



Universitat
de les Illes Balears

Título: Propuesta didáctica para reflexionar sobre el autoconcepto académico con Thinglink

AUTOR: David Martínez López

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado

(Especialidad/Itinerario: Física y Química)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2018-19

Fecha: 17/05/2019

Nombre Tutor del Trabajo: Gemma Tur Ferrer

Resumen

El presente trabajo resulta en el diseño e implementación de una propuesta didáctica apoyada con TIC para reflexionar en torno al autoconcepto académico de un grupo de alumnos de 2º de la ESO en el IES Algarb.

El marco teórico describe cómo el autoconcepto y la autoestima están relacionados con la autorregulación del aprendizaje, y cómo las herramientas TIC pueden contribuir a desarrollar esta capacidad.

La fase de revisión bibliográfica se ha centrado en la búsqueda de experiencias de intervención del autoconcepto y la autoestima llevadas a cabo en centros educativos españoles. Para la investigación se ha utilizado la metodología Investigación Basada en Diseño (IBD).

La propuesta didáctica se basa en una sesión de tutoría en la que el alumnado tiene que construir un artefacto mediante la herramienta Thinglink para reflexionar sobre cómo se ven a sí mismos en la asignatura que no les gusta y/o no desempeñan bien.

La exploración de los artefactos del alumnado evidencia atribuciones tanto externas como internas para justificar dicha imagen académica negativa, sin una relación clara entre ambas.

Palabras clave: autoconcepto académico, autorregulación, tutoría, tic, thinglink

1 Índice

Resumen.....	2
1 Índice.....	3
1.1 Índice de tablas.....	4
2 Justificación del problema.....	5
3 Objetivos del trabajo.....	6
4 Marco teórico.....	6
4.1 El autoconcepto.....	6
4.2 La autoestima.....	8
4.3 Intervención del autoconcepto.....	9
4.4 Aprendizaje autorregulado.....	11
4.5 Tecnologías de la información y comunicación (TIC).....	12
4.6 Tecnología de interacción de imágenes / Thinglink.....	14
5 Estado de la cuestión.....	16
5.1 Intervención del autoconcepto.....	16
5.2 Intervención del autoconcepto con TIC.....	23
6 Parte práctica.....	27
6.1 Investigación.....	27
6.1.1 Objetivos de la investigación.....	27
6.1.2 Metodología.....	27
6.2 Propuesta didáctica.....	28
6.2.1 Introducción.....	28
6.2.2 Objetivos didácticos.....	28
6.2.3 Destinatarios.....	28
6.2.4 Competencias clave.....	29

6.2.5	Diseño de la propuesta.....	29
6.2.6	Herramienta.....	30
7	Resultados.....	31
7.1	Artefactos y descripción.....	31
7.2	Análisis de los artefactos.....	46
8	Discusión.....	48
9	Conclusiones.....	49
10	Referencias.....	51

1.1 Índice de tablas

Tabla 1.	Estrategias para el desarrollo y optimización de la dimensión académica.....	17
Tabla 2.	Artefacto 1.....	31
Tabla 3.	Artefacto 2.....	31
Tabla 4.	Artefacto 3.....	32
Tabla 5.	Artefacto 4.....	35
Tabla 6.	Artefacto 5.....	36
Tabla 7.	Artefacto 6.....	37
Tabla 8.	Artefacto 7.....	38
Tabla 9.	Artefacto 8.....	39
Tabla 10.	Artefacto 9.....	40
Tabla 11.	Artefacto 10.....	40
Tabla 12.	Artefacto 11.....	42
Tabla 13.	Artefacto 12.....	42
Tabla 14.	Artefacto 13.....	43
Tabla 15.	Artefacto 14.....	44
Tabla 16.	Artefacto 15.....	45
Tabla 17.	Análisis de artefactos.....	47

2 Justificación del problema

Las creencias erróneas sobre la autopercepción del alumnado en áreas de conocimiento específicas, puede lastrar su desarrollo a lo largo de su etapa educativa.

La autopercepción que cada uno tiene de sí mismo, también llamado autoconcepto, es una componente muy importante de la personalidad y, por tanto, va a influir en todos los niveles del desarrollo vital de los individuos.

De esta manera, desde hace décadas el campo de la psicopedagogía ha tenido en gran consideración este constructo y su relación con el rendimiento académico.

Tradicionalmente, los programas dedicados a la intervención del autoconcepto se han focalizado en alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o “deprivados socioculturales”. No obstante, la realidad de las aulas indica que existe mucho alumnado que, a pesar de no tener dichas dificultades de aprendizaje, posee autoconceptos negativos en determinadas áreas académicas, que afectan a su motivación y en último término, a su rendimiento.

Así mismo, el número de programas de intervención apoyados con TIC es muy inferior al de los programas convencionales, lo cual indica que se está perdiendo la oportunidad de sacar provecho al potencial que pueden ofrecer las herramientas digitales en el contexto actual.

Por todo lo anterior, en el presente trabajo se plantea una propuesta didáctica de tutoría apoyada con TIC basada en la intervención de autoconceptos académicos negativos, para que el alumnado reflexione sobre sus propias limitaciones, capacidades, autopercepciones, exprese las emociones y sentimientos negativos que de aquello se derivan, para que en el proceso puedan darse cuenta de qué es lo que está limitando su proceso de aprendizaje y, en última instancia, tengan libertad para desarrollar las estrategias necesarias que les permitan lograr sus objetivos académicos.

3 Objetivos del trabajo

Los objetivos del presente trabajo son:

- Profundizar en el conocimiento del autoconcepto, la autoestima y su relación con el rendimiento académico.
- Conocer las autopercepciones académicas que tiene el alumnado en aquellas materias que no se les dan bien y/o no les gustan.
- Determinar las fortalezas y debilidades del uso de herramientas TIC en una tutoría.
- Observar cómo responde el alumnado de primeros cursos de la ESO a una propuesta de tutoría basada en la intervención del autoconcepto académico.
- Hacer una propuesta para trabajar la autopercepción académica con herramientas TIC.

4 Marco teórico

4.1 El autoconcepto

En el aprendizaje escolar intervienen tres variables claramente diferenciadas: el *poder hacer*, relacionado con la capacidad cognitiva, el *querer hacer* relacionado con el interés o la motivación por la tarea y el modo de ser o personalidad (González-Pienda, Pérez, Pumariega y García, 1997). Dichos autores afirman que el autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales de la personalidad, siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos.

William James (1842-1910) es considerado el padre de toda investigación acerca del autoconcepto porque establece, por primera vez, la diferencia entre el *yo puro* y el *yo empírico* o autoconcepto.

Posteriormente, autores como Cooley (1902), Mead (1934) y más tarde Kinch (1963), fuertemente influenciados por James, desarrollan teorías del autoconcepto desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, corriente de la

psicología que resalta la importancia de la interacción social para el desarrollo de la personalidad y destaca que la valoración recibida de los demás es la fuente principal que construye el autoconcepto. Más adelante, la psicología fenomenológica y humanística de la personalidad, iniciada en la década de los 40, fue clave en el crecimiento de los estudios empíricos sobre el autoconcepto en el ámbito educativo, especialmente durante los años 60 y 70. A diferencia de la perspectiva interaccionista, que otorga el peso principal a la sociedad (lo externo) en la construcción del autoconcepto, los humanistas se apoyan en el interior del sujeto para explicarlo.

Sin embargo, a partir de los años 60 se somete a revisión prácticamente todo lo afirmado sobre el autoconcepto en las décadas anteriores (Goñi, 2009). De esta manera, nuevas corrientes de la psicología (como el cognitivismo) se apoyan en la idea del autoconcepto como estructura cognitiva que influye en el procesamiento de la información. Según esta nueva perspectiva, la visión del autoconcepto deja de considerarse unidimensional y pasa a concebirse como una estructura multidimensional y jerárquica, compuesta por varios dominios (el académico, el social, el personal y el físico), cada uno de los cuales se concretaría aún más en niveles inferiores de la citada estructura.

A tenor de lo anterior, existen muchos modelos que describen la estructura multidimensional del autoconcepto, no obstante, el más aceptado, usado y validado empíricamente por la comunidad científica es el propuesto por Shavelson en 1976 (ver figura 1). La siguiente cita de González-Pienda et al. (1997, p.272) aporta una definición integradora del constructo del autoconcepto:

El autoconcepto desde esta perspectiva se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada

proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar.

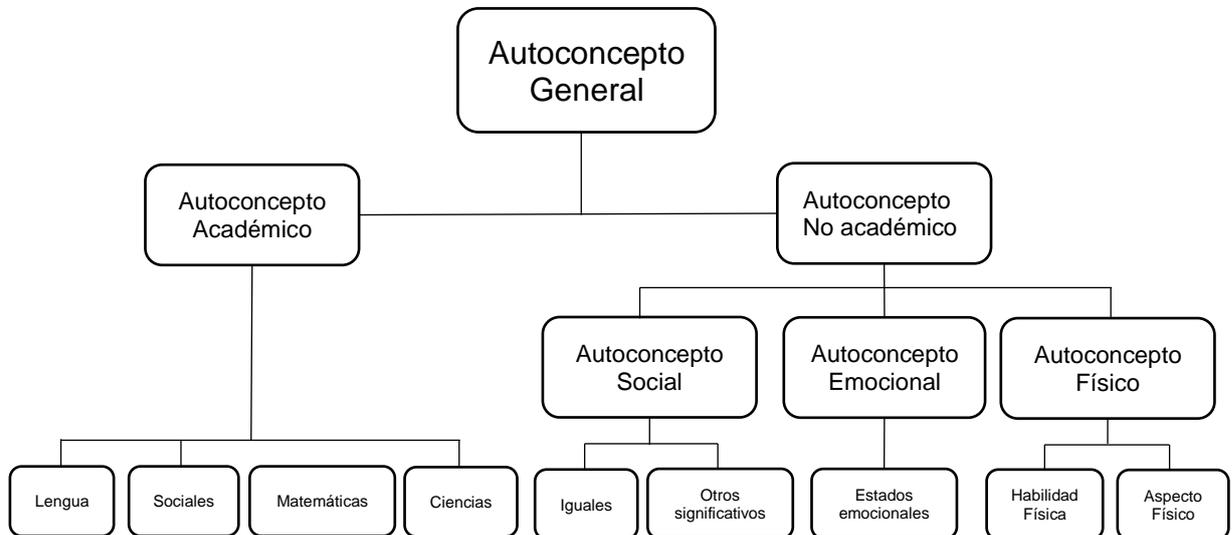


Figura 1. Modelo teórico multidimensional y jerárquico del autoconcepto propuesto por Shavelson y cols. (1976)

4.2 La autoestima

Si el autoconcepto es la imagen cognitiva que tiene el sujeto de sí mismo, la autoestima es la reacción afectiva que despierta dicha imagen, es decir, las emociones y sentimientos que se generan en el individuo como consecuencia de su autopercepción.

Dicha reacción afectiva se genera posteriormente a un juicio de autovaloración que puede partir de criterios bien distintos tales como: la comparación de la imagen actual con la imagen ideal, la evaluación del desempeño como éxito o fracaso en la realización de una tarea, el feedback de los otros significativos, etc. (González-Torres et al., 1992).

Este proceso se produce constantemente a lo largo de las diferentes etapas evolutivas de la persona. De esta manera, el individuo irá generando diversos sentimientos acerca de sí mismo tales como la autoaceptación, el autorrechazo,

la autovalía, la autoeficacia, etc., y éstos irán variando en un continuo (González-Torres et al., 1992).

Estos sentimientos irán desarrollando en el individuo un nivel de autoestima fluctuante entorno a un nivel de referencia, que podrá ser percibido como positivo o negativo por el sujeto, en ningún caso neutro (Pérez et al., 2018).

De esta manera, en la infancia se suelen dar generalmente los niveles más altos. En cambio, en la adolescencia el desarrollo de la autoestima es especialmente importante debido a que se produce una reducción acusada y fuertes fluctuaciones, que afectan al grado de motivación de los alumnos y la repercusión que esto puede tener en el rendimiento académico (Rodríguez y Caño, 2012).

4.3 Intervención del autoconcepto

A medida que la persona va madurando, su autoconcepto (o autoestima) se va nutriendo por el feedback de cada vez mayor número de experiencias que le dan sentido de congruencia y estabilidad, “por ello la modificabilidad o intervención en el autoconcepto debiera realizarse en las primeras edades, que es donde más impacto provocaría en el sujeto debido a que las creencias sobre uno mismo están menos establecidas.” (Goñi, 2009 p.119).

Sin embargo, se ha demostrado que la intervención del autoconcepto general tiene escaso efecto sobre las calificaciones académicas de los alumnos, mientras que el autoconcepto académico tiene un fuerte impacto en el rendimiento académico (Rosenberg et al., 1995). De la misma manera indica Goñi (2009 p.17): “el autoconcepto académico ha acaparado tradicionalmente el interés tanto en psicología como en educación fundamentalmente por su directa conexión con el rendimiento académico”.

La literatura científica evidencia que es más productivo intervenir en la dimensión académica del autoconcepto que en otras dimensiones como la social o la física, si se pretende una mejora del desempeño académico de los alumnos. Además, los trabajos que han intentado probar la relación entre el rendimiento académico

y la competencia emocional, han aportado resultados inconsistentes y, en ocasiones, contradictorios (Humphrey et al., 2007) citado en (Moral y Zafra, 2009). A pesar de lo anterior, otras investigaciones han observado correlaciones significativas entre el autoconcepto académico y algunos componentes de la inteligencia emocional como la independencia y el optimismo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Para complementar lo anterior, cabe decir que existe controversia en la literatura científica acerca de la correlación entre el autoconcepto académico y el rendimiento. Asimismo, hay modelos que defienden que el rendimiento académico es el que va a determinar el autoconcepto académico, es decir, el autoconcepto académico es consecuencia del rendimiento escolar. Por otro lado, existe el modelo que afirma lo contrario, que el rendimiento escolar es consecuencia del autoconcepto académico, y por tanto cabe centrar los esfuerzos en la intervención de éste. Por último, existe el modelo recíproco, más realista y aceptado por mayor número de autores, que establece una relación de reciprocidad entre el autoconcepto académico y el rendimiento, es decir, existe una correspondencia mutua, el autoconcepto académico influye en el rendimiento y viceversa, de forma simultánea.

En el cambio de la educación primaria a la secundaria, los niños replantean sus autoconceptos académicos, no solo porque hay un acusado cambio en el nivel de los estudios, sino también porque en estas edades (a partir de los 12 años) tienen más desarrollado el criterio para juzgarse a sí mismos y su capacidad académica (rendimiento, notas, comparación con los iguales, esfuerzo, etc.).

Considerando que el autoconcepto académico influye más en el rendimiento a partir de la adolescencia temprana, es necesario que los profesores atiendan a los alumnos con percepciones académicas negativas, pues más adelante cuando estas creencias han enraizado, es más difícil cambiarlas (González-Torres et al., 1992).

4.4 Aprendizaje autorregulado

Las creencias erróneas y poco realistas, en un ámbito educativo concreto, pueden conducir a los alumnos a tomar malas decisiones académicas, provocando una disminución de la motivación. Sin embargo, un autoconcepto académico ajustado a la realidad va a favorecer que el alumno active las estrategias de aprendizaje adecuadas, que le permitirán alcanzar sus metas académicas (Ruiz de Miguel, 2016).

A esta capacidad de activar y crear diferentes estrategias de aprendizaje se conoce con el nombre de *aprendizaje autorregulado*. Existen considerables teorías que pretenden explicar los procesos que están detrás del aprendizaje autorregulado, no obstante, “el modelo de Zimmerman (2000), el de Winne (1996, 1997) y el de Boekaerts (1999; Boekaerts & Niemivirta, 2000) son los más investigados y, por lo tanto, los más desarrollados” (Panadero y Alonso-Tapia, 2014 p.450).

De los modelos anteriores, el que ha evolucionado de tal forma que engloba otras teorías de autorregulación (como la volición) y ha conseguido mayor penetración en la literatura científica es el modelo cíclico de fases de Zimmerman, también conocido como modelo de Zimmerman.

Aunque no es objeto del presente trabajo explicar al detalle dicho modelo, es conveniente exponer brevemente la primera fase por su íntima relación con la motivación y el autoconcepto académico.

A tenor de lo anterior, la primera de las fases del modelo de Zimmerman es la *fase de planificación*. En esta fase, el sujeto analiza la actividad que está a punto de realizar, la fragmenta, establece unos objetivos para poder superarla y planifica la ejecución de esta. Dos variables influyen en el establecimiento de los objetivos: los *criterios de evaluación* y el *nivel de perfección*. La primera variable se refiere a la explicación por parte de los docentes de los estándares que van a ser evaluados y que “ha demostrado tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos” (Panadero y Alonso-Tapias, 2014 p.452). La segunda, está relacionada con el valor (importancia) que el alumno da a la tarea respecto a sus

objetivos personales. Cuanto mayor sea éste, mayor esfuerzo pondrá para alcanzar un desempeño excelente y más tiempo dedicará a la planificación.

La importancia que supone la tarea para el sujeto, juntamente con las creencias sobre sus capacidades, intereses y metas personales, son las variables que sostendrán la motivación por la tarea y determinarán la energía y el esfuerzo que el individuo pondrá para su ejecución. (Panadero y Alonso-Tapias, 2014).

Dichas variables están intrínsecamente ligadas con la personalidad del sujeto, y por ende con su autoconcepto. En el ámbito académico, la percepción que tiene un individuo acerca de su capacidad para conseguir un objetivo se conoce como *autoeficacia* o *expectativas de autoeficacia* (Flores et al., 2010). Así, las investigaciones muestran que los individuos con altas expectativas de autoeficacia tienen mejor rendimiento académico (González-Torres y Tourón, 1992).

Los docentes tienen el potencial de fomentar que los alumnos establezcan metas para mejorar su percepción de autoeficacia, y con ello, aumentar la seguridad en sí mismos para resolver tareas y lograr superar los objetivos propuestos (Ornelas et al., 2013).

4.5 Tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Durante la segunda mitad del siglo XX, las tecnologías de la información y la comunicación han experimentado un desarrollo espectacular. Como consecuencia de la irrupción de estas tecnologías, la forma cómo vivimos, nos relacionamos, pensamos y aprendemos ha cambiado de tal forma que se puede decir que estamos frente un nuevo paradigma tecnológico organizado entorno a las TIC (Coll y Monereo, 2008).

En el ámbito educativo, dichos cambios han modificado la forma de entender la enseñanza, de tal manera que los roles de los docentes, los roles de los alumnos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje ya no son los mismos que antaño (Salinas, 2004).

En la perspectiva tradicional de enseñanza, el rol del alumno se basaba en la recepción, memorización y repetición de gran cantidad de contenidos. En la sociedad de la información, que cambia tan rápidamente y no se sabe si los conocimientos transmitidos van a ser relevantes, ya no tiene sentido dicho enfoque (Garzón y Figueroa, 2015).

Por tanto, se trata de que los alumnos desarrollen habilidades que les puedan ser útiles para desenvolverse en la vida real. Ya nadie discute que los alumnos deban desarrollar la competencia digital en el aula, lo que se pone en cuestión es qué tecnologías usar, de qué manera y con qué propósito pedagógico.

Incorporar las tecnologías en la labor docente del día a día se ha convertido en una demanda social, un derecho para el alumnado y un deber para las entidades educativas (Sanz, 2009).

Según numerosos autores, el uso de las TIC en el aula aporta una serie de ventajas respecto a los recursos tradicionales: mayor flexibilidad instruccional, complementariedad de canales desde los que recibir información, aumento de la motivación y la promoción de actividades colaborativas y cooperativas (García y Romero, 2009).

Además, la generación nacida en el siglo XXI, también conocida como la generación nativa digital, es fundamentalmente activa, visual, proclive al intercambio de información y emprendedora a través del uso de las TIC. Esto es debido a que su uso generalizado contribuye de forma unificada al desarrollo de habilidades a través de los principales canales sensitivos de la persona: visual, auditivo y kinestésico (Ferreiro, 2011).

El uso de las TIC plantea la necesidad de lidiar con una enorme cantidad de información y para ello es preciso desarrollar otro tipo de habilidades que se conocen como habilidades de orden superior (Sunkel, 2010). Dichas habilidades fueron definidas por Lipman en 1991 como

El conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propician un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en sí, como también a las estructuras,

procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarla (Vallejo, 2016).

Entre dichas habilidades se encuentra la capacidad de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

La tecnología ofrece varias vías para su desarrollo, a menudo mediante la redefinición de aplicaciones existentes para usos más académicos, por ejemplo, los estudiantes pueden crear, analizar y sintetizar material mediante el desarrollo de proyectos multimedia usando aplicaciones como Capzles o Thinglink (Shoffner, 2013).

4.6 Tecnología de interacción de imágenes / Thinglink

Thinglink es una aplicación web gratuita desarrollada por la compañía finlandesa THINGLINK™, galardonada con el premio UNESCO-Rey Hamad bin Isa-Al Khalifa a la herramienta TIC innovadora en el mundo educativo (UNESCO, 2019), basada en la tecnología de interacción de imágenes (EE. UU. Patente N.º US 9.300.835 B2, 2016).

Dicha tecnología permite enriquecer imágenes mediante la colocación de marcadores (tags o puntos) interactivos sobre éstas, que pueden ser vinculados a diversas publicaciones en Internet. Al mover el puntero del ratón sobre cualquiera de estos marcadores, aparece una pequeña vista previa que muestra el contenido de los enlaces (ver Figura 2). Sin embargo, cuando se hace clic sobre el marcador, se efectúa una acción que puede ser la ejecución de un vídeo, una imagen, una web, una red social o cualquier otro enlace de internet (EE. UU. Patente N.º. US 9,300,835 B2, 2016).

En 2005, Ulla Maaria Koivula, estudiante de doctorado en la universidad de Helsinki (Finlandia), se le ocurrió la idea de crear una herramienta mediante la cual se pudieran conectar artefactos físicos, cultural o personalmente significativos, con información digital sobre ellos. En 2010, junto con Janne Jalkanen, reunió un equipo de ingenieros para desarrollar Thinglink (UNESCO,

2019). Aunque Thinglink fue creada inicialmente para aplicaciones comerciales relacionadas con el mundo empresarial, poco a poco sus creadores fueron viendo el gran potencial que esta herramienta encerraba para el ámbito educativo.

Thinglink permite a los estudiantes involucrarse más en el proceso de aprendizaje al ser actores de su propia experiencia de aprendizaje, incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje (UNESCO, 2019). Los creadores de esta herramienta argumentan que su uso contribuye a involucrar estudiantes de diferentes edades y estilos de aprendizaje, apoya la alfabetización digital y desarrolla habilidades de colaboración y comunicación.

Edificar conceptos o contenidos alrededor de imágenes hace que el proceso de aprendizaje sea más entretenido y atractivo para los alumnos. También se puede utilizar la herramienta para aumentar la conciencia cultural mediante el uso de tecnología 360°, y entender mejor entornos del mundo real tales como parajes naturales, monumentos históricos o museos, por ejemplo. Thinglink permite un aprendizaje que es muy relevante para hacer consciente un proceso que a menudo es reflexivo (Sean, 2013)

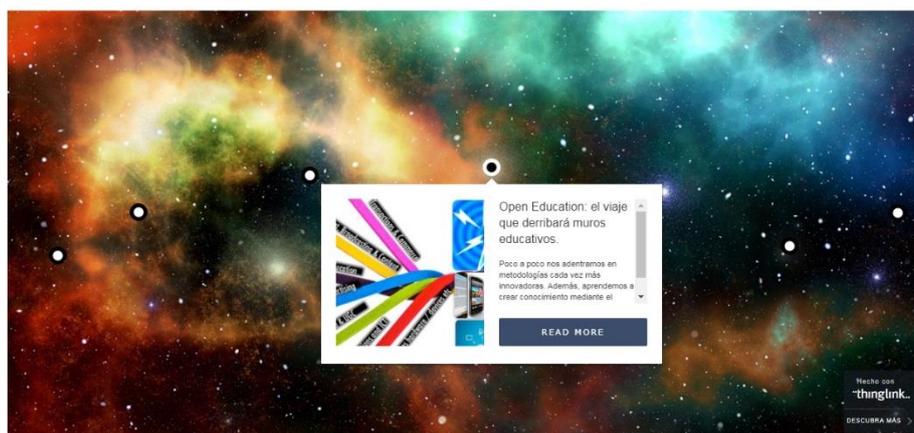


Figura 2. Imagen interactiva realizada con Thinglink (elaboración propia)

5 Estado de la cuestión

Para hacer la revisión bibliográfica se ha utilizado fundamentalmente el buscador Google Académico y se han consultado las bases de datos de publicaciones científicas TDX, REDINED y Dialnet.

Al existir una producción científica tan extensa, especialmente en el ámbito internacional, la investigación se ha basado fundamentalmente en experiencias realizadas en centros educativos españoles.

Como existe controversia en la comunidad científica acerca de si el autoconcepto académico es consecuencia del rendimiento escolar, viceversa o si es un binomio recíproco (ver apartado 4.3), se han seleccionado aquellas experiencias, estudios e investigaciones que tratan los constructos: autoconcepto general, académico u otra dimensión del autoconcepto y/o autoestima en el contexto académico, con independencia de si se intervienen éstos de forma directa o no.

Se han descartado las investigaciones con fines exclusivamente terapéuticos porque se alejan del alcance del presente trabajo y no están alineados con los objetivos de éste.

5.1 Intervención del autoconcepto

Machargo (1992) pretende observar la eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico de un grupo de 102 alumnos de 6º curso de EGB. Se divide el grupo en tres niveles de rendimiento académico: alto, medio y bajo. El experimento consiste en una prueba pre-test, intervención y post-test. La intervención consiste en dar **feedback** positivo, neutro o negativo y medir inmediatamente después el nivel del autoconcepto académico de los alumnos. Se verificó que, en algunos casos, el feedback es un medio adecuado para modificar el autoconcepto académico, pero sin ninguna garantía de durabilidad, dada la naturaleza momentánea del experimento.

En esta otra investigación de Sureda (1999), se pretendió mejorar el autoconcepto de alumnos de la E.S.O en sus cuatro dimensiones: académica,

física, social y familiar, mediante un programa basado en el **trabajo de habilidades socio-personales** dentro del aula. En el programa, que se diseñó en 20 sesiones, se definen estrategias para el desarrollo y optimización de la dimensión académica (ver Tabla 1). Sin embargo, en el estudio no se detallan explícitamente las actividades realizadas para trabajar dichas habilidades. No obstante, se describe la realización de tareas metacognitivas en las que “el proceso se llevará a cabo a través de la instrucción verbal y el diálogo establecido entre el educador y los alumnos” (Sureda, 1999 p.516).

Habilidades	Objetivo del programa
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para autocontrolar y organizar la conducta ante el estudio. - Habilidad para priorizar sobre metas de aprendizaje. - Habilidad para establecer metas y objetivos profesionales relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar conductas que impliquen un aprendizaje más autorregulado y profundo. - Incidir sobre conductas que favorezcan metas de aprendizaje y no de ejecución. - Propiciar conductas que impliquen sentido de dirección y competencia.

Tabla 1. Estrategias para el desarrollo y optimización de la dimensión académica (Sureda, 1999 p.515)

La evaluación cuantitativa realizada en el trabajo de Sureda (1999) confirma la mejora del autoconcepto del alumnado. El entrenamiento de diferentes habilidades tales como expresar emociones, resolver conflictos, aplicar estrategias de autorregulación, etc., permite al alumnado generar una imagen de sí mismos más segura y positiva en diferentes contextos.

La tesis de González (2001) pretende establecer la relación entre las dificultades de aprendizaje de la escritura y variables como el autoconcepto, la motivación, entre otros, así como mostrar la eficacia de un programa de intervención en estrategias cognitivas en niños con dificultades de aprendizaje. Se diseña el programa PODER (P-pensar, O-organizar, D-dirigir, E-escribir, R-revisar) basado en el **uso de organizadores gráficos**, con el fin de facilitar el aprendizaje y generalización de estrategias específicas para los procesos de planificación, textualización y revisión. Los resultados sugieren un desarrollo eficaz metacognitivo de los niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura y les permite promover actitudes positivas hacia la escritura y hacia sí mismos como escritores.

Otra experiencia de intervención del autoconcepto académico se describe en el trabajo de Cerrillo (2002). Se diseña un programa llamado CORAL (Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico), que persigue la mejora del autoconcepto académico mediante un **entrenamiento para mejorar la capacidad de pensar**, aprender y solucionar problemas de forma lógica.

La experiencia se lleva a cabo en un instituto de la periferia de Madrid con alumnos de 2º curso de la E.S.O con dificultades para el aprendizaje, llamados “deprivados socioculturales”, es decir, alumnos que no tienen sobredotación ni discapacidades intelectuales, pero que su ambiente familiar y entorno perjudica su desarrollo como individuos.

Se somete a un grupo experimental de 151 alumnos a un programa de intervención de 60 sesiones durante todo un curso escolar. Consiste en la realización de dos o tres sesiones de trabajo semanal en la que los alumnos tenían que ir resolviendo ejercicios de dificultad creciente de diferentes materias. Las clases seguían el mismo patrón: discusión introductoria, trabajo independiente, trabajo en grupo y síntesis final.

A pesar de que los alumnos muestran mucho entusiasmo al inicio del programa, en las primeras sesiones muchos no confían en su capacidad para mejorar. Se observa en ellos poca seguridad en sí mismos. Sin embargo, poco a poco ganan confianza y sienten que van mejorando. Los resultados cuantitativos

(cuestionario de autoconcepto AFA) y cualitativos (notas del diario de la profesora encargada del entrenamiento) del programa CORAL muestran una mejora significativa del autoconcepto académico.

Maite Garaigordobil es referente en este campo por toda una línea de programas de intervención (Garaigordobil, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1996, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006), cuyo objetivo principal es la mejora del autoconcepto, el desarrollo social, emocional y la creatividad de los alumnos a través del **juego cooperativo** (Cutillas, 2018). La aplicación de dichos programas confirma, en términos generales, diferencias positivas y significativas en el autoconcepto, se produce un aumento de conductas asertivas y una disminución de las agresivas, así como un incremento de los comportamientos de autocontrol. (Sosa, 2014 p.63).

Del Álamo y Gómez (2005) diseñan un programa de mediación para adolescentes de entre 13 a 17 años, cuyos objetivos son la interacción amistosa y cooperativa, la expresión y comprensión de emociones, entre otros. Se observa una disminución de conductas violentas y una mejora de la capacidad para la resolución de los conflictos.

Otro programa dirigido a conocer y regular mejor las propias emociones es el propuesto por Obiols (2005). Está orientado para ser trabajado con los alumnos durante las sesiones de tutoría y también para profesores y familia. El material utilizado (fichas que se reparten a los alumnos en cada sesión) durante la tutoría proviene del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), de la Universitat de Barcelona. Inicialmente las sesiones son excesivamente cognitivas, pero transcurridos cuatro años de aplicación del programa, las actividades se vuelven más vivenciales, dinámicas, motivadoras y efectivas debido al aumento de experiencia del profesorado.

Pequeña y Ecurra (2006) desarrollan un programa de mejora de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje, **basado en la aplicación de metodologías grupales y participativas**. El programa estuvo conformado por 9 sesiones, que se llevaron a cabo 1 vez por semana. Cada sesión estaba dividida en tres partes: motivación, desarrollo de una actividad

básica, evaluación de la sesión y despedida. Los niños efectuaron el programa experimentaron una mejora de la autoestima global.

Herrero, Hierro, Jiménez y Casas (2010) realizan un programa de intervención en niños diagnosticados con trastorno de déficit de atención, con el objetivo de que mejoraran el control inhibitorio mediante la **enseñanza de la técnica autoinstruccional**. La intervención integró tres programas: niños, padres y profesores, durante 10 semanas. Se trabajó también el plano interpersonal mediante técnicas de solución de problemas, control de la ira y enseñanza de habilidades sociales. Es estudio evidencia que los resultados positivos obtenidos como consecuencia de la aplicación de dicho programa aún se mantienen transcurrido un año desde la intervención.

Mañas, Franco, Cangas y Gallego (2011) investigan los efectos de un **programa de entrenamiento de la meditación** (*mindfulness o conciencia plena*) sobre el rendimiento académico, el autoconcepto y la reducción del estrés, en un grupo de 61 alumnos de 1er curso de Bachillerato con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años.

El programa propuesto por Mañas et al. (2011, p.51):

tuvo una duración de 10 semanas, con una periodicidad de una sesión semanal de hora y media de duración cada una de ellas. El programa de intervención consistió en el aprendizaje y práctica diaria durante 30 minutos de la técnica de meditación-mindfulness denominada “Meditación Fluir” (Franco, 2007, 2009b). El principal objetivo de esta técnica no consiste en tratar de controlar los pensamientos ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres aceptando cualquier idea que pueda aparecer o surgir de forma espontánea, desarrollando un estado de atención plena sobre la actividad mental, siendo consciente de la transitoriedad e impermanencia de la misma.

Además de la práctica del mindfulness el programa contemplaba otros ejercicios terapéuticos, de meditación y reconocimiento corporal. Los resultados obtenidos evidenciaron una mejora significativa del rendimiento académico en las tres

materias analizadas (castellano, catalán y filosofía), así como cambios importantes en el autoconcepto global de los alumnos. Por último, este programa redujo los niveles de estrés y ansiedad de forma significativa. No obstante, quedó como tema de discusión si la mejora del rendimiento académico fue debida únicamente a la práctica de meditación o a la reducción de los niveles de estrés y mejora del autoconcepto como consecuencia de la práctica.

En el ámbito de la educación primaria, Moliner Miravet, Moliner García y Sales (2012) propusieron una **experiencia de tutoría compartida entre iguales** para la mejora del rendimiento académico, el autoconcepto y la solidaridad entre iguales.

La experiencia se realizó en un C.E.I.P público de Castellón, donde participaron 20 alumnos (11 chicos y 9 chicas) de 3º de primaria. El programa está basado en la propuesta del equipo GRAI (*Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals*) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Se formaron parejas de alumnos de tal manera que uno de ellos (con la ayuda de su familia) tenía que tutorizar al otro y viceversa. Para las tutorías, los profesores encargados utilizaron fichas que seguían la siguiente estructura (Moliner et al., 2012 p.463):

- 1) Antes de comenzar: cuestiones que giran en torno a la temática del texto;
- 2) Lectura: breve texto de diferentes tipologías;
- 3) Comprensión lectora: se plantean cuestiones de diferente formato sobre la lectura;
- 4) Ortografía y Gramática: ejercicios sobre el tema que se está revisando en clase;
- 5) Expresión escrita: el tutorado escribe una serie de frases utilizando las palabras que se le muestran y el tutor ha de velar para que no se cometan errores;
- 6) Diario de la sesión: reflexión conjunta sobre el transcurso de la sesión de trabajo.

Los resultados del estudio evidenciaron que el autoconcepto general del alumnado había aumentado.

Caballero (2013) en su tesis diseña e implementa un programa dirigido a futuros maestros de matemáticas. Se establecen objetivos tales como gestionar las

respuestas fisiológicas, cognitivas y emocionales que pueden aparecer durante la resolución de problemas matemáticos. Después de la aplicación del programa, los resultados muestran una mayor conciencia emocional y se produce un aumento de las percepciones de autoeficacia y de éxito.

Sosa (2014) estudia en su tesis doctoral la relación entre el autoconcepto, la ansiedad y la inteligencia emocional mediante un programa de intervención en estudiantes adolescentes. El programa está diseñado para alumnos de 1º y 2º de la ESO, con una duración de prácticamente un curso escolar. Se divide en 6 bloques que trabajan aspectos como: el autoconcepto y la autoestima, la asertividad, la empatía, el autocontrol, la toma de decisiones y la respuesta a las críticas. El principal resultado de la tesis es que no existe correlación entre los tres constructos. Sin embargo, sí que confirma la relación entre la ansiedad y la autoestima, los adolescentes con elevada autoestima muestran niveles de ansiedad menor.

En el estudio realizado por Sánchez (2015), se propuso un plan de acción tutorial para el desarrollo de un autoconcepto positivo en niños de educación primaria. El programa se centró en un grupo de 2º de primaria, con niños comprendidos entre los 7 y 8 años.

Entre los diferentes objetivos propuestos en el plan cabe destacar dos: el conocerse y aceptarse a uno mismo, **siendo conscientes de sus limitaciones y posibilidades** y ser conscientes de cómo se ven en los diferentes ámbitos de su vida, y de cómo les ven los demás.

En relación a la temporalización (Sánchez, 2015 p.28):

[...] este plan de acción tutorial se ha llevado a cabo en el aula a lo largo de diez sesiones de 45 minutos durante los meses de abril y mayo, correspondiente al prácticum 2.

Respecto a los materiales utilizados para llevar a cabo el plan, Sánchez describe la utilización de fichas fotocopiables, actividades interactivas, **pizarra digital**, canciones, presentación explicativa, etc. Aunque se ha utilizado internet para

buscar recursos y propuestas docentes, las actividades son fundamentalmente analógicas.

Sánchez (2015) concluye su trabajo exponiendo que el principal objetivo del plan se ha conseguido, que los niños se conozcan más y se acepten como son. De esta manera, estarán capacitados para desarrollar un autoconcepto positivo de sí mismos, “con el que poder desenvolverse de forma adecuada en los distintos ámbitos de la vida.” (Sánchez, 2015 p.42)

La tesis de Gómez (2017) tiene como objetivo principal realizar un programa de **educación socio-emocional** para evaluar su efecto en el desarrollo infantil y académico. La idea que subyace detrás de esta investigación es que, si se trabaja el bienestar emocional de los niños, éstos serán capaces de obtener mejores resultados en sus relaciones y rendimiento académico. La intervención no aborda solo al alumnado, sino también a las familias y al profesorado. Los resultados demostraron que el **desarrollo de competencias emocionales tiene un impacto positivo sobre su autoconcepto** y, por tanto, sobre el rendimiento académico.

5.2 Intervención del autoconcepto con TIC

El trabajo de Castellano y Pantoja (2017, p.218) plantea un programa de intervención en tutoría basado en las TIC para:

1. Conocer si existen diferencias significativas en cuanto a la autoestima, la motivación, la eficacia lectora y en la inteligencia general del alumnado al que se le aplica un programa de intervención, comparado con el grupo control.
2. Analizar si se han producido efectos mediante la aplicación del programa sobre el rendimiento escolar, en relación con el género del alumnado, edad, profesión y nivel de estudios de los padres.
3. Delimitar las causas que afectan al rendimiento escolar, en relación con la tasa de conexión a internet y al manejo de las TIC del alumnado en su proceso de aprendizaje.

El programa de intervención se basó en el programa “Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia” de Yuste Hernanz y Franco Rodríguez (2002), con el objetivo de potenciar aprendizajes fundamentales para el desarrollo de la persona (enseñar a pensar, a convivir, a ser persona, y a tomar decisiones). Formado por 100 sesiones, compuestas a su vez por diez unidades que se aplican durante una hora diaria.

Para las sesiones de trabajo, basadas siempre en el uso de las TIC, se programaron actividades colaborativas e individuales, “como cazas del tesoro, juegos interactivos, juegos de tangram, matemáticas ABN, dictados interactivos, sudokus, crucigramas, sopas de letras, resolución de problemas, mapas conceptuales, entrenamientos visuales, etc.” (Castellano y Pantoja, 2017 p.221).

Los resultados obtenidos en el estudio de Castellano y Pantoja señalan mejoras significativas en la autoestima y eficacia lectora, en la misma línea que el estudio de Moliner et. al (2012).

La tesis doctoral de Cutillas (2018) profundiza en el uso del cine como recurso educativo para ayudar al desarrollo infantil en las variables emocional, creativa y de percepción de sí mismos. El trabajo plantea un programa de intervención (Cutillas, 2018 p.18):

[...] para niños de 1º de Primaria. Con una durabilidad de 8 sesiones, el programa hace un recorrido por los principales contenidos de la Educación Emocional de acuerdo a 6 fases: identidad, confrontación, aceptación, apertura, alimentación y mantenimiento. Cada una de las sesiones se inicia con la visualización de un cortometraje de la factoría Pixar que sirve de elemento introductorio a los contenidos emocionales que son expuestos después del cinefórum, en el que priman las actividades facilitadoras y potenciadoras de la creatividad infantil. **En cada una de las sesiones se han tenido en cuenta las dimensiones del autoconcepto según Garaigordobil (2005): corporal, social, emocional, intelectual y familiar**, así como los factores creativos según Torrance (1990): fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad.

Cada una de las sesiones se inicia con la visualización de un cortometraje de la factoría *Pixar*, para acompañarlo después de contenidos emocionales nutridos de actividades potenciadoras de la creatividad.

Los resultados del estudio evidenciaron aumentos significativos de la creatividad de los niños, sin embargo, la variable autoconcepto no se vio modificada de forma significativa.

Pantoja y Villanueva (2015) proponen un **programa intercultural basado en TIC** para la mejora del conocimiento de la cultura y el autoconcepto del alumnado. En el estudio participan un total de 2.020 alumnos de España, Brasil, Paraguay, Argentina, Chile, Portugal y Reino Unido, de entre 11 y 12 años, y un total de 81 tutores.

Bajo una fuerte base constructivista, el programa está diseñado según los siguientes fundamentos psicopedagógicos (Pantoja y Villanueva, 2015 p.139):

desarrollo de la identidad étnica-cultural de los alumnos, pluralismo cultural y educación para la ciudadanía; reflexión y el análisis crítico personal; identidad étnica-cultural para llegar desde el reconocimiento personal a colocarse en “el lugar” del otro; dirigido a la diversidad del alumnado, sin exclusiones; autoestima y autoconcepto; concepto de cultura como algo dinámico y no estático; se implementa en el contexto natural del aula con el apoyo en las finalidades educativas y unidades curriculares del centro.

El sistema software de la Red Internacional e-Culturas (<http://www.e-culturas.org>) está compuesto por una plataforma web desde donde se accede a los distintos materiales y recursos, que son todos digitales, cooperativos e interactivos. Existen diferentes herramientas: vocabulario intercultural configurable, foros, blog, agenda con eventos importantes, servicios con material complementario de apoyo y software libre diverso, etc.

Según Pantoja y Villanueva (2015, p.145):

Gracias al programa, el alumnado se ha visto obligado a reflexionar sobre sí mismo, sobre sus cualidades y sentimientos hacia su propia persona; algo,

en la mayoría de los casos, totalmente novedoso para ellos y que les ha permitido conocer y expresar sus pensamientos negativos y someterlos a discusión entre los compañeros que los conocen, lo cual siempre ha sido constructivo.

Rojas y Bolívar (2009) realizan un estudio para determinar cuál es la relación entre las modalidades de estudio: presencial, b-learning y el e-learning y la autopercepción del alumnado en dichas modalidades.

La muestra del estudio está compuesta por un conjunto de 180 alumnos en edad universitaria. Se crean diferentes grupos según la modalidad de enseñanza, y se mide el nivel de autoconcepto antes y después de realizar el curso.

Se observa que, los estudiantes con una autopercepción académica elevada de sí mismos, tienen mejor rendimiento académico cuando reciben educación a distancia. En cambio, los alumnos más inseguros académicamente, tienden a fallar bajo la modalidad a distancia. No obstante, cuando la modalidad es semipresencial (B-Learning), esta situación tiende a no darse. Por tanto, se puede inferir que, la intervención del autoconcepto académico previamente a la realización de un curso a distancia es un factor prioritario.

Otro estudio llevado a cabo en Asturias pretende determinar la influencia de las TIC en la mejora del autoconcepto de las personas mayores (Agudo y Fombona, 2013). Se realiza un cuestionario a 215 personas mayores en las aulas de informática de 22 Centros Sociales de Personas Mayores.

El análisis de los resultados evidencia que “participar en actividades relacionadas con la informática propicia cambios a nivel individual, cognitivo y en los sentimientos acerca de uno mismo: autoestima, independencia, interés, expectativas de futuro.” (Agudo y Fombona, 2013 p.11).

6 Parte práctica

6.1 Investigación

6.1.1 Objetivos de la investigación

Con esta investigación se pretende:

- Conocer las autopercepciones académicas que tiene el alumnado en aquellas materias que no se les dan bien y/o no les gustan.
- Determinar las fortalezas y debilidades del uso de herramientas TIC en una tutoría.
- Observar cómo responde el alumnado de primeros cursos de la ESO a una propuesta de tutoría basada en la intervención del autoconcepto académico.

6.1.2 Metodología

La metodología de investigación que se va a utilizar en este trabajo es la investigación basada en diseño (IBD, en adelante).

El uso de la IBD se ha popularizado en Tecnología Educativa desde los años 90 por su carácter iterativo, reflexivo y participativo, y fundamentalmente debido a su énfasis e incidencia sobre la producción de conocimiento y mejora de la práctica educativa (De Benito y Salinas, 2016).

En relación a la estructura de la investigación se puede decir que es cíclica o iterativa, cuyas tres fases principales del proceso son: la fase de análisis de la situación en la que se establece y define el problema, que también englobaría el **diseño** de la solución a partir de un marco teórico de referencia. La fase de implementación en la que se aplica la solución propuesta y se validan los resultados, lo que dará lugar a la recogida de información diversa y finalmente, la fase de rediseño de la solución en una siguiente iteración.



Figura 3 – Proceso simplificado de la IBD

6.2 Propuesta didáctica

6.2.1 Introducción

La propuesta didáctica que se presenta a continuación se basa en una sesión de tutoría diseñada para que el alumnado trabaje, mediante el uso de las TIC, su particular autoconcepto académico en una determinada área de conocimiento.

6.2.2 Objetivos didácticos

Los objetivos de esta propuesta didáctica son:

- Crear una imagen interactiva con la herramienta TIC propuesta y enriquecerla con imágenes y recursos de la red externos o internos.
- Reflexionar sobre la autopercepción académica en una materia concreta (matemáticas, física, inglés, etc.) y relacionar esa “visión” con el aprendizaje en dicha asignatura.
- Comunicar de forma clara y concisa las ideas que se quieren transmitir en el artefacto.

6.2.3 Destinatarios

La presente propuesta didáctica se implementará en un grupo de 26 alumnos y alumnas de segundo de la ESO del instituto de enseñanza secundaria Algarb, situado en el municipio de Sant Jordi, de la isla de Ibiza.

6.2.4 Competencias clave

En esta propuesta se trabajarán las siguientes competencias clave:

- Aprender a aprender: la capacidad de iniciar un aprendizaje y persistir en él depende en gran medida de adquirir adecuadamente esta competencia. Las creencias erróneas sobre la capacidad percibida por cada alumno y alumna sobre sí mismo/a en áreas de conocimiento específicas, puede lastrar su desarrollo a lo largo de su etapa educativa. Esta propuesta didáctica pretende que cada alumno reflexione sobre sus propias limitaciones, capacidades, autopercepciones y los sentimientos que de aquello se derivan, acerca del área de conocimiento que peor se le da y/o no le gusta, para que en el proceso puedan darse cuenta de qué es lo que está limitando su proceso de aprendizaje y, en última instancia, tengan libertad para desarrollar las estrategias necesarias que les permitan lograr sus objetivos académicos.
- Competencia digital: el alumnado verá que las TIC pueden servir para algo más que el ocio. Además, en este trabajo final de máster en particular, las TIC son especialmente útiles para que los alumnos y las alumnas puedan hacer su propia **reflexión** en soporte digital, para que posteriormente la puedan compartir y/o publicar, si así lo desean.
- Comunicación lingüística: la herramienta TIC propuesta permite enriquecer las imágenes con vínculos de la red externos y/o internos, imágenes y texto. El alumnado podrá escribir pequeños fragmentos de texto sobre la imagen para transmitir una idea, sentimiento o emoción. Es fundamental que dichas ideas se transmitan de forma cohesionada, coherente para que el mensaje sea exitoso, claro y conciso.

6.2.5 Diseño de la propuesta

La propuesta didáctica se ha diseñado de manera que el alumnado pueda trabajarla durante una sesión de tutoría (cincuenta y cinco minutos). Está

compuesta por dos partes. La primera parte invita al alumnado a pensar en aquella asignatura que odia, no le gusta o simplemente se le da mal, después, debe redactar cómo se sienten cuando están en esa clase, cómo se ven en la asignatura, si se les da bien o no, cómo ven al profesor o profesora que la imparte y qué hagan el esfuerzo de recordar en qué momento empezaron a no ir bien en esa asignatura. Esta parte se ha programado para que se realice en diez minutos como máximo.

En la segunda parte de la tutoría, el alumnado tiene que plasmar sobre una imagen interactiva aquello que ha descrito en el apartado anterior, de tal manera que se obtenga una imagen externa aproximada de su autoconcepto académico de la materia escogida. Esta parte requiere obviamente que cada alumno y alumna disponga de un ordenador o Chrome book con conexión wifi y la realización de un breve tutorial inicial hasta que todo el alumnado consiga entrar en la aplicación, esté correctamente registrado y tenga los conocimientos mínimos necesarios para empezar a trabajar. Se dedicará el resto de la sesión (cuarenta y cinco minutos) hasta la finalización de la imagen interactiva.

6.2.6 Herramienta

Para la realización de la imagen interactiva se utilizará la aplicación web llamada [Thinglink](#) descrita en el marco teórico.

7 Resultados

7.1 Artefactos y descripción

A continuación, en las tablas 2-16, se muestran y describen los artefactos realizados por el alumnado durante la sesión de tutoría propuesta:

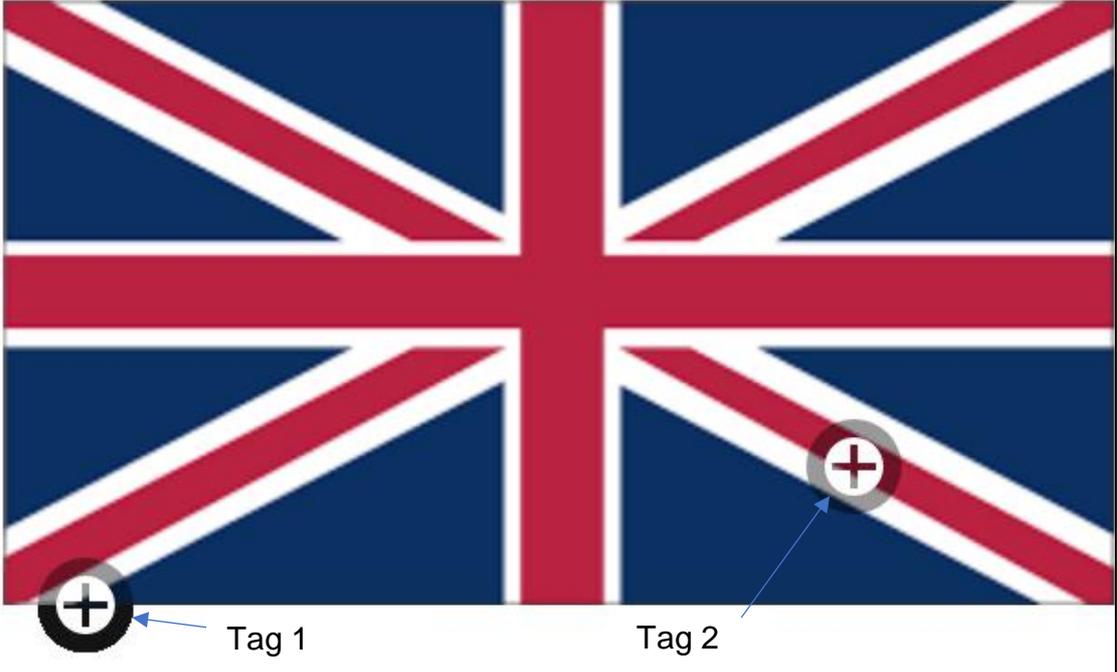
Artefacto 1	https://www.thinglink.com/scene/1182617812745584641
	
Tag 1	No me gusta la asignatura en sí. Y el profesor no ayuda mucho tampoco. Prefiero las mates o el catalán
Tag 2	Me siento agobiado y aburrido en la clase, no hago nada y no para de echarme la bronca. Esta asignatura no me gusta desde nunca la verdad.

Tabla 2. Artefacto 1

Artefacto 1: parece que a este alumno no le motiva nada la asignatura de inglés, por tanto, se aburre y se intuye que hace cosas que no debería para entretenerse durante la hora de clase, de ahí que indique que no paran de echarle la bronca. El alumno nos cuenta que se siente agobiado y aburrido en clase, dos estados que no facilitan nada los aprendizajes. Realiza atribuciones externas para justificar que no le gusta: le echan la bronca, el profesor no ayuda, pero a penas

hay un trabajo de introspección, salvo por el comentario de que se posiciona en clase como un alumno que no hace nada.

Artefacto 2	https://www.thinglink.com/scene/1182622351984951297
	
Tag 1	Mi asignatura odiada es inglés, a mi el idioma en si me gusta y me gusta hablarlo, pero es la profesora que no me gusta, porque no transmite felicidad y no dan ganas de aprenderlo
Tag 2	Desde que empezó este curso 2018/19, al principio la profesora me caia bien, pero me empezó a caer mal, a medida que pasaba el tiempo.

Tabla 3. Artefacto 2

Artefacto 2: el artefacto de esta alumna nos indica que la asignatura que no le gusta es el inglés. A diferencia del artefacto anterior, aquí nos indica en el tag1 que la asignatura en sí le gusta y también el idioma, pero atribuye su descontento a factores externos, en este caso explica que es la profesora la principal responsable de su descontento. En ningún momento nos habla sobre si se siente capaz o no de desempeñar la asignatura o sobre su rendimiento. No se percibe ningún tipo de introspección en su reflexión.

Artefacto 3	https://www.thinglink.com/scene/1182615403667390465
	
Tag 1	Empecé a odiar esta assignatura (catalán) en primaria, creo en quinto.
Tag 2	Empecé a odiarla porque me cuesta, ya que la ortografía es difícil y más si no sabes diferenciar los sonidos de las vocales abiertas y cerradas y más cosas. Ya que mi madre es sevillana y mi padre aunque sea ibicenco sus padres son andaluces y pues no tiene el acento ibicenco, pero hablo con el habecés en catalán.
Tag 3	Parecía muy maja, clases divertidas, no exámenes, pero luego llega el examen trimestral QUE VALE 50% DE LA NOTA, TE LO JUEGAS TODO A UN EXAMEN. Nunca dice las notas de los exámenes, es independentista, no dice el porqué de las notas, y puntúa bajo.
Tag 4	En un examen se me olvidó dar la vuelta y atrás había medio texto de comprensión lectora que no vi, suerte que no había ejercicios. El caso es que saqué un 6 de nota final y nunca me dijo la nota del examen ni el porqué de esa nota de trimestre, solo me decía lo de no haberle dado la vuelta al examen y que lo otro estaba muy bien. ENTONCES NO ENTIENDO POR QUÉ

	SAQUE UN PUTO 6 QUE EN MI VIDA LO HABIA SACADO I PORQUE NO ME DICE PORQUE TENGO UN 6 TY NO ME DICE LA NOTA DEL EXAMEN
Tag 5	Los profesores que había tenido hasta este año eran mas o menos divertidos y hacian las clases más dinámicas, lo cual bien. Pero el de este año me cae fatal, parecía divertido pero luego no lo és.

Tabla 4. Artefacto 3

Artefacto 3: Este artefacto es de los más completos y extensos que han realizado. Inicialmente, en el tag 2, la alumna reflexiona sobre su capacidad en esta asignatura diciendo que le cuesta, explicado en parte por la procedencia de su familia. En sucesivos tags, parece que esta percepción negativa sobre el catalán se justificaría también por una percepción negativa de la relación con los profesores. En el tag 4 se observa claramente cierta rabia frente a un suceso que considera injusto. Está dolida por una cualificación de 6 que considera injusta.

Artefacto 4	https://www.thinglink.com/scene/1182616807425441794
	<p>The image shows a periodic table with several elements highlighted in yellow. Arrows point from text labels to these elements: Tag 1 points to Hydrogen (H), Tag 2 points to Helium (He), Tag 3 points to Vanadium (V), Tag 4 points to Ruthenium (Ru), and Tag 5 points to Gallium (Ga). The periodic table includes element symbols, atomic numbers, and names.</p>
Tag 1	Odio fisica y quimica porque me cae mal la profe desde el primer dia.

Tag 2	No hay contenido en este tag.
Tag 3	Odio fisica y quimica porque la profesora explica mal.
Tag 4	Odio fisica y quimica porque me cae mal la profe desde el primer dia (tag repetido)
Tag 5	Odio fisica y quimica porque no entiendo nada

Tabla 5. Artefacto 4

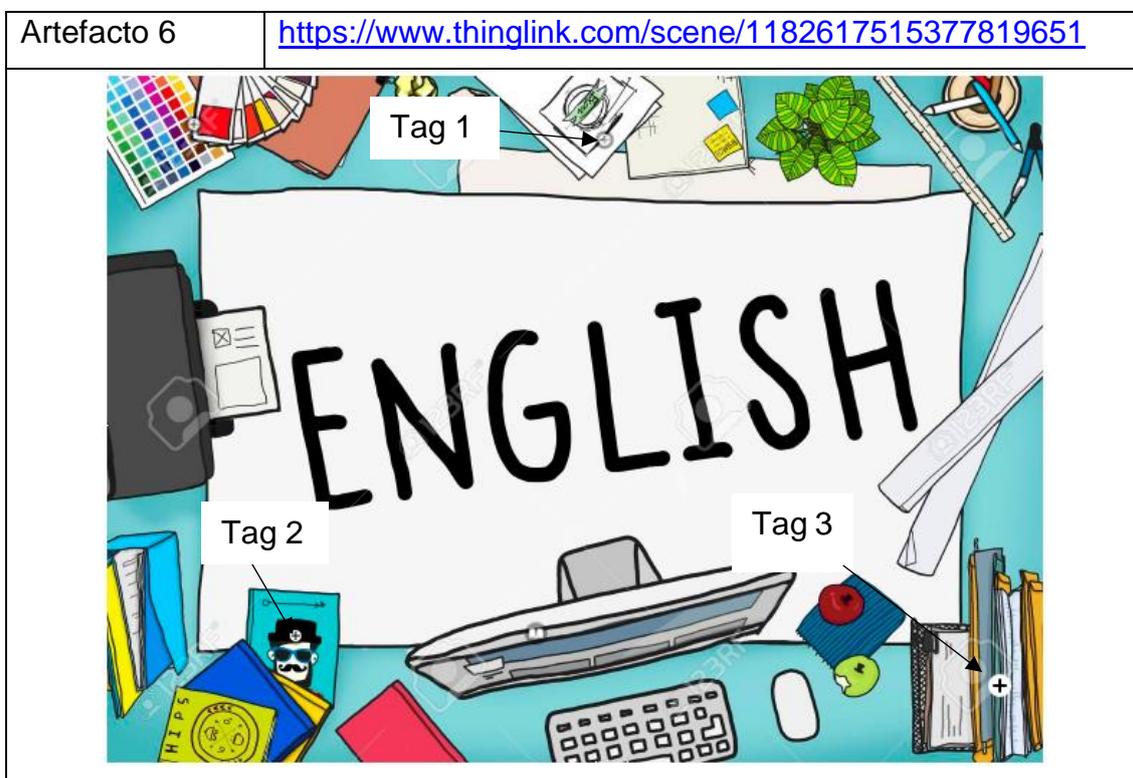
Artefacto 4: Básicamente el alumno atribuye su percepción negativa de la asignatura de física a química a una causa externa, el profesor: le cae mal y explica mal, según él. También, en el último tag hace referencia a su capacidad de entender la asignatura, dice explícitamente que no la entiende. No se sabe si le cae mal el profesor porque no entiende la asignatura o no entender la asignatura produce el rechazo hacia ese profesor. No obstante, a pesar de la brevedad de los textos, se percibe un autoconcepto de la física y química muy negativo. En este caso, el alumno no ha profundizado más en la reflexión y no lo ha ligado con su rendimiento en la asignatura ni tampoco se percibe interés en cambiar dicha situación.

Artefacto 5	https://www.thinglink.com/scene/1182617450689069057
	
Tag 1	Las clases son un aburrimento por los profesores, creen que hacen actividades divertidas cuando són todo lo contrario, són clases eternas que nunca se acaban, y nos amrgan semado,

	solo dan libro porque no saben ingles entonces tienen que seguir esa guia para poder hacer algo.
Tag 2	La asignatura que menos nos gusta es el ingles a causa de los profesores que són unos aburridos, no saben nada de inglés solo lo básico y con eso no tienen suficiente conocimiento del inglés como para enseñarnos a nosotros, pero ellos se creen que tienen un inglés extenso y bien hablado cuando es todo lo contrario, despues nos ponen la mala nota a nosotros por su culpa.

Tabla 6. Artefacto 5

Artefacto 5: en este artefacto las alumnas han considerado únicamente atribuciones externas para explicar porqué no les gusta o se les da bien la asignatura de inglés. No han hecho ningún trabajo introspectivo, ni han ligado esta aversión hacia el inglés con su rendimiento y tampoco interés o ganas de cambiar la situación.



Tag 1	suspendo,el profesor es tonto,no explica, no resuelve mis dudas, me grita por prestar atencion en clase.
Tag 2	La profesora es una mierda , no explica bien. Eso me desmotiva lo suficiente coma para suspender
Tag 3	Suspeno por culpa de la retrasada de mi profesora xD

Tabla 7. Artefacto 6

Artefacto 6: igual que otros artefactos, los alumnos que lo han realizado solo han tenido en cuenta atribuciones externas para reflexionar sobre porqué no les gusta la asignatura de inglés. Afirman que la relación con la profesora es tan mala que justifica su falta de motivación en la materia. También se aprecia, en el tag 3, cierta falta de respeto hacia su profesora de inglés. La reflexión es pobre, aunque se aprecia una conexión con el rendimiento en la asignatura, dicen claramente que la suspenden. No obstante, no hay ningún comentario en el que se entrevea intención alguna de cambio.

Artefacto 7	https://www.thinglink.com/scene/1179441878056042499
	
Tag 1	La asignatura que menos me gusta actualmente es la Educación Física. Es verdad que hacer ejercicio nos ayuda a prevenir muchas enfermedades, pero creo que esta asignatura se debería enseñar de otra forma distinta porque yo noto que las clases se hacen repetitivas aunque normalmente practiquemos

	diferentes deportes y juegos cada trimestre. Además, no es la asignatura que mejor se me da.
Tag 2	No siempre ha sido la que menos me gusta, antes era el castellano, pero me empezó a dejar de gustar más o menos en quinto de primaria, cuando vi que algunas de las actividades que hacíamos se repetían al siguiente curso.

Tabla 8. Artefacto 7

Artefacto 7: este alumno hace alusión a la repetitividad de las actividades como argumento para justificar que la asignatura de educación física es la que menos le gusta. No menciona su rendimiento, ni lo relaciona con la motivación, sentimientos y emociones que le despierta esta asignatura. Tampoco propone alternativas para mejorar o cambiar la situación.

Artefacto 8	https://www.thinking.com/scene/1182617166810185729
-------------	---

The image displays a variety of mathematical symbols and numbers in different colors and sizes. Four specific icons are highlighted with arrows and labels:

- Tag 1:** Points to a yellow Snapchat icon.
- Tag 2:** Points to a red division symbol (\div).
- Tag 3:** Points to a green music note icon.
- Tag 4:** Points to a red location pin icon.

Other visible symbols include numbers (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0), mathematical operators (+, x, =), and a large number 7.

Tag 1	las umas y las resta ses lo mas facil para mi de matematicas y nunca ha sido un problema
Tag 2	Desde pequeño las metes se ma han dado mal pero sobre todo las divisiones. No sabia como se hacian
Tag 3	desde siempre la musica me he ayudado a concentrarme y en mates me va mucho mejor con la musica
Tag 4	en general las mates me van bien ahora porque t6engo ayuda(repaso) ypero antes me ivan mucho peor

Tabla 9. Artefacto 8

Artefacto 8: es el primer artefacto analizado hasta el momento en el que el alumno hace referencia exclusivamente a su capacidad para entender las matemáticas como la causa para no gustarle dicha asignatura. Además, explica dos soluciones que le van bien para mejorar su desempeño en la materia: la música y las clases de repaso.

Artefacto 9	https://www.thinglink.com/scene/1182394465852063746
	
Tag 1	me aburre ingles porque ya hablo ingles , y todo lo que hago en clase me parece de la guarderia.
Tag 2	la profesora me cae muy mal, me tiene mania , yo y mi amiga hablamos ingles y las querida profe nos hace hacer clase normal y luego se queja de que terminamos muy rapido .Que pesada

Tag 3	no me gusta ingles desde que aprendi a hablarlo , escribirlo y leerlo perfectamente a los 10 años
-------	---

Tabla 10. Artefacto 9

Artefacto 9: en este caso, el alumno indica que su nivel de inglés es más elevado que el de clase, lo que le produce aburrimiento. Además, la mala relación con su profesora le causa desinterés por la asignatura. No comenta sus calificaciones, aunque probablemente serán buenas debido al supuesto dominio de la materia.

Artefacto 10	https://www.thinglink.com/scene/1182615697784569859
--------------	---



Tag 1	En el colegio geografia siempre se me daba mal era una de las asignaturas que mas me costaban en el colegio.
Tag 2	Por que aunque pase el tiempo me cuesta aun más pero algun dia tendre que hacer que esa asignatura me guste
Tag 3	Siempre he pensado en ser un arqueologo así que me tendre que aplicar mas tambien,tengo un canal en Youtube.
Tag 4	Enlace a un vídeo del canal de youtube de este alumno.

Tabla 11. Artefacto 10

Artefacto 10: en este artefacto el alumno hace referencia a una atribución interna, su capacidad, como causante de su mal autoconcepto en geografía. Es

interesante observar el tag 2 en el que dice que tendrá que conseguir que esa asignatura le guste algún día, pues más abajo indica que quiere ser arqueólogo. Quizás intuitivamente, relaciona el gusto por una asignatura con el posible desempeño y rendimiento en la misma.

Artefacto 11	https://www.thinglink.com/scene/1182370458612269057
	
Tag 1	La asignatura de historia me parece muy aburrida sin más. El año pasado me gustaba bastante, y me entretenía, pero este año, nos han cambiado el profesor, y me ha dejado de gustar.
Tag 2	El curso pasado, tenía un profesor que ensañaba muy bien la asignatura. Lo explicaba todo fácil de entender. El profesor de este año, no me gusta nada. Se enrolla mucho al hablar, y todo lo explica poco. Eso ha hecho que me aburra la asignatura.

Tag 3	Esta asignatura, se me da bastante bien. Saco buenas notas, y es una de las asignaturas que mejor se me dan. Pero aun así, no me gusta.
-------	---

Tabla 12. Artefacto 11

Artefacto 11: la alumna indica que la causa de que no le guste la asignatura es el aburrimiento que le produce el nuevo profesor de este año. No obstante, asegura que saca buenas notas y es una de las asignaturas que mejor desempeña. Posiblemente, está aplicando estrategias de autorregulación del aprendizaje con la asignatura de historia, que le aseguran un buen logro académico a pesar de su falta de interés en la misma.

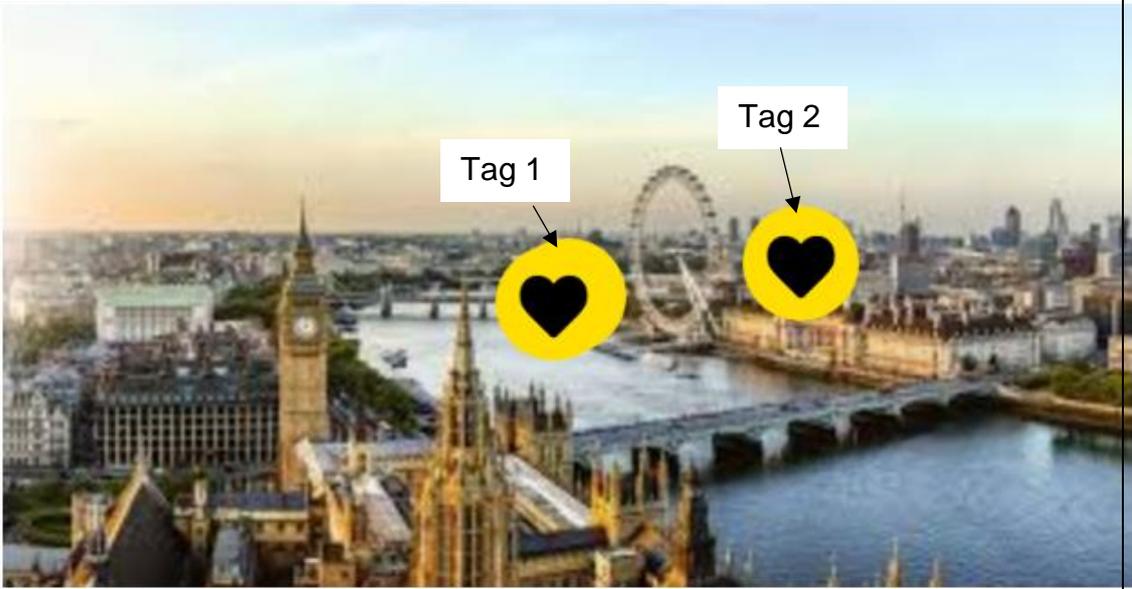
Artefacto 12	https://www.thinglink.com/scene/1182615815355105281
	
Tag 1	No me gusta el inglés porque las clases son aburridas y parece que nos tiene manía a todos los exámenes son muy difíciles , y no hacemos nada divertido.
Tag 2	Desde que empecé el instituto porque los profes que me tocarón a nadie le gustaban.

Tabla 13. Artefacto 12

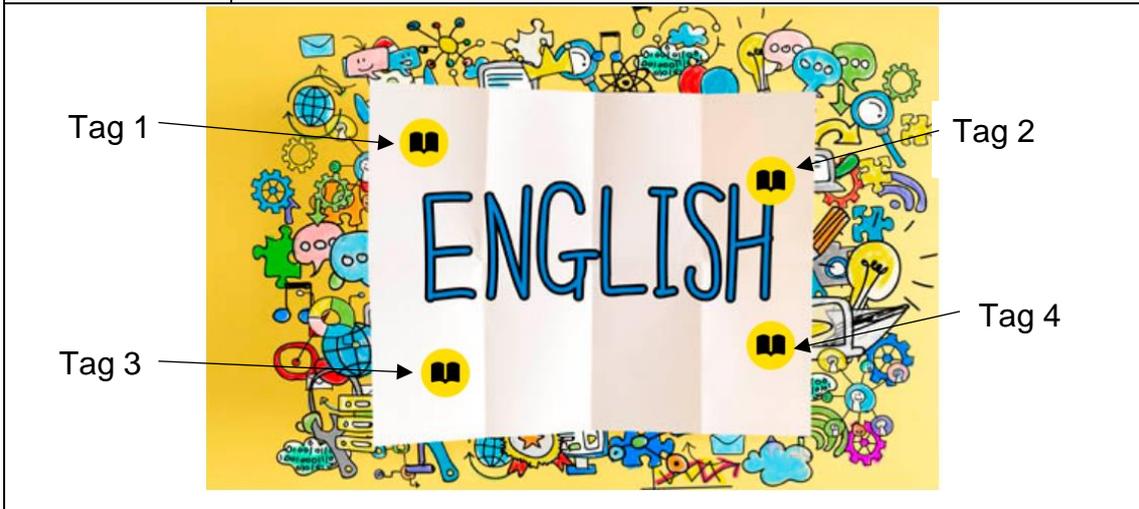
Artefacto 12: a esta alumna no le gusta el inglés desde que empezó el instituto, motivado principalmente por las clases aburridas y la relación con los profesores.

No explica nada sobre su rendimiento en la asignatura, ni sobre su percepción de autoeficacia, ni tampoco propone ninguna estrategia para cambiar la situación, quizás por atribuir esta visión del inglés a factores externos.

Artefacto 13	https://www.thinglink.com/card/1174766142116331521
	
Tags 1-3	Ninguno de los tags funciona.

Tabla 14. Artefacto 13

Artefacto 13: este alumno ha hecho claramente un mal uso de la aplicación y no ha aprovechado la oportunidad de reflexionar que le permitía la actividad.

Artefacto 14	https://www.thinglink.com/scene/1172581725398630403
	
Tag 1	Este idioma no me gusta porque llevo practicandolo desde que era muy pequeña, pero hay que reconocer que es un idioma

	internacional y es importante saber hablarlo para viajar al extranjero
Tag 2	Este idioma suele traer problemas cuando aprendes el vocabulario, porque según el lugar donde lo aprendas y la proferora/profesor que te lo explique, el vocabulario cambia. El vocabulario normalmente es americano o británico.
Tag 3	Es un idioma aburrido porque para aprenderlo hay que estudiar muy bien la formación de las frases, hay que saber mucho vocabulario y suele causar problemas a la hora de hablarlo, porque las palabras no se escriben cómo se leen.
Tag 4	Normalmente, este idioma se aprende a base de practicar con un libro delante y haciendo ejercicios. Este idioma debería aprenderse a base de actividades interactivas, ya que jugando también se aprende.

Tabla 15. Artefacto 14

Artefacto 14: reflexiona sobre las dificultades de aprender el inglés, pero de forma impersonal, como si todo el mundo tuviera esas dificultades. Reconoce el valor de la asignatura en el contexto actual. Hay indicios para pensar que el nivel de inglés de esta alumna está por encima del nivel medio de la clase y que, por tanto, se aburre en clase. Respecto a lo anterior, la alumna apunta en el tag 4 que debería aprenderse el inglés en forma de juegos para hacerlo más entretenido.

Artefacto 15	https://www.thinglink.com/scene/1173552589988429826
	
Tag 1	La verdad que nunca se me han dado bien las matemáticas, ya desde primaria tengo problemas con esta asignatura.
Tag 2	En esta asignatura me siento frustrada conmigo misma porque no me sale nada y además como no me gusta no le pongo las ganas que le pongo a otras asignaturas y eso también afecta al rendimiento en esta asignatura.
Tag 3	El problema no es que los profesores no expliquen bien sino que yo no lo entiendo. Y otra cosa que me pasa es que cuando no me sale a la primera, me enfado conmigo misma y al final es peor porque me pongo nerviosa.

Tabla 16. Artefacto 15

Artefacto 15: este artefacto es muy introspectivo, la alumna se ve a ella misma poco capaz con las matemáticas. Lo interesante es que lo atribuye únicamente a su capacidad, no a los profesores. Las matemáticas le generan sentimientos

negativos que impiden buenos aprendizajes, por ese motivo se esfuerza menos que en otras asignaturas.

7.2 Análisis de los artefactos

A continuación, con el objetivo de hacer un retrato más fiable del trabajo del alumnado, se muestra la siguiente tabla a modo de resumen:

Art.	Alumnos	Asignatura	Emoción	A. externas	A. internas
1	2	Inglés	Aburrimiento Agobio	Profesor	Actitud (no hace nada)
2	1	Inglés	Odio	Profesora	
3	3	Catalán	Odio	Origen procedencia familia y Profesor	Dificultad con la asignatura.
4	2	Física y Química	Frustración	Profesor	Dificultad con la asignatura.
5	2	Inglés	Aburrimiento	Profesor	
6	2	Inglés	Odio	Profesora	Actitud (Falta atención)
7	1	Deporte	Aburrimiento	Clases repetitivas	
8	2	Mates			Dificultad con la asignatura.
9	2	Inglés	Aburrimiento	Profesora	Facilidad para la asignatura.
10	2	Geografía			Dificultad con la asignatura.

11	2	Historia	Aburrimiento	Profesor	Facilidad con la asignatura.
12	2	Inglés	Aburrimiento	Profesor	Dificultad con la asignatura.
13	1				
14	1	Inglés	Aburrimiento	Dificultades de aprender inglés. Profesores.	
15	1	Mates	Frustración, enfado		Dificultad con la asignatura. Actitud.

Tabla 17. Análisis de los artefactos

De los quince artefactos realizados, siete de ellos tratan sobre la asignatura de inglés (el 46,66%), dos sobre matemáticas (13,33%), uno sobre catalán (6,67%), uno sobre física y química (6,67%), uno sobre deporte (6,67%), uno sobre geografía (6,67%), uno sobre historia (6,67%) y uno no es válido (6,66%). Doce alumnos han expresado “aburrimiento” como emoción o sentimiento principal que les genera la asignatura escogida, seis alumnos han mostrado “odio”, dos han mencionado “agobio”, dos la “frustración” y uno “enfado”. Respecto a las causas externas que el alumnado atribuye su negativa autopercepción académica, diecinueve han señalado al profesor o profesora como motivo principal, tres al origen de procedencia de la familia, uno a las clases repetitivas y uno lo ha atribuido a las dificultades propias de la asignatura. Por último, en relación a las atribuciones internas expresadas por el alumnado, doce han revelado dificultades relacionadas con su capacidad para entender la asignatura, cinco han declarado implícitamente que su actitud no es la adecuada y cuatro han señalado que tienen facilidades para entender aquella asignatura.

8 Discusión

El estado de la cuestión evidencia que los programas destinados a la intervención del autoconcepto en alumnado de primaria y secundaria son de larga duración, véase por ejemplo el trabajo de Cava y Musitu (1999). En el presente trabajo no se ha podido abordar la cuestión de la intervención del autoconcepto de la misma manera que las investigaciones analizadas, fundamentalmente por falta de tiempo y recursos para llevar a cabo la intervención. Por este motivo y en la línea del trabajo de Pantoja y Villanueva (2015), el diseño de la propuesta didáctica se ha centrado en permitir al alumnado expresar sus sentimientos, emociones y reflexionar sobre aquellas asignaturas que no se les dan bien y/o no les gustan.

No se ha observado una relación clara entre las atribuciones internas y externas que el alumnado ha utilizado para justificar dichos autoconceptos académicos. Por ejemplo, en el artefacto uno, se indica que la causa de la autopercepción negativa hacia la asignatura es el profesor (atribución externa) junto con una actitud holgazana (atribución interna negativa). Sin embargo, en el artefacto once la misma atribución externa (el profesor) viene acompañada de una atribución interna positiva, la capacidad para desempeñar adecuadamente la asignatura de historia. No obstante, si se pone atención en cual es la atribución externa e interna que más se repite se observa que es la relación con **el profesor** y la **dificultad para entender la asignatura**, respectivamente.

El uso de Thinglink durante la sesión de tutoría ha resultado en un aumento de la motivación del alumnado. Además, la utilización de elementos visuales ha ayudado al alumnado a expresarse, a ser más creativos e identificar sus propias emociones y sentimientos.

Los sentimientos y emociones expresados en los artefactos han sido: el odio, la frustración, el enfado y el aburrimiento. Todos ellos poco favorecedores del aprendizaje. En escasos artefactos el alumnado ha relacionado los sentimientos y emociones que les despierta la asignatura con su rendimiento o desempeño en la misma, y en general no se evidencia interés por cambiar esa autopercepción académica negativa.

Respecto a la consideración de generación nativa digital, cabe indicar que se han mostrado ágiles con el uso del Thinglink, pero de la misma manera que los no-nativos digitales, frente a nuevas aplicaciones ellos también necesitan pasar por la curva de aprendizaje como los demás.

Se ha sorprendido a un grupo de alumnos, todos ellos de sexo masculino, jugando a un famoso juego on-line mientras realizaban la actividad en paralelo, por lo tanto, se pone de manifiesto el riesgo inherente que existe siempre que se utiliza internet en el aula.

Las principales dificultades que se han presentado durante la ejecución de la propuesta didáctica han sido de tipo técnico, de planificación y de control del grupo. La sesión de tutoría se ha tenido que repetir debido a que en el primer intento se dio por supuesto que Thinglink funcionaría correctamente en los Chrome books, y resultó lo contrario. Por lo tanto, hubiera sido acertado que previamente a la realización de la sesión, se hubiera verificado este punto. Además, durante la primera sesión se fue momentáneamente la conexión a internet (esto no pasó durante la segunda sesión, por suerte). Es una situación a tener en cuenta cuando se planea realizar una actividad TIC, siempre hay que tener preparado un plan alternativo por si sobrevienen problemas técnicos.

La mayoría del alumnado ha aprovechado la sesión de tutoría, con la salvedad de una minoría (ver artefactos 6 y 13), el primero ha aprovechado la ocasión para faltar el respeto a su profesora y el segundo, simplemente se ha mofado de la actividad y prueba de ello es el artefacto que ha entregado. En general, se ha observado una diferencia entre ambos sexos en cuanto a la implicación en la tarea. Los chicos se han mostrado menos receptivos y se han tomado la actividad de forma menos madura que ellas.

9 Conclusiones

El presente trabajo ha permitido conocer el autoconcepto académico de parte del alumnado. En algunos casos, la reflexión ha sido extroversiva y se atribuye

la negativa percepción de la asignatura a factores exclusivamente externos. Por tanto, este objetivo se ha conseguido de forma parcial.

Respecto a las fortalezas y debilidades del uso de herramientas TIC en la tutoría, cabe decir que las propuestas deben planificarse mejor si cabe que las tutorías tradicionales debido a que pueden producirse eventuales problemas técnicos durante la práctica. Además, es preciso que el profesorado tenga suficiente dominio de las herramientas TIC que se van a utilizar para atender con agilidad las dudas del alumnado. Asimismo, las sesiones conducidas con el apoyo del ordenador requieren del docente un extra de atención para controlar el grupo, debido a que existe el riesgo de que los alumnos no atiendan las indicaciones del profesorado por tener a su alcance distintas posibilidades de entretenimiento que ofrece internet.

El alumnado ha respondido bien a la propuesta de tutoría. Han realizado un ejercicio de reflexión de acuerdo a su nivel madurativo. Si bien es cierto que la intervención del autoconcepto se debería realizar en edades tempranas, también lo es que el alumnado aumenta su capacidad reflexiva a medida que madura. Por este motivo, es importante escoger bien el nivel del curso donde se implementará la propuesta didáctica, con el objetivo de extraer el mayor jugo para el alumnado.

Las tutorías apoyadas con TIC son escasas en el ámbito educativo español. Más aun las que abordan temas clave como la intervención del autoconcepto y la autoestima. Por tanto, queda un largo camino todavía por recorrer con el objetivo de fomentar el autoconocimiento de nuestro alumnado dentro de los centros educativos españoles.

Para finalizar, como líneas de trabajo futuras y con el objetivo de que los resultados en la intervención del autoconcepto y/o autoestima sean visibles y duraderos, es preciso diseñar propuestas didácticas más largas, que comprendan varios trimestres o incluso durante un curso académico. Lo ideal sería que el mismo programa contemplara varios ciclos de la IBD, de tal manera que al final del programa se consigan depurar las diferentes propuestas y estrategias de intervención del autoconcepto y/o la autoestima.

10 Referencias

Agudo Prado, S. y Fombona Cadavieco, J. (2013). *Impacto de las TIC en las personas mayores en Asturias: mejora del autoconcepto y de la satisfacción*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 44, pp. 1-13. Recuperado de: <http://bit.ly/2I2k4PR>

Caballero, A. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención en control emocional y resolución de problemas matemáticos para maestros de formación inicial (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://www.dialnet.unirioja.es>

Castellano Luque, E.A. y Pantoja Vallejo, A. (2017). *Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría*. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 215-233 DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.248831>

Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). *Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima*. Intervención Psicosocial, 8(3), 369-383. Recuperado de: <http://bit.ly/2HAHqg4>

Cerrillo Martín, M. D. R. (2002). *Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido*. Revista de Psicodidáctica, 14, 71-85.

Coll C. y Monereo C. (2008). *Psicología de la Educación Virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Cutillas Navarro, M. J. (2018). *Emociones, creatividad, autoconcepto y cine. Una experiencia educomunicativa en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://bit.ly/2TNFI76>

De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). *La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa*. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 44-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>

Del Álamo, L. y Gómez, J. C. (2005). *Impacto de un taller de mediación para formar mediadores educativos para la resolución de conflictos interpersonales*

en contextos de educación secundaria obligatoria. Proyecto de Innovación 2004-2005. IES Zorrilla. Valladolid-España.

Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). *El autoconcepto: perspectivas de investigación*. Revista de Psicodidáctica, 13 (1), pp. 179-194.

Ferreiro, R. (2011). *“El debate continúa. Hacia una educación sin distancia. ¿Lo tecnológico o lo didáctico? Cognición*. Revista Científica de FLEAD [en línea]. Disponible en <http://bit.ly/2C7ozEY>

Flores, M.D., Delgado, A.O., y Jiménez, A.P. (2010). *Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia*. Psychology, Society & Education, 2(1), 55-69.

García López, M. M. y Romero Albaladejo, I. M. (2009). *Influencia de las nuevas tecnologías en la evolución del aprendizaje y las actitudes matemáticas de estudiantes de secundaria*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, nº 17, 7(1), pp. 369-396. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121936018>

Garzón Rodas, M. y Figueroa Cedeño, D. (2015). *Internet y su impacto en la enseñanza–Aprendizaje*. Alternativas, 16(1), 61-68. Recuperado de: <http://bit.ly/2VDdjro>

Gelabert Amengual, J. M. (2014). *Intervención psicopedagógica en inteligencia emocional en educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://bit.ly/2TvEZnf>

Gómez Sánchez, R. (2017). *Programa de intervención en educación socioemocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico*. Tesis doctoral. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Recuperado de: <http://bit.ly/2TPxPIT>

González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. Psicothema, 9(2), 271-289.

González Seijas, R. M. (2001). *Eficacia de un programa de instrucción en estrategias cognitivas en niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura*. Tesis doctoral. Universidad da Coruña.

González-Torres, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Editorial Eunsa.

Goñi Palacios, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/12241>

Herrero, M. J. P., Hierro, R. S., Jiménez, P. J., & Casas, A. M. (2010). *Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH*. *Psicothema*, 22(4), 778-784. Recuperado de: <http://bit.ly/2HOFWOB>

Jalkanen et al. (2016). Patent No.: US 9,300,835 B2. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Mañas Mañas, I., Franco Justo, C., Cangas Díaz, A. J., y Gallego Antonio, J. (2011). *Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena)*. *Revista del Ilustre Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Oriental*, 28 pp. 44-62. Recuperado de: <http://bit.ly/2UHI52i>

Machargo, J. (1992). *Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico*. *Revista de psicología General y Aplicada*. 45, 63-72. Recuperado de: <http://bit.ly/2TbIIRI>

Moliner Miravet, L., Moliner García, O., Sales Ciges, A. (2012). *Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 459-474.

Moral, M. I. J., y Zafra, E. L. (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), pp. 67-77.

Obiols, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 137-152. Recuperado de: <http://bit.ly/2TwaBT8>

Ornelas, M. et al. (2013). *Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(1), p. 17- 28.

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje*. Anales de psicología, 30(2), pp.450-462.

Pantoja Vallejo, A., Villanueva Roa, C. (2015). *Mejoras del conocimiento de la cultura propia y del otro tras la aplicación de un programa basado en las TIC*. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 133-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.191591>

Pequeña Constantino, J. y Ecurra Mayaute, L. M. (2006). *Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje*. Revista IIPSI, 9 (1), pp. 9-22. Recuperado de: <http://bit.ly/2JCnR9d>

Pérez Fuentes, M.C., Molero Jurado, M. M., Barragán Martín, A. B., Martos Martínez, A., Simón Márquez, M. M., Gázquez Linares, J. J. (2018). *Autoeficacia y engagement en estudiantes de ciencias de la salud y su relación con la autoestima*. Publicaciones, 48 (1), pp. 193-210.

Rodríguez Naranjo, C. y Caño González, A. (2012). *Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención*. International Journal of Psychology Therapy, 12, 3, 389-403.

Rojas Velásquez, F. F. y Bolívar López, J. M. (2009). *Autoconcepto estudiantil y modalidades de enseñanza a distancia (B-Learning y E-Learning)*. Paradigma, 30(2), 99-112. Recuperado de: <http://bit.ly/2FI3lci>

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). *Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes*. American sociological review, 141-156.

Ruiz de Miguel, C. (2016). *El autoconcepto en la habilidad matemática y su impacto en el rendimiento* [Entrada en blog]. Sociedad y Educación [Blog]. Recuperado de: <http://www.sociedadyeducacion.org/blog/el-autoconcepto-en-la-habilidad-matematica-y-su-impacto-en-el-rendimiento/>

Salinas, J. (2004). *Integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa*. Recuperado de <http://bit.ly/2TqYivt>

Sánchez Moros, J. (2015). *“Desarrollo del Autoconcepto en el niño de Educación Primaria a través de un Plan de Acción Tutorial”*. Trabajo fin de grado. Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://bit.ly/2FoQP8b>

Sanz Prieto, M. (2009). *Las TIC en la vida escolar*. Los Centros Modelo de EducaRed. Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación, 78, 1-5.

Sean, M. (2013). *Thinglink for interpretation of images to other modes: Translation as comprehension*. Recuperado de: <http://bit.ly/2FaZD0f2019>

Shoffner, M. (2013) Editorial: *Approaching technology in English education from a different perspective*. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 13(2), 99-104.

Sosa Baltasar, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Recuperado de: <http://bit.ly/2FqQ7Yg>

Sunkel, G. (2010), *TIC para la educación en américa latina*. Naciones Unidas. División de Desarrollo Social. Recuperado de: <http://bit.ly/2He0AYS>

Sureda, I. (1999). *Programa de intervención para la mejora del autoconcepto en la E.S.O.* Revista de Ciencias de la Educación n.º 180, 511-519. Recuperado de: <http://bit.ly/2HogUq7>

UNESCO (2019). *Immersive learning tool from Finland wins UNESCO Prize for innovation in education.* Recuperado de: <http://bit.ly/2O6mbDv>

Universidad de Valladolid (2013). *Intervención para la mejora del autoconcepto.* Recuperado de <http://bit.ly/2HyeOUF>

Vallejo, N. (2016). *4 propuestas para trabajar las capacidades mentales de orden superior en eLearning* [Entrada en blog]. Ojulearning [Blog]. Recuperado de: <http://bit.ly/2VPZy8M>

Viloria, A. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.* Tendencias Pedagógicas 10, pp.109-123. Recuperado de: <http://bit.ly/2HQQIDW>