



TRABAJO DE FIN DE GRADO

**Nombre del grado: 5º Grado en Educación
Infantil y Educación Primaria**

Innovación educativa para 5º de Educación Primaria

***“Conocer mis fortalezas me ayuda a aprender
mejor”***

Autor: Lucía Ariza Sánchez

Director: Mercedes Villasana Terradillos

Curso académico: 2025-2026

Fecha: 21 de abril de 2026

ÍNDICE

1. Resumen/abstract y palabras clave	4
2. Justificación del tema elegido	6
3. Marco teórico	9
3.1. Necesidad educativa en Educación Primaria	9
3.2. Orientación educativa temprana en Primaria	10
3.3. Autoconcepto académico	12
3.4. Relación entre autoconcepto y motivación	13
3.5. Factores que influyen en el autoconcepto académico	14
3.6. Papel del profesorado y la familia	15
4. Propuesta de innovación/intervención	16
a. Presentación de la propuesta.....	16
b. Objetivos concretos que persigue la propuesta	17
c. Contexto en el que se aplica o podría aplicarse la propuesta.....	17
d. Metodología, recursos, etc.....	18
e. Actividades.....	22
f. Cronograma de aplicación	29
g. Evaluación de la propuesta	30
5. Conclusiones	34
6. Referencias bibliográficas	36
7. Anexos	39
Anexo 1. Cuestionario de autopercepción del aprendizaje (Pre/Post).....	39
Anexo 2. Rúbrica de evaluación del portfolio	41
Anexo 3. Registro de observación del docente	42
Anexo 4. Ficha “Mi progreso”	43
Anexo 5. Ficha “Mi próximo paso”	44

Anexo 6. Rúbrica para el análisis de producciones	45
Anexo 7. Registro docente “mi caja de estrategias”	46
Anexo 8. Registro docente “el error me ayuda a aprender”	47
Anexo 9. Registro docente “aprender a pedir ayuda”	48
Anexo 10. Material extra: adaptaciones TEA	49

1. Resumen/abstract y palabras clave

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo crear una propuesta de innovación educativa orientada a desarrollar el autoconcepto académico de los alumnos de Educación Primaria, enfocada en la orientación educativa temprana. La presente intervención está fundamentada en la necesidad de prevenir la aparición de desmotivación, evitación de tareas y percepciones negativas de las capacidades de uno mismo, características que pueden empezar a manifestarse en edades tempranas y afectar al rendimiento y a la implicación que tengan los alumnos en el aprendizaje.

La intervención se concreta en un programa de aula que va dirigido a un grupo de 5º de Educación Primaria. Este programa está dividido en seis sesiones que fomentan la reflexión sobre el propio aprendizaje. Mediante actividades basadas en experiencias del día a día en el aula, los alumnos identifican evidencias de progreso, reconocen estrategias de aprendizaje, reflexionan sobre el error y establecen metas realistas. Todo el programa está articulado en torno al desarrollo de tres capacidades principales: conocerse como aprendiz, seleccionar estrategias ante la dificultad y solicitar ayuda de forma adecuada.

La metodología que se va a utilizar es activa, participativa y centrada en los alumnos, además, cada alumno tendrá un portfolio propio que servirá como herramienta de recogida de evidencias y autorreflexión. De este modo, se establece una evaluación formativa basada en los instrumentos adaptados al programa, como cuestionarios, rúbricas y registros docentes.

En conclusión, mediante esta propuesta se pretende contribuir al desarrollo de un autoconcepto ajustado y positivo, que favorezca una mayor autonomía y motivación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: autoconcepto académico, orientación educativa temprana, Educación Primaria, motivación, autonomía, aprendizaje.

Abstract

This Final Degree Project aims to create an educational innovation proposal aimed at developing the academic self-concept of Primary Education students, focused on early educational guidance. This intervention is based on the need to prevent the appearance of demotivation, task avoidance and negative perceptions of one's abilities, characteristics that can begin to manifest themselves at an early age and affect the performance and involvement of students in learning.

The intervention takes the form of a classroom program that is aimed at a group of 5th year Primary Education. This program is divided into six sessions that encourage reflection on one's own learning. Through activities based on day-to-day classroom experiences, students identify evidence of progress, recognize learning strategies, reflect on mistakes, and set realistic goals. The entire program is articulated around the development of three main skills: knowing oneself as a learner, selecting strategies in the face of difficulty and requesting help in an appropriate way.

The methodology that will be used is active, participatory and student-centered, in addition, each student will have their own portfolio that will serve as a tool for evidence collection and self-reflection. In this way, a formative assessment is established based on the instruments adapted to the programme, such as questionnaires, rubrics and teaching records. In conclusion, this proposal aims to contribute to the development of an adjusted and positive self-concept, which favors greater autonomy and motivation in the learning process of students.

Keywords: academic self-concept, early educational guidance, primary education, motivation, autonomy, learning.

2. Justificación del tema elegido

La presente propuesta de intervención se justifica en la necesidad de abordar, desde la etapa de Educación Primaria, el desarrollo del autoconcepto académico como un factor clave en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En los contextos escolares actuales, es frecuente observar cómo algunos estudiantes manifiestan desmotivación ante determinadas tareas, evitación de actividades que implican esfuerzo cognitivo o verbalizaciones negativas sobre sus propias capacidades, como, por ejemplo “yo no valgo para esto” o “no soy capaz”. Estas manifestaciones pueden interpretarse como indicadores iniciales de un autoconcepto académico poco ajustado, que puede influir negativamente en la implicación, la persistencia y el rendimiento escolar.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las creencias que los alumnos construyen sobre sus propias capacidades empiezan a formarse desde edades tempranas y se consolidan progresivamente a partir de las experiencias escolares y del feedback recibido en el aula (Marsh & Craven, 2006). En este sentido, la Educación Primaria constituye una etapa especialmente relevante para intervenir, ya que es en estos años cuando los alumnos empiezan a desarrollar interpretaciones más estables sobre su competencia académica y a comparar su desempeño con el de sus iguales. Específicamente en el tercer ciclo de Primaria, esta intervención adquiere más importancia, dado que es el momento en el que la autocrítica y la autoevaluación se vuelven más comparativas y realistas (Harter, 2012). Intervenir en 5º curso permite actuar en el periodo previo a la transición a la Educación Secundaria, etapa en la que la literatura científica informa de una caída significativa en la motivación intrínseca de los alumnos y de un incremento del miedo al error (Wigfield et al., 2015).

Desde la teoría social cognitiva, se señala que las creencias de autoeficacia influyen directamente en la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia ante las dificultades (Bandura, 1997). Cuando los alumnos perciben que no son competentes, tienden a evitar tareas que les supongan un desafío, reducen su esfuerzo y abandonan con mayor facilidad, lo que a su vez puede generar experiencias de fracaso que refuercen un autoconcepto negativo. Por el contrario, una percepción ajustada y positiva de la propia competencia favorece una mayor implicación en las tareas escolares y a su vez una mejor disposición ante el error y la dificultad.

En este contexto, la literatura sobre resiliencia educativa destaca la importancia de intervenir de manera preventiva en edades tempranas, con el objetivo de fortalecer factores protectores como la percepción de competencia, la capacidad de afrontamiento y la adaptación ante situaciones de dificultad (Centre for Community Child Health, 2020). Esta perspectiva tiene especial relevancia en Educación Primaria, donde todavía es posible influir en la construcción del autoconcepto académico antes de que se consoliden patrones negativos de interpretación del propio aprendizaje.

La orientación educativa temprana se considera un proceso continuo de acompañamiento que no se limita a tomar decisiones académicas o profesionales en etapas posteriores, sino que comienza en la propia Educación Primaria mediante el desarrollo de competencias relacionadas con el autoconocimiento como aprendiz, la identificación de estrategias, el establecimiento de metas realistas y la solicitud de ayuda (Álvarez González, 2017; Fundación Bertelsmann, 2021). Por lo tanto, trabajar el autoconcepto académico desde la orientación implica enseñar a los alumnos herramientas que les permitan interpretar sus experiencias de aprendizaje de manera más objetiva y constructiva. En este sentido, la innovación del presente programa radica en que se caracteriza por tener un enfoque procesual, es decir, no se limita a trabajar la autoestima de forma global, sino que entrena al alumno en fases de autorregulación de Zimmerman (2000). Al enseñar al estudiante a establecer metas a partir de su autoconcepto, la orientación se transforma en una herramienta de empoderamiento cognitivo.

Por otro lado, el autoconcepto académico ha demostrado ser un constructo estrechamente vinculado con variables como la motivación, la persistencia y el rendimiento académico. Las investigaciones señalan que existe una relación bidireccional entre el autoconcepto y el rendimiento: las experiencias de éxito contribuyen a reforzar una percepción positiva de uno mismo, mientras que las experiencias repetidas de fracaso, si no se interpretan adecuadamente, pueden deteriorar dicha percepción (Marsh & Craven, 2006). En consecuencia, la forma en que los alumnos interpretan sus resultados escolares resulta determinante para la construcción de su autoconcepto.

En base a todo lo anterior, la presente propuesta se fundamenta en la necesidad de promover, desde la práctica educativa en Educación Primaria, un autoconcepto académico ajustado y positivo mediante una intervención basada en la reflexión sobre el propio aprendizaje. A través de actividades orientadas al análisis de evidencias, la identificación de estrategias, el establecimiento de metas y la mejora de la actitud ante el error, se pretende favorecer que el alumnado desarrolle una comprensión realista de sus capacidades, lo que contribuirá a mejorar su motivación, su implicación en las tareas y su autonomía como aprendiz.

De este modo, la propuesta no solo responde a una necesidad educativa detectada en el aula, sino que también se alinea con un enfoque de orientación educativa preventiva y formativa, orientado a acompañar a los alumnos en la construcción de una identidad académica positiva y en el desarrollo de competencias clave para su aprendizaje a lo largo de la vida. Mediante esta propuesta se busca cambiar la tendencia que tienen los alumnos hacia la mentalidad fija (Dweck, 2016) y sustituir el “no soy capaz” por una comprensión del aprendizaje como un proceso de crecimiento que se basa en el esfuerzo estratégico. Al fortalecer esta base en 5º de Primaria, no se previene únicamente el fracaso escolar, sino que también se previene el desajuste emocional asociado a una percepción negativa de las propias competencias.

3. Marco teórico

3.1. Necesidad educativa en Educación Primaria

La etapa de Educación Primaria es un momento clave para la construcción del autoconcepto académico y de las primeras creencias que tienen los alumnos sobre sus propias competencias como aprendices. Distintas investigaciones han señalado que, desde edades tempranas, los alumnos comienzan a interpretar sus experiencias escolares y a crear juicios sobre sus capacidades (Marsh & Craven, 2006). Estas interpretaciones que hacen de ellos mismos influyen directamente en su implicación, motivación y rendimiento (Marsh & Martin, 2011; Valentine et al., 2004).

A medida que los alumnos avanzan hacia el tercer ciclo de Primaria (10-11 años), el autoconcepto está en plena fase de construcción y atraviesa una etapa crítica. Según Harter (2012) en esta etapa las evaluaciones hacia uno mismo se vuelven más críticas debido al incremento de la capacidad de compararse socialmente. Esta transición hacia la preadolescencia puede provocar un descenso en la autoestima académica si no existen factores que la protejan. Por lo tanto, la necesidad de intervenir en 5º de Primaria se justifica no solo como una medida de mejora en su rendimiento, sino como una estrategia para prevenir ante el riesgo de “indefensión aprendida” (Seligman, 1975), donde los alumnos comienzan a creer que sus fracasos son permanentes e inevitables.

En el contexto escolar, podemos observar señales tempranas que indican una posible construcción negativa del autoconcepto académico, como pueden ser la desmotivación incipiente ante determinadas tareas, la evitación sistemática de actividades que requieren esfuerzo cognitivo, expresiones como “no valgo para esto” o una baja tolerancia al error. Desde la teoría social cognitiva, Bandura (1997) explica que las creencias de autoeficacia influyen en la elección de tareas, el nivel de esfuerzo invertido y la persistencia ante las dificultades. Cuando los alumnos interpretan sus errores como una prueba de incapacidad estable, aumenta la probabilidad de que reduzcan su implicación y de que se eviten situaciones académicas desafiantes. Además, tal como indican las investigaciones de Marsh y Craven (2006), estas señales tempranas de construcción negativa no son hechos aislados, sino que tienden a aumentar si no hay una intervención externa.

Siguiendo esta línea, la literatura sobre la resiliencia educativa, destaca la importancia de intervenir en una edad temprana, para así poder fortalecer factores protectores internos, como la percepción de competencia y la capacidad de afrontamiento (Centre for Community Child Health, 2020). Una intervención preventiva durante la etapa de Educación Primaria puede contribuir a que se evite la consolidación de autoconceptos académicos negativos y a promover trayectorias educativas más adaptativas.

Diversos informes internacionales evidencian que una parte del alumnado presenta ya en Educación Primaria dificultades que tienen relación con la motivación y la percepción de competencia académica. Estudios de la OCDE (2019) señalan que un porcentaje significativo de estudiantes experimenta inseguridad ante el aprendizaje y miedo al error, lo que puede afectar a su implicación en las tareas escolares (Eccles & Wigfield, 2002).

En este sentido, intervenir especialmente en los últimos cursos de Educación Primaria resulta especialmente relevante, ya que los alumnos empiezan a construir sus creencias más estables sobre su competencia académica y a realizar comparaciones sociales más frecuentes con sus compañeros. Asimismo, se trata de un momento previo a la transición hacia la Educación Secundaria, etapa en la que diversos estudios han señalado la aparición de cambios significativos en la motivación y en la percepción de las propias capacidades. Por lo tanto, el desarrollo de experiencias educativas que favorezcan una interpretación ajustada del propio aprendizaje puede contribuir a fortalecer el autoconcepto académico y prevenir procesos de desmotivación posteriores (Wigfield et al., 2015).

3.2. Orientación educativa temprana en Primaria

Se define la orientación educativa como un proceso sistemático de ayuda que acompaña a los alumnos en su desarrollo personal, académico y social a lo largo de su trayectoria formativa (Álvarez González, 2017). La orientación a lo largo de la vida no se limita a la elección profesional en etapas posteriores, sino que comienza en las primeras etapas escolares y se integra en la acción tutorial cotidiana.

En Educación Primaria, la orientación fundamentalmente tiene un carácter preventivo y formativo, por lo tanto, no se centra en decisiones vocacionales, sino en el desarrollo de competencias que permitan al alumnado conocerse como aprendiz, identificar recursos, tomar pequeñas decisiones educativas y afrontar demandas del ámbito

académico con más autonomía (Álvarez González, 2017; Fundación Bertelsmann, 2021).

En el contexto actual marcado por la LOMLOE, la orientación educativa se entiende como un elemento transversal que garantiza el desarrollo de la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender. Como sostiene Bisquerra (2012) la intervención por programas (como el propuesto en este trabajo) es la vía más eficaz para integrar la orientación en el currículo. No se trata solo de actuaciones aisladas, sino que es un proceso sistemático en el que se busca dotar a los alumnos de 5º de estrategias que son necesarias para gestionar su propio aprendizaje con autonomía y resiliencia (Vélaz de Medrano, 2002).

Desde este enfoque, la orientación educativa temprana puede concretarse en el desarrollo de tres capacidades orientadoras observables en el aula:

1. Conocerse como aprendiz a partir de evidencias concretas. Implica identificar progresos específicos y reconocer fortalezas en tareas reales, intentando evitar etiquetas globales.
2. Seleccionar estrategias cuando surge una dificultad. Supone activar recursos personales o contextuales antes de abandonar una tarea.
3. Solicitar ayuda de forma adecuada y específica. Consiste en reconocer cuándo se necesita apoyo y formular demandas claras tras haber intentado una estrategia previa.

Estas capacidades orientadoras observables en el aula conectan con modelos de intervención resiliente que destacan la importancia de enseñar habilidades de afrontamiento y resolución de problemas en contextos educativos (Centre for Community Child Health, 2020; Álvarez González, 2017). Estas capacidades no solo son objetivos de orientación, sino que constituyen la base de lo que Zimmerman (2002) denomina la fase de “autopercepción”, esencial para que los alumnos de 5º de Primaria desarrollen procesos de autorregulación eficaces.

Durante este proceso, el docente actúa como mediador y facilitador. Su función no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino que también proporciona estrategias metacognitivas, formula preguntas que promueven la reflexión y proporciona retroalimentación específica basada en evidencias. De esta manera, la

orientación está integrada en la práctica diaria del aula y adquiere un carácter educativo y no exclusivamente especializado (Fundación Bertelsmann, 2021).

3.3. Autoconcepto académico

Para comprender este concepto, es necesario mencionar el modelo multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), quienes definen el autoconcepto como una estructura jerárquica donde las experiencias en áreas específicas como pueden ser lengua o matemáticas conforman una percepción global. Haciendo referencia al ámbito nacional, autores como Goñi y Fernández-Zabala (2016) subrayan que el autoconcepto académico es el precursor más potente del éxito escolar, incluso por encima de las capacidades cognitivas generales. Esto refuerza la idea de intervenir en la percepción de competencia, ya que en realidad es intervenir en la raíz del éxito educativo.

El autoconcepto académico hace referencia a la percepción que los alumnos construyen sobre sus propias capacidades en el ámbito escolar (Marsh & Craven, 2006). Se trata de un constructo con múltiples dimensiones que incluye valoraciones específicas en diferentes áreas académicas y expectativas sobre el desempeño futuro. A diferencia de la construcción de la autoestima global, el autoconcepto académico se construye a partir de experiencias concretas de aprendizaje, resultados obtenidos y feedback recibido por parte de figuras significativas, especialmente de los profesores. Estas experiencias son interpretadas por los alumnos y organizadas en esquemas cognitivos relativamente estables, aunque son susceptibles de cambio. En este sentido, autores como Hattie (2009) subrayan que el “autoconcepto de capacidad” es el factor que más influye en el ámbito escolar, incluso por encima de la situación socioeconómica. Esto justifica que un programa de aula de 6 sesiones tenga un impacto real si logra modificar esa percepción de capacidad.

Entre las dimensiones más relevantes para la etapa de Primaria destacan: la percepción de competencia en tareas específicas, la confianza para afrontar nuevas actividades y las expectativas de éxito o fracaso ante desafíos académicos (Marsh & Craven, 2006; Hattie, 2009).

Varios estudios han evidenciado una relación bidireccional entre autoconcepto académico y rendimiento (Marsh & Martin, 2011; Valentine et al., 2004): un autoconcepto positivo favorece mayor implicación y persistencia, mientras que

experiencias reiteradas de fracaso interpretadas negativamente pueden deteriorarlo (Marsh & Craven, 2006). Es por eso que resulta especialmente relevante intervenir en etapas tempranas, cuando estas creencias aún se encuentran en proceso de consolidación.

3.4. Relación entre autoconcepto y motivación

El autoconcepto académico tiene una estrecha relación con la motivación escolar. Desde la teoría social cognitiva, Bandura (1997) sostiene que las creencias sobre la propia competencia influyen en tres dimensiones fundamentales del comportamiento académico: la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia ante la dificultad (Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002).

Esta relación se potencia cuando se introduce el concepto de Mentalidad de Crecimiento (Dweck, 2016). La autora defiende que la motivación aumenta cuando los alumnos entienden que su inteligencia no es un rasgo estático, sino una capacidad que puede desarrollarse. Al conectar el autoconcepto con la motivación, el objetivo de este programa de innovación es que los alumnos de 5º de Primaria pasen de una mentalidad fija (“no se me da bien”) hacia una mentalidad de crecimiento basada en el esfuerzo estratégico y la persistencia.

Una percepción positiva y ajustada de las propias capacidades favorece:

- Mayor persistencia frente a errores o tareas complejas.
- Incremento del esfuerzo sostenido.
- Expectativas más realistas y adaptadas de éxito (Deci y Ryan, 2000).

El mecanismo que explica la conexión entre estas capacidades se entiende como un proceso secuencial: las experiencias académicas generan evidencias, estas son interpretadas por los alumnos, dicha interpretación configura expectativas futuras y estas expectativas influyen en la conducta que viene posteriormente. Cuando los alumnos aprenden a analizar sus progresos desde evidencias concretas, pueden modificar la interpretación de sus resultados, y como consecuencia, podrán ajustar sus expectativas y su implicación.

Este enfoque está conectado con modelos de intervención orientados al desarrollo de habilidades de resiliencia y afrontamiento en contextos educativos (Centre for Community Child Health, 2020), destacando que la motivación no es solamente un

estado emocional, sino que es un proceso cognitivo susceptible de ser educado mediante experiencias guiadas de reflexión.

Asimismo, se relaciona con modelos de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002) que subrayan la importancia de la reflexión sobre el propio proceso como elemento clave para mejorar la motivación y el rendimiento.

3.5. Factores que influyen en el autoconcepto académico

El autoconcepto académico no se construye de manera aislada, sino que depende de múltiples factores relacionados con la experiencia escolar y el contexto educativo. Entre los más relevantes destacan las experiencias de éxito y fracaso, la interpretación que los alumnos hacen de estas experiencias y el tipo de feedback que reciben por parte del profesorado (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Asimismo, las atribuciones que los alumnos hacen sobre sus resultados (Weiner, 1985; Eccles & Wigfield, 2002) influyen de forma significativa en su autoconcepto. Cuando atribuyen el éxito al esfuerzo o al uso de estrategias, es más probable que desarrollen una percepción de competencia ajustada. Por el contrario, si interpretan el fracaso como una falta de capacidad estable, pueden consolidar un autoconcepto negativo.

Otro factor relevante es la comparación social (Marsh & Craven, 2006; Wigfield et al., 2015), que comienza a intensificarse en los últimos cursos de Educación Primaria. Los alumnos tienden a compararse con sus compañeros, lo que puede influir tanto de manera positiva como de manera negativa en la percepción de sus propias capacidades.

En 5º de Primaria, la comparación social no solo se intensifica, sino que también se vuelve más determinante. Según el “Efecto Pez Grande en Estanque Pequeño” (Marsh, 1987), el autoconcepto de los alumnos depende directamente del nivel medio que tengan sus compañeros. Un estudiante puede considerarse menos competente si está en un grupo de alto rendimiento, aunque sus capacidades sean objetivamente buenas. Por lo tanto, en esta intervención la evaluación consistirá en compararse con ellos mismos y con sus propios avances en vez de comparaciones con la media del grupo.

Finalmente, las expectativas del profesorado y el clima de aula (Hattie, 2009; Rosenthal & Jacobson, 1968) también desempeñan un papel fundamental en la

construcción del autoconcepto académico. Un entorno que valora el esfuerzo, normaliza el error y ofrece oportunidades de éxito contribuye a desarrollar una percepción más positiva y ajustada del propio aprendizaje.

3.6. Papel del profesorado y la familia

El profesorado y la familia desempeñan un papel fundamental en la construcción del autoconcepto académico de los alumnos. En el contexto escolar, el tipo de feedback que proporciona el profesorado resulta especialmente relevante. La evidencia señala que un feedback centrado en el proceso, el esfuerzo y las estrategias utilizadas favorece una percepción de competencia más ajustada que aquel que se centra únicamente en el resultado (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). El papel docente es clave a través de las expectativas que transmite. Este fenómeno es conocido como el Efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968). Si el profesorado proyecta una confianza real en las capacidades de mejora de los alumnos, los alumnos tenderán a ajustar su autoconcepto al alza.

Del mismo modo, es importante promover una interpretación del error como oportunidad de aprendizaje, evitando que sea percibido como un indicador de incapacidad. El uso de un lenguaje que refuerce la idea de mejora progresiva y el establecimiento de metas realistas contribuyen a desarrollar una mayor motivación y persistencia (Dweck, 2006). Para que el programa sea efectivo, el feedback debe ser formativo y específico. Autores como López-Pastor (2017) defienden que el feedback que solo califica, como, por ejemplo, decir a un alumno “esto está mal”, daña el autoconcepto, mientras que cuando se describe el proceso, como, por ejemplo, decir a un alumno “has hecho un buen planteamiento, pero revisa el resultado”, provoca una percepción de control sobre el aprendizaje. Esta perspectiva es la que guía la mediación docente en este programa, buscando que el feedback que se proporcione sea un motor de motivación y no un juicio de capacidad.

Por otro lado, la implicación de la familia también puede influir en el autoconcepto académico, especialmente a través de las expectativas que transmiten y del apoyo que ofrecen en las tareas escolares (Eccles & Wigfield, 2002). La coherencia entre el mensaje educativo del centro y el entorno familiar favorece el desarrollo de un autoconcepto más estable y positivo.

4. Propuesta de innovación/intervención

a. Presentación de la propuesta

La siguiente propuesta de innovación educativa se enmarca en el ámbito de orientación educativa temprana en Educación Primaria y tiene como objetivo favorecer el desarrollo de un autoconcepto académico ajustado y positivo en los alumnos. Para ello, se diseña un programa de intervención que promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, la identificación de estrategias y el establecimiento de metas realistas.

La propuesta surge como respuesta a la necesidad de prevenir la aparición de procesos de desmotivación y percepciones negativas sobre las propias capacidades, que pueden manifestarse en edades tempranas mediante conductas de evitación, inseguridad en las tareas escolares o comentarios negativos hacia ellos mismos. Por ello, en esta intervención se busca fortalecer los factores protectores internos de los alumnos, promoviendo una mentalidad de crecimiento que actúe como barrera frente a la frustración académica. La intervención tiene un carácter preventivo que se centra en dotar a los alumnos de herramientas que les permitan comprender cómo aprenden, interpretar sus resultados de forma constructiva y desarrollar una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Este programa está compuesto por seis sesiones estructuradas que tienen una progresión lógica desde el autoconocimiento inicial hasta la formulación de metas personales. Durante estas sesiones los alumnos trabajan partiendo de experiencias reales del aula, analizando evidencias de su propio progreso, identificando estrategias de aprendizaje y reflexionando sobre su actitud ante el error y la dificultad.

Desde la perspectiva metodológica, la intervención se basa en un enfoque reflexivo que tiene como prioridad la metacognición, de esta manera, no se busca únicamente que el alumno participe, sino que sea el protagonista en la construcción de su aprendizaje. Además, se integra en la acción tutorial del centro y se lleva a cabo en el aula ordinaria, favoreciendo la conexión con las tareas académicas habituales y evitando intervenciones descontextualizadas.

Un elemento clave de este programa es la recopilación de las actividades en el portfolio de aprendizaje, en la que los alumnos recogen de manera sistemática las

evidencias generadas durante las seis sesiones. Con ese recurso no solo se recogen evidencias, sino que también actúa como un soporte físico que externaliza el éxito, ayudando a los alumnos a combatir sus comentarios negativos mediante pruebas tangibles de su progreso. Además de servir para registrar el progreso individual, también se favorecen los procesos de autorreflexión y la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje.

En definitiva, esta propuesta pretende ir más allá de un enfoque centrado en el rendimiento académico y por eso incorpora una dimensión orientadora al proceso educativo. De este modo, se busca que los alumnos no solo aprendan contenidos, sino que también desarrollen capacidades para conocerse como aprendices, gestionar dificultades y progresar de manera autónoma en su trayectoria escolar.

b. Objetivos concretos que persigue la propuesta

Objetivo general

Favorecer el desarrollo de un autoconcepto académico ajustado y positivo en el alumnado de Educación Primaria mediante una propuesta de orientación educativa temprana que promueva el autoconocimiento como aprendiz, la identificación de estrategias de aprendizaje eficaces y el establecimiento de metas realistas.

Objetivos específicos

1. Identificar y verbalizar evidencias concretas de su progreso en tareas escolares.
2. Reconocer y utilizar estrategias personales que le ayuden a afrontar tareas académicas con mayor eficacia.
3. Establecer metas de aprendizaje realistas y a corto plazo, ajustadas a sus capacidades y al tipo de tarea.
4. Mostrar una mayor perseverancia ante la dificultad, solicitando ayuda o probando nuevas estrategias en lugar de abandonar la tarea.

c. Contexto en el que se aplica o podría aplicarse la propuesta

Esta propuesta de intervención se contextualiza en un centro educativo de Educación Primaria de carácter ordinario. Este centro es concertado y se encuentra ubicado en un entorno urbano y con un nivel socioeconómico medio. La organización del centro

está dividida por cursos y etapas, con 2 líneas por curso y desarrolla sus actividades siguiendo los principios de inclusión y atención a la diversidad.

La intervención está destinada a un grupo de 5º de Educación Primaria en el que hay 25 alumnos con edades de entre 10 y 11 años. Este grupo es heterogéneo en cuanto a ritmos de aprendizaje, niveles de competencia curricular y grado de autonomía, por lo tanto, esto supone la implementación de estrategias didácticas que fomenten la participación de todos los alumnos.

En este grupo se pueden observar ciertas dificultades asociadas con la motivación y la propia percepción de las capacidades, sobre todo en tareas que suponen mayor esfuerzo cognitivo. Algunos alumnos evitan realizar actividades que ven difíciles, se les nota inseguros ante el error o hacen comentarios negativos sobre sus competencias, por ejemplo, “no me sale”, “no soy bueno en esto”, lo que justifica la necesidad de intervención orientada al desarrollo del autoconcepto académico.

La propuesta se llevará a cabo dentro de la acción tutorial y se desarrollará en el aula ordinaria, aprovechando situaciones del día a día de los alumnos que estén vinculadas a las distintas áreas curriculares. La aplicación durará seis semanas consecutivas, con una sesión semanal de 45 minutos en horario de tutoría.

El tutor del grupo va a ser el docente que va a actuar como principal agente de la intervención y le corresponde el papel de guía y facilitador del proceso. Además, el tutor de grupo se coordinará con el orientador del centro, especialmente para el seguimiento de los alumnos que presenten mayores necesidades. Aunque la propuesta se desarrolle en el aula, tiene un enfoque que permite la implicación indirecta de las familias, ya que fomenta una mayor capacidad de reflexión en el alumnado sobre su aprendizaje.

Este contexto es apropiado para la aplicación de la propuesta, debido a que los alumnos de 5º de Educación Primaria presentan un nivel de desarrollo cognitivo que les permite reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar estrategias y establecer metas, elementos que son fundamentales para el desarrollo de capacidades de orientación educativa temprana.

d. Metodología, recursos, etc.

Metodología

La propuesta se fundamenta en una metodología activa, participativa y reflexiva, centrada en el papel protagonista del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje. Desde el enfoque de la orientación educativa temprana, no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de generar situaciones que permitan al alumnado tomar conciencia de cómo aprende, reconocer sus avances y desarrollar estrategias para afrontar las tareas escolares con mayor autonomía.

El programa adopta un enfoque constructivista y competencial, en el que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia directa, la reflexión guiada y la transferencia a situaciones reales del aula. Las actividades se vinculan a tareas académicas habituales (lengua, matemáticas, ciencias, etc.), con el fin de evitar intervenciones descontextualizadas y favorecer la aplicación práctica de lo trabajado. De esta manera, los alumnos pueden analizar experiencias reales de aprendizaje e identificar las estrategias utilizadas.

Asimismo, se incorporan principios propios de la educación emocional y la orientación psicopedagógica, promoviendo el autoconocimiento, la autorregulación, la toma de decisiones y el establecimiento de metas realistas como herramientas para favorecer el autoconcepto académico.

La intervención se caracteriza por:

- Aprendizaje basado en la experiencia y en las tareas reales del aula.
- Reflexión guiada sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición), fomentando progresivamente la capacidad del alumnado para analizar sus estrategias, reconocer sus avances y tomar decisiones sobre cómo afrontar futuras tareas.
- Uso de evidencias concretas de progreso frente a valoraciones globales o etiquetas.
- Clima de aula seguro que normaliza el error como parte del aprendizaje.

De este modo, el alumnado no solo identifica “qué se le da bien”, sino que comprende por qué progresa, qué estrategias le ayudan y qué puede hacer para mejorar, desarrollando capacidades propias de la orientación educativa.

Principios metodológicos

La propuesta se organiza en torno a los siguientes principios:

- Significatividad: actividades conectadas con experiencias reales del aula.
- Funcionalidad: aprendizajes aplicables a situaciones académicas cotidianas.
- Participación activa: el alumnado reflexiona, dialoga y toma decisiones.
- Personalización: respeto a ritmos, fortalezas y necesidades individuales.
- Evaluación formativa: seguimiento continuo del progreso y feedback constructivo.
- Prevención: intervención temprana para evitar la consolidación de autoconceptos negativos.

Organización de la intervención

La propuesta se desarrolla en formato de programa de aula integrado en la acción tutorial, complementando el trabajo de las áreas curriculares.

- Etapa: Educación Primaria
- Curso: 5º de Primaria

Se selecciona el curso de 5º de Educación Primaria porque se trata de una etapa en la que los alumnos ya han desarrollado mayores capacidades de reflexión sobre el propio aprendizaje y comienzan a construir expectativas más estables sobre su competencia académica. Además, es un momento educativo importante antes del paso a la Educación Secundaria, etapa en la que la motivación y el autoconcepto académico pueden experimentar cambios significativos.

- Duración: 6 sesiones
- Temporalización: 1 sesión semanal de 45 minutos
- Espacio: aula ordinaria
- Modalidad de trabajo: individual, parejas y pequeño grupo

Las sesiones siguen una estructura común:

1. Actividad inicial de activación de conocimientos previos.
2. Tarea principal vinculada a experiencias académicas reales.
3. Reflexión guiada individual o en pequeño grupo sobre estrategias, dificultades y logros.
4. Registro de evidencias de aprendizaje y establecimiento de metas personales.

Esta secuencia facilita la conexión entre la experiencia, análisis y toma de decisiones educativas.

Recursos

- Recursos materiales:
 - o Fichas de autoevaluación y reflexión metacognitiva
 - o Mapa de evidencias de aprendizaje
 - o Diario o cuaderno personal
 - o Rúbricas sencillas
 - o Carteles motivadores y organizadores visuales
 - o Material escolar habitual de las áreas curriculares
- Recursos personales
 - o Tutor/a del grupo (responsable principal de la intervención)
 - o Alumnado
 - o Posible coordinación con orientador/a del centro
- Recursos espaciales y temporales
 - o Aula ordinaria
 - o Sesiones integradas en horario lectivo

Rol del docente

El docente adopta un papel de guía y mediador del aprendizaje. Además, promueve espacios de diálogo y reflexión compartida que permitan a los alumnos contrastar estrategias de aprendizaje y construir explicaciones sobre su propio progreso. Entre sus funciones destacan:

- Formular preguntas que favorezcan la metacognición.
- Registrar observaciones sobre el progreso del alumnado.
- Proporcionar feedback centrado en el esfuerzo y las estrategias, no solo en el resultado.
- Favorecer un clima seguro donde el error se entienda como oportunidad de aprendizaje.
- Acompañar al alumnado en la formulación de metas realistas.

De esta manera, el profesorado se convierte en agente clave de la orientación educativa dentro del aula.

e. Actividades

La propuesta se organiza en seis sesiones secuenciadas que responden a una lógica progresiva, basada en los mecanismos de construcción del autoconcepto académico descritos en el marco teórico. Estas sesiones se orientan al desarrollo de capacidades propias de la orientación educativa temprana, como el autoconocimiento como aprendiz, la identificación de estrategias de aprendizaje y el establecimiento de metas realistas.

Mediante las actividades se combinan experiencias de aprendizaje reales, reflexión guiada y registro de evidencias, con el objetivo de que los alumnos tomen conciencia de su propio progreso y desarrollen recursos para afrontar las tareas académicas con mayor autonomía.

Todo el material elaborado durante la intervención se recogerá en un portfolio titulado “Mi portfolio de aprendizaje: descubriendo cómo aprendo”, que actuará como herramienta de autorreflexión y como evidencia del progreso del alumnado a lo largo del programa.

SESIÓN 1: Así aprendo yo	
Objetivo	Favorecer la toma de conciencia sobre las propias formas de aprender y las situaciones en las que los alumnos se sienten más seguros o se presentan más dificultades.
Desarrollo de la actividad	La sesión comenzará con una breve conversación guiada en gran grupo sobre las distintas formas mediante las cuales las personas aprendemos. Después, el profesor presentará diferentes ejemplos de situaciones escolares habituales, como por ejemplo resolver un problema matemático, estudiar un tema de sociales, comprender un texto o preparar una exposición. A continuación, los alumnos completarán una ficha de reflexión individual en la que los alumnos deberán identificar: <ul style="list-style-type: none">• Qué tipo de tareas les resultan más fáciles.• Qué tipo de tareas les resultan más difíciles.• Qué suelen hacer cuando algo no les sale bien.

	Después de hacer esta reflexión individual, se realizará una puesta en común en pequeños grupos en los que los estudiantes compartirán algunas de sus respuestas para así identificar semejanzas y diferencias en las estrategias utilizadas.
Producto final	Ficha “Así aprendo yo”, en la que cada alumno identifica al menos dos situaciones en las que aprende con mayor facilidad y una dificultad habitual.
Instrumentos de evaluación	Evaluación inicial y registro docente (anexo 1 y 3).
Adaptaciones TEA	Listado de opciones con pictogramas para que el alumno pueda rodear con un círculo las imágenes (anexo 1).
Justificación	Esta sesión se sustenta en el principio metodológico de significatividad, ya que conecta directamente la reflexión con las experiencias reales del aula. Siguiendo el modelo multidimensional de Shavelson et al. (1976), con esta actividad se busca que el alumno divida su autoconcepto en facetas académicas específicas. Siguiendo un enfoque constructivista y aplicando la Teoría de la Metacognición de Flavell (1979), el alumno asume el papel protagonista para identificar sus estrategias para el aprendizaje. Este proceso por parte de los alumnos es fundamental para la orientación educativa temprana porque previene la consolidación de etiquetas negativas y proporciona a los alumnos conocimiento profundo y realista de su propia persona como aprendiz.

SESIÓN 2: Busco evidencias de progreso

Objetivo	Identificar mejoras concretas en el aprendizaje a partir de evidencias reales.
Desarrollo de la actividad	El profesor pide a los alumnos que revisen algunos trabajos recientes de diferentes asignaturas. A partir de esos trabajos, se les propondrá una actividad de comparación

	<p>“Antes/Ahora”. Los alumnos analizarán un trabajo anterior y otro más reciente con la finalidad de identificar posibles mejoras.</p> <p>En este proceso el profesor dirá algunas preguntas orientadoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué haces ahora mejor que antes. • Qué ejemplo demuestra ese progreso. • Qué te ayudó a mejorar. <p>Finalmente, los estudiantes registran sus reflexiones en una ficha de evidencias de progreso.</p>
Producto final	Ficha “Mi progreso”, en la que los alumnos describen una mejora concreta y señalan qué estrategia o acción les ayudó a conseguirla (anexo 4).
Instrumentos de evaluación	Análisis de producciones (anexo 6).
Adaptaciones TEA	Organizador visual “Antes/ Ahora” y el docente marca los cambios en su trabajo (anexo 4).
Justificación	Esta sesión es la aplicación práctica del principio de uso de evidencias concretas frente a valoraciones globales. Se fundamenta en la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997) que defiende que la confianza se construye fundamentalmente según los “logros de ejecución”. Mediante el uso de la técnica de comparación “Antes/Ahora”, se fomenta la participación y la reflexión permitiendo que los alumnos reconozcan su progreso de forma empírica. Este enfoque competencial refuerza el modelo de Marsh y Craven (2006) sobre la reciprocidad entre el autoconcepto y el rendimiento, usando la reflexión de producciones reales como herramienta de evaluación formativa que registra el progreso de los alumnos con hechos tangibles.

SESIÓN 3: Mi caja de estrategias

Objetivo	Reconocer y ampliar el repertorio de estrategias que pueden utilizarse cuando surge una dificultad en el aprendizaje.
Desarrollo de la actividad	<p>La sesión comenzará con una lluvia de ideas sobre qué hacer cuando una tarea resulta difícil. El docente recogerá las aportaciones de los alumnos en la pizarra y las organizará en diferentes tipos de estrategias. Después, se presentan ejemplos concretos de estrategias de aprendizaje aplicables a distintas situaciones académicas, como por ejemplo leer de nuevo el enunciado, subrayar ideas importantes, utilizar esquemas, etc.</p> <p>Cada alumno elaborará su propia “caja de estrategias” seleccionando las que considere más útiles para él o ella.</p>
Producto final	Tarjeta personal de estrategias titulada “Cuando algo me cuesta, puedo...”.
Instrumento de evaluación	Registro docente (anexo 7).
Adaptaciones TEA	“Baraja de estrategias” impresa con dibujos y que el alumno elija las que más le gusten (anexo 10).
Justificación	<p>Esta sesión se fundamenta en el principio de personalización. Respetar los ritmos y necesidades individuales al permitir que cada alumno elija recursos estratégicos propios. La metodología de esta actividad se centra en la autorregulación, pilar fundamental en el modelo de Zimmerman (2000), quien define que el autoconcepto mejora cuando el alumno siente que posee el control volitivo sobre la tarea. Al proponer aprendizajes funcionales y aplicables en situaciones cotidianas, cumplimos con la premisa de Álvarez González (2017), que a su vez defiende que la orientación debe dotar de herramientas para fomentar la autonomía de los alumnos. El alumno no es un receptor pasivo, sino que se convierte en un aprendiz proactivo que gestiona sus dificultades mediante técnicas personalizadas.</p>

SESIÓN 4: El error me ayuda a aprender	
Objetivo	Favorecer una interpretación constructiva del error como parte del proceso de aprendizaje.
Desarrollo de la actividad	<p>El profesor presenta ejemplos de ejercicios con errores que suelen ser habituales. Con estos ejemplos se analizará de manera colectiva qué tipo de error se ha producido y qué podría hacerse para solucionarlo. A continuación, cada alumno revisa un ejercicio en el que haya cometido algún error y responde a unas preguntas guiadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué ocurrió en este ejercicio. • Qué parte no entendí bien. • Qué podría hacer diferente la próxima vez. <p>Mediante esta actividad buscamos que el alumnado identifique el error como una oportunidad para mejorar, en lugar de interpretarlo como una señal de incapacidad.</p>
Producto final	Tarjeta con la reflexión de “Este error me enseñó que...”.
Instrumentos de evaluación	Registro docente (anexo 8).
Adaptaciones TEA	“Historia social” en la que alguien comete un error, se pone triste, cambia de estrategia y finalmente lo logra (anexo 10).
Justificación	Esta sesión es fundamental para la creación del clima de aula seguro definido en la metodología, mediante la normalización del error como parte del progreso. La actividad se apoya en la Teoría de la Atribución Causal de Weiner (1985) y en la Mentalidad de Crecimiento de Dweck (2016), buscando que los alumnos identifiquen el fallo como resultado de causas internas controlables, como el esfuerzo o las estrategias, y no como una falta estable de capacidad. Desde la educación emocional y teniendo como referencia a Bisquerra (2012), transformamos el error en una “situación de aprendizaje” constructivista. Esta atribución protege el autoconcepto académico y así se permite que el estudiante siga teniendo

	motivación y persistencia a pesar de que se pueda encontrar con obstáculos.
--	---

SESIÓN 5: Aprender a pedir ayuda	
Objetivo	Desarrollar la capacidad de solicitar ayuda de forma clara y adecuada cuando una tarea resulta difícil.
Desarrollo de la actividad	<p>La sesión comenzará con una reflexión sobre las diferentes formas de pedir ayuda en el aula. El profesor presentará ejemplos de peticiones poco específicas como por ejemplo decir “no entiendo nada” y otras más concretas como por ejemplo decir “he intentado hacer el ejercicio así, pero no entiendo esta parte”. Después, los alumnos practicarán en parejas situaciones como si fuera un “role-play” en las que uno de los alumnos solicita ayuda y el otro intenta ofrecer una explicación o una pista.</p> <p>Durante esta actividad se enfatiza la importancia de explicar qué se ha intentado previamente antes de pedir ayuda.</p>
Producto final	Tarjeta personal con la estructura de petición de ayuda: “He intentado..., pero no entiendo... ¿podrías explicarme...?”.
Instrumentos de evaluación	Registro docente (anexo 9).
Adaptaciones TEA	“Tarjeta de ayuda” que el alumno pueda usar cuando necesite en la que ponga “He intentado ..., pero necesito ayuda en ...” (anexo 10).
Justificación	Esta sesión se fundamenta en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978) y enfoca la orientación como acompañamiento. Mediante el “role-play” se garantiza una metodología activa donde se practica la ayuda estratégica definida por Newman (2002), que enseña al alumno a ser específico en sus demandas (“He intentado ... pero no entiendo...”). Este aprendizaje es principalmente funcional porque permite al alumnado gestionar el apoyo social de la manera más competente posible, evitando la indefensión

	aprendida y fomentando la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) en las tareas académicas diarias.
--	---

SESIÓN 6: Mi próximo paso	
Objetivo	Establecer una meta de aprendizaje concreta y realista a partir de reflexiones realizadas durante el programa.
Desarrollo de la actividad	<p>En la última sesión, los alumnos revisarán las fichas y los materiales elaborados durante las sesiones anteriores (evidencias de progreso, estrategias identificadas, reflexiones sobre el error). Tras esta revisión, cada estudiante identificará un aspecto de su aprendizaje que le gustaría mejorar en las próximas semanas.</p> <p>El profesor guía el proceso ayudando a formular metas concretas y alcanzables mediante preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué quieres mejorar. • Qué estrategias vas a utilizar. • Cuándo vas a ponerlo en práctica.
Producto final	Ficha final “Mi próximo paso”, en la que el alumno formula una meta concreta acompañada de una estrategia de aprendizaje (anexo 5).
Instrumentos de evaluación	Evaluación final (anexo 1, 2 y 3).
Adaptaciones TEA	“Línea de meta” visual dividida en tres escalones y con una meta observable (anexo 5).
Justificación	En esta última sesión se integran los principios de establecimiento de metas realistas y prevención secundaria. Con esta actividad se hace referencia a la fase final del ciclo de autorregulación de Zimmerman (2000) y también se apoya en la Teoría de Metas de Locke y Latham (2002). El alumno es el protagonista en la fase de transferencia, donde el autoconocimiento se traduce en una planificación de futuro. Al crear una meta concreta, aparece la visión de Goñi y

	Fernández-Zabala (2016) sobre el autoconcepto como guía de la conducta futura. El diseño de metas propias de los alumnos consolida una identidad académica positiva y autónoma, y de esta manera nos aseguramos de que la intervención no acabe únicamente cuando acabe el programa, sino que tendrá un impacto más duradero.
--	---

f. Cronograma de aplicación

La propuesta se llevará a cabo durante seis semanas consecutivas que incluirán una sesión a la semana de 45 minutos. A continuación, una tabla que explica la organización temporal de la intervención:

Semana	Sesión	Actividad principal	Producto del alumno	Instrumento de evaluación
Semana 1	Sesión 1: Así aprendo yo	Reflexión sobre formas de aprender	Ficha "Así aprendo yo"	Evaluación inicial y registro docente (anexo 1 y 3)
Semana 2	Sesión 2: Busco evidencias de progreso	Comparación de trabajos (Antes/Ahora)	Ficha "Mi progreso"	Análisis de producciones (anexo 6)
Semana 3	Sesión 3: Mi caja de estrategias	Identificación y selección de estrategias	Tarjeta "Cuando algo me cuesta..."	Registro docente (anexo 7)
Semana 4	Sesión 4: El error me ayuda a aprender	Análisis de errores y reflexión	Tarjeta "Este error me enseñó que..."	Registro docente (anexo 8)
Semana 5	Sesión 5: Aprender a pedir ayuda	Role-play sobre formas de pedir ayuda	Tarjeta de petición de ayuda	Registro docente (anexo 9)

Semana 6	Sesión 6: Mi próximo paso	Establecimiento de metas	Ficha “Mi próximo paso”	Evaluación final (anexo 1, 2 y 3)
----------	---------------------------	--------------------------	-------------------------	-----------------------------------

g. Evaluación de la propuesta

Finalidad de la propuesta

La evaluación de la propuesta tiene un carácter informativo y procesual, orientado a valorar tanto el desarrollo de la intervención como los cambios producidos en los alumnos. No se persigue únicamente medir resultados finales, sino recoger evidencias que permitan comprobar si la propuesta contribuye a mejorar el autoconcepto académico, la reflexión sobre el propio aprendizaje y la adquisición de estrategias de autorregulación, objetivos centrales del programa.

Además, la evaluación cumple una función de mejora, permitiendo ajustar las actividades y la metodología en función de las necesidades detectadas durante la aplicación.

En particular, la evaluación se centra en observar el desarrollo de tres capacidades orientadoras clave: el autoconocimiento como aprendiz a partir de evidencias, la utilización de estrategias ante la dificultad y la capacidad de solicitar ayuda de forma adecuada.

Enfoque de evaluación

Se adopta un enfoque mixto y con diferentes métodos, combinando:

- Evaluación inicial (diagnóstica)
- Evaluación continua (formativa)
- Evaluación final (sumativa)

Del mismo modo, se recogen datos desde diferentes agentes e instrumentos (alumnado, docente y productos de aprendizaje), con el fin de obtener una visión más completa y reducir la subjetividad.

Momento de evaluación	Instrumento	Finalidad
-----------------------	-------------	-----------

<p>Evaluación inicial (antes de la intervención)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario breve de autopercepción adaptado a la edad (anexo 1). - Registro de observación del docente (anexo 3). 	<p>Tiene como finalidad conocer el punto de partida del alumnado en relación con su percepción como aprendices.</p> <p>Se recogerán datos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguridad ante las tareas escolares. - Actitud frente al error. - Capacidad de autopercepción compuesto por siete ítems adaptados a la edad del alumnado, respondidos mediante una escala sencilla de frecuencia (nunca, a veces, muchas veces, siempre). - Estrategias habituales de afrontamiento.
<p>Evaluación continua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registros de observación docente (anexo 6, 7, 8 y 9). - Análisis del portfolio 	<p>Tiene como objetivo observar el desarrollo de estrategias y actitudes ante la dificultad</p> <p>Se observará la evolución progresiva de los alumnos en aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de evidencias de progreso en tareas escolares. - Uso y selección de estrategias de aprendizaje. - La actitud ante el error y la dificultad. - La persistencia en la realización de tareas.

Evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario post-intervención (anexo 1). - Análisis de producciones de los alumnos recogidas en el portfolio de aprendizaje (anexo 2). - Registro docente comparativo pre-post (anexo 3). 	<p>Tiene como objetivo comprobar los cambios producidos tras la aplicación del programa.</p> <p>Se compararán los resultados con la evaluación inicial para analizar posibles mejoras en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de fortalezas académicas. - Uso de estrategias de aprendizaje. - Establecimiento de metas realistas. - Actitud ante el error y la dificultad. - Confianza como aprendiz.
------------------	--	---

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se relacionan directamente con los objetivos específicos de la propuesta y con las capacidades orientadoras que se pretenden desarrollar en los alumnos.

La valoración del logro de los objetivos se realizará a partir de los siguientes criterios:

- El alumnado identifica evidencias concretas de su progreso.
- Explica estrategias que le ayudan a aprender.
- Formula metas ajustadas y alcanzables.
- Muestra mayor perseverancia ante tareas complejas.
- Solicita ayuda o busca alternativas antes de abandonar.

Estos criterios se alinean directamente con los objetivos específicos planteados, garantizando la coherencia entre planificación y evaluación.

Indicadores de logro

A modo orientativo, se consideran indicadores de mejora:

- Mayor número de verbalizaciones positivas sobre las propias capacidades.
- Incremento en el uso de estrategias declaradas.

- Reducción de conductas de evitación.
- Mayor implicación en las tareas.
- Producciones escritas más reflexivas y detalladas.

Estas evidencias se reflejarán también en las producciones recogidas en el portfolio de aprendizaje elaborado durante el programa.

Rol del docente en la evaluación

El docente desempeña un papel fundamental como observador y guía del proceso.

Su función consiste en:

- Registrar evidencias objetivas de comportamiento y participación.
- Ofrecer retroalimentación constructiva.
- Ajustar la intervención cuando sea necesario.
- Acompañar al alumnado en la interpretación de sus progresos.

De esta forma, la evaluación se integra en la práctica diaria del aula y se convierte en una herramienta de orientación educativa.

5. Conclusiones

Con esta propuesta de innovación educativa se ha tenido como finalidad favorecer el desarrollo de un autoconcepto académico ajustado y positivo en los alumnos de Educación Primaria mediante un programa de orientación educativa temprana que se centra en la reflexión sobre el propio aprendizaje. Durante este trabajo se ha puesto de manifiesto que intervenir en edades tempranas no es solo pertinente, sino que es necesario, ya que en este momento los alumnos comienzan a consolidar sus primeras creencias sobre cómo son como aprendices y cómo esas creencias pueden condicionar de manera significativa su trayectoria académica posterior.

Más allá del propio diseño de la intervención, uno de los principales aportes de este trabajo es comprender que el autoconcepto académico de los alumnos no se modifica con mensajes generales o actividades aisladas, sino que se modifica a través de experiencias de aprendizaje estructuradas que permitan reinterpretar los logros, las dificultades y los procesos de los alumnos. Es por ello por lo que la propuesta tiene como hilo conductor tres estrategias clave: conocerse como aprendiz, uso de estrategias y establecimiento de metas. Estas estrategias no solo tienen un enfoque de orientación educativa, sino que también conectan con mecanismos psicológicos que afectan a la motivación y al aprendizaje.

De igual modo, el desarrollo de este trabajo ha demostrado la importancia que tiene la coherencia interna en el diseño de propuestas educativas. Al alinear el marco teórico con los objetivos, las actividades y la evaluación se ha dado mayor solidez y sentido a la propuesta. Además, cada una de las sesiones de este programa no se entiende como una actividad aislada, sino como una secuencia orientada a provocar cambios concretos en la manera en que los alumnos interpretan su experiencia de aprendizaje.

Otro aspecto importante es el papel que tiene el docente como agente principal en este proceso. Con esta intervención se manifiesta que no es suficiente proponer actividades, sino que es fundamental cómo se acompañan, qué tipo de preguntas se formulan, cómo se ofrece el feedback y qué significa el error en el aula. La propuesta invita a pensar más allá sobre la práctica educativa cotidiana desde una perspectiva más orientadora en la que los profesores no solo transmitan contenidos, sino que se

ayuden a los alumnos a entender cómo se aprende y a construir una imagen más ajustada y positiva de sí mismos.

No obstante, también es necesario conocer las limitaciones del trabajo. La duración del programa, el carácter contextualizado de los instrumentos de evaluación y la dependencia del rol del docente son factores que influyen en el alcance de los resultados. Estas limitaciones permiten líneas de desarrollo para profundizar en su aplicación, ampliar su duración y analizar su impacto.

En definitiva, con este trabajo no solo se propone una intervención concreta, sino que se plantea una forma de entender la orientación educativa en la Educación Primaria como un proceso que está integrado en la práctica diaria del aula. La innovación no reside únicamente en lo que se hace, sino en cómo se entiende el aprendizaje y el papel que ocupan los alumnos dentro de él: no como receptor, sino como emisor capaz de comprender, regular y mejorar su propio proceso de aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas

Álvarez González, M. (2017). *La tutoría y la orientación académica y profesional*. Wolters Kluwer / Síntesis.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis.

Centre for Community Child Health. (2020). *Best start: Building resilience in young children*. https://ccnsudbury.on.ca/wp-content/uploads/2020/05/CCN_Publication_BestStartsResilience.pdf

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Dweck, C. S. (2016). *Mindset: La actitud del éxito*. Sirio.

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Fundación Bertelsmann. (2021). *Guía de orientación profesional coordinada* (2.ª ed.). Fundación Bertelsmann. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicacion/guia-de-orientacion-profesional-coordinada/>

Goñi, E., y Fernández-Zabala, A. (2016). Autoconcepto y ajuste escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 37-54. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14300>

Harter, S. (2012). *The construction of the self: A developmental perspective* (2.ª ed.). Guilford Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Locke, E. A., y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

López-Pastor, V. M. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Conceptos, propuestas, actitudes y experiencias*. Narcea Ediciones / Morata.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, 24(3), 333-362. <https://doi.org/10.3102/00028312024003333>

Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>

Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>

Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132-138. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_10

OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Valentine, J. C., DuBois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3

Vélaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos y programas*. Aljibe.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., y Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. En *Handbook of child psychology and developmental science*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

7. Anexos

Anexo 1. Cuestionario de autopercepción del aprendizaje (Pre/Post)

Este cuestionario lo responderán los alumnos una primera vez antes de la intervención y una segunda vez al terminar la intervención. Tendrán que leer cada frase y seleccionar la opción que mejor les represente. De esta manera evaluaremos la percepción que tienen los alumnos sobre su propio aprendizaje, estrategias y actitud antes y después de la intervención.

Nombre:	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
1. Sé en qué cosas aprendo mejor en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cuando algo me cuesta, intento buscar una forma diferente de hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sé explicar qué me ha ayudado a mejorar en una tarea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cuando me equivoco, intento aprender del error	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pido ayuda cuando lo necesito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Creo que puedo mejorar si me esfuerzo y utilizo estrategias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me siento capaz de hacer tareas, aunque sean difíciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Elaboración propia)

Cuestionario de autopercepción del aprendizaje (Pre/Post): adaptación TEA

¿QUÉ TAREAS ME RESULTAN MÁS FÁCILES?



			
---	---	--	---

(Elaboración propia)

¿QUÉ TAREAS ME RESULTAN MÁS DIFÍCILES?



			
---	---	--	---

(Elaboración propia)

Anexo 2. Rúbrica de evaluación del portfolio

Esta rúbrica la completará el docente para cada alumno al acabar la intervención con el objetivo de evaluar la calidad de la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje.

La interpretación será la siguiente:

- 4–6 puntos → Nivel inicial
- 7–9 puntos → Nivel medio
- 10–12 puntos → Nivel avanzado

Alumno/a:			
Criterio	Nivel bajo (1)	Nivel medio (2)	Nivel alto (3)
Identificación de evidencias	No identifica ninguna mejora concreta	Identifica una mejora poco clara	Identifica una mejora concreta y clara
Uso de estrategias	No menciona estrategias	Menciona una estrategia de forma general	Identifica y explica claramente la estrategia utilizada
Reflexión sobre el aprendizaje	No hay reflexión	Reflexión superficial	Reflexión clara sobre qué ha aprendido
Establecimiento de metas	No formula meta	Meta poco concreta	Meta clara, realista y alcanzable

(Generado por IA)

Anexo 3. Registro de observación del docente

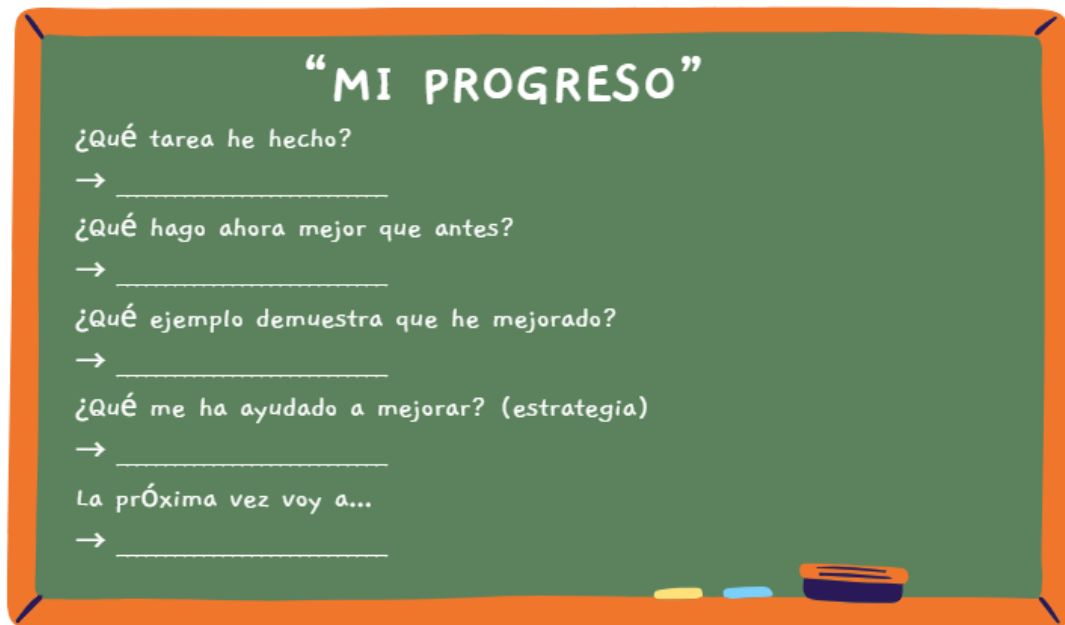
Este registro lo realizará el docente a cada alumno en dos momentos, el primero antes de la intervención (evaluación inicial) y el segundo al acabar la intervención (evaluación final). De esta manera podremos ver si han evolucionado a lo largo de la intervención.

Alumno/a:		
Persistencia ante dificultad	Uso de estrategias	Petición de ayuda
<input type="checkbox"/> Bajo Abandona rápido	<input type="checkbox"/> Bajo No aplica estrategias	<input type="checkbox"/> Bajo No pide ayuda o lo hace de forma inadecuada
<input type="checkbox"/> Medio Intenta, pero se frustra	<input type="checkbox"/> Medio Usa alguna con ayuda	<input type="checkbox"/> Medio Pide ayuda sin concretar
<input type="checkbox"/> Alto Insiste antes de rendirse	<input type="checkbox"/> Alto Aplica estrategias de forma automática	<input type="checkbox"/> Alto Pide ayuda de forma clara y tras intentarlo

(Elaboración propia)

Anexo 4. Ficha “Mi progreso”

Esta actividad la completarán los alumnos en la sesión 3 revisando actividades que hayan hecho con anterioridad para analizar y reflexionar sobre estrategias que les hayan funcionado.



(Elaboración propia)

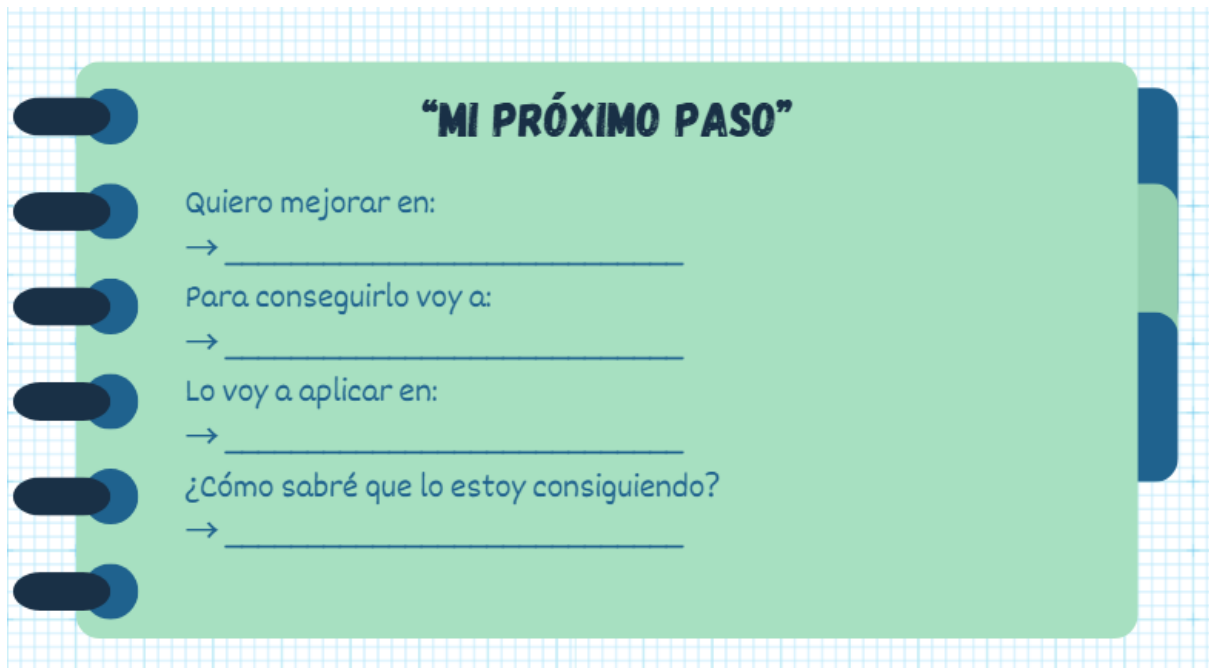
Ficha “Mi progreso”: adaptación TEA



(Elaboración propia)

Anexo 5. Ficha “Mi próximo paso”

Esta actividad la completan los alumnos en la sesión 6. Tendrán que establecerse un objetivo para cumplir durante las próximas semanas y las estrategias que van a usar para poder cumplirlo.



“MI PRÓXIMO PASO”

Quiero mejorar en:
→ _____

Para conseguirlo voy a:
→ _____

Lo voy a aplicar en:
→ _____

¿Cómo sabré que lo estoy consiguiendo?
→ _____

(Elaboración propia)

Ficha “Mi próximo paso”: adaptación TEA



(Elaboración propia)

Anexo 6. Rúbrica para el análisis de producciones

Esta rúbrica la completará el docente al acabar la sesión 2 y esta no se hace para evaluar si el trabajo “está bien hecho”, sino la capacidad del alumno para detectar su propia mejora.

Alumno/a:			
Criterios de Evaluación	Nivel 3: Avanzado	Nivel 2: Intermedio	Nivel 1: Inicial
Identificación de evidencias	Identifica con precisión elementos concretos de mejora (ej. caligrafía, ortografía, orden).	Identifica mejoras generales, pero le cuesta señalar el ejemplo exacto en el papel.	No percibe diferencias entre el trabajo antiguo y el nuevo sin ayuda.
Calidad de la comparación	Describe detalladamente por qué el trabajo actual es mejor que el anterior.	Indica que es mejor pero la descripción es muy breve o vaga ("está más bonito").	Se limita a decir que son diferentes sin valorar el progreso.
Atribución del éxito	Atribuye la mejora al uso de una estrategia o al esfuerzo personal.	Atribuye la mejora a causas externas (ej. "el examen era fácil").	No sabe explicar por qué se ha producido el cambio.

(Generado por IA)

Anexo 7. Registro docente “mi caja de estrategias”

Esta rúbrica la completará el docente al finalizar la sesión 3 para dejar un registro sobre la identificación de estrategias de cada alumno.

Los indicadores serán los siguientes:

- L: Logrado (Autónomo)
- P: En Proceso (Con ayuda)
- I: Inicio (No se observa)

Alumno/a:			
Indicador de desempeño	L	P	I
Selecciona estrategias que resuelven sus debilidades de la S1.			
Comprende la utilidad de al menos 2 estrategias nuevas.			
Clasifica las estrategias según el tipo de tarea (Mates, Lengua...).			
Observaciones:			

(Elaboración propia)

Anexo 8. Registro docente “el error me ayuda a aprender”

Esta rúbrica la completará el docente al finalizar la sesión 4 para dejar un registro de la perspectiva que tienen los alumnos de los errores.

Los indicadores serán los siguientes:

- L: Logrado (Autónomo)
- P: En Proceso (Con ayuda)
- I: Inicio (No se observa)

Alumno/a:			
Indicador de desempeño	L	P	I
Analiza el error sin mostrar conductas de bloqueo o frustración.			
Propone una estrategia de mejora tras identificar el fallo.			
Identifica el error como un proceso normal durante el aprendizaje.			
Observaciones:			

(Elaboración propia)

Anexo 9. Registro docente “aprender a pedir ayuda”

Esta rúbrica la completará el docente al finalizar la sesión 5 para dejar un registro de la transición a la solicitud de ayuda estratégica de cada alumno.

Los indicadores serán los siguientes:

- L: Logrado (Autónomo)
- P: En Proceso (Con ayuda)
- I: Inicio (No se observa)

Alumno/a:			
Indicador de desempeño	L	P	I
Describe qué ha intentado hacer antes de pedir ayuda.			
Utiliza la estructura verbal de la tarjeta de ayuda.			
Muestra iniciativa para resolver la duda tras recibir una pista.			
Observaciones:			

(Elaboración propia)

Anexo 10. Material extra: adaptaciones TEA

“Baraja de estrategias” sesión 3



(Elaboración propia)

“Historia social” sesión 4

HISTORIA SOCIAL DE LUCAS: APRENDIENDO DEL ERROR



(Generado por IA)

“Tarjeta de ayuda” sesión 5

“He intentado
pero necesito ayuda en”

(Elaboración propia)