de Europa. Este fenómeno se evidencia en múltiples informes que abordan el asunto y proponen resoluciones al respecto. En particular, en 1989, el Consejo de ministros de Asuntos Sociales de la entonces Comunidad Europea adoptó una resolución con el objetivo de combatir la *exclusión social* y promover la integración y una “Europa solidaria”. En dicha resolución se introduce por primera vez la noción de exclusión social en un documento comunitario de referencia; se destaca el carácter multidimensional y diverso de la realidad que abarca el concepto, señalando que los procesos se desarrollan en diferentes ámbitos y conducen a situaciones de naturaleza variada (*ibid.*)

En consecuencia, el concepto de *exclusión social* ha sido objeto de diversas interpretaciones y enfoques, lo que ha ampliado su alcance y aplicabilidad a una mayor variedad de categorías y sectores sociales. Sin embargo, se han identificado aspectos especialmente relevantes que están estrechamente relacionados con la exclusión social, como el desempleo, el trabajo precario y mal remunerado, las dificultades de acceso a la vivienda y los desafíos que enfrenta el sistema educativo debido a las transformaciones sociales.

En este sentido, la noción de exclusión social ha evolucionado para abarcar una serie de problemáticas que pueden conducir a la marginación y la vulnerabilidad de determinados grupos y personas en la sociedad, sustituyendo y superando a la noción anterior de pobreza, con evidentes limitaciones insuficientes para abordar la diversidad de problemáticas que acometen a los ciudadanos y ciudadanas en la actualidad.

Comparando los conceptos de *exclusión social* y *pobreza*, se descubren áreas de intersección y algunos aspectos compartidos empero presentan también claras distinciones que impiden emplearlos indistintamente. Es importante resaltar el papel crucial que desempeña la pobreza en los procesos de exclusión social, puesto que es la forma en la que se suele manifestar la exclusión. La pobreza puede ser la consecuencia de la exclusión cultural, social o política, como ahora la discriminación racial o de género en el mercado laboral. No obstante, los prejuicios y las discriminaciones solo generan exclusión social en la medida en que impiden obtener ingresos y un nivel de vida adecuados, lo que conlleva una falta de opciones y alternativas que aquellos que no son pobres, a pesar de estar excluidos y discriminados de alguna forma, pueden

disfrutar (Tezanos, 2001). En la siguiente tabla se puede observar una representación visual sintética de la comparativa entre ambos términos expuestos.

Tabla 1

Comparativa entre los términos de pobreza y exclusión social

Categorías de diferenciación	POBREZA	EXCLUSIÓN SOCIAL
Dimensiones	Unidimensional (economía)	Multidimensional (aspectos educativos, culturales, económicos...)
Carácter	Personal	Estructural
Situación	Estado	Proceso
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Tendencias sociales asociadas	Desigualdad social	Dualización y fragmentación social
Noción	Estática	Dinámica
Momento histórico	Sociedades industriales / tradicionales	Sociedades postindustriales / postmodernas
Sujetos afectados	Individuos	Colectivos sociales

Nota. Elaboración propia adaptada de Tezanos (1999)

Por consiguiente, el concepto de exclusión social resulta sumamente útil para analizar situaciones en las que se experimenta una privación que va más allá de lo meramente económico. La exclusión social engloba aspectos más amplios y multidimensionales, como las desigualdades políticas, sociales y culturales, así como limitaciones en el acceso a oportunidades y recursos que afectan a la participación plena en la sociedad. En este sentido se puede discernir que uno de los logros significativos del concepto de exclusión social radica en su capacidad de focalizar y reconocer aspectos que la investigación tradicional sobre la pobreza había pasado por alto como ahora la multidimensionalidad que abraza el fenómeno.

A partir de esta comparativa y el análisis del concepto se extrae que uno de los aspectos característicos y distintivos de la exclusión social es su naturaleza multidimensional y multifactorial. No se reduce a una única causa o manifestación, sino que se presenta como un fenómeno complejo formado por la interacción de diversas circunstancias desfavorables, que a menudo están estrechamente interrelacionadas.

Otro rasgo distintivo de la exclusión social es su naturaleza estructural, la cual es resultado de transformaciones económicas y sociales propias de las sociedades contemporáneas, especialmente en el contexto de las sociedades del conocimiento. Estos cambios han debilitado la capacidad de integración de la sociedad y han planteado desafíos a la plena ciudadanía. La exclusión social no se limita a causas individuales o casuales, sino que tiene sus raíces en cambios estructurales de la sociedad. Estos cambios afectan al mercado laboral, a las relaciones sociales, a la estructura familiar y a la provisión de servicios públicos, y socavan la capacidad de integración social significativamente (Tezanos, 1999).

Asimismo, la exclusión social se caracteriza como un proceso dinámico en lugar de una situación estática. No se limita a afectar a grupos específicos predefinidos, sino que puede afectar de manera variable a colectivos y personas, dependiendo de su vulnerabilidad individual en relación con las dinámicas sociales de riesgo y marginación. La exclusión social se sitúa en un continuo que abarca desde la exclusión hasta la integración. Se entiende como un proceso que conduce a los individuos a través de diferentes etapas, lo que implica la existencia de distintos niveles de exclusión, que pueden ir desde la vulnerabilidad y la precarización hasta la exclusión leve, moderada o grave. Este proceso de exclusión sigue un recorrido con principios y finales, pasando por diferentes fases, aunque no necesariamente de manera lineal, como el inicio, la recuperación, el deterioro o la cronificación. La ubicación en una fase u otra estará determinada por la velocidad e intensidad con la que se acumulan las desventajas sociales, entendidas como un alejamiento de las situaciones de integración (Hernández, 2010).

Basándonos en las características mencionadas, la exclusión social puede ser analizada y comprendida como un proceso complejo que afecta tanto a individuos como a colectivos. Se trata de un fenómeno multidimensional que conlleva la acumulación, combinación y separación de las personas respecto a una serie de derechos sociales fundamentales, tales como el acceso al trabajo, la educación, la economía, la cultura, la salud y la política. Esto resulta a una situación en la que se anula o restringe significativamente el concepto de ciudadanía plena, puesto que impide que las personas participen de manera igualitaria en la vida de la comunidad. Siguiendo en este enfoque la exclusión social está estrechamente relacionada con los procesos que se vinculan con la ciudadanía social, es decir, los derechos y libertades básicas de las personas que garantizan el bienestar, como el trabajo, la salud, la educación, la formación, la vivienda y la calidad de vida. Asimismo, el concepto de exclusión social debe entenderse en contraposición al concepto de integración social, que representa un referente alternativo. La

noción de exclusión social implica una visión dual de la sociedad, en la que existen sectores integrados y otros excluidos.

En contraposición al concepto de exclusión, se pueden identificar los conceptos de integración e inclusión, los cuales, aunque a menudo se utilizan como sinónimos presentan especificidades propias. El concepto de integración se alinea con el análisis proporcionado por Juárez y Renes (1995) sobre la exclusión social. Como se mencionó anteriormente, la exclusión social ocurre cuando un grupo específico se acerca a la zona de exclusión, lo que implica formar parte de la zona de vulnerabilidad. En este contexto, podría referirse a un grupo históricamente marginado que no puede acceder a la zona de integración. Ser parte de la zona de integración, según este análisis, está estrechamente relacionado con lo laboral y lo económico. Si una persona tiene un empleo y está inserta en el mercado laboral, se considera que pertenece a la zona de integración y, por lo tanto, se aleja de la zona de exclusión (Garrido, 2012).

La exclusión social adopta diferentes formas y se manifiesta a través de la interrelación de diversos factores de riesgo, los cuales se combinan y contribuyen a la marginalización de ciertos grupos sociales. Los diferentes ámbitos en los que se manifiesta la exclusión social, así como los factores que contribuyen a la exclusión y la integración, se presentan en la tabla 2 que recoge y resume los distintos ámbitos en los que se puede observar la exclusión social, así como los factores que contribuyen a ella y los factores que promueven la integración social, todos ellos interdependientes y relacionados ampliamente entre sí.

Tabla 2:

Factores y ámbitos que contribuyen a la exclusión e i integración social

ÁMBITOS	FACTORES DE EXCLUSIÓN	FACTORES DE INTEGRACIÓN	Ejes de desigualdad social		
Laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Desempleo • Subempleo • Temporalidad • Precariedad laboral • Falta de experiencia laboral • Sin cualificación laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo indefinido o fijo • Estabilidad en el empleo • Experiencia laboral • Cualificación laboral 			
Económico	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresos insuficientes • Carencia y/o dependencia de Seguridad Social y prestaciones sociales • Ingresos irregulares • Carencia de ingresos • Endeudamiento • Consumismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Buen nivel de ingresos • Ingresos regulares • Diversas fuentes de ingresos • Cobertura de la Seguridad Social 			

Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenencia a minorías étnicas • Extranjería e inmigración • Pertenencia a grupos de “rechazo” • Elementos de estigma 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración cultural • Perfiles culturales <i>aceptados</i> e integrados 	Sexo	Edad	Etnia / procedencia o lugar de nacimiento
Formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Barrera idiomática • Analfabetismo o baja instrucción • Analfabetismo tecnológico • Sin escolarización • Fracaso escolar • Abandono del sistema sin titulación básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y dominio de lenguas extranjeras • Alto nivel de instrucción, posesión de cualificaciones demandadas • Formación continua • Dominio de las TIC 			
Sociosanitario	<ul style="list-style-type: none"> • No acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos • Adicciones y enfermedades relacionadas • Enfermedades infecciosas • Trastorno mental, discapacidades u otras enfermedades crónicas que provocan dependencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura de servicios sanitarios ☒ • Buen estado de salud, sin enfermedades ni adicciones, ni provocación de dependencia 			
Espacial y habitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de vivienda particular • Dificultad para acceder a la vivienda • Vivienda con infraestructuras deficientes • Malas condiciones de habitabilidad (hacinamiento...) • Viviendas en barrios marginales y zonas urbanas y/o rurales deprimidas • Entorno residencial decaído 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivienda propia • Vivienda con infraestructuras adecuadas ☒ • Domicilio en zonas de desarrollo cultural y social ☒ • Residencia en zonas de expansión 			
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Variables <i>críticas</i> de edad y sexo • Handicaps personales • Alcoholismo, drogadicción, etc. • Antecedentes penales • Violencia, malos tratos, etc. • Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas, pesimismo, fatalismo • Exilio político, refugiados 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad e iniciativas personales • Cualidades personales valoradas socialmente • Buena salud • Motivaciones fuertes • Optimismo, voluntad de realización • Facilidad de trato 			
Social y relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia y/o deterioro de vínculos familiares (conflictos o violencia intrafamiliar) • Debilidad de redes familiares (familias monoparentales) • Escasez, debilidad y/o carencia de redes sociales de apoyo • Aislamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo familiar • Intensa red social, amistosa y de relaciones • Pertenencia a asociaciones • Integración territorial 			
Ciudadanía y participación	<ul style="list-style-type: none"> • No acceso a la ciudadanía • Acceso restringido a la ciudadanía • Privación de derechos por proceso penal • No participación política y social 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar 			

Nota. Elaboración propia adaptada de Jiménez (2008)

Por otro lado, la inclusión se encuentra vinculada a la heterogeneidad del grupo social, lo que implica un cambio en la concepción de la sociedad como un sistema homogéneo e integrado. La noción de inclusión desplaza el eje de discusión al reconocer que la sociedad no es homogénea y que la diversidad es un componente fundamental que debe ser valorado y reconocido. En este sentido, para hablar de inclusión es necesario reconocer que en la sociedad o en un ámbito determinado existe exclusión (Chiroleu, 2009).

La exclusión social se manifiesta cuando ciertos individuos o grupos experimentan marginalización, exclusión o la negación de oportunidades y derechos fundamentales. En contraste, la inclusión se centra en la eliminación de estas barreras y busca promover la participación plena y activa de todas las personas, independientemente de sus características o circunstancias individuales. La inclusión implica la aceptación y valoración de la diversidad presente en la sociedad, reconociendo que cada persona tiene sus propias necesidades, capacidades y características que deben ser respetadas y consideradas. Esto implica promover la igualdad de oportunidades, el respeto a los derechos humanos y la participación plena de todos los miembros de la sociedad, sin discriminación ni exclusión.

En el ámbito educativo, de acuerdo con el artículo 52 de la Orden 20/2019 de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, se establece que el alumnado con necesidades de compensación de desigualdades es aquel que presenta dificultades en el acceso, la permanencia o el progreso en el sistema educativo por motivos sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, y tiene una mayor probabilidad de no lograr los objetivos de la educación obligatoria y, por lo tanto, de no obtener una titulación y cualificación profesional mínima que facilite su integración sociolaboral. La determinación de dichas necesidades de compensación de desigualdades se lleva a cabo cuando el alumnado se encuentra en alguna o varias de las situaciones siguientes:

- Condiciones económicas o sociales desfavorecidas.
- Condiciones sociales que conllevan posibles situaciones de desprotección y abandono.
- Pertenecer a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social y económica.
- Acogida en instituciones de protección social del menor o acogida familiar. – Cumplimiento de medidas judiciales.
- Escolarización irregular por itinerancia familiar.
- Escolarización irregular por abandonos educativos reiterados y periódicos.
- Enfermedades crónicas que requieren una atención específica.

Estas circunstancias generan una situación de vulnerabilidad socioeducativa que afecta al acceso, la permanencia o el progreso del alumnado en el sistema educativo. Como resultado, este alumnado tiene una mayor probabilidad de no alcanzar los objetivos de la educación

obligatoria y, por lo tanto, de no obtener una titulación y calificación profesional mínima ni de lograr un desarrollo social adecuado que facilite su inclusión social y laboral.

El paradigma promovido por la normativa vigente, como se evidencia en la orden mencionada, se enmarca en el enfoque expuesto de la inclusión social. Al vincularlo con el ámbito educativo, la existencia de medidas de compensación de desigualdades resalta la importancia de abordar esta perspectiva y la visión concebida, basándose en el enfoque conceptual expuesto, establece criterios capitales para determinar los y las estudiantes que se encuentran en estos contextos socioexcluyentes, los cuales se asemejan considerablemente con los descritos en la Tabla 2.

En consecuencia, se puede discernir una vinculación académica de la exclusión social. En el contexto educativo, la exclusión social está estrechamente ligada a la situación de pobreza. Siguiendo las ideas planteadas por Jiménez (2008), es posible afirmar que el ámbito educativo juega un papel fundamental al establecer la frontera entre la inclusión y la exclusión social. El acceso a la educación es crucial, ya que brinda a las personas la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades que permiten a las personas desarrollarse y tener opciones en su vida futura. La educación desempeña un papel clave en la formación de las personas, proporcionándoles las herramientas necesarias para acceder al mercado laboral y al ámbito económico.

A través de la educación, se busca brindar a los individuos las competencias y capacidades que les permitan obtener empleo y generar estabilidad en otros aspectos de su vida social. El acceso a la educación implica recibir una educación de calidad, contar con recursos educativos adecuados y tener oportunidades de aprendizaje significativas. Aquellos que se ven excluidos de estas oportunidades educativas se enfrentan a desventajas significativas en términos de empleabilidad, desarrollo personal y participación activa en la sociedad. Por lo tanto, es fundamental que se implementen políticas y prácticas educativas inclusivas que promuevan la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Esto implica no solo garantizar el acceso físico a las instituciones educativas, sino también abordar las barreras económicas, sociales y culturales que pueden obstaculizar la participación plena de todos los estudiantes. La educación inclusiva y equitativa desempeña un papel crucial en la lucha contra la exclusión social y en la promoción de una sociedad más justa y equitativa.

2.3. Relación entre el autoconcepto académico y los contextos de exclusión social

Respecto a la relación entre el autoconcepto académico y los contextos de exclusión social existen escasos estudios e investigaciones que vinculen directamente las variables, atendiendo a esta realidad la relación se realizará a partir de la información existente y la inferencia mediada a través de una tercera variable, el rendimiento académico.

Primeramente, resulta una evidencia que las autopercepciones se desarrollan en un contexto social lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular está vinculado al contexto inmediato de la persona (Cazalla y Molero, 2013), puesto que, como se ha expuesto anteriormente, las experiencias de un individuo, en toda su diversidad, son la base sobre la cual construye sus percepciones de sí mismo. Pero con la finalidad simplificar la complejidad de estas experiencias, las personas las recodifican en formas o categorías más simples. Estas categorías adoptadas por cada individuo reflejan, en cierta medida, la influencia de su cultura y entorno, es decir de su contexto social. Por ejemplo, un niño o niña puede centrar su experiencia en su familia, amigos y escuela, lo cual se reflejará en las descripciones que hace sobre sí mismo.

Es relevante resaltar que la recodificación de las experiencias en categorías está sujeta a la influencia de diversos factores, como las interacciones sociales, las normas culturales y las expectativas de la comunidad en la que se encuentra el individuo. Estos factores orientan la manera en que una persona se ve a sí misma y cómo describe su identidad y habilidades. Los estudios realizados por Jersild (1952) y Sears (1963) han explorado cómo los niños y niñas describen y perciben su propio yo en función de sus experiencias familiares, sociales y educativas. Estos estudios destacan la importancia de comprender cómo los infantes desarrollan su autoconcepto a partir de las categorías que utilizan para interpretar y organizar sus experiencias. Siguiendo esta línea, se puede afirmar que el contexto social y las experiencias del entorno condicionan las autopercepciones y encontrarse en una situación de exclusión social y la situación familiar inmediata puede ser un factor crucial para la adquisición de un autoconcepto positivo.

Además, durante la etapa de la adolescencia, los y las jóvenes se embarcan en un proceso de búsqueda de identidad que requiere desarrollar una filosofía de vida que guíe su comportamiento. En este contexto, el autoconcepto desempeña un papel central como parte integral de la identidad personal, englobando las valoraciones, representaciones y actitudes que

cada individuo forma sobre sí mismo. Este conocimiento proporciona un marco para percibir, interpretar y organizar las experiencias propias, lo cual a su vez influye en la regulación de la conducta y puede afectar la motivación para el aprendizaje. La construcción de este marco se ve mediada por los mensajes provenientes del entorno social y escolar, especialmente de las personas significativas para los y las adolescentes (Pastor, 1998). En este sentido, se observan claras vinculaciones en referencia a la relación entre el contexto social y el desarrollo del autoconcepto haciendo hincapié en la etapa crucial de la adolescencia.

Es relevante resaltar la influencia del entorno social en el desarrollo del autoconcepto de las y los adolescentes (Calero y Molina, 2016). Como sugieren Oyserman, Elmore y Smith (2012), el autoconcepto se forma a través de la interacción social, ya que las personas se definen y evalúan a sí mismas en relación con lo que es importante en su época y en su contexto de vida. Además, las personas tienden a sentirse más competentes y positivas acerca de sí mismas en entornos que les brindan un sentido de valor personal; en contraste, en contextos sociales desfavorables podrá verse perjudicado.

Otro rasgo significativo en la vinculación de ambas variables es la maleabilidad del autoconcepto, que puede surgir como resultado de la exclusión social. Esta maleabilidad puede manifestarse de diferentes maneras: mediante la expansión del autoconcepto para incluir nuevas características (autoexpansión) o la modificación de las opiniones existentes sobre uno mismo para ser más similares a un potencial amigo (automodificación). La percepción de similitud se ha demostrado como un predictor sólido de la simpatía y los beneficios en las relaciones sociales en diversos contextos (Amodio y Duchas, 2005; Byrne, 1971; Murray, Holmes y Griffin, 2000, citados en Richman et al. 2014), la maleabilidad del autoconcepto puede ser una estrategia efectiva a través de la cual las personas excluidas socialmente buscan obtener aceptación (Richman et al. 2014), el aumento del moldeamiento del autoconcepto en el alumnado que se encuentra en contextos de exclusión y la búsqueda de aceptación son aspectos claves en la determinación y comprensión de la relación existente entre ambas variables.

En el ámbito educativo, el autoconcepto académico se refiere al conjunto de representaciones cognitivas que una persona tiene sobre sus habilidades en áreas escolares. Tradicionalmente, el autoconcepto académico se ha relacionado en numerosos estudios e investigaciones con el rendimiento académico, superando incluso a otras dimensiones del autoconcepto o la autoestima (Green et al., 2012). Un metaanálisis reciente realizado por Huang (2011) ha respaldado estos hallazgos, al confirmar la existencia de relaciones de duración media y larga

entre el autoconcepto y el rendimiento académico, tal como habían reportado estudios anteriores (Marsh, 2007). Cuando una persona tiene un autoconcepto académico positivo y elevado, suele estar más motivada para invertir tiempo en el aprendizaje y más abierta a experiencias relacionadas con el rendimiento académico (Hattie, 2009). Así pues, el rendimiento académico está estrechamente vinculado al autoconcepto, que es considerado uno de los constructos motivacionales más significativos en el ámbito científico (Guay et al. 2010). Poseer estas actitudes más favorables se relaciona con una mayor autopercepción positiva y experiencias académicas enriquecedoras para el desarrollo de competencias.

Dentro de los modelos teóricos del autoconcepto, la teoría de la expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000) postula que las decisiones, la persistencia y el rendimiento de los y las estudiantes se explican en parte por sus propias creencias sobre su capacidad para tener éxito en una actividad específica. En este sentido, se puede argumentar que un contexto social favorable, un entorno escolar ventajoso y un clima de aula positivo, pueden promover actitudes académicas positivas y un adecuado desarrollo socioemocional, lo cual se relaciona con el bienestar subjetivo y la confianza en las propias habilidades. Estas consecuencias se traducen en mayores niveles de participación y un mejor rendimiento académico.

El autoconcepto académico se relaciona substancialmente con el rendimiento académico tratándose incluso de una relación más fuerte que la establecida entre el rendimiento académico y el autoconcepto general (Goñi y Fernández, 2008). El autoconcepto académico, tanto el general como los específicos, correlaciona más con el rendimiento del alumnado de más edad que con el de alumnado más joven, así como el de quienes tienen mayores capacidades cognitivas frente a los de menor capacidad. Se han verificado igualmente altas correlaciones entre el rendimiento escolar en áreas específicas y los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas, además de una asociación inferior entre el rendimiento escolar y otros autoconceptos académicos, así como una escasa o nula relación entre el rendimiento y las facetas no académicas del autoconcepto (Esnaola et al. 2008).

Del mismo modo, el rendimiento académico guarda una relación inversa con los estudiantes que se encuentran en contextos de exclusión social. Durante las últimas cinco décadas, se ha investigado ampliamente sobre los efectos de la desigualdad social en el rendimiento educativo, abordando diversas variables. Los primeros estudios se enfocaron en el logro educativo diferencial de los y las estudiantes en relación a la clase social de sus padres, su etnia o la escuela a la que asistían. Algunos estudios examinaron las credenciales educativas, es decir, los

títulos obtenidos, como indicadores del logro educativo en relación al origen social, también analizaron las desigualdades en las tasas de escolarización en la educación postobligatoria, la disparidad en la presencia de escolarización entre centros públicos y privados, o la desigual repetición de cursos según las clases sociales. Posteriormente, los estudios de evaluación por competencias externas de PISA ampliaron las variables explicativas que afectan al rendimiento académico y permitieron visibilizar y ratificar los efectos de las variables contextuales sociales del alumnado. (Cabrera y Bianchi, 2023)

Diversos estudios (Ribaya, 2011 y Stamm et al., 2009) demuestran la relación patente entre el ambiente familiar, el contexto socioeconómico y el rendimiento académico, debido en las condiciones depauperadas en las que se encuentran. La exclusión social en el ámbito educativo se refleja mediante una carencia en el acceso a recursos y oportunidades básicas, la carente tradición escolar, las expectativas familiares o su capital cultural, que tienen un impacto significativo en el rendimiento académico del alumnado (Escarbajal et al., 2019). En este sentido se discierne como señalan Choi y Calero (2013) que, a pesar de los avances en las últimas décadas, las características socioeconómicas de las familias siguen siendo determinantes del riesgo de fracaso escolar.

No obstante, es importante tener en cuenta que la relación entre exclusión social y rendimiento académico no es determinista ni lineal. Aunque la exclusión social puede plantear desafíos significativos, existen líneas de investigación que muestran la capacidad de resiliencia de los centros educativos para cambiar y superar los resultados preconcebidos por las características sociofamiliares de su alumnado, logrando superar obstáculos y tener un rendimiento académico exitoso. El apoyo social, los programas de intervención educativa y las políticas que buscan reducir las desigualdades pueden desempeñar un papel crucial en la mejora del rendimiento académico de las personas en situación de exclusión social (Cabrera y Cabrera, 2008).

En síntesis, se puede inferir una relación entre las variables estudiadas, autoconcepto académico y contextos de exclusión social. Los desafíos que enfrentan los estudiantes en situaciones de exclusión social pueden impactar negativamente su rendimiento académico, lo que a su vez influye en su percepción de su rol como estudiante y por ende se verá afectado el autoconcepto académico de los mismos. Sin embargo, a través de intervenciones adecuadas, la implicación y compromiso de la comunidad educativa y el apoyo necesario es posible superar estas barreras iniciales y promover un entorno escolar en el que todos y todas tengan la oportunidad de aprovechar al máximo su educación. un provecho escolar en todos y todas las adolescentes. Al

brindar un apoyo adecuado y fomentar un ambiente académico exitoso, se puede fortalecer el autoconcepto académico de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar una mayor confianza en sus habilidades y aspiraciones educativas.

Poniendo el foco en la etapa de la adolescencia temprana una intervención educativa centrada en el autoconcepto proporciona la oportunidad de establecer un acercamiento entre la visión del mundo del o la adolescente y la del adulto educador o educadora. Esto implica que el docente se familiarice y valore mejor los grupos sociales significativos en el contexto de los adolescentes y registrar los suyos propios para poder abordar de manera más efectiva su labor educativa. Para lograr esto es necesario poseer un conocimiento más profundo de la forma en que las y los adolescentes perciben la vida, así como comprender sus actitudes y motivaciones vitales. (Goñi et al. 2008).

Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) exponen que una intervención a través del autoconcepto durante la adolescencia se debería basar en los siguientes principios fundamentales: En primer lugar, la consideración del autoconcepto como variable central de la personalidad del alumnado, dado que se encuentra en una etapa de consolidación. En segundo lugar, se debe tener en cuenta la influencia significativa del contexto social en el desarrollo de los adolescentes, consecuentemente se debe planificar la intervención en función de los grupos sociales y su contexto particular. Asimismo, en tercer lugar, la educación secundaria debe adoptar enfoques pedagógicos que se alineen con la visión del mundo de los adolescentes con la formación específica que implique al profesorado. Por último, se debe considerar el uso de recursos audiovisuales como herramientas educativas para abordar y desafiar las creencias erróneas que puedan tener los estudiantes. Partiendo de estas premisas, los autores distinguen dos campos fundamentales de trabajo, por un lado, *el autoconcepto y pertenencia social*: en esta área se exploran las relaciones del autoconcepto con la forma de entender la vida, su bienestar personal e integración, vinculando todas ellas con la inteligencia emocional, analizando las creencias básicas de las y los adolescentes que dan soporte e influyen en su entramado y desarrollo sociopersonal con la finalidad de estudiar la posibilidad de ajustar estas creencias a la realidad mediante las intervenciones educativas pertinentes. Por otro lado, se encuentra el área del *autoconcepto y las actitudes*: en este campo, se examinará la relación entre el autoconcepto y las actitudes de los adolescentes, con el propósito de fomentar una visión más optimista del mundo, impulsando una perspectiva más esperanzadora y constructiva. Todo ello llevará a una mejora de la inclusión posterior del alumnado al presentar una visión más ajustada a la realidad del mundo y de sí mismos.

3. Desarrollo de la propuesta

La propuesta de intervención psicopedagógica como se ha avanzado persigue el objetivo de mejorar el autoconcepto académico en el alumnado de 12 a 14 años que se encuentra en contextos de exclusión social. A continuación, se detallará en dicha propuesta en los diferentes subapartados.

3.1. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta de intervención es mejorar el autoconcepto académico del alumnado en contextos de exclusión social, promoviendo su autoestima, confianza en sus habilidades y motivación hacia el aprendizaje, a través del diseño e implementación de actividades específicas.

Partiendo de este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos que detallan y guían el mismo:

- Mejorar la percepción y valoración de sí mismos como estudiantes, promoviendo una imagen positiva de sus habilidades y potencial académico.
- Potenciar el trabajo en grupo y la colaboración entre los estudiantes.
- Fomentar la confianza en las propias capacidades y habilidades, ayudando al alumnado a superar la inseguridad académica.
- Estimular la participación activa en el entorno escolar y social, buscando promover la inclusión social y el sentido de pertenencia a la comunidad.
- Promover la educación emocional, brindando al alumnado herramientas y habilidades para identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera saludable en el contexto educativo.

3.2. Contextualización y destinatarios

La propuesta de intervención está dirigida al alumnado de 12 a 14 años del centro de educación secundaria obligatoria; focalizada a aquellos estudiantes que se encuentran en contextos de exclusión social.

El centro que ha servido de referencia para diseñar y llevar a cabo la intervención educativa es el IES Clara Campoamor, situado en la localidad de La Pobla de Farnals. Se trata de un centro de carácter público, perteneciente a la red de centros de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, cabe destacar que es el único centro del municipio y por tanto acoge a

la amplia mayoría de jóvenes de la localidad y una minoría de algunos de los pueblos colindantes. Por ende, el contexto sociocultural y económico del alumnado del centro es muy heterogéneo, presentando diversidad étnica, de origen, económica, religiosa o funcional entre otras.

La localidad de La Pobla de Farnals, con una población de aproximadamente 8000 habitantes con la esencia y tradición de un pueblo marcado por un pasado agrario, sin embargo, a causa de la crisis en el sector, la mayoría de agricultores han abandonado el campo para dedicarse a la industria o al sector servicios volviéndose este el mayoritario en la actualidad. Esta localidad pertenece a la comarca Horta Nord, zona septentrional de la huerta valenciana a tan solo 13 kilómetros al norte de la ciudad de València. Es relevante resaltar que la localidad se subdivide en dos núcleos, además del núcleo urbano donde se encuentra el centro en la playa hay un segundo núcleo una población escolar que también es atendida por el mismo.

En cuanto los destinatarios concretos para llevar a cabo la propuesta son aquellos estudiantes entre 12 y 14 años que participan en el recurso de los servicios sociales municipales de la Pobla de Farnals, derivados por los mismos, el cual tiene como función fundamental el refuerzo educativo de la escuela formal ordinaria. El grupo está conformado por doce estudiantes del rango de edad expuesto que se encuentran en contextos de exclusión social, caracterizados por bajos niveles socioeconómicos, escaso capital cultural, gran diversidad de origen y cultural y situaciones de vulnerabilidad familiar, entre otros aspectos.

Entre los destinatarios y destinatarias hay que destacar por sus características individuales y la necesidad de atención a Antonio y Paco quienes presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH,) Ricardo que también presenta TDAH junto a un trastorno grave de conducta y Luna con un trastorno específico del aprendizaje que comporta ACIS en todas las áreas.

La propuesta de intervención educativa ha sido desarrollada considerando las particularidades del contexto expuesto y el alumnado destinatario. El diseño de esta propuesta ha tomado en cuenta estos aspectos específicos con el objetivo de abordar de manera eficaz las necesidades identificadas, ofrecer una respuesta educativa pertinente y lograr los resultados esperados, buscando establecer estrategias y enfoques que se adecuen a las características individuales y colectivas de los estudiantes, favoreciendo así el logro de los objetivos planteados.

3.3. Competencias y contenidos básicos

En el siguiente apartado se detallarán las competencias básicas a trabajar en la intervención psicopedagógica propuesta, así como los contenidos básicos que se abordarán en las distintas actividades de manera directa y transversal.

En primer lugar, se abordará la competencia emocional, promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional que engloba la facilitación de herramientas para identificar, comprender y gestionar emociones propias y ajenas, el reconocimiento y expresión de emociones, el desarrollo de la confianza en uno mismo y la mejora del autoconcepto global y académico que guía la propuesta. La competencia social y ciudadana será también atendida con el fomento de habilidades sociales, trabajo cooperativo, la capacidad escucha activa y participación constructiva, así como el respeto a la diversidad, la colaboración o la resolución pacífica de conflictos. La competencia de aprender a aprender será una prioridad en la intervención, promoviendo el desarrollo de habilidades de estudio y mejora de técnicas de aprendizaje que permitan a los estudiantes ser autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje, así como el fomento de la motivación, el interés y la perseverancia o la autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje y su validación en su faceta estudiantil. Por otro lado, la competencia lingüística y comunicativa, mediante el desarrollo de propuestas que requieran de habilidades de comunicación oral y escrita, así como la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Y, por último, la competencia digital, se fomentará un uso responsable y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación integrando propuestas digitales en las diferentes sesiones de la intervención.

Por otro lado, de acuerdo a los objetivos anteriormente expuestos y a las citadas competencias los contenidos básicos que se abordarán a lo largo de las distintas actividades de la intervención son los siguientes:

- Identificación y expresión de emociones
- Desarrollo de habilidades sociales y relaciones interpersonales
- Valoración y respeto hacia las contribuciones individuales
- Habilidades de comunicación y resolución de conflictos
- Reforzamiento positivo y motivación académica
- Sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad educativa.
- Autorreflexión sobre los logros y éxitos obtenidos.
- Estrategias para la superación de obstáculos y adversidades

- Potenciación de la resiliencia como recurso para afrontar dificultades.
- Identificación y reconocimiento de habilidades y fortalezas académicas
- Autorregulación y metacognición educativa

3.4. Metodología

En el marco de la propuesta de intervención detallada para la mejora del autoconcepto académico en el alumnado de 12 a 14 en un contexto de exclusión social, se utilizarán diferentes estrategias pedagógicas con el objetivo de potenciar el desarrollo personal y académico de los estudiantes. A continuación, se describen las principales estrategias metodológicas que articulan la propuesta.

En primer lugar, se promoverá el trabajo cooperativo. Durante las diferentes sesiones se fomentará el trabajo en equipo, donde los y las estudiantes deberán colaborar y apoyarse mutuamente para alcanzar metas comunes. Esta estrategia impulsará en el alumnado el sentido de pertenencia, la responsabilidad compartida, el desarrollo de habilidades y la percepción de su valor e indispensabilidad como miembros capitales de un todo logrando un cambio hacia una visión positiva de su autoconcepto en el ámbito académico.

Estrechamente relacionado, se fomentarán las comunidades de aprendizaje. A través de trabajos colaborativos que propicien la participación de distintos agentes de la comunidad educativa. Estas fortalecerán la autoconfianza, la motivación y la percepción positiva del alumnado hacia la institución educativa y sus capacidades académicas.

Sin embargo, también se llevarán a cabo propuestas de trabajo individual, destinadas a la introspección e identificación personal individual, brindando un espacio personal más individualizado para poder centrarse en sí mismos, sus propias fortalezas, debilidades y metas académicas. Además, estas ofrecen información más precisa sobre el proceso evolutivo de cada estudiante y permiten recibir una atención y apoyo más individualizado, que mejoren su autoconocimiento y fortalezcan su confianza y su percepción del autoconcepto académico.

Por otro lado, se empleará la gamificación incorporando elementos y dinámicas lúdicas en la intervención pedagógica, con el objetivo de aumentar la motivación, la participación, el compromiso y el interés de los estudiantes hacia la actividad, la propuesta de intervención y la educación en su globalidad.

Finalmente, se empleará el aprendizaje servicio, una estrategia que combina la adquisición de conocimientos competencias y habilidades con la realización de actividades de servicio a la

comunidad. Esta herramienta presenta beneficios significativos en la propuesta de intervención puesto que brinda la oportunidad de experimentar en los y las adolescentes un sentido de propósito y utilidad, al observar el impacto posible de sus acciones que desencadene en una mayor valoración de sí mismos.

3.5. Infraestructura

Respecto a la infraestructura, a continuación, se describirán los espacios escogidos para llevar a cabo la propuesta de intervención. Asimismo, se detallarán los recursos humanos y económicos que se requieren.

En cuanto a la infraestructura del espacio se requiere que esta sea adecuada, proporcionando un entorno acogedor y seguro, que brinde un ambiente favorable para el aprendizaje, la participación activa del alumnado y la interacción con el resto de la comunidad, dentro de esta infraestructura posible de intervención se encuentran los siguientes espacios.

Primeramente, el aula de referencia del grupo donde se lleva a cabo el recurso educativo de Servicios Sociales Municipales se utilizará como espacio principal para llevar las sesiones de trabajo. Esta debe estar equipada con el mobiliario fundamental apropiado y los recursos didácticos básicos, como ahora altavoces, proyectores, pizarras, o mesas y sillas móviles. Además, se pueden incorporar elementos visuales decorativos y motivadores para el grupo que fomenten un sentido de pertenencia y bienestar en los y las estudiantes.

Por otro lado, resulta importante considerar otros espacios además del aula que complementen la intervención psicopedagógica y contribuyan el correcto desarrollo de la propuesta, entre estos espacios se encuentra el patio escolar, que será empleado para las sesiones que se considere oportuno un espacio extenso al aire libre, con mayor posibilidad de movimiento e interacción social, ofreciendo la oportunidad de explorar otras dimensiones interrelacionadas de su autoconcepto, como el físico, social y/o emocional.

Asimismo, los espacios públicos municipales como parques o plazas, así como la sede de una de las ONG de la localidad puesto que pueden convertirse en escenarios enriquecedores para llevar a cabo sesiones fuera del contexto educativo. Estos espacios ofrecen experiencias educativas más amplias y variadas, promoviendo el contacto directo con la realidad y la participación ciudadana, mediante el aprendizaje servicio, la adquisición de habilidades sociales, la confianza en sí mismos, la valoración de la diversidad y la promoción de un autoconcepto positivo.

En lo que concierne a los recursos económicos, la propuesta ha sido diseñada teniendo en cuenta los recursos económicos limitados, priorizando el uso de materiales y recursos que se encuentran al alcance de cualquier centro educativo, con materiales ordinarios y recursos de bajo costo, buscando alternativas creativas y aprovechando los recursos existentes eficientemente que den respuesta al contexto expuesto y permitan transferibilidad a cualquier otro entorno. Se ha hecho hincapié en el uso de materiales comunes y ordinarios, evitando gastos innecesarios y maximizando el aprovechamiento de los recursos existentes.

Por último, en referencia a los recursos humanos necesarios, la propuesta será llevada a cabo por las dos profesionales encargadas del recurso, una docente y una trabajadora social especializada en menores. Estas profesionales deberán contar con la colaboración y cooperación constante del equipo educativo del centro ordinario y del equipo profesional de servicios sociales. Además, se promoverá la participación y cooperación de todos los agentes de la comunidad educativa, involucrando a todas las partes interesadas en el proceso, como los compañeros y compañeras de otros grupos y otras personas pertenecientes a otras organizaciones locales.

3.6. Materiales didácticos

En este apartado se describen los materiales educativos a utilizar para llevar a cabo las actividades. En el desarrollo de la propuesta de intervención, se ha planteado el uso de diversos materiales didácticos que faciliten el aprendizaje y promuevan la participación activa del estudiantado en las distintas sesiones.

A continuación, se describen a grandes rasgos los materiales educativos que será utilizados y precisados en cada propuesta. Sin embargo, se considera conveniente destacar que la selección de estos ha sido pensada y elaborada de acuerdo a la contextualización previa y teniendo en cuenta que puedan ser fácilmente accesibles por cualquier centro educativo y equipo docente

En primer lugar, de acuerdo con la bibliografía estudiada (Esnaola et al. 2008) se emplearán recursos audiovisuales, como videos, documentales o cortometrajes que aborden aspectos relacionados con la temática y sirvan de punto de partida como disparadores a tareas, discusiones y reflexiones colectivas, y se vislumbren ejemplos que rompan sus creencias arraizadas. Seguidamente, también se usarán recursos de lectura sencillos y adaptados con textos relacionados que permitan la reflexión y la generación de oportunidades de sesiones y aprendizaje vivencial como ahora la lectura de situaciones particulares para su posterior dramatización. Asimismo, se fomentará el uso de materiales manipulativos vinculados a su

cotidianidad que permitan abordar de manera experimental y lúdica los conceptos a trabajar, y promover la interacción y el aprendizaje cooperativo. Además, se promoverá un uso consciente de las tecnologías digitales, aprovechando las TIC disponibles, como ahora ordenadores, tabletas, pizarras digitales u otros dispositivos móviles para acceder a recursos educativos en línea elaborados para la propuesta actividades interactivas educativas en plataformas educativas o la creación de propios por el alumnado como ahora videos o aplicaciones.

En definitiva, una amplia selección de materiales educativos variados que permitan la consecución de los objetivos planteados estimulando a su vez la participación, reflexión y el trabajo cooperativo, y garantizando el acceso a los materiales a todo el alumnado y centro educativo.

3.7. Sesiones de trabajo

El apartado de sesiones de trabajo constituye una parte fundamental del presente trabajo, puesto que proporciona una descripción detallada de las actividades, los objetivos específicos a alcanzar, las competencias clave a desarrollar y los criterios de evaluación adecuados para medir el progreso y el logro en cada sesión propuesta de la intervención psicopedagógica. Asimismo, se incluyen los recursos necesarios para su implementación, asegurando su viabilidad y eficacia.

Esta propuesta consta de un total de diez propuestas planificadas, las cuales se han diseñado con un enfoque coherente y estructurado para lograr los objetivos establecidos y abordar las necesidades identificadas en el alumnado. Es relevante destacar que cada una se ha diseñado de forma única pero todas ellas comparten el integral de promover el desarrollo personal, académico y emocional de los y las estudiantes, brindándoles herramientas y estrategias que les ayuden a mejorar su autoconcepto académico y alcanzar su máximo potencial.

En síntesis, el presente apartado presenta una estructura coherente, organizada y detallada, lo que permite comprender en mayor profundidad la propuesta de intervención psicopedagógica y facilita su implementación efectiva.

Tabla 3

Propuesta 1. ¿Qué quiero y cómo llego?

Título	<i>¿Qué quiero y cómo llego?</i>
Objetivos	Realizar un diagnóstico inicial de los y las estudiantes y sus contextos Identificar las metas académicas y personales Explorar posibles motivaciones que impulsan su aprendizaje Fomentar la expresión comunicativa Potenciar el aprendizaje cooperativo
Competencias	Competencia interpersonal Lingüística y comunicativa
Desarrollo	La sesión se inicia con una dinámica grupal lúdica para fomentar motivación en la sesión y el sentimiento de pertenencia, como las propuestas en el anexo A. Se realiza una charla colectiva sobre las expectativas laborales futuras, de cada alumno/a discutiendo e identificando en colectividad las posibles causas comunes. Luego, los y las estudiantes, con la guía cuestiones en una ficha impresa, reflexionan individualmente sobre otras opciones futuras, incluso las consideradas idílicas, y proponen posibles pasos para alcanzar esas metas. Al final, se realiza una reflexión grupal para compartir ideas que se pueden completar y enriquecerlas con el resto.
Recursos personales	Las profesionales encargadas del recurso.
Recursos materiales	Mobiliario habitual del aula, lápices o bolígrafos, fichas explicativas para la reflexión individual (en el anexo B)
Recursos espaciales	Aula de referencia del grupo o cualquier espacio que permita la realización de una charla colectiva espaciosa y el trabajo individual
Duración	Una sesión de 1 hora aproximadamente
Criterios de evaluación	Participación activa y honesta del alumnado en la reflexión individual y en las discusiones grupales Identificación de motivaciones u causas de la situación actual Colaboración y enriquecimiento grupal a través del diálogo y la construcción conjunta de ideas. Generación de ideas creativas y reflexión sobre los pasos necesarios para lograr en el futuro deseado

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Propuesta 2. Nos definimos

Título	<i>Nos definimos</i>
Objetivos	<p>Identificar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades individuales</p> <p>Fomentar una valoración positiva y realista de sí mismos</p> <p>Reconocer y expresar con asertividad las fortalezas y limitaciones de compañeras y compañeros</p> <p>Promover el apoyo y la colaboración entre los miembros del grupo.</p>
Competencias	<p>Autoconocimiento y autorreflexión</p> <p>Competencia emocional y social</p>
Desarrollo	<p>La actividad se inicia con la elaboración de un esbozo en el que los y las jóvenes identifican sus características y actitudes positivas, así como sus limitaciones o dificultades. En este punto, para facilitar tarea de autodefinirse se realiza la famosa dinámica de grupo de la carta rotatoria, en la que cada estudiante escribe una oración exponiendo una cualidad o habilidad de su compañera/o, pasando el papel al siguiente y recibiendo así múltiples aspectos definitorios sobre sí mismos. Partiendo de las anotaciones previas y las propuestas de las compañeras/os cada alumna/o elabora una selección detallada y realiza un guion para un video YouTube, proponiendo distintos formatos característicos de la plataforma.</p>
Recursos personales	Ambas profesionales encargadas del recurso
Recursos materiales	Mobiliario habitual del aula, folios, cualquier material de escritura, pizarra digital, proyector y ordenador o dispositivo electrónico con acceso a internet
Recursos espaciales	Aula de referencia del grupo o cualquier espacio que permita la realización de una charla colectiva espaciosa y el trabajo individual
Duración	Una sesión de 1 hora aproximadamente
Criterios de evaluación	<p>Participación activa y reflexión individual en la identificación de fortalezas y debilidades</p> <p>Colaboración y respeto en el intercambio de ideas</p> <p>Elaboración creativa y adecuada del guion para el video de YouTube.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5

Propuesta 3. “Self-influencer”

Título	“Self-influencer”
Objetivos	Identificar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades individuales Fomentar una valoración positiva y realista de sí mismos Reconocer y expresar con asertividad las fortalezas y limitaciones de compañeras y compañeros Promover el apoyo y la colaboración entre los miembros del grupo.
Competencias	Competencia digital, Competencia emocional y social Competencia expresión comunicativa
Desarrollo	La sesión consiste en una segunda parte de la actividad anterior y presenta como resultado final obtener un video prototípico de la plataforma YouTube, de escasa duración donde cada alumna o alumno se defina o “anuncie”, alabando sus logros, aptitudes y habilidades, así como sus limitaciones. Sumergiéndonos en las nuevas tecnologías, y los centros de interés de la generación de jóvenes actuales. Después de seleccionar el formato y tener el guion, se procede a la grabación del video en pequeños grupos asumiendo distintos roles rotativos (cámara, ayudante, protagonista o editor), permitiéndoles experimentar distintas posibilidades (exposición oral, escenificación de habilidades...) posibilidades. En las siguientes sesiones, se visualizan todos los videos en el aula, se analizan, se reflexiona y se comentan en gran grupo.
Recursos personales	Ambas profesionales encargadas del recurso
Recursos materiales	Mobiliario habitual del aula, dispositivos de grabación (cámaras, smartphones, tablets...), ordenadores o dispositivos con algún programa de edición, proyector y altavoces
Recursos espaciales	Ofrecer la posibilidad de desarrollar la propuesta en múltiples escenarios: aula de referencia del grupo, patio escolar, gimnasio...
Duración	Dos sesiones de 1 hora aproximadamente
Criterios de evaluación	Participación activa del alumnado Consecución distintos roles trabajo cooperativo Calidad técnica y creativa de los videos. Presentación clara de sus logros, aptitudes, habilidades y/o barreras.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Propuesta 4. Yo también puedo enseñar

Título	<i>Yo también puedo enseñar</i>
Objetivos	Identificar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades individuales Generar un sentido de realización y valoración en los Fomentar el desarrollo de habilidades de enseñanza y liderazgo Promover la mejora del autoconcepto académico. Establecer vínculos positivos entre los adolescentes y los niños del grupo de primaria e infantil.
Competencias	Competencia autonomía e iniciativa personal. Competencia emocional y social Competencia aprender a aprender.
Desarrollo	En esta sesión, los y las adolescentes asumen el rol de profesoras/es y preparan sesiones de enseñanza para el grupo de niños/as de primaria e infantil. A cada joven se le asigna un niño/a o grupo pequeño de estos y el contenido que deberán trabajar y este/a prepara alguna actividad al respecto. Una vez preparada cada día de la semana, dos jóvenes acuden al horario del grupo de los pequeños y explican los contenidos o realizan las actividades previamente preparadas. Durante las sesiones, se establecen vínculos positivos entre los/as adolescentes y los niños/as. Además, se genera sentimiento de realización y valor al presentar conocimientos útiles y observar resultados positivos en los infantes tras su actuación como docentes.
Recursos personales	Ambas profesionales encargadas del recurso y niños y niñas del grupo de primaria e infantil.
Recursos materiales	Mobiliario habitual del aula y materiales didácticos relacionados con los contenidos a enseñar.
Recursos espaciales	Aula habitual donde se realiza el recurso
Duración	Una sesión de preparación de 1 hora, y una o varias sesiones para llevarlas a cabo en el horario del otro grupo
Criterios de evaluación	Participación activa y compromiso de las/os adolescentes Establecimiento de vínculos positivos con los niños y niñas Presentación clara y efectiva de los contenidos como docentes Mejora en la valoración personal de sus habilidades académicas

Nota. Elaboración propia

Tabla 7

Propuesta 5. Desenmascarando pensamientos erróneos

Título	<i>Desenmascarando pensamientos erróneos</i>
Objetivos	<p>Identificar los diferentes mecanismos que generan pensamientos erróneos.</p> <p>Fomentar la reflexión y la búsqueda de alternativas ante pensamientos negativos.</p> <p>Promover un autoconcepto más realista y positivo.</p> <p>Incentivar el trabajo cooperativo y la responsabilidad compartida</p>
Competencias	<p>Competencia de autonomía e iniciativa personal.</p> <p>Competencia emocional y social</p> <p>Competencia aprender a aprender.</p> <p>Competencia lingüística</p>
Desarrollo	<p>En esta sesión, se dividen en tres pequeños grupos y se les proporciona y explica una hoja con los diez mecanismos principales para crear pensamientos erróneos. Posteriormente, cada grupo se embarca en una yincana por el patio escolar, donde encontrarán distintos ejemplos de situaciones que contienen pensamientos erróneos. Deben identificar y escribir en cada caso los pensamientos erróneos encontrados y luego generar un pensamiento positivo alternativo. Posteriormente, se lleva a cabo una puesta en común en el gran grupo, donde se reflexiona sobre los mecanismos identificados en las propias experiencias y se ofrecen estrategias y alternativas para romper con ellos facilitando una mayor capacidad para definirse a sí mismos/as y al resto, generando un autoconcepto más positivo y realista.</p>
Recursos personales	Ambas profesionales encargadas del recurso
Recursos materiales	Hojas impresas con la explicación de los mecanismos, pistas para la yincana, bolígrafos y tarjetas con los casos (Anexo B).
Recursos espaciales	Patio del centro educativo
Duración	Una sesión de preparación de 1 hora, dedicando 30 minutos para la yincana y 30 adicionales para la discusión grupal
Criterios de evaluación	<p>Participación activa y colaborativa de las/os adolescentes</p> <p>Identificación correcta de los pensamientos erróneos</p> <p>Propuesta de pensamientos positivos alternativos apropiados</p> <p>Reflexión y aportes significativos durante la puesta en común</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 8

Propuesta 6. El elefante encadenado

Título	<i>El Elefante encadenado</i>
Objetivos	Reflexionar sobre los miedos y las limitaciones personales. Identificar los mecanismos que nos impiden enfrentar nuestros miedos. Promover el desarrollo de recursos internos para superar obstáculos. Fortalecer el autoconcepto y la confianza en sí mismos/as
Competencias	Competencia emocional y personal Competencia social y ciudadana Competencia aprender a aprender.
Desarrollo	Se inicia la sesión con el visionado de un vídeo que narre el cuento "El elefante encadenado" de Jorge Bucay. Luego, se plantean una serie de preguntas a los alumnos para iniciar un debate sobre los miedos, las experiencias traumáticas y las formas en que nos limitan, a partir del video. Después del debate, se les pide a los alumnos/as que, en un dibujo del elefante, junto a la estaca escriban en el papel las cosas que no hacen por miedo o sus limitaciones en los estudios, y en el interior del elefante los recursos personales que creen que pueden ayudarles a superar esos obstáculos. Se les explica que pueden conservar el dibujo como recordatorio de sus propios recursos y fortalezas en momentos necesarios.
Recursos personales	Ambas profesionales encargadas del recurso.
Recursos materiales	Mobiliario habitual del aula, proyector o pizarra digital, altavoces y dispositivo electrónico que permita reproducir el video, fichas dibujo del elefante (anexo B), lápices o bolígrafos.
Recursos espaciales	Aula habitual donde se realiza el recurso
Duración	Una sesión de 1 hora aproximadamente
Criterios de evaluación	Participación activa en el debate Reflexión coherente sobre los miedos y las limitaciones personales. Identificación de los recursos personales para superación pensamientos bloqueantes. Mejora en la valoración personal de sus posibilidades y recursos

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Propuesta 7. Ayuda mutua

Título	<i>Ayuda mutua</i>
Objetivos	Comprender y valorar la utilidad de las habilidades y conocimientos adquiridos en el contexto de la sociedad. Promover el desarrollo de recursos internos para superar obstáculos. Aumentar valoración personal propias habilidades Fomentar participación ciudadana
Competencias	Competencia social y ciudadana Competencia emocional y personal. Competencia de aprendizaje autónomo.
Desarrollo	En esta actividad, los estudiantes participarán en un proyecto de aprendizaje servicio en colaboración con una organización no gubernamental (ONG) de su localidad. Se les asignarán distintas tareas y responsabilidades acorde a sus habilidades e intereses, permitiéndoles explorar y descubrir diferentes profesiones y roles dentro del ámbito de la ONG seleccionada. A través de su participación en el proyecto, los estudiantes serán conscientes de la utilidad y relevancia de los contenidos estudiados previamente en el contexto de la sociedad y mejorarán su percepción sobre sus propias habilidades y potenciar la motivación e iniciativa hacia el aprendizaje y la institución educativa.
Recursos personales	Profesionales encargadas del recurso y personal trabajador y voluntario de la ONG.
Recursos materiales	Materiales específicos según las tareas asignadas (por ejemplo, herramientas, materiales educativos...)
Recursos espaciales	Aula habitual donde se realiza el recurso y espacio de la sede de la ONG de la localidad.
Duración	Una sesión de 1 hora aproximadamente para la planificación
Criterios de evaluación	Participación activa en el debate Reflexión coherente sobre los miedos y las limitaciones personales. Identificación de los recursos personales para superación pensamientos bloqueantes. Mejora en la valoración personal de sus posibilidades y recursos

Nota. Elaboración propia

Tabla 10

Propuesta 8. Te(atre)ves

Título	<i>Te(atre)ves</i>
Objetivos	<p>Promover la reflexión y toma de conciencia sobre el autoconcepto académico</p> <p>Identificar y desafiar creencias limitantes o negativas relacionadas con el rendimiento académico.</p> <p>Fomentar la empatía y comprensión hacia el resto de compañeros/as</p> <p>Practicar habilidades sociales y comunicativas y trabajo en equipo.</p> <p>Fortalecer el autoconcepto y la confianza en sí mismos/as</p>
Competencias	<p>Competencia emocional y personal</p> <p>Competencia social y ciudadana</p> <p>Competencia comunicativa</p>
Desarrollo	<p>En esta actividad de role-playing, el alumnado participará en parejas o grupos reducidos en situaciones simuladas que reflejen experiencias y desafíos comunes del contexto académico. El alumnado tendrá la oportunidad de empatizar con otras situaciones, y experimentar diferentes perspectivas. A través del role-playing, podrán explorar y discutir las emociones, pensamientos y comportamientos asociados con el autoconcepto académico, así como practicar habilidades de comunicación efectiva, como la empatía, el apoyo y la expresión asertiva. Al finalizar cada simulación, se llevará a cabo una reflexión grupal para analizar las experiencias vividas, identificar creencias limitantes y generar estrategias para fortalecer un autoconcepto académico más positivo y realista.</p>
Recursos personales	Ambas profesionales encargadas del recurso.
Recursos materiales	Mobiliario habitual del aula, tarjetas con los roles asignados y posibles situaciones a representar.
Recursos espaciales	Aula habitual donde se realiza el recurso o cualquier espacio con suficiente espacio para la realizar las escenificaciones
Duración	Dos sesiones de 1 hora aproximadamente
Criterios de evaluación	<p>Participación activa en las simulaciones</p> <p>Capacidad para asumir y representar varios roles de manera realista</p> <p>Habilidad para identificar y reflexionar sobre creencias limitantes o negativas relacionadas con el autoconcepto académico.</p> <p>Empatía y comprensión hacia las experiencias de otros compañeros/as.</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 11

Propuesta 10. ¿Somos las mismas personas?

Título	<i>¿Somos las mismas personas?</i>
Objetivos	Realizar una evaluación sumativa de la intervención y mejora del autoconcepto académico de los estudiantes Facilitar un espacio de reflexión sobre los aprendizajes y cambios experimentados Identificar fortalezas y áreas de mejora en el proceso de intervención. Proporcionar retroalimentación a los y las estudiantes acerca de su progreso y desarrollo personal
Competencias	Competencia emocional y personal Competencia social y ciudadana Competencia de expresión comunicativa Competencia de aprender a aprender.
Desarrollo	Vinculada a la sesión inicial esta propuesta de cierre y evaluación de la intervención psicopedagógica consiste en iniciar la actividad con una presentación de los logros y objetivos alcanzados, retomando las cuestiones de la primera sesión seguida de una dinámica de autorreflexión individual en la cual los estudiantes expresarán sus experiencias, aprendizajes y cambios percibidos. Posteriormente, se llevará a cabo un espacio debate grupal para compartir las reflexiones individuales y realizar un análisis conjunto del proceso. Se brindará retroalimentación personalizada a cada estudiante, resaltando sus avances y ofreciendo recomendaciones. Finalmente, se realizará un cierre simbólico de la intervención, enfatizando el esfuerzo y compromiso de los estudiantes.
Recursos personales	Ambas profesionales encargadas del recurso.
Recursos materiales	Mobiliario habitual del aula, proyector o pizarra digital, altavoces y dispositivo electrónico que permita reproducir el video, fichas dibujo del elefante (anexo E), lápices o bolígrafos.
Recursos espaciales	Aula habitual donde se realiza el recurso
Duración	Una sesión de 1 hora aproximadamente
Criterios de evaluación	Participación activa y reflexiva durante la propuesta. Capacidad de identificar y comunicar los aprendizajes y cambios. Calidad de las reflexiones individuales y capacidad de análisis.

Nota. Elaboración propia

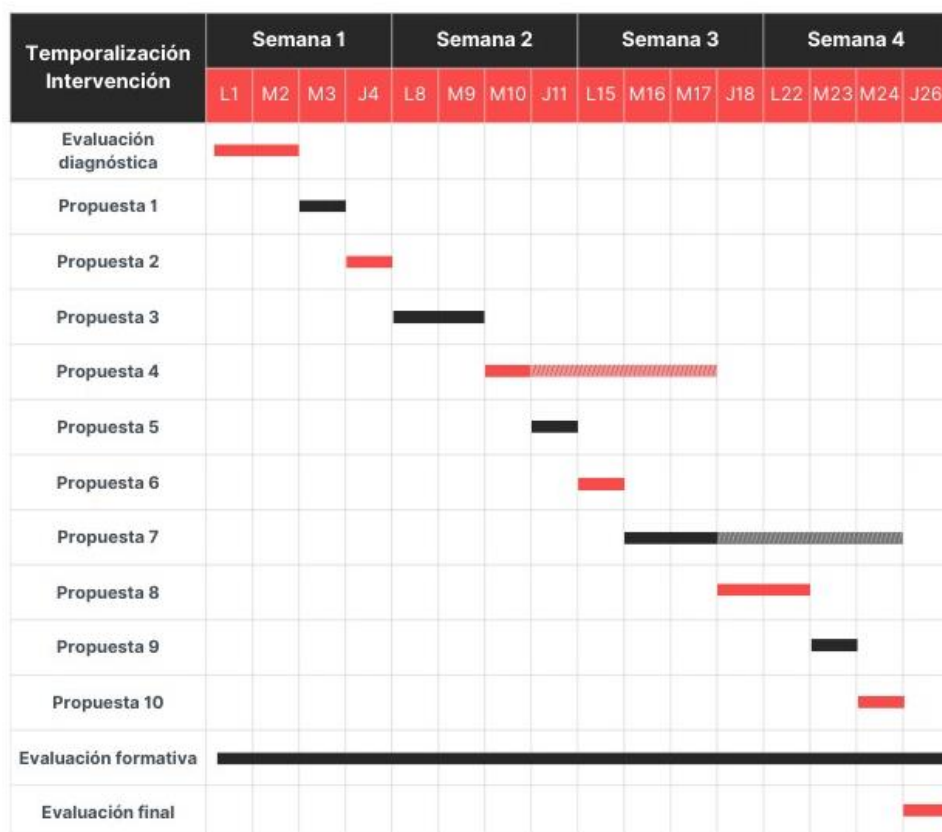
3.8. Temporalización/cronograma

En cuanto a la temporalización de la propuesta de intervención con el objetivo de planificar y organizar de manera secuencial las acciones a llevar a cabo para implementar la intervención, se ha escogido establecer un cronograma de las actividades a desarrollar a lo largo de un mes, en concreto durante el mes de mayo de 2023, con una periodicidad diaria con sesiones de una hora.

A continuación, se presenta un ejemplo de un diagrama de Gantt como representación visual de las actividades a realizar durante este periodo. Este diagrama de Gantt proporciona una representación visual clara de las actividades a realizar y su duración estimada. Permite visualizar la secuencia temporal de las tareas, identificar posibles solapamientos o retrasos, y facilita la planificación y seguimiento de la intervención.

Figura 3

Cronograma temporalización intervención



Nota. Elaboración propia.

Es fundamental considerar que la duración de cada propuesta puede variar según las características y necesidades específicas que se presenten durante el transcurso de la intervención, así como los recursos disponibles. Por tanto, se recomienda ajustar el cronograma en función de los factores particulares de cada contexto educativo. Además, se debe tener en cuenta la posibilidad de realizar ajustes o modificaciones en el cronograma a lo largo del proceso, con el fin de adaptarse a posibles imprevistos o necesidades emergentes. La flexibilidad en la planificación permitirá una intervención más eficiente y efectiva.

3.9. Evaluación

En cuanto a la evaluación se dividirá en tres tipos en función del momento temporal en que se lleve a cabo: evaluación inicial o diagnóstica, evaluación procesual o formativa y por último la evaluación sumativa o final.

Respecto a la evaluación inicial o diagnóstica, esta se lleva a cabo al comienzo de la intervención y tiene como objetivo recopilar información de los estudiantes antes de iniciar las sesiones de intervención. Atendiendo al objetivo capital de la intervención destinado a mejorar el autoconcepto académico, se deberá evaluar el nivel inicial del mismo, con esta finalidad, se utilizarán instrumentos estandarizados y baremados, como cuestionarios o escalas validadas, que proporcionen datos objetivos y comparables. Estos instrumentos permitirán obtener una visión general de cómo se perciben los estudiantes a sí mismos en los diversos ámbitos, identificando las fortalezas y áreas de mejora.

Esta fase diagnóstica inicial proporciona la información necesaria para elaborar la intervención, se llevará a cabo mediante el cuestionario de autoconcepto multidimensional (AUDIM) desarrollado por Fernández-Zabala, Goñi, y Rodríguez-Fernández, y Goñi (2015). Este cuestionario consta de 33 ítems que se responden en una escala Likert de cinco grados que oscila desde 1 = falso a 5 = verdadero. Está formado por doce escalas que evalúan dimensiones del autoconcepto, además de una escala general para la medida del autoconcepto.

Seguidamente, respecto a la evaluación procesual o formativa se realizará de manera continua a lo largo del proceso de intervención y con el objetivo monitorear el progreso de los estudiantes en relación con su autoconcepto, y la evolución o superación de los distintos criterios de evaluación establecidos para cada sesión. Para ello, se utilizará una combinación de técnicas e instrumentos, como observación directa, registros anecdóticos, entrevistas individuales y conversaciones colectivas, y autoevaluaciones y coevaluaciones entre compañeros y compañeras. Además, se diseñarán rúbricas que permitan valorar el grado de cumplimiento de

los ítems evaluados, considerando los ítems trabajados en cada sesión con aspectos como la percepción de competencia académica, la confianza en las habilidades de estudio, la motivación hacia el aprendizaje, la autovaloración de los logros académicos, la regulación emocional, el control de la frustración o el impacto de los refuerzos externos. Estos instrumentos proporcionarán información tanto cualitativa como cuantitativa lo que permitirá identificar avances y dificultades y ajustar las estrategias de intervención en función de las necesidades individuales y grupales.

Por último, la evaluación sumativa o final, esta evaluación se realiza al finalizar la intervención y tiene como objetivo evaluar los resultados obtenidos en términos de mejora del autoconcepto y la consecución de los distintos objetivos específicos planteados. Para esta evaluación se utilizará nuevamente un instrumento estandarizado y baremado, en este caso, imposibilitada la posibilidad de repetición por los sesgos al conocer la prueba, se ha seleccionado el cuestionario de autoconcepto multidimensional reconocido y baremado Autoconcepto forma 5. El cuestionario Autoconcepto Forma 5 evalúa las cinco dimensiones del autoconcepto: académico, emocional, social, familiar y físico mediante treinta ítems -seis ítems para dimensión-, a los que cada alumno o alumna contesta a través de una escala Likert que oscila entre 1 y 99, -donde 1 significa “nada de acuerdo” y 99 “totalmente de acuerdo”- (García y Musitu, 2014). Asimismo, podemos complementar esta evaluación con la opinión de los propios estudiantes, a través de entrevistas o encuestas de satisfacción, para conocer su percepción del posible cambio experimentado en su autoconcepto académico y de la propuesta, descubriendo su interés, motivación o implicación con la misma. Esta evaluación final nos permitirá valorar la eficacia de la intervención y determinar si se han logrado los objetivos propuestos y cuales pueden convertirse en futuras líneas de análisis, investigación e intervención.

3.10. Atención a la diversidad

En este apartado se encabezará con una definición de las medidas de atención a la diversidad de acuerdo con la normativa legal vigente y, además, se expondrán unos ejemplos de medidas para atender a la posible diversidad que se presente en el aula en la intervención propuesta.

La atención a la diversidad se establece en la LOE modificada por la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. En la citada ley orgánica vigente divide las medidas de atención a la diversidad en dos grandes grupos. Por un lado, las medidas de atención de carácter ordinario

o con medios comunes, aquellas que afectan a la organización general del centro con el fin de atender a la diversidad sin modificar los elementos prescriptivos del currículo. Por lo que no modifican significativamente los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables o las competencias clave. Por otro lado, se encuentran las medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario o con medios específicos o singulares están dirigidas a dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo, y complementan a las de carácter ordinario. La implementación de este tipo de medidas precisa de un diagnóstico previo de las necesidades mediante una evaluación psicopedagógica, así como de un seguimiento continuado para poder ajustar las decisiones tomadas y permitir el mayor acceso posible de dicho alumnado al currículo y a la escolaridad ordinaria. Estas medidas extraordinarias se aplican exclusivamente durante la educación de carácter obligatorio y son determinadas por las Administraciones educativas.

Atendiendo a la normativa vigente que rige en la actualidad en la Comunitat Valenciana se entienden como medidas de atención a la diversidad o de respuesta educativa para la inclusión educativa, al conjunto de las actuaciones educativas planificadas con el propósito de eliminar las barreras identificadas en los diversos contextos donde se desarrolla el proceso educativo de todo el alumnado, y contribuyen de esta manera a la personalización del proceso de aprendizaje en todas las etapas educativas (Decreto 104/2018 del 27 de julio). Asimismo, se expone que estas medidas se han de plantear desde una perspectiva global, sistémica e interdisciplinaria, que implique a toda la comunidad educativa y a otros agentes, incida en el alumnado y su entorno, y combine actuaciones de carácter comunitario, grupal e individual (*Ibidem*).

Estas medidas se organizan y dividen en cuatro niveles de concreción de carácter sumatorio y progresivo, que se detallan en el anexo A. Pero que se sintetizan con un primer nivel de respuesta que se dirige a toda la comunidad educativa y a las relaciones del centro con el entorno sociocomunitario constituido por medidas, un segundo nivel de respuesta dirigido a la totalidad del grupo-clase, un tercer nivel que lo constituyen las medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, que implican apoyos ordinarios adicionales, y por último, un cuarto nivel de respuesta que recogen las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implique apoyos especializados adicionales. (Decreto 104/2018 del 27 de julio).

En cuanto a la propuesta detallada, de acuerdo con la contextualización previa, se encuentra que la intervención ha sido pensada y realizada desde el paradigma de la inclusión educativa proponiendo actividades que pudiera superar todo el alumnado, promoviendo medidas de carácter ordinario con medios comunes, del nivel II detalladas previamente destinadas a todo el grupo. No obstante, por las características diferenciales específicas de algunos alumnos y alumnas se realizarán pequeñas adaptaciones correspondientes.

Sin embargo, entendiendo que pueda ser transferida a otro contexto o alumnado, se propondrán a continuación medidas de atención y adaptación educativa a la posible diversidad. No obstante, cabe remarcar que la intervención debe realizarse teniendo y promoviendo las medidas de que van dirigidas a la totalidad del alumnado, y modificar siempre que sea posible las tareas para que todos y todas puedan superarlas. Teniendo en cuenta estas premisas, se pueden encontrar algunos ejemplos de medidas de atención a la diversidad pueden incluir una medida general como permitir la flexibilidad en los tiempos y ritmos de aprendizaje, brindando apoyo adicional o extensiones según las necesidades individuales de los estudiantes, la adaptación de materiales, ofreciendo materiales adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes, como textos en braille para estudiantes con discapacidad visual, o mediante recursos auditivos, recursos multimedia y audiovisuales para estudiantes con discapacidad auditiva, facilitar y adaptar la evaluación, adaptando los criterios y modalidades de evaluación para que sean accesibles y justos para la totalidad del alumnado, considerando diferentes formatos de respuesta o el uso apoyos visuales y/o auditivos, proporcionar una estructuración más rígida y rigurosa con apoyo visual de pictogramas de toda la intervención y de cada sesión para promover la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA).

En síntesis, la intervención detallada es una base sobre la cual se debe ir adaptando a cada grupo o estudiante, individualizando y personalizando en función de las características y necesidades específicas de cada estudiante que nos abre a un abanico infinito de posibilidades y medidas que garanticen una adecuada atención y resultados exitosos anhelados en la totalidad del alumnado

4. Conclusiones

A continuación, se detallarán las conclusiones extraídas del proceso de elaboración del presente Trabajo Final de Máster atendiendo a la consecución de cada uno de los objetivos planteados para el mismo.

De acuerdo con el primer objetivo específico consistente en realizar una búsqueda bibliográfica sobre los últimos avances en el autoconcepto académico y su vinculación con el alumnado adolescente en contextos de exclusión social que permita fundamentar teóricamente la propuesta de intervención, la revisión de la literatura científica ha proporcionado una base teórica sólida sobre la temática indispensable que ha guiado, sustentado y respaldado la elaboración de estrategias efectivas para la propuesta de intervención diseñada.

Con respecto al segundo objetivo dirigido al diseño de actividades que logran mejorar el autoconcepto del alumnado en contextos de exclusión social en particular y del grupo clase en general, se ha logrado alcanzar exitosamente. Se han propuesto una recopilación de actividades interesantes atendiendo a los destinatarios en potencia de la intervención y a los recursos disponibles en su contexto educativo y social, así como a los aspectos identificados en la revisión bibliográfica como relevantes en el fortalecimiento y desarrollo del autoconcepto académico. Los resultados obtenidos respaldan la pertinencia de las actividades, brindando oportunidades a los y las estudiantes para conocerse a sí mismos, reconocer sus logros y fortalecer su confianza en sus habilidades, promoviendo con ello un desarrollo positivo de su autoconcepto.

Estrechamente relacionado con el anterior, en relación al tercer objetivo específico centrado en evaluar el alcance de la propuesta de intervención e identificar posibles futuras líneas de investigación y trabajo derivadas, se puede deslumbrar un eficiente desempeño del proceso de evaluación de la propuesta examinando el impacto y su alcance, detallando su repercusión y posibles efectos desde una perspectiva crítica y realista que abarque tanto aspectos positivos como aquellas cuestiones que se podrían modificar para perfeccionar la intervención. Asimismo, se han identificado posibles futuras líneas de investigación y trabajo desde el ámbito de la psicopedagogía a raíz de la propuesta elaborada.

Por otro lado, de acuerdo con el subsiguiente objetivo, discutir las limitaciones de la propuesta y su influencia en la generalización y replicabilidad en otros contextos educativos, como se expone más adelante, un análisis crítico del trabajo ha permitido descubrir distintas lagunas que

no se han podido cubrir con nuestra propuesta, como ahora la concreción del rango de edad de la intervención, la especificación de los estudiantes en un contexto determinado o la limitación del número de actividades propuestas. No obstante, su detección ha abierto nuevas oportunidades y ha revelado posibles enriquecedoras futuras líneas de intervención y trabajo.

En último lugar, y por ende en relación al objetivo postrero: poner en práctica las diferentes competencias adquiridas en el Máster de Psicopedagogía, como la de diseño de estrategias y planes de intervención, se considera que en la elaboración del presente TFM, se han asimilado significativamente muchas de las competencias básicas, transversales y específicas trabajadas en el transcurso del máster, llevando a la práctica y contexto verídico algunas de las más esenciales.

En conclusión, este trabajo ha logrado alcanzar los objetivos planteados, brindando una contribución significativa al campo de la psicopedagogía al abordar una perspectiva relegada la importancia de la mejora del autoconcepto académico en estudiantes adolescentes en contextos de exclusión social. Proporcionando un grano de arena para futuros avances de la educación inclusiva, el desarrollo integral de todo el alumnado y el reconocimiento al potencial transformador de la educación como factor compensador de desigualdades y promotor de cambios sociales.

5. Limitaciones y futuras líneas de intervención

5.1. Limitaciones

Tras un análisis crítico y autocrítico del trabajo realizado y la propuesta de intervención planteada, se han podido detectar fortalezas, pero también limitaciones y lagunas que no se han podido alcanzar y abordar en profundidad con éxito.

En primer lugar, se debe hacer referencia a la concreción en el rango de edad de para la realización de la propuesta, que permite una mayor especificación y adecuación al alumnado. Sin embargo, no se ha explorado la aplicabilidad de la intervención en otros rangos de edad, o su adaptación a distintas etapas y niveles educativos.

Íntimamente ligado con la anterior, atendiendo a su focalización específica en adolescentes pertenecientes a contextos de exclusión social. Debido a la particularidad de los destinatarios y destinatarias de la propuesta de intervención no se ha podido evaluar la efectividad de la intervención a distintos contextos y estudiantes o la posibilidad adaptación a estos, limitando así la generalización de los resultados y su aplicabilidad a otras poblaciones.

Aunado a lo anterior, siguiendo con la propuesta de intervención y en relación al número de sesiones de la misma, pese a haber diseñado un conjunto de actividades que permiten alcanzar los objetivos propuestos para obtener resultados óptimos y lograr un cambio significativo y sostenido en su autoconcepto académico debería ampliarse el número de sesiones y trabajarse transversalmente en los cursos posteriores. Además, se podría considerar y ajustar con mayor precisión la duración óptima de cada sesión y actividad.

Asimismo, una muestra reducida y una contextualización determinada se descubre como una limitación adicional de la propuesta. A pesar de que los resultados obtenidos han sido relevantes y significativos en el contexto en que se ha llevado a cabo la intervención esta limitación restringe la generalización de los resultados obtenidos y, por ende, la transferibilidad de la efectividad de la intervención.

Por otro lado, no se ha abordado específicamente la formación requerida por los y las docentes para que implementen la propuesta de manera efectiva. Sería recomendable considerar la capacitación adicional en distintas áreas que deberían presentar los educadores y educadoras encargadas de llevar a cabo la intervención y maximizar el impacto y los resultados de la misma.

Por añadidura, la medición del autoconcepto es un reto y desafío debidos a la implicación de aspectos subjetivos y perceptuales del estudiantado. En este trabajo, se ha utilizado y seleccionado un enfoque específico, sin embargo, existen otras perspectivas y herramientas que podrían complementar, respaldar y enriquecer la investigación.

Por último, una limitación de la propuesta radica en la carencia de validación empírica, si bien se ha fundamentado teóricamente la propuesta de intervención no se ha llevado a cabo una validación empírica exhaustiva. La falta de estudios de validación, como ahora pruebas piloto o experimentos controlados permitiría evaluar la efectividad y eficacia de las actividades propuestas de manera más rigurosa y confiable.

En conclusión, el análisis crítico del trabajo realizado revela diversas limitaciones y lagunas que no se han podido cubrir con la propuesta. No obstante, estas nos ofrecen oportunidades para futuras investigaciones y mejoras en el estudio y la intervención.

5.2. Futuras líneas de intervención

La propuesta desarrollada presenta diversas características que la destacan y le confieren novedad y relevancia práctica. A continuación, se detallarán las principales contribuciones y su alcance, así como las posibles futuras líneas de trabajo e investigación que se pueden derivar de la propuesta.

En primer lugar, la propuesta se enfoca en mejorar el autoconcepto académico del alumnado en contextos de exclusión social, lo cual constituye una aportación significativa en el campo de la psicopedagogía. El autoconcepto académico es un constructo clave que influye en el rendimiento y la motivación de los estudiantes, al dirigirnos específicamente a estudiantes en contextos de exclusión social, se aborda una problemática relevante, cuya correlación no se ha abordado en profundidad, y se busca ofrecer oportunidades de desarrollo y éxito académico a un grupo que enfrenta desafíos adicionales.

Mar Romera (2018) señala que uno de los principales problemas de los adolescentes de hoy en día es la falta de autoconcepto. Trabajar con adolescentes y focalizarse en las emociones como apuntan las últimas tendencias requiere en primer lugar, imprescindiblemente trabajar el autoconcepto, permitiendo a los jóvenes conocerse a sí mismos, descubriendo sus habilidades y fortalezas, comprender sus reacciones cognitivas y fisiológicas ante las distintas experiencias. En definitiva, reitera la importancia de brindar oportunidad a los jóvenes de conocerse y equivocarse y potenciar su autoconcepto. Por otra parte, según algunos autores y autoras, la

situación educativa en la actualidad todavía no se considera un factor capaz de empoderar, suavizar o contrarrestar los procesos de exclusión social en los jóvenes. Este afecta las perspectivas de futuro de los y las adolescentes, ya que ellos mismos consideran que el conocimiento está en parte ligado al capital social acumulado por las familias lo que predestina su formación y acceso al mundo laboral se encuentra a su entorno social de origen (Gil y Hernández, 2021). En este sentido, la propuesta aproxima al cambio y ofrece la posibilidad de potenciar el poder transformador de la educación como mecanismo de compensación de desigualdades

Además, la propuesta se fundamenta en una sólida revisión bibliográfica que respalda teóricamente la intervención. La búsqueda de los últimos avances en el autoconcepto académico y su relación con el alumnado adolescente en contextos de exclusión social ha proporcionado una base teórica consistente, permitiendo diseñar estrategias efectivas y pertinentes para mejorar el autoconcepto de los estudiantes.

La relevancia práctica de esta propuesta radica en su aplicabilidad en entornos educativos reales. Las actividades diseñadas son interesantes y están adaptadas a los destinatarios y destinatarias potenciales y a los recursos disponibles en su contexto educativo y social. Además, se han tenido en cuenta los aspectos identificados en la revisión bibliográfica como relevantes en el fortalecimiento y desarrollo del autoconcepto. Este hecho garantiza que la propuesta sea factible de implementar y que pueda tener un impacto significativo en el desarrollo personal y académico de los estudiantes respecto a un aspecto capital.

En términos de alcance, si bien como se ha mencionado, la propuesta se ha diseñado para un contexto específico y con una muestra limitada, sus resultados y metodología pueden ser una base para futuras investigaciones y replicaciones en otros contextos educativos. La experiencia adquirida puede ser un punto de partida para abordar la problemática del autoconcepto académico a diferentes rangos de edad y contextos socioculturales.

Por otro lado, en cuando a las futuras líneas de trabajo, se vislumbra un amplio abanico de posibilidades. En primer lugar, sería interesante investigar respecto a la adaptación en diversos rangos de edad, aunque la propuesta se ha centrado en adolescentes tempranos por sus características, se podría explorar su aplicabilidad en otras etapas. Este hecho permitiría abordar la construcción del autoconcepto en etapas cruciales del desarrollo y ampliar la base de conocimientos en esta área. Asimismo, se podría realizar un seguimiento en una investigación longitudinal con el alumnado que ha participado en la intervención para seguir analizando su

evolución en este aspecto y global en comparación a otros que no la han vivenciado. Estas, entre muchas otras, variadas y enriquecedoras opciones que podrían complementar y seguir esta sugestiva línea de investigación. Además, se podría abordar la formación necesaria e intervención previa necesaria con los docentes que les permita implementar la propuesta de manera adecuada; se podría indagar e investigar sobre las competencias específicas que los educadores y educadoras requieren para desarrollar, y las estrategias de apoyo y capacitación para maximizar los resultados.

En conclusión, la propuesta detallada presenta una relevancia práctica y alcance indiscutible en el ámbito de la psicopedagogía que nos abre la posibilidad de múltiples futuras líneas de intervención e investigación sugestivas e interesantes de gran valor educativo.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. I., y García, H. M. J. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 21(68), 45-69.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-evolucion-del-autoconcepto-academico-en/docview/1777749301/se-2>
- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Dos formatos (papel y on line) de un Programa Educativo para la mejora del autconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17513205.pdf>
- Burns, R. y Pantoja, L. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ediciones Ega.
- Brugué, Q., Gomà, R., y Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7-45.
<https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/728>
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>
- Cabrera, L. y Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social and Education History*, 12(1), 1- 35. <http://doi.org/10.17583/hse.11374>
- Cabrera, L. y Cabrera, B. (2008). Heterogeneidad de centros y desigualdad de rendimientos educativos. *Tempora*. 11, 61-69 <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14233>
- Calero, A. (2016). Actividades en la adolescencia: experiencias óptimas y autopercepciones. *Liberabit*, 22(2), 197–208.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n2.07>
- Calero, A. y Molina, F. (2016). Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología*, 9(1), 33-41.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 10, Julio, 2013, 43-68.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/991/818/>

- Choi, Á., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, 362, 562-593
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:42031e1a-d977-4191-a4f0-77ca0dadd544/re36221-pdf.pdf>
- Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatòria. [2022/7573]. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 9403 del 11 d'agost de 2022, 41752-43049
https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. [2018/7822]. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 8356 del 07 d'agost de 2018, 33355-33381.
https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Echarri, F. (2017) *Metodología educativa para adolescentes en exclusión social*. Ediciones Universidad de Navarra
- Escarbajal, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 31-46.
<http://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/download/3772/4287>
- Escarbajal, A., Essomba, M., y Albenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79-99.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.967>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- Fernández, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1(2), 13-22.
<https://dehesa.unex.es/handle/10662/17376>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
<https://www.redalyc.org/pdf/2430/243045364005.pdf>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-23.

<https://link.gale.com/apps/doc/A362350636/AONE?u=univ&sid=bookmark-AONE&xid=aea4763c>

- Gaeta, M. L. y Cavazos, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 114-124. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.604>
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto forma 5*. Tea.
- Garrido, A. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/exclusión social. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 181-188. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432012000200011&script=sci_arttext
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Publicaciones.
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- González, M. C., Tourón, J., y Gaviria, J. L. (1994). Validación del cuestionario de autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. *RIE: revista de investigación educativa* 1(24), 7-26. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/184714/Validaci%C3%B3n_Cuestionario_Autodescripci%C3%B3n.pdf?sequence=1
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-129. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514745011.pdf>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., y Litallien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., y Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27(3), 455-476. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/12/06.Guerrero-Barona-27-3-2.pdf>
- Han F. (2019). Longitudinal Relations Between School Self-concept and Academic Achievement *Revista de Psicodidáctica*. 2019; 24(2), 95-102. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103418302041>

- Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 25-46. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173003.pdf>
- Ibarra, E. y Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes, *RMIE*, 21(68):45-70. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 173-186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Klanfer J. (1965). *L'exclusion sociale: étude de la marginalité dans les sociétés occidentales par jules klanfer*. Bureau de recherches sociales.
- Lahoz, S. (2021), Clima Escolar, Autoconcepto académico y Calidad de Vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia) XLVII*, (1): 7-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100007>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Mancebo, M. E., y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Martínez, M. C., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Delgado, B., Chiaramello, G., y Poveda, R. (2018). Inteligencia emocional, autoconcepto y adquisición de competencias. *Memorias del Programa de Redes-I3CE*, 65. Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 977-982. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/89033/1/Memories-Xarxes-I3CE-2017-18-65.pdf>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en

- els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu zvalencià (2019/4442). Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 8540, del 03 de maig de 2019, 20853-20897. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (10 de 12 de 1948). Declaración Universal de los derechos Humanos. París, Francia: Asamblea General de las Naciones en París resolución 217 (III)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Orgilés, M., Johnson, B. T., Huedo-Medina, T. B., y Espada, J. P. (2017). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(26), 57–72. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1484>
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C. y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. Relationship between gender, resilience, academic and social self-concept in adolescence. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 112-123. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., y Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. In *Frontiers in Education* 6(729027) 1-11. Frontiers Media SA. https://www.researchgate.net/publication/356268136_DI_does_matter_The_effects_of_differentiated_instruction_DI_on_secondary_school_students_well-being_social_inclusion_and_academic_self-concept
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Rebolledo-Mejía M. M.; Tirado-Vides, M. M.; Mahecha-Duarte, D. P. y Villalobos-Tovar. J. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de

- educación secundaria. *Encuentros*, vol. 19-01 de enero-junio, 189-202. Universidad Autónoma del Caribe. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7778058.pdf>
- Renes, V., y Lorenzo, F. J. (2010). El impacto de la crisis en los hogares con menores: pobreza y exclusión social en la infancia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 46, 29-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391570&orden=0&info=link>
- Richman, S. B., Slotter, E. B., Gardner, W. L., y DeWall, C. N. (2015). Reaching out by changing what's within: Social exclusion increases self-concept malleability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 57, 64-77. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103114001930?casa_token=N1Td9knmCjkAAAAA:4BJ5WgnlTm9AE9yssfArF2pHwOVC9r4ZyfDqQ_2Dqmr2tsrhFvjucoApv7h1SzGCaqCHeXORLg
- Ritacco, M. J. y Amores, F. J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 117-137. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230008.pdf>
- Roig-Vila, R. (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Octaedro
- Sánchez, A. y Jiménez, M. (2013). Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo social global-Global Social Work: Revista de investigaciones en intervención social*, 3(4), 133-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5304697>
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., y Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer.
- Shapka, J. D., y Keating, D. P. (2005). Structure and Change in Self-Concept During adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 37(2), 83-96. <https://doi.org/10.1037/h0087247>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543046003407>
- Silver, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del trabajo*, 113(5), 607-662. [http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09645/09645\(1994-113-5-6\)607-662.pdf](http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09645/09645(1994-113-5-6)607-662.pdf)

- Thomas E. Ford, Hannah S. Buie, Stephanie D. Mason, Andrew R. Olah, Christopher J. Breeden y Mark A. Ferguson (2019): Diminished self-concept and social exclusion: Disparagement humor from the target's perspective, *Self and Identity*, 2-20
<https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1653960>
- Torres, M. C. G. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=166042>
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Editorial Sistema.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vázquez, M. J. (2015). *Estrategias metodológicas formativas para la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo o situación de exclusión social, que provienen del fracaso escolar extremo*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pablo de Olavide].
<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/2056/vazquez-fernandez-tesis15.pdf?sequence=1>
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., y Gilar-Corbí, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 71–77.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.001>
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

7. Anexos

Anexo A. Dinámicas inicio sesión

Tabla 13

Ejemplos dinámicas de inicio grupales.

Dinámicas colaborativas	
El aro cooperativo	<p>Todo el alumnado se coloca en grupo formando un círculo cogidos de la mano en un espacio amplio. Se ofrece un aro al primer/a participante y este o esta deberá pasarlo a su compañero/a de al lado sin soltarse las manos. El aro deberá dar la vuelta a todo el círculo pasando por cada estudiante sin que nadie se suelte en ningún momento de las manos. Además, en función del tiempo destinado se puede ir aumentando la dificultad estableciendo un tiempo máximo y una cuenta atrás cada vez más corta.</p>
Pies enlazados	<p>Esta dinámica consiste en atar los tobillos de los participantes formando parejas y luego en grupos más grandes. El objetivo es realizar un recorrido o circuito caminando juntos/as. A medida que aumenta el número de personas atadas, empezando en parejas hasta el grupo completo, se crea un desafío adicional para coordinar los movimientos. Al finalizar se realizará una pequeña reflexión o debate sobre la colaboración y el trabajo en equipo. Esta actividad promueve la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.</p>
Somos las palabras	<p>Esta propuesta invita a los y las participantes a formar ormar grupos y seleccionar palabras relacionadas con una temática o premisa previamente establecida. Cada grupo representa cada una de las letras de la palabra seleccionada utilizando sus propios cuerpos. De esta manera, forman una representación visual de la palabra elegida. Esta actividad fomenta la creatividad, la colaboración grupal y el desarrollo de habilidades de comunicación no verbal. Además, permite a los participantes explorar y expresar conceptos y significados a través del lenguaje corporal, promoviendo una mayor conciencia y comprensión de la temática abordada.</p>
Telaraña cooperativa	<p>La dinámica consiste en formar una telaraña con hilo. El objetivo es que todo el grupo pase al otro lado de la telaraña sin tocar los hilos, manteniendo las manos agarradas y ayudándose mutuamente. Se puede comenzar con grupos más pequeños y luego aumentar la</p>

	<p>dificultad. El desafío final es que todo el grupo, con las manos agarradas, pase sin tocar la telaraña. Esta actividad fomenta la cooperación y la cohesión grupal, ya que los participantes deben colaborar y trabajar juntos para superar el desafío. Aprenden a confiar en sus compañeros, a comunicarse de manera efectiva y a apoyarse mutuamente para lograr el objetivo común.</p>
¡Viene la marea!	<p>Este juego cooperativo es una dinámica en la que todas las personas participantes se colocan tumbadas boca abajo en el suelo. Una persona se coloca encima de los cuerpos en posición perpendicular. El objetivo es hacer que esta persona se desplace hasta el otro extremo utilizando movimientos ondulatorios con el cuerpo. Quien llega al otro lado pasa a ocupar el último lugar de la alfombra humana. Esta actividad promueve la cooperación y la cohesión grupal, ya que los participantes deben sincronizar sus movimientos y trabajar juntos para lograr que la persona se desplace. Aprenden a comunicarse, a colaborar y a confiar en sus compañeros para alcanzar el objetivo común.</p>
101 usos	<p>Esta propuesta tiene como objetivo fomentar la creatividad, la cooperación y el pensamiento lateral en los participantes. Se les presenta al grupo o distintos grupos formados un objeto de uso cotidiano y en un tiempo determinado deberán pensar en la mayor cantidad posible de usos no convencionales para ese objeto. Esta dinámica estimula la capacidad de generar ideas originales, de pensar fuera de lo común y de encontrar nuevas perspectivas y posibilidades en los objetos que nos rodean. También promueve la colaboración y el trabajo en equipo, ya que los participantes deben compartir y combinar sus ideas para encontrar los usos más creativos.</p>
Nudo humano	<p>Dinámica diseñada para promover el trabajo en equipo y la cooperación entre los participantes. En esta dinámica, los participantes forman un círculo y colocan sus manos en el centro. Luego, cierran los ojos y toman dos manos aleatorias de las que tienen a su alrededor. Al abrir los ojos, deben deshacer el enredo humano que se ha formado sin soltarse de las manos. Para aumentar la dificultad, se pueden agregar reglas adicionales, como permitir que solo algunas personas puedan hablar o realizar todo el ejercicio con los ojos cerrados. Estas variaciones agregan desafío y diversión a la dinámica. El objetivo principal es fomentar la comunicación, la colaboración y la búsqueda de soluciones en equipo para resolver el desafío planteado.</p>

Nota. Elaboración propia

Anexo B. Recursos necesarios para las sesiones

Figura 4

Ficha reflexión propuesta 1.

¿QUÉ QUIERO Y CÓMO LLEGO?

Nombre y apellidos :Curso:

PIENSA
¿Cuáles son tus principales intereses y pasiones?



IMAGINA
¿Cómo te imaginas tu vida profesional en un futuro ideal? Propón tantas ideas como quieras, aquí no hay límites...



PLANEA
Escribe acciones que podrías hacer para acercarte a tus futuros ideales



Nota. Elaboración propia

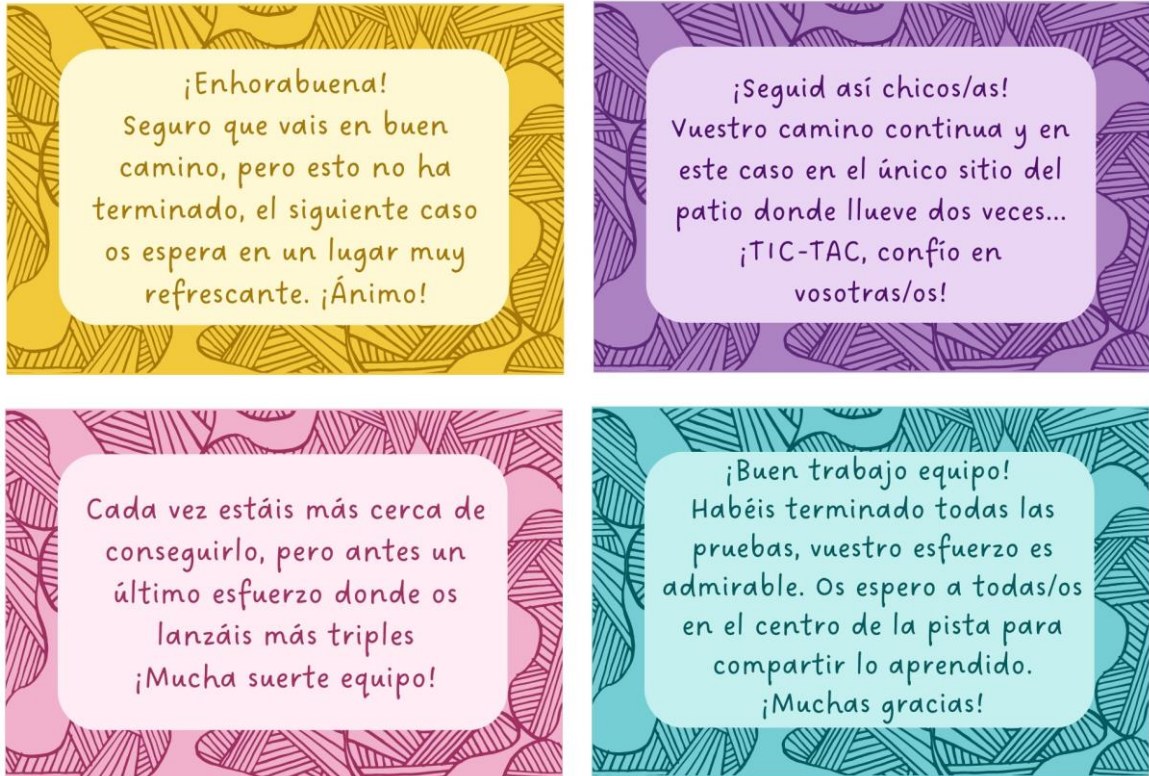
Figura 5*Pensamientos erróneos propuesta 5*

10 mecanismos para crear pensamientos erróneos		
MECANISMO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS DE ENUNCIADOS
Hipergeneralización	Inferir conclusiones generales incorrectas a partir de un detalle o hecho específico.	<ul style="list-style-type: none"> • Nadie... • Siempre... • Todo el mundo...
Designación global	Realizar afirmaciones simplistas y distorsionadas sobre uno/a mismo/a.	<ul style="list-style-type: none"> • Soy un... • Soy muy...
Razonamiento emocional	Utilizar sentimientos, simpatías, antipatías o prejuicios para valorar la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Es divertido, luego está bien... • No me cae bien, luego lo hace mal...
Filtrado negativo	Fijarse exclusivamente en lo negativo de las cosas	<ul style="list-style-type: none"> • Esto está mal... y esto... y esto... y esto también....
Hipercontrol	Pensar que tenemos todo bajo nuestro control	<ul style="list-style-type: none"> • Puedo con todo...
Hipocontrol	Pensar que nada está bajo nuestro control, que no está en nuestras manos.	<ul style="list-style-type: none"> • Pasará lo que tenga que pasar... • Yo no puedo hacer nada....
Autoacusación	Sentirse culpable de todo, tanto cuando somos responsables de lo ocurrido como cuando no	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre lo estropeo todo... • No sé como, pero lo tenía que haber evitado....
Proyección	Creer que todos/as las demás ven las cosas como uno/a mismo/a	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo frío, ponte un jersey... • Porqué no hacemos esto...
Pensamiento polarizado o maniqueo	Ver las cosas como totalmente buenas o como enteramente malas	<ul style="list-style-type: none"> • Soy totalmente... • Es totalmente....
Personalización o autoatribución	Sentir que todo lo que sucede alrededor siempre tiene relación con uno/a mismo/a	<ul style="list-style-type: none"> • Seguro que lo ha dicho por mi... • Se refiere a mi...

Nota. Elaboración propia

Figura 6

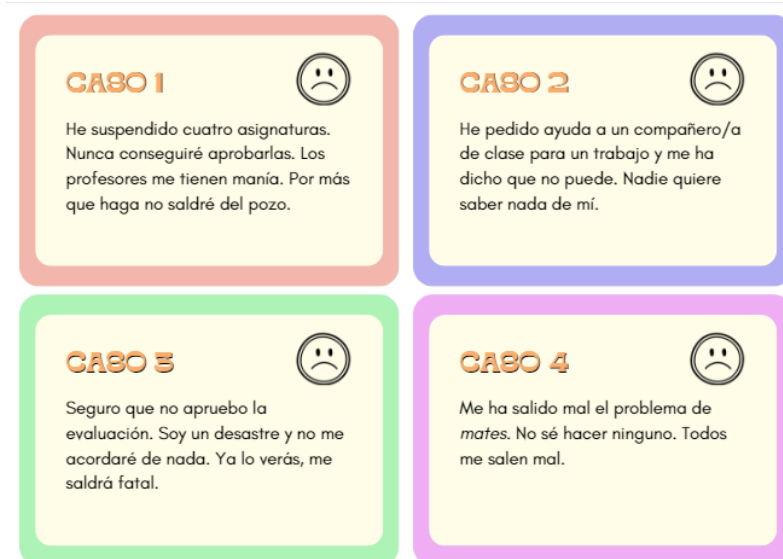
Ejemplos tarjetas yincana propuesta 5



Nota. Elaboración propia

Figura 7

Ejemplos fichas de casos yincana propuesta 5



Nota. Elaboración propia

Anexo C. Medidas de respuesta para la inclusión

Tabla 14

Niveles de respuesta para la inclusión

		NIVELES DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN				DOCUMENTOS
		AGENTES RESPONSABLES	APOYOS	MEDIDAS		
NIVEL	A QUIEN SE DIRIGE					
I	Toda la comunidad educativa y relaciones del centro con el entorno sociocomunitario	Órganos de gobierno Órganos de coordinación Órganos de participación	Apoyos del centro	Medidas que implican procesos de planificación, gestión general y organización de los apoyos	Proyecto educativo (PEC) Plan de actuación para la mejora (PAM)	
II	Todo el alumnado de un grupo clase	Planificación, desarrollo y evaluación: equipo docente Coordinación: tutora o tutor Asesoramiento: servicios especializados de orientación y profesorado especializado de apoyo Colaboración: agentes externos, en su caso	Apoyos ordinarios	Programaciones didácticas que dan respuesta a la diversidad de todo el alumnado del grupo Actividades de ampliación y refuerzo para el desarrollo competencial y la prevención de dificultades de aprendizaje Actuaciones transversales que fomentan la igualdad, la convivencia, la salud y el bienestar	Unidades didácticas Plan de acción tutorial y plan de igualdad y convivencia, incluidos en el proyecto educativo de centro (PEC) y concretados en el plan de actuación para la mejora (PAM)	
III	Alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo	Planificación, desarrollo y evaluación: equipo docente Coordinación: tutora o tutor Asesoramiento: servicios especializados de orientación Colaboración: profesorado especializado de apoyo y agentes externos, en su caso	Apoyos ordinarios adicionales	Actividades de enriquecimiento o refuerzo Adaptaciones de acceso al currículo que no implican materiales singulares, personal especializado o medidas organizativas extraordinarias Actuaciones de acompañamiento y apoyo personalizado Medidas de apoyo en contextos externos al centro para el alumnado en situación de enfermedad, desprotección, medidas judiciales u otras situaciones Medidas en ESO: incluyen también la organización del currículo en ámbitos de aprendizaje y programas específicos de atención a la diversidad Medidas en enseñanzas postobligatorias, régimen especial y formación de personas adultas: se especifican en el capítulo V	Plan de atención a la diversidad, plan de acción tutorial y plan de igualdad y convivencia, incluidos en el proyecto educativo de centro (PEC) y concretados en el plan de actuación para la mejora (PAM)	
IV	Alumnado que requiere una respuesta personalizada y individualizada	Planificación, desarrollo y evaluación: equipo docente Coordinación: tutora o tutor Asesoramiento: servicios especializados de orientación Colaboración: profesorado especializado de apoyo, personal no docente de apoyo y agentes externos, en su caso	Apoyos especializados adicionales	Adaptaciones curriculares individuales significativas Adaptaciones de acceso que requieren materiales singulares, personal especializado o medidas organizativas extraordinarias Programas específicos que requieren adaptaciones significativas del currículo Programas singulares para el aprendizaje de habilidades sociales y de autorregulación del comportamiento y las emociones Flexibilización de la escolarización Pronogras de permanencia extraordinaria para el alumnado con necesidades educativas especiales Determinación de la modalidad de escolarización Atención transitoria al alumnado que, por condiciones de salud mental, requiere apoyos en contextos educativos externos	Plan de actuación personalizado (PAP) Todas estas medidas requieren evaluación sociopsicopedagógica	

CARÁCTER SUMATIVO Y PROGRESIVO

Nota. Recuperado del decreto 104/2018 de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, p.3381

Índice de acrónimos

ACIS: Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas

DDHH: Derechos Humanos

DUDH: Declaración Universal de Derechos Humanos

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

TFM: Trabajo Fin de Máster

ONG: Organización No Gubernamental

ONU: Organización de las Naciones Unidas

UEECO: Unidad Educativa Específica en Centro Ordinario

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).