

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



**LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL COMO
TÉCNICA PREVENTIVA EN EL
ACOMPañAMIENTO PSICO-SOCIO-EDUCATIVO
A MENORES CON CONDUCTAS ABSENTISTAS:
PROPUESTA DE APLICACIÓN AL DESARROLLO
DEL PROGRAMA DE LA UAO**

Autor/a: Nahia Gracia Garijo

Tutor/a: Ana Fernández García

Línea 4: Diagnóstico y Orientación Socioeducativa

Sublínea: Diseño, ejecución y evaluación de un proyecto de innovación o de una técnica o instrumento innovadores en el ámbito de la Educación Social

Departamento: Ciencias Sociales y Jurídicas

Convocatoria: Junio

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Resumen

Se presenta la Entrevista Motivacional como propuesta metodológica para el abordaje del fenómeno del absentismo escolar en las Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO) del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Se escoge como técnica óptima por considerarse de prevención y promoción de la(s) adolescencia(s). Permite su desarrollo desde una mirada humanista que comprende a las personas más allá de sus síntomas; favoreciendo trabajar desde el vínculo, generando un rol de proximidad y de aceptación incondicional. Se trata de cambiar el prisma desde el que se aborda el acompañamiento, evitando poner el foco en la conducta-problema y redirigiendo la atención al crecimiento personal como fortaleza ante las diferentes variables de riesgo que acontecen en el proyecto de vida de las personas destinatarias de la intervención.

Palabras clave: adolescencia(s); absentismo escolar; entrevista motivacional; prevención; acompañamiento psicosocioeducativo

Abstract

The Motivational Interview is presented as a methodological proposal to approach the phenomenon of school absenteeism in the Monitoring and Guidance Units of the Education Department. It is chosen as an optimal technique for prevention and promotion of adolescence(s). It allows its approach from a humanist perspective that understands people beyond their symptoms; favoring working from the bond, generating a role of proximity and unconditional acceptance. It is about changing the prism from which the accompaniment is addressed, avoiding focusing on the behavior-problem and redirecting attention to personal growth as a strength to the different risk variables that occur in the life project of the people receiving the intervention.

Keywords: adolescence(s); school absenteeism; motivational interview; prevention; psychosocio-educational follow-up

Laburpena

Elkarrizketa motibazionala aurkeztu da, Hezkuntza Departamentuko Laguntza eta Orientazio Unitateetan (LOU) eskola-absentismoaren fenomenoaren lantzeko proposamen metodologiko gisa. Teknika hoberentzat hautatzen da, nerabezaroa(k) prebenitu eta sustatzeko teknikatzat jotzen baita. Ikuspegi humanistatik heltzen laguntzen du, pertsonak beren sintometatik haratago ulertuz; loturaren bidez lan egiten laguntzen du, hurbiltasunaren eta baldintzarik gabeko onarpenaren rola sortuz. Akonpainamenduarekin lotutako prisma aldatu nahi da, fokua arazo batean jarri gabe eta hazkunde pertsonalari arreta birbideratuz esku-hartzearen hartzaileren bizitza-proiektuan gertatzen diren arrisku-aldagaien aurrean indar gisa.

Hitz gakoak: nerabezaroa(k); eskola-absentismoa; elkarrizketa motibazionala; prebentzioa; laguntza psikosoziala eta hezkuntzakoa

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Índice

1. Introducción	1
2. El estado de la cuestión	2
2.1. La conducta absentista en el ámbito escolar	2
2.2. El Programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO)	4
3. Marco teórico.....	5
3.1. La Entrevista Motivacional	5
3.2. El valor de la Educación Emocional	11
4. Análisis de necesidades	12
5. Proyecto de intervención.....	14
5.1. Contextualización	14
5.2. Objetivos	15
5.3. Muestra	15
5.4. Metodología.....	16
5.4.1. Análisis bibliográfico.....	16
5.4.2. Enfoque humanista	16
5.4.3. Observación participante.....	17
5.5. Actividades	17
5.6. Temporalización	18
5.7. Recursos.....	19
5.8. Evaluación	20
7. Resultados.....	22
8. Conclusiones.....	31
Referencias	35
Anexos	40
Anexo 1. Escala EVEM (Escala de Valoración de la Entrevista Motivacional)	40
Anexo 2. Propiedades de la Escala EVEM	41
Anexo 3. Respuestas de valoración de la Entrevista Motivacional	52
Anexo 4. Modelo de registro de impacto	57

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



1. Introducción

La conducta absentista en el ámbito escolar es una realidad compleja, a menudo “una caja de pandora” en la que subyacen múltiples indicadores de desprotección interrelacionados, con consecuencias que afectan a nivel individual, familiar y comunitario. A pesar de esta realidad, desde el sistema educativo español no se había realizado hasta el momento una apuesta decidida para abordarla, constando únicamente pequeños acercamientos al absentismo del alumnado desde el enfoque de conducta-problema y su erradicación en los casos más graves¹, obviando la prevención y el trabajo desde una índole de mayor profundidad.

Desde principios de la década del 2020, en el contexto generado por la pandemia de la Covid-19 y los mecanismos económicos de la Unión Europea para afrontar la crisis, el gobierno español impulsó una línea de acción específica frente a la conducta absentista; se trata del programa de las Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO), un programa financiado por el gobierno estatal con fondos comunitarios, pero ejecutado por las comunidades autónomas a partir de sus competencias en materia de educación. Este programa, lejos de suponer un cambio de perspectiva en el abordaje de la conducta absentista, adopta un enfoque nuevamente basado en la prevención terciaria. La actuación, se limita así, a los casos manifiestos de absentismo, dejando a un lado la estrategia preventiva.

En este contexto, y en aras a mejorar el acompañamiento del alumnado que presenta conducta absentista —y el de sus familias—, resulta fundamental explorar nuevas formas de actuación, que vayan a la raíz de la problemática y que pongan a las personas en el centro. Desde esta óptica, toma fuerza la consideración de la Entrevista Motivacional²: una técnica centrada en la persona que se emplea para explorar y fortalecer la motivación intrínseca hacia el cambio de las dinámicas personales y familiares. A través de la EM, se busca que el alumnado acompañado “pase a la acción” y sea protagonista de su propia historia, acompañando la persona educadora en el proceso del entrenamiento motivacional³ y en la exploración de los sentimientos, creencias y metas, al objeto de que puedan identificarlas y comprometerse con un plan de acción propio.

Este trabajo parte de la hipótesis de que la EM, al ser una técnica que trabaja el crecimiento personal a través del autoconocimiento, la motivación y la facilitación de la toma de decisiones, se postula como una estrategia preventiva frente a las variables de desprotección a las que se enfrenta el alumnado, actuando como escudo protector ante las mismas. Se trataría, de esta forma, de una estrategia no dirigida exclusivamente al alumnado con protocolo abierto de absentismo escolar, sino que se podría extender a la totalidad del mismo.

¹ Concretamente, en los porcentajes superiores al 50% de las faltas de asistencia.

² Se opta por usar la abreviatura “EM” para referirse, a partir de ahora, a la “Entrevista Motivacional”.

³ En cada entrevista se realiza un diagnóstico motivacional en el que se facilita que la persona entrevistada pueda verse “reflejada”, con el objetivo de reflexionar sobre su estado actual a nivel de intención y voluntad para el cambio.

2. El estado de la cuestión

2.1. La conducta absentista en el ámbito escolar

“En nuestro sistema educativo, la problemática del absentismo y el abandono escolar apenas ha sido estudiada; no se dispone de una documentación sistemática y rigurosa en relación con la misma que nos permita conocer cuáles son sus cifras, bajo qué circunstancias y condiciones se produce, o qué hace el sistema educativo en general y los centros escolares en particular para afrontarla” (González, 2006, p.1).

El absentismo escolar es una problemática compleja, multicausal y multifactorial (González, 2006; Mateo, 2010; Moles-López, et al., 2022) que se va transformando y adecuando a los tiempos, pero que todavía no cuenta con una definición consensuada y compartida (Hollinger, 1996; Prasad, 2006; González, 2006; Ribaya, 2011; Pallarès, 2014). En términos generales, se contempla como la asistencia irregular al centro educativo, sin justificación y de manera reiterada⁴, en la edad de escolarización obligatoria (Melendro, 2008). La conducta absentista per se, constituye un indicador de desprotección grave —negligencia hacia las necesidades formativas⁵— que a menudo, induce a la identificación de otros indicadores de desprotección interrelacionados. En ella intervienen aspectos conexos con las condiciones sociales, políticas, económicas y escolares consideradas de riesgo (González, 2006; Ribaya, 2011). Sin embargo, autores como Sáez (2005) defienden que, frecuentemente, bajo este hecho también subyace un patrón de baja autoestima y de sentimiento de falta de competencia personal y familiar.

En términos generales, se podría asumir que “el absentismo es la manifestación de una actitud de rechazo, de desinterés y desmotivación, de resistencia hacia el sistema educativo, que pone en riesgo la continuidad de los estudiantes en itinerarios formativos” (Gairín y Olmos, en Peiro del Valle, 2023, p.2).

En relación a la tipología de la conducta absentista en el seno del ámbito escolar, atendemos a un absentismo escolar “elevado”, cuando supera el 50% de las faltas de asistencia; “medio”, cuando oscila entre el 25-50%; y “ocasional”, cuando es menor del 25% (Comisión Contra el Absentismo Escolar del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, 2014). Como práctica extendida, se tiende a activar protocolos de absentismo en los casos de porcentaje más grave o crónicos. Este hecho, dificulta la práctica de la prevención, y agrava las situaciones personales/familiares del alumnado acompañado. Es así que, “si se entiende por absentismo exclusivamente los grados más extremos del mismo, no sólo se aleja la comprensión de un fenómeno que se va construyendo poco a poco, a veces de un modo silencioso y poco visible, sino que además se limita la capacidad de detección y de intervención en un problema que

⁴ Esta definición atiende al llamado absentismo “activo”.

⁵ Contemplado en el II. Manual de procedimiento en el marco de la Protección Infantil en la Comunidad Foral de Navarra (2019); volumen 5, Guía de actuación en las situaciones de Protección Infantil para el Sistema Educativo en la Comunidad Foral de Navarra.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



encuentra en la prevención su acción más eficaz” (Ibidem, 2014, p.4). Por consiguiente, la mera asistencia al centro educativo, tampoco constituye un factor de protección que garantice el proceso de aprendizaje dentro del aula (García, 2001; González, 2006). Es necesario atender al llamado “absentismo pasivo” (Gairín y Olmos, 2023): cuando “la persona asiste al centro, pero manifiesta conductas de “boicot” y rechazo hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estas conductas, normalmente, se vinculan a una desconexión cognitiva, emocional y actitudinal del alumnado, que puede provocar manifestaciones de disrupción activa o pasiva” (Ibidem, p.2). García (2001) contempla esta forma de ausencia como “absentismo virtual”; una situación en la que el alumnado se inhibe dentro de la clase, y está allí, sin estar.

De forma habitual, el alumnado con conductas absentistas transita por cuatro lugares comunes (Ribaya, 2011): por una fase de “euforia” —en la que se percibe un entusiasmo desmedido por el comienzo de curso—; por una fase de “estancamiento” —generada por la desilusión ante las expectativas fallidas—; por una fase de “frustración” —que puede generar alteraciones emocionales, físicas y conductuales—; y por una última fase de “apatía” —síntoma o mecanismo de defensa ante la frustración y desmotivación sentidas—. Además, el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria se identifica como el momento en el que más se agrava la conducta absentista (Mateo, 2010) “en coincidencia con la vulnerabilidad y desarrollo psicosocial propios de la adolescencia⁶” (Moles-López et al., 2022, p.5).

El abandono educativo implica múltiples desventajas, costes personales, sociales y económicos (Gairín y Olmos, 2023); traducidos en menores oportunidades, tanto individuales como sociales, que generan mayor riesgo de exclusión. En este contexto, prima la necesidad de poner en el centro la importancia de la continuidad formativa, visibilizando los efectos positivos que conlleva.

➤ Legislación estatal y autonómica en el ámbito del absentismo escolar:

Ámbito estatal:

- Constitución española 1978.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del Menor, de la modificación parcial al Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ámbito de la Comunidad Foral de Navarra:

- Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia y a la Adolescencia.
- Decreto Foral 7/2009, de 19 de enero, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo parcial de la Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia y a la Adolescencia.

⁶ Se opta por la concepción de “adolescencia(s)” en plural, como categoría social, amplia y genérica, aludiendo a la importancia de considerar los diferentes tránsitos que recorren las personas que acompañamos (Rodríguez-Pascual, 2020; Chiroque Solano, 2005; Diker, 2009; Ivaldi, 2014; Llobet, 2014).

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



- Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos privados y concertados de la Comunidad Foral de Navarra.
- Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos, privados y concertados de la Comunidad Foral de Navarra.
- Decreto Foral 40/2011, de 9 de mayo, por el que se crean y regulan la Comisión General de Escolarización de Navarra y las Comisiones Locales de Escolarización.

2.2. El Programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO)

La propuesta metodológica presentada nace en el seno del Programa de las Unidades de Acompañamiento y Orientación —UAO— del Gobierno de Navarra⁷. Concretamente, tiene su origen en las medidas “Next Generation UE” impulsadas por la Unión Europea, en el contexto postpandémico. Medidas sustentadas por los fondos económicos del “Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia”. En el marco de la ejecución por parte del gobierno español de estos fondos europeos, y ante las elevadas cifras de absentismo escolar detectadas en su sistema educativo, se apuesta por estas unidades innovadoras de actuación frente a la conducta absentista como una de las estrategias a desarrollar dentro de la línea de actuación destinada a “Educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades”, a su vez integrada en el marco “Modernización y digitalización del sistema educativo”.

Estas unidades, financiadas a través de los fondos estatales, pero ejecutadas desde las administraciones autonómicas, se encuentran en un estado inicial de implantación en todo el estado español (BOE núm. 228, de 10 de septiembre de 2021). En este contexto en el que el programa se encuentra todavía en una fase inicial de desarrollo, rodeado de gran incertidumbre en cuanto a su futuro⁸ y consolidación de una metodología propia, se plantea la apuesta por la técnica de la EM como principio de acción metodológica para el servicio; estrategia que ponga en el centro el desarrollo de competencias de gestión emocional (Mayer y Salovey, 1990; Goleman, 2004; Anglada, 2019; Nhat, 2019; Branden, 2022;), de estímulo de la motivación (Maslow, 1943, Prochaska y DiClemente, 1983; Deci y Ryan, 1985; Palmero et al., 2011; Miller y Rollnick, 2015; Moreno, 2019) y de establecimiento de vínculos sólidos entre las figuras profesionales de la Educación Social y el alumnado con conductas absentistas (Vila, 2020; Gijón y Puig, 2021). Esta propuesta de aplicación de la EM se integra en un programa que ya desde su formulación propone los siguientes objetivos (Resolución de 10 de septiembre, 2021, p.116063):

⁷ Centrando la perspectiva en el contexto autonómico de la Comunidad Foral de Navarra, los diferentes centros que integran su red educativa cuentan con varios Planes de Acogida para el alumnado inmigrante o de incorporación tardía que están incorporados en su Proyecto Curricular. Adicionalmente, desde su implantación, cuentan con los Planes de Acogida de las Unidades de Acompañamiento y Orientación, que buscan ofrecer acompañamiento —personal y familiar— y un marco para realizar la acogida del alumnado con absentismo leve, grave, y que se encuentre en riesgo de abandono escolar temprano.

⁸ Se diseñó, inicialmente, para el periodo 2021-2024.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



1. Prevenir el absentismo escolar desde Educación Primaria mediante acciones coordinadas de acompañamiento.
2. Contribuir a la reducción del abandono escolar antes de finalizar la Educación Secundaria postobligatoria mediante el diseño de propuestas formativas personalizadas y actividades de tutorización y orientación académico/profesional incardinadas en el contexto comunitario.
3. Acompañar a las familias de este alumnado, ofreciéndoles habilidades y recursos para que puedan lograr una mejor comprensión y una mayor implicación en sus procesos educativos.
4. Fomentar la toma de decisiones educativas basadas en datos, y fortalecer las redes de colaboración entre los miembros y recursos de la comunidad educativa extensa.
5. Complementar aquellas acciones del Programa de Cooperación Territorial PROA+ o de otros que existieran en la zona, distrito o específicamente dirigidas a favorecer el éxito escolar del alumnado en situación de vulnerabilidad educativa.

3. Marco teórico

3.1. La Entrevista Motivacional

"La ambivalencia es una canción maravillosa para bailar. Tiene un ritmo propio"
(Jong, 1973, p. 252).

Los orígenes de la EM se encuentran en la práctica de Miller (1983), concretamente en el acompañamiento a personas en procesos de deshabitación del consumo de alcohol y otras adicciones (Lizarraga y Ayala, 2001; Bobes et al., s/f; Miller y Rollnick, 2015; Moreno, 2020; Cárpiñez, 2015). La práctica de la EM sirve como apoyo para que las personas entrevistadas puedan superar su ambivalencia y resistencia al cambio; ya que se basa en la creencia de que la motivación para el cambio surge de la discrepancia entre los valores y objetivos de la persona y su comportamiento. Esta técnica continuaría desarrollándose junto con Rollnick (1991) culminándose en el libro *La entrevista motivacional; preparar para el cambio de conductas adictivas*.

La EM se podría definir como un estilo de conversación colaborativa —se hace “para” y “con” la persona—, desde el estilo personal de la persona que la pone en práctica, pero con un espíritu concreto; su propósito es reforzar la motivación, los recursos personales y el compromiso de la persona con el cambio (Miller y Rollnick, 2015); la EM no pretende convencer (Moreno, 2019). Entre sus principios generales (Lizarraga y Ayarra, 2001) se destaca la importancia de expresar empatía, desarrollar discrepancias, evitar argumentar y discutir con la persona sobre la conveniencia o utilidad del cambio, trabajar las resistencias y apoyar/fomentar el sentido de autoeficacia —creer en la posibilidad de cambiar—. Como técnicas de apoyo narrativo, se propone hacer uso de preguntas abiertas, escucha reflexiva, reestructuración positiva, resumir intentando destacar lo más importante dicho por el alumnado y fomentar las afirmaciones de automotivación. Los principios más importantes del cambio son los siguientes (Ibidem, 2001, p.46):



1. **La motivación intrínseca.** La capacidad de cambio está en el interior de cada persona y es poco susceptible de ser incrementada “desde fuera” por “transfusiones de voluntad”. La voluntad no es otra cosa que la motivación para el cambio, y desde nuestra actuación, podemos facilitarla.

“En función de su satisfacción se favorece la existencia de distintos tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A). La primera modalidad implica realizar actividades por el placer derivado de su ejecución, no siendo necesarias recompensas externas o control ambiental para llevarlas a cabo. La ME concierne a comportamientos efectuados sólo como un medio para arribar un fin. Por último, la A se refiere a conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos” (Deci y Rayan, 1985, 2000, en Stover et al., 2017).

2. **La elección y el control propios.** La persona está más motivada para hacer cambios cuando se basan en sus propias decisiones.
3. **El autoconvencimiento auditivo.** Se tiende a creer con más fuerza aquello que una persona se oye decir en voz alta a sí misma. Por esto es importante que descubra sus propios argumentos.
4. **La autoconfianza o percepción de autoeficacia.** Si una persona cree que puede cambiar será más fácil que lo consiga (Bandura, 1977). Esto tiene gran influencia en la capacidad para iniciar una nueva conducta y mantenerla como hábito.
5. **La ambivalencia.** “¿Quiero o no quiero cambiar?” Con frecuencia es el mayor obstáculo para el cambio. Está presente en casi todos nuestros actos y aún más en las conductas adictivas.
6. **El traje a medida.** Cada persona requiere diferente acompañamiento dependiendo de la etapa en la que se encuentre en el proceso de cambio⁹.
7. **La relación interpersonal.** La motivación y las resistencias al cambio pueden estar poderosamente influenciadas por el tipo de relación interpersonal que se desarrolle con la figura educativa de referencia. Es importante aprender cómo actuar para aumentar la conciencia de la persona sin provocar su reactancia psicológica —rechazo a perder libertad de decisión o actuación—.

No se contempla una duración concreta¹⁰ para la EM. Sin embargo, sí se contemplan cuatro procesos (Miller y Rollnick, 2015):

1. **Vincular.** El primer paso es la creación de vínculo; el proceso por el que ambas partes establecen una relación de ayuda y/o “amistad pedagógica”. Como expresan Gijón et al. (2021): es conveniente priorizar la empatía y las relaciones

⁹ Consultar el “Modelo de Estadios de Cambio” de Prochaska y DiClemente (1983) y el “Modelo de las 5 Fases del Duelo” de Kübler-Ross (1969); ante el estado de pérdida de la dinámica personal provocada por el hábito de la conducta absentista.

¹⁰ Sí se contempla en la denominada “Entrevista Motivacional Breve”, que puede realizarse entre 30 segundos y 15 minutos; son intervenciones que resultan eficaces, y que, además, aumentan nuestra satisfacción profesional (Lizarraga y Ayarra, 2001).

de proximidad como elemento de intervención, establecer vínculos de confianza para mejorar la autoestima y reparar la huella que el estigma y la exclusión dejan en la identidad.

2. **Enfocar.** El proceso de vincular lleva a enfocar el proceso hacia un propósito concreto; es el proceso que permite desarrollar y mantener una dirección específica en la conversación sobre el cambio.
3. **Evocar.** Supone exteriorizar las motivaciones intrínsecas para el cambio; enunciar los argumentos para cambiar. Sucede cuando ya se ha enfocado un cambio concreto, y se trabaja con las ideas y emociones de la propia persona, acerca de por qué y cómo podría hacerlo.
4. **Planificar.** Se trata de una conversación acerca de la acción, que puede abarcar muchos temas distintos, y que se lleva a cabo poniendo en práctica una escucha activa para ayudar a la persona a encontrar sus propias soluciones, promover su autonomía en la toma de decisiones, y seguir fomentando y reforzando el discurso de cambio a medida que el plan toma forma.

La práctica de la EM es tarea compleja, podría considerarse un “arte”, pues es fácil caer en trampas como las siguientes (Lizarraga y Ayarra, 2001, p.49):

1. **Pregunta-Respuesta.** Preguntas que la persona responde con frases cortas y simples, de forma “pasiva” sin generar reflexión y ni elaboración propia. Se evita con preguntas abiertas y escucha reflexiva.
2. **Confrontación-Negación.** Es lo más frecuente y la trampa que más interesa evitar. Cuanto más enfrentemos al alumnado con su situación, más resistente y reacio al cambio se volverá.
3. **Trampa de la persona experta.** Ofrecer, con la mejor intención, respuestas y soluciones, nos lleva a que el alumnado adopte un rol “pasivo” totalmente contrario al enfoque de la EM.
4. **Etiquetaje.** La conducta-problema se puede analizar sin necesidad de poner etiquetas que provocan resistencias innecesarias.
5. **Focalización prematura.** Empezar con las preocupaciones que expresa el alumnado facilita la tarea. Si intentamos centrar rápidamente el tema, éste se distanciará y se pondrá a la defensiva.
6. **Culpabilización.** “La culpa¹¹” es irrelevante y conviene afrontarla con reflexión y reformulación de las preocupaciones del alumnado.

En el proceso del entrenamiento motivacional, es necesario conocer en qué estadio se encuentra la persona acompañada. En este sentido, el modelo transteórico de Prochaska y DiClemente (1983, en Lizarraga y Ayarra, 2001), que se basa en la idea de que el cambio de comportamiento es un proceso que ocurre a lo largo del tiempo implicando múltiples etapas, nos muestra que cada etapa representa un nivel diferente de motivación y compromiso con el cambio de comportamiento. Otra herramienta de utilidad, dentro del acompañamiento a menores con conductas absentistas, es el modelo

¹¹ Desde una óptica socioeducativa, resulta más acertado hablar de la “responsabilidad”.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

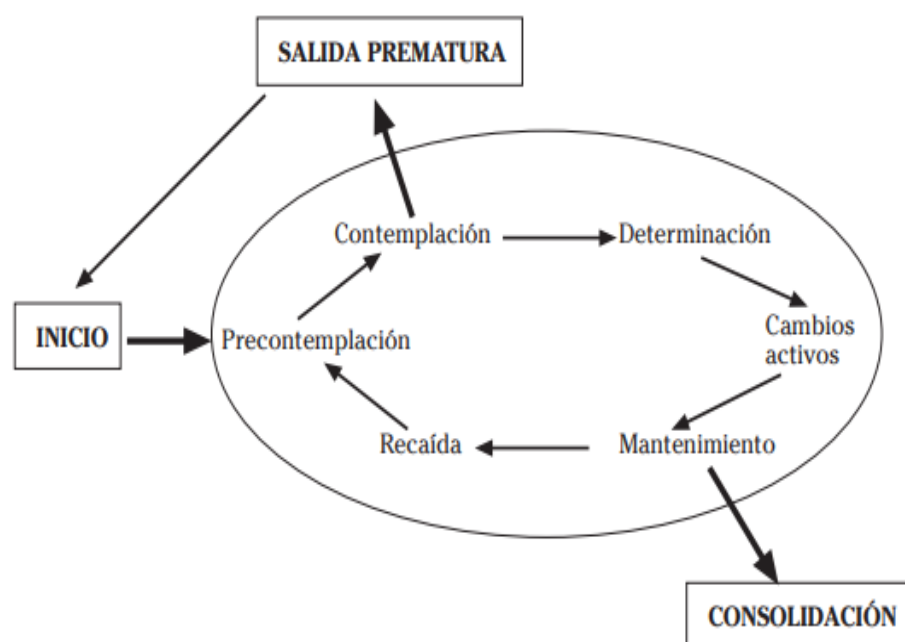
Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



de las cinco fases del duelo¹², de Kübler-Ross (1969), pues podríamos “diagnosticar” motivacionalmente a la persona entrevistada en función del estado de “dolor” en el que se encuentra —por la sensación de pérdida de la dinámica personal, debido al hábito de absentismo continuado—. No podemos perder de vista que, a menudo, podrían entrelazarse diferentes tipos de duelos, en función del tipo de pérdida sentida —ya sea relacional, material o física—; entre ellos, se podría identificar el “duelo migratorio¹³”; complejo proceso de reorganización de la personalidad al que debe hacer frente el ser humano para adaptarse al cambio migratorio (Achotegi, 2008).

Ilustración 1. Modelo de estadios de cambio de Prochaska y DiClemente (1983)



Extraída de Lizarraga y Ayarra (2001, p.45).

1. **Precontemplación.** En esta fase la persona no ve, o no quiere ver, ningún “problema” en su conducta.
2. **Contemplación.** La persona empieza a tener algunas dudas sobre su conducta; comienza a apreciar los pros y contras, aunque no se ve todavía con ánimo de intentar un cambio.
3. **Determinación.** En este momento de la rueda, la persona decide intentar un cambio y requiere tener confianza para poder controlar la nueva conducta.
4. **Cambios activos.** En esta fase se pone en práctica la decisión tomada.

¹² 1º Negación, 2º cólera o ira, 3º negociación, 4º depresión, 5º aceptación.

¹³ Dentro del “duelo migratorio” se diferencian, como mínimo, siete tipos de duelo: duelo por la familia y las amistades, duelo por la lengua materna, duelo por la cultura, duelo por la tierra, duelo por el nivel social, duelo por el contacto étnico o nacional y duelo por los riesgos físicos sufridos (Achotegi, 2000).

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



5. **Mantenimiento.** La persona ha de concentrarse activamente en mantener el cambio y consolidarlo, ya que las tentaciones —atracción por la conducta antigua— están presentes.
6. **Recaída.** Se vuelve a la conducta anterior y a estadios anteriores, precontemplación o contemplación.

Es importante reforzar la idea de que “la recaída no se considera un fracaso, (...) sino una parte del proceso normal de cambio. Cada recaída no es la misma y representa un avance hacia el éxito del cambio ya que los intentos fallidos sirven de aprendizaje que acercan a la persona a la meta de consolidar un cambio” (Lizarraga y Ayarra, 2001, p. 45).

Tabla 1. Tareas y estrategias adaptadas a los estadios del cambio

ESTADIOS	TAREAS	ESTRATEGIAS
Precontemplativo: <i>No ve el problema.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Priorizar el hábito.- Elaborar mapa de creencias.- Trabajar la ambivalencia.- Evitar y trabajar las resistencias.- Aumentar la autoeficacia y la automotivación.	<u>EMPATÍA</u> <ul style="list-style-type: none">- Apoyo narrativo.- Evitar trampas.- Reconocer resistencias.
Contemplativo: <i>Ve el problema, pero con muchas dudas.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Aumentar las contradicciones entre lo que hace y lo que desea.	<u>EMPATÍA</u> <ul style="list-style-type: none">- Lo anterior.- Diario.- Hoja de balance.
Determinación: <i>Disposición al cambio.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Que la persona verbalice el compromiso de cambio.- Ayudar a elegir mejor la estrategia.- Desarrollar un plan de acción conjunto.	<u>EMPATÍA</u> <ul style="list-style-type: none">- Hacer sumarios/resúmenes.- Preguntas activadoras.
Acción: <i>Ha iniciado el cambio.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Aumentar la autoeficacia.- Informar sobre otros modelos que hayan tenido éxito.	<u>EMPATÍA</u> <ul style="list-style-type: none">- Apoyo narrativo.- Preguntas activadoras.
Mantenimiento: <i>Mantiene el cambio.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Prevenir las recaídas.- Aumentar la autoeficacia.	<u>EMPATÍA</u> <ul style="list-style-type: none">- Identificación conjunta de las situaciones de riesgo y

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



		elaboración de estrategias para afrontarlas.
Recaída: Vuelve a la conducta anterior.	<ul style="list-style-type: none">- Reconstruir positivamente y ayudar a renovar el proceso.- Aumentar la autoeficacia y la automotivación.	<u>EMPATÍA</u> <ul style="list-style-type: none">- Señalamiento emocional.- Reestructuración positiva.

Extraída y adaptada de Lizarraga y Ayarra (2001, p.52).

Por último, conviene señalar que la EM es una técnica que supera barreras intra e interculturales (Miller y Rollnick, 2015); no pertenece a ninguna cultura o nación en particular. Comparte su “espíritu”, independientemente del lugar y contexto en el que se lleve a cabo, que se basa en cuatro elementos o hábitos del corazón¹⁴: colaboración, aceptación, compasión y evocación.

1. **Colaboración.** “Una buena metáfora es que la EM es un baile, no un combate. Nos movemos con la persona, no contra ella. No es un proceso en el que hay que someter y sujetar a un adversario. Una buena EM se parece a un vals. Sí, hay alguien que lidera el baile y el liderazgo hábil es crucial en el arte de la EM. Pero no hay que tropezar ni pisar al otro. Sin colaboración, no hay baile” (Ibidem, p.40).
2. **Aceptación.** Consta de cuatro facetas: valor esencial, empatía precisa, promover la autonomía y afirmación —buscar y reconocer las capacidades y los esfuerzos de la persona—.
3. **Compasión.** Trabajar con un espíritu de compasión supone tener el corazón en su sitio, de modo que la confianza que inspiremos sea merecida.
4. **Evocación.** El espíritu de la EM parte de una premisa basada en las fortalezas y que entiende que las personas ya tienen en su interior lo que necesitan. Nuestra tarea se limita a evocarlo y activarlo. El mensaje implícito sería algo así como: *“tienes lo que necesitas y —en colaboración— lo encontraremos”*.

¹⁴ Cada uno de estos elementos, tiene un componente experiencial y un componente conductual. Es decir, podemos experimentar aceptación o compasión, pero si no lo expresamos conductualmente, no llegará a la otra persona, no causará ningún tipo de impacto en ella.

3.2. El valor de la Educación Emocional

“Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios, aburrimiento, indisciplina escolar y otros fenómenos relacionados con el fracaso escolar. Estos hechos provocan estados negativos, como la apatía, depresión, y algunas veces intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio socioemocional” (Trianes y García, 2008, p.178).

En la línea de lo defendido por Aliste y Alfaro (2007), a menudo se tiende, como sociedad, a atribuir el llamado fracaso escolar, la falta de motivación y las conductas disruptivas del alumnado, a diferentes variables entre las que, rara vez, se apunta a la Educación Emocional. Esto choca con lo que la investigación está poniendo en el centro del debate en los últimos años, que no es más que la relevancia de que el aprendizaje emocional tiene como complemento indispensable el desarrollo cognitivo de las personas, viniendo a mejorar el bienestar personal y social de las mismas, y, en cuya ausencia, se hace más probable la aparición de conductas desadaptativas educativas y sociales. De hecho, esta ausencia de educación ha sido conceptualizada por estos mismos autores como “analfabetismo emocional”, una condición que deriva en diferentes manifestaciones: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, consumos, ideas suicidas, cuadros de depresión, dificultades en las relaciones interpersonales, etc.

Bajo estas circunstancias se hace cada vez más evidente la necesidad de integrar una perspectiva pedagógica dentro de los currículos educativos que busque trabajar la expresión y control de las emociones, los sentimientos, la afectividad y las motivaciones. Ya en la década de los noventa Mayer y Salovey (1990) definieron por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional, como la inteligencia capaz de reconocer y expresar las emociones propias y las de las demás personas, así como la habilidad de tener en consideración esta información emocional en nuestras relaciones interpersonales. Desde esta definición han sido múltiples las investigaciones que han puesto el foco en sus repercusiones en las diferentes áreas de la vida, entre ellas, en la relación de las personas más jóvenes con el sistema educativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Bisquerra, 2013; Rojas, 2017; Pérez y Filella, 2019).

Una de estas investigaciones fue la llevada a cabo por Parker et al. (2004, en Repetto y Pena, 2010), quienes utilizaron la variable “competencias socioemocionales” como predictora para incluir al alumnado en el grupo alto y bajo de rendimiento académico. Su investigación fue concluyente al afirmar que estas competencias socioemocionales identificaban al 82% del alumnado con alto rendimiento y al 91% de aquel con bajo rendimiento. A ella, han precedido otras tantas, que vienen a señalar que el desarrollo de las competencias socioemocionales permite el abordaje de la problemática del fracaso escolar (García, 2001), y que el alumnado con mayor manejo de estas competencias socioemocionales viene a presentar un mayor equilibrio, actuando esto moderador sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Bajo esta tendencia de la bibliografía de las últimas décadas, se presenta, en definitiva, la Educación Emocional o la “Alfabetización Emocional” como un recurso para potenciar la percepción positiva que la persona estudiante debe tener de sí misma, de una capacidad de obrar y confiar en su propio juicio, de ser capaz de reconocer sus inclinaciones tanto positivas como negativas, de estar abierta a las necesidades de los demás, en una palabra: conseguir el equilibrio cognitivo—afectivo—conductual, necesario para enfrentar las necesidades de este nuevo milenio.

Es en este contexto en el que cobra especial relevancia la inclusión de la Entrevista Motivacional como estrategia preventiva en el ámbito educativo; una entrevista que, en su propio desarrollo, promueve la búsqueda del autoconcepto, la autoestima y la gestión emocional, a través de diferentes mecanismos:

- **Autoconcepto:** la entrevista ayuda a las personas a reflexionar sobre sus valores, metas y objetivos personales, y a tomar decisiones en función de los mismos. Al centrarse en las fortalezas y recursos personales del alumnado, promueve que se vaya generando una imagen positiva personal, lo que puede aumentar su autoconcepto.
- **Autoestima:** tiene como objetivo aumentar la confianza del alumnado en su capacidad para cambiar, promoviendo un ambiente de aceptación y empatía. Al sentirse escuchado y comprendido, puede desarrollar una mayor confianza en sí mismo y, por tanto, una mayor autoestima.
- **Gestión emocional:** por último, promueve la reflexión sobre las emociones y la identificación de las estrategias de afrontamiento que el alumnado utiliza para manejarlas. Al comprender mejor sus emociones y cómo afrontarlas de manera efectiva, puede desarrollar una mayor capacidad para regular sus emociones, lo que puede mejorar su gestión emocional.

4. Análisis de necesidades

Desde el acercamiento a la técnica de la EM como estrategia preventiva avalada por la bibliografía (Miller y Rollnick, 2021) y el estudio de los primeros años de implantación de las Unidades de Acompañamiento y Orientación (2021-2023), se pueden detectar una serie de necesidades propias de estos programas. Necesidades que se organizan, fundamentalmente, en dos niveles: aquellas cuya naturaleza surge de las condiciones del propio programa de absentismo escolar y aquellas basadas en las propias personas destinatarias de la intervención —adolescentes que presentan comportamiento absentista—. Se describen a continuación:

1. **Fortalecer la prevención desde la Educación Primaria y la continuidad en las actuaciones con menores exabsentistas.** Como necesidad relativa al propio programa, y relacionada con la actuación ante los protocolos abiertos de absentismo escolar, se percibe una actuación que nace ante una conducta

absentista ya consolidada, así como una falta de continuidad de la UAO tras los acompañamientos realizados con la comunidad destinataria.

Se trata de una debilidad en cuanto a estrategias que tiendan a fortalecer el vínculo con el alumnado y que no se limiten a realizar un seguimiento puntual tras intervenir, sino que se centren en la actuación preventiva desde la Educación Primaria¹⁵, trabajando desde el convencimiento de que la alianza familia—escuela—comunidad, puede actuar como escudo protector frente al absentismo.

- 2. Refuerzo de la competencia de gestión emocional entre las personas destinatarias de la intervención.** Desde la perspectiva de las necesidades del alumnado, se considera que la gestión emocional es una competencia fundamental para el bienestar psicológico de todas las personas acompañadas.

Se percibe la necesidad de trabajar esta competencia en mayor profundidad con el alumnado, como base para potenciar su capacidad de relación interpersonal y, en consecuencia, su vinculación con el entorno educativo. Necesidad que parte de la hipótesis de que aquellas personas que son capaces de regular sus emociones de manera efectiva, pueden enfrentar los desafíos académicos y relacionales con mayor resiliencia y, por lo tanto, demuestran menor tendencia a ausentarse de la escuela.

- 3. Refuerzo de la autoestima y la autoconfianza.** Una necesidad que se percibe desde el trabajo con la(s) adolescencia(s), en general, y en particular con aquella que presenta comportamiento absentista, es la necesidad de fortalecimiento de la autoestima y la autoconfianza. En esta etapa vital, a menudo se enfrentan desafíos emocionales que pueden afectar negativamente al autoconcepto del alumnado. A esto se suman los efectos de una falta de asistencia regular a la escuela, entre ellos la desconexión de la rutina diaria, que pueden generar sentimientos de incompetencia y de baja autoestima, perpetuando el ciclo del absentismo escolar (Kearney, 2008).
- 4. Generación de entornos estables, de “espacios seguros”.** A menudo, el absentismo, como indicador de desprotección, viene unido a otros factores personales, familiares, escolares y socioeconómicos (Tarín-Carrasco et al., 2020). En este contexto, aflora la necesidad de establecer estrategias que promuevan la estabilidad en las vidas de las personas, tanto en el entorno familiar como en el entorno educativo y social. Se trata, a menudo, de estrategias que incluyen el fortalecimiento de la comunicación entre la familia, la escuela y

¹⁵ En el abordaje del absentismo escolar en Educación Primaria, estas EM se llevarían a cabo con la familia del alumnado protagonista y el foco se pondría en el aspecto legal y la obligatoriedad de acudir a clase. En este caso, las actuaciones se han realizado en el contexto de Educación Secundaria, teniendo al alumnado como protagonista y guionista de su propio camino.

la comunidad, el mismo acceso a recursos de apoyo social y emocional, así como la identificación de factores de riesgo adicionales que puedan influir en la conducta absentista.

5. Fomento de la participación activa y el sentido de pertenencia. La desconexión de la escuela, a menudo, acarrea sentimientos de aislamiento y de falta de conexión con el entorno próximo y con el grupo de iguales. Esto se agrava en una etapa, como la adolescencia, en la que la construcción de la identidad cobra especial relevancia en la relación con los grupos de referencia (Wentzel et al., 2019). Se hace patente la necesidad de crear oportunidades para generar mayor participación en la vida escolar, fomentando no sólo la asistencia, sino también la participación en otras actividades que puedan guardar relación con la escuela, como las actividades extraescolares o proyectos grupales y comunitarios¹⁶. El sentirse parte de un grupo y experimentar sentido de pertenencia (McNeely et al., 2002; Fredricks et al., 2004; Fredicks et al., 2016), actúa como refuerzo positivo de la conducta esperada, que es la de vincular con el entorno educativo.

5. Proyecto de intervención

5.1. Contextualización

La puesta en práctica de la EM se diseña en el contexto de acompañamiento socioeducativo con adolescentes de Educación Secundaria, con protocolo abierto en el programa de la UAO de Navarra, que cuenten con un porcentaje mínimo de 25% de faltas de absentismo escolar y que pertenezcan a los centros educativos de la zona geográfica correspondiente a: Huarte, Txantrea, Burlada, Villava, Sarriguren y Mendillorri. Las EM realizadas, se han desarrollado, concretamente, en los siguientes centros educativos:

- IES Ibaialde BHI (Burlada).
- IES Sarriguren BHI (Sarriguren).
- Colegio Salesianos Pamplona (Sarriguren).
- IES Eunate BHI (Pamplona).
- IES Elortzibar BHI (Noáin)¹⁷.
- IES Pedro de Atarrabia BHI (Villava).
- Colegio Amor de Dios Regina Pacis (Villava).
- IES Mendillorri BHI (Pamplona).

¹⁶ Una buena práctica que comienza a extenderse con éxito en el contexto del absentismo escolar es el Programa Autodescubrimiento de Baloncesto, actividad que favorece la asistencia y la vinculación del alumnado con el entorno educativo. Puede consultarse en el siguiente enlace: <https://accionsocialfnb.wordpress.com/accion-social-federacion-navarra-de-baloncesto/>

¹⁷ Se lleva a cabo una EM fuera de la zona geográfica señalada, como parte del trabajo con una unidad familiar acompañada dentro del recurso.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



5.2. Objetivos

➤ Objetivo general:

Consolidar, mediante su implantación, ejecución y evaluación, la técnica de la EM como estrategia preventiva de acompañamiento psico-socio-educativo frente a la conducta absentista, en el marco del Programa de la UAO del Departamento de Educación de Gobierno de Navarra.

➤ Objetivos específicos:

1. Promover la prevención como parte fundamental de la estrategia metodológica de las Unidades de Acompañamiento y Orientación.
2. Focalizar la intervención socioeducativa en el desarrollo de la motivación intrínseca y el sentimiento de valía personal del alumnado como escudo protector frente a la conducta absentista.
3. Promover la generación del vínculo entre la figura profesional de la Educación Social y la persona adolescente, como motor fundamental para el compromiso de la persona con el cambio.
4. Poner en valor el abordaje de la gestión emocional como recurso personal para el desarrollo de una relación adaptativa entre el alumnado y su entorno educativo.

5.3. Muestra

La aplicación de la EM se ha llevado a cabo con una muestra conformada por 17 personas estudiantes de Educación Secundaria. El 47,06% han sido mujeres, y el 52,94% restantes, hombres. La edad media del alumnado que conforma la muestra es de 15,06 años, siendo de 14,6 años en hombres y de 15,5 años en mujeres. Por etapa educativa, el curso de secundaria en el que más entrevistas se han realizado ha sido 3º de la ESO, con el 47,06% de las entrevistas, seguido por 1º de la ESO, que ha abarcado el 35,29%. En tercer lugar, se encontraría 2º de la ESO, que ha supuesto el 11,76% de las entrevistas, siendo 4º de la ESO, con el 5,88% de las entrevistas, el curso con menor número de participantes en la muestra.

En cuanto al modelo de gestión de los centros educativos, el 59% de las personas entrevistadas estudian en un instituto público, frente al 41% de la muestra, que cursa sus estudios en un instituto concertado. Del alumnado de institutos públicos, el 53% han sido hombres, y el 47% mujeres. Por su parte, entre el alumnado de institutos concertados, se ha contado con un 57% de hombres y un 43% de mujeres.

Atendiendo al modelo lingüístico, el 11,76% pertenece al modelo lingüístico en euskera, el restante, el 88,24% está matriculado en el modelo lingüístico en castellano.

En lo que respecta a la ubicación geográfica de la muestra, el 35% de las personas entrevistadas estudia en un centro educativo de la localidad de Burlada (41% mujeres y 59% hombres). Le siguen, con un 24% de representación las localidades de Pamplona (71% mujeres y 29% hombres) y Valle de Egüés (50% hombres y 50% mujeres). En

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



cuarto lugar, se encontraría Villava, en cuyo centro educativo estudia el 12% de la muestra (100% hombres), por encima de Noáin, en cuyo centro únicamente estudian el 6% de las personas entrevistadas (100% mujeres).

5.4. Metodología

5.4.1. Análisis bibliográfico

En el estudio de la bibliografía inicial, se investiga aquello que las diferentes publicaciones con respecto a la EM y la conducta absentista han desarrollado en los últimos años. Durante el proceso, se han ido ampliando los documentos bibliográficos a medida que nuevas inquietudes iban surgiendo. Tal y como señala Gómez-Luna (2014): “el trabajo de revisión bibliográfica constituye una etapa fundamental de todo proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio (Gómez-Luna et al., 2014, p.158)”.

5.4.2. Enfoque humanista

La actitud de “colaboración” propia de la EM implica acompañar desde un respeto profundo hacia la otra persona, desde la “aceptación incondicional” (Rogers, 1961;1986) de lo que “es” y de la situación que está transitando, trabajando desde la empatía y la escucha activa, reconociendo el valor y el potencial inherente que posee el alumnado que acompañamos (Miller y Rollnick, 2015). Sin juicio, sin convencimiento, sin necesidad de “colonizar” al otro (Saramago, 2015), desde un amor desinteresado (Fromm, 2007) que busca su bienestar y su crecimiento; comprendiendo que el fin último del ser humano es el de la “autorrealización”¹⁸.

Esta tendencia a la “autorrealización”, nace de la teoría de necesidades de Maslow (1943), según la cual, a medida que las personas van cubriendo las necesidades más básicas de su existencia —tales como las necesidades fisiológicas y de seguridad— continúan avanzando hacia la satisfacción de otra serie de necesidades, aquellas de carácter social, en primera instancia —necesidades de afiliación y reconocimiento— para finalmente cubrir la citada necesidad de autorrealización, entendida como la búsqueda y realización de los valores más propios de cada persona.

La EM adopta y traslada la perspectiva humanista a la Educación Social. El foco se dirige al crecimiento personal, a la capacidad intrínseca de las personas a la hora de tomar decisiones informadas y responsables y, en definitiva, en la tarea de dirigir sus propias vidas. Esto, trasladado a la EM con el alumnado con comportamiento absentista, lleva a fomentar su autonomía e independencia, adoptando una postura de respeto a sus experiencias individuales —personales, familiares y sociales—, en el trabajo conjunto de desarrollo de su autoestima, autoconocimiento y autoexpresión.

¹⁸ Proceso continuo de crecimiento y de desarrollo personal que requiere un compromiso con el autodesarrollo y la autoexploración, y con la capacidad de superar las limitaciones y barreras personales.

5.4.3. Observación participante

A lo largo del estudio de la técnica de la EM, se ha llevado a cabo la técnica cualitativa de la observación participante que acompaña al trabajo de campo (Aguilar, 2015); una herramienta de recogida, análisis e interpretación de la información en la que la figura educativa adquiere un rol activo en el desarrollo del estudio.

Se trata de la principal técnica etnográfica de recogida de datos, en la que la persona que investiga “pasa todo el tiempo posible en el escenario; toma parte en la existencia cotidiana del centro, de la organización y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos” (McCaJ y Simmons, 1969; Sprsdley, 1980, en Díez, 2002).

5.5. Actividades

“¿Qué le gustaría que fuera distinto? [Deseo] ¿Qué cree que podría hacer? [Habilidad] ¿Qué buenas razones podría haber para hacer ese cambio? [Razones] ¿Cuánta importancia tiene para usted conseguirlo? [Necesidad] Entonces, ¿qué cree que hará? [Compromiso] ¿Qué está dispuesto a hacer? [Activación] ¿Qué pasos ha dado ya? [Dar pasos]” (Miller y Rollnick, 2015, p. 530).

En el marco de este proyecto, se han realizado un total de 17 entrevistas y entrenamientos motivacionales voluntarios con el alumnado detallado en la muestra, que se encuadran en el programa de la UAO de Navarra¹⁹. La finalidad de estas entrevistas ha sido establecer vínculos con el alumnado con protocolo abierto que permitan trabajar la prevención, identificando las variables que se esconden detrás de estas conductas absentistas, y motivando a las personas estudiantes en su relación con la escuela. Todo ello, bajo la firme hipótesis de que las EM suponen una herramienta clave para iniciar un acompañamiento socioeducativo preventivo frente al fenómeno del absentismo escolar.

Las EM han tenido lugar, mayoritariamente, en los centros educativos de las personas destinatarias, pero estratégicamente, también se han realizado algunas de ellas en domicilios familiares y en cafeterías. Estas entrevistas, se han desarrollado mediante un diálogo estructurado que ha buscado fortalecer la motivación intrínseca que tiene como fin último el regreso y la vinculación con la escuela. En este diálogo, se plantean preguntas abiertas para que las personas puedan reflexionar sobre su situación actual

¹⁹ Se trata de un proceso voluntario; es el alumnado, de manera libre, quien elige formar parte de este entrenamiento motivacional, de la manera, tiempo y lugar que estime apropiado y adaptado a su circunstancia en concreto. El complemento de la UAO es un apoyo más que se articula en el sistema de protección.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



y expresar sus sentimientos o necesidades²⁰. En todas ellas, se ha empleado la escucha activa y se ha mostrado una actitud empática, buscando generar un clima de confianza y comprensión que facilite todo proceso de reflexión, lejos de una mirada enjuiciadora. Durante estas entrevistas, se identifican los factores que contribuyen a la conducta absentista, se exploran las consecuencias negativas que esta conducta tiene para el alumnado, y se establecen objetivos realistas/alcanzables que refuercen el sentimiento de valía personal del alumnado, potenciando su motivación intrínseca hacia el cambio.

La duración aproximada de las entrevistas ha sido de alrededor de una hora, y cabe destacar que, si bien cada Entrevista Motivacional es personalizada y adaptada a las necesidades y características de cada persona estudiante, todas ellas se han basado en una estructura común que sigue la siguiente lógica:

En primer lugar, se realiza una introducción en la que se explica el objetivo de la entrevista y se informa a la persona de que no está en una situación de juicio, sino de reflexión, buscando establecer un clima de confianza y de respeto. A continuación, se produce el desarrollo propio de la entrevista, donde se exploran las diferentes variables que pueden estar interfiriendo en la vinculación con la escuela, se identifican los posibles obstáculos y barreras, y se fomenta la reflexión y el pensamiento crítico de la persona para encontrar sus propias soluciones y alternativas a la situación. Durante este proceso han tomado especial relevancia la comunicación efectiva, la escucha activa y el refuerzo positivo, para generar un espacio seguro en el que la persona entrevistada se sienta cómoda.

Todas estas entrevistas han contado con un apoyo, en forma de otras actividades, que dan sentido al proyecto, tales como el estudio de la bibliografía relativa a la EM, la preparación de las diferentes entrevistas y las técnicas de evaluación empleadas, al objeto de medir la pertinencia de esta técnica en el marco de la prevención frente a la conducta absentista.

5.6. Temporalización

Tabla 2. Desarrollo temporal del proyecto

FASE	FECHA DE INICIO	FECHA DE FIN
Estudio de la bibliografía relativa al tema y recogida de información.	15 de febrero de 2023.	12 de marzo de 2023.
Preparación de las entrevistas.	13 de marzo de 2023.	20 de marzo de 2023.
	21 de marzo de 2023.	5 de abril de 2023.

²⁰ Es importante subrayar que el abordaje es socioeducativo, no terapéutico. Es por ello, que no se requiere expresar vivencias personales concretas, a no ser que el alumnado acompañado, en un clima de confianza, lo estime necesario. Durante el entrenamiento motivacional se acompaña desde la identificación de lo visible y exteriorizado, es decir, desde el “síntoma”.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Aplicación de las entrevistas.		
Evaluación de las entrevistas.	Después de cada entrevista.	Aproximadamente un mes después de las entrevistas.

La temporalización recogida en la Tabla 2, se concreta en las siguientes actividades:

1. **Estudio de la bibliografía y recogida de información:** implica el estudio de lo que la bibliografía más reciente recoge acerca de la EM y sus diferentes aplicaciones. Asimismo, implica acercarse a las Unidades de Acompañamiento y Orientación —UAO— y conocerlas desde dentro; su forma de actuar, su enfoque frente al absentismo, los datos que ayudan a encuadrar a la población con la que trabajan, etc.
2. **Preparación de las entrevistas:** cada entrevista que se realiza debe llevar la labor previa de estudio de la persona destinataria de la intervención; su historia, su origen cultural, las variables sociodemográficas que le rodean, su vinculación con la escuela, así como cualquier otro dato de interés.
3. **Aplicación de las entrevistas:** se han realizado un total de 17 entrevistas motivacionales, mayoritariamente en los centros educativos de referencia de las personas estudiantes.
4. **Evaluación de las entrevistas:** la evaluación ha acompañado al desarrollo de las entrevistas motivacionales, en sus cinco niveles: escala EVEM de evaluación, entrevistas cualitativas de evaluación con la figura educativa de la UAO, registro de asistencia antes y después de la EM, cuestionario de evaluación para alumnado y/o familias, y registros de impacto.

5.7. Recursos

En el marco de este proyecto, se han empleado diversos recursos para su desarrollo efectivo —recursos humanos, materiales y físicos—.

En cuanto a los recursos materiales, se han manejado herramientas informáticas para acceder a información bibliográfica relevante sobre el entorno de la EM. Se ha hecho uso de ordenadores, acceso a internet y bases de datos académicas, al objeto de recopilar estudios y artículos en torno a la EM y su aplicación en ámbitos escolares. Además, se ha contado con material de oficina, para organizar la documentación, así como con registros necesarios durante todo el proceso, garantizando una buena gestión de la información recibida.

En términos de recursos humanos, se ha colaborado con el equipo que trabaja en torno al proyecto de la UAO. Las personas Educadoras Sociales han sido el principal apoyo en el desarrollo de las entrevistas, aportando sus habilidades y conocimientos en la generación de un ambiente de confianza y motivación con las personas participantes. Asimismo, ha sido fundamental el apoyo de jefatura de estudios, equipos de orientación

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



y personal docente de los centros educativos, que han colaborado aportando información, especialmente, en la fase de evaluación del impacto de las entrevistas.

En cuanto a recursos físicos, se han considerado las instalaciones de los institutos escolares, donde se han desarrollado mayoritariamente los entrenamientos motivacionales. Estos espacios han proporcionado un entorno adecuado y seguro. Además, se ha previsto el apoyo logístico de los centros educativos para garantizar el acceso a los centros, la coordinación de horarios, etc. De manera complementaria y estratégica, se han desarrollado algunas entrevistas en domicilios familiares o cafeterías cercanas al centro educativo.

5.8. Evaluación

Con motivo de llevar a cabo una evaluación exhaustiva de la propia técnica, se plantean y ejecutan, diferentes métodos de evaluación que se clasifican, atendiendo al espacio temporal del proyecto en el que se aplican, en evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final:

Evaluación inicial. Se trata de la fase de la evaluación en la que se proporciona una base para comprender la aplicación inicial de la EM, evaluar su idoneidad y su correcta ejecución. Se han empleado las siguientes técnicas:

1. **Escala EVEM —Escala de Valoración de la Entrevista Motivacional—:** esta escala, a cumplimentar de manera conjunta con la figura educativa de referencia de la UAO, sirve para evaluar la propia aplicación de la entrevista²¹. Es extraída y adaptada de la propuesta que Cárpiñez (2015) realiza para extrapolar la práctica de la EM al ámbito de la atención primaria de salud²². Se trata de una escala que ha sido ampliamente utilizada en estudios e investigaciones que evalúan la eficacia de la Entrevista Motivacional en diferentes contextos (Miller y Rollnick, 2015).
2. **Entrevistas cualitativas de evaluación con la figura educativa de la UAO:** tras la puesta en práctica de la EM, se recogen, de manera informal, las impresiones y valoraciones de la entrevista realizada. La validez de estas entrevistas cualitativas de evaluación se basa en su capacidad para proporcionar una comprensión más profunda enriquecida desde diferentes perspectivas. Se trata de una técnica ampliamente utilizada en investigaciones cualitativas y estudios de evaluación que complementan otras formas de evaluación de carácter más cuantitativo (Mayorga, 2004).

Evaluación procesual: refiere al momento de la evaluación en el que se ha monitoreado y ajustado el proceso en curso. Resulta fundamental implantar una evaluación que siga temporalmente al desarrollo del proyecto, al objeto de poder realizar adaptaciones en la intervención, en caso de observarse necesario.

²¹ La Escala EVEM se encuentra en el Anexo 1.

²² Concretamente en el manejo de enfermedades crónicas y de cambios en los estilos de vida, particularmente en el abordaje de los factores de riesgo cardiovascular.



3. **Registro de asistencia antes y después de la práctica de la EM:** la tabla comparativa recoge la comparación objetiva en lo que a la asistencia a clase se refiere, dos semanas antes y dos semanas después de la entrevista²³. Se trata de una medición objetiva, ampliamente utilizada en estudios sobre la conducta absentista, con la función de evaluar la eficacia de las intervenciones o programas de apoyo tras su ejecución (Gage y Prykanowski, 2013; Jia et al., 2016; Kearney, 2017).

Evaluación final: representa la fase final de la evaluación y pone el foco en la propia hipótesis de partida. Se trata, en este momento, de analizar si la EM, aplicada como estrategia preventiva en el ámbito del absentismo escolar, resulta de utilidad para abordar la conducta absentista.

4. **Cuestionario de evaluación con el alumnado y/o familias:** se completa tras un mes aproximado de la aplicación de la EM. Esta práctica ofrece información que permite completar la escala de registro de impacto, midiendo cómo ha afectado la EM a su relación con el absentismo escolar²⁴. Este cuestionario, de elaboración propia, busca recopilar la experiencia de la persona con la que se ha trabajado —y su familia— mediante preguntas, mayoritariamente abiertas, enfocadas en las variables de interés.
5. **Registro de impacto:** el registro mide los cambios producidos en la conducta absentista desde la aplicación de la técnica. Para ello, se aplica la escala recogida en el Anexo 4 a la persona educadora de referencia en la zona, transcurridas dos semanas desde la aplicación de la EM, de forma que pueda asignar un valor numérico a cada ítem en relación con la evolución de cada joven en relación a su conducta y actitud hacia la escuela. Para la elaboración de este registro de impacto se ha tenido como referencia el “*Youth Outcome Questionnaire*” (2003) —YOQ²⁵— para medir resultados terapéuticos en juventud y adolescencia(s) (Duncan et al., 2003). La validez de los registros de impacto, como técnica de evaluación, se basa en su capacidad para capturar los cambios observados en la conducta del alumnado.

²³ Se opta por este espacio temporal descrito a consecuencia de las limitaciones propias del desarrollo del trabajo. En otro contexto más amplio, podría extenderse al estudio durante un mes. Asimismo, podría aplicarse en todas las entrevistas realizadas en cada una de sus fases —precontemplación, contemplación, preparación, acción, mantenimiento—.

²⁴ Estas respuestas pueden consultarse en el Anexo 3.

²⁵ Se puede acceder al cuestionario en español a través del siguiente enlace: <https://bvbh.net/wp-content/uploads/simple-file-list/YOQ-30-Spanish.pdf>

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



7. Resultados

“Una vez has aprendido el lenguaje del cambio en la EM, sabes que hay que escuchar, y en cada conversación las propias personas te dicen cuándo vas en la dirección correcta y cuándo debes probar un camino distinto ¿Hay una forma mejor de aprender?” (Miller y Rollnick, 2015, prólogo a la edición española).

El análisis de la aplicación de las EM se desgana desde los cinco niveles en los que ha tenido lugar la evaluación. De forma previa al estudio de lo que han supuesto las propias entrevistas en la experiencia del alumnado destinatario, en cuanto a su relación con la escuela y el absentismo, es importante analizar el propio desarrollo de las entrevistas.

Como piedra angular del proyecto que es, cabe analizar si la aplicación de la EM ha contado con la calidad necesaria; en cuanto al rol de la persona entrevistadora a la hora de mostrar empatía, emplear la escucha activa y el feedback, o el espíritu global de la entrevista. Para ello, se ha contado con la escala EVEM de evaluación, la cual ha sido aplicada a la finalización de cada una de las 17 entrevistas, de manera conjunta entre la figura educativa de la zona de referencia —presente en las entrevistas motivacionales— a modo personal, como entrevistador. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Resultados de la Escala EVEM

ÍTEMS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	PROMEDIO
1. Muestra empatía con la persona entrevistada.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
2. Facilita que la persona entrevistada se posicione.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,94
3. Trabaja de forma concordante con el posicionamiento de la entrevistada.	4	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,71
4. Emplea preguntas abiertas.	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3,76
5. Realiza una escucha reflexiva.	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,82
6. Realiza resúmenes y feedback.	2	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,59
7. Valida a la persona entrevistada.	2	2	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,53
8. Acuerda los objetivos de cambio con la persona entrevistada.	0	3	3	0	4	4	4	0	3	4	3	3	4	3	4	4	4	2,94
9. Promueve el diseño de un plan de acción o seguimiento con la persona entrevistada.	0	4	2	0	4	4	4	0	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3,06
10. Maneja la discordia.	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3,76
11. La persona entrevistadora es capaz de evocar.	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3,82
12. La persona entrevistadora se muestra colaboradora.	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,94
13. La persona entrevistadora honra la autonomía de la persona entrevistada.	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3,35
14. La persona entrevistadora muestra compasión.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
PROMEDIO	2,93	3,64	3,57	2,71	4	3,93	3,93	2,86	3,79	3,93	3,79	3,86	3,64	3,64	4	4	4	

El desarrollo de las EM puede analizarse desde dos perspectivas: por un lado, desde el análisis de los ítems, atendiendo a la puntuación media que se ha alcanzado en cada uno de ellos a lo largo de las entrevistas realizadas y, por el otro, del análisis del conjunto de cada una de las 17 entrevistas, atendiendo a la puntuación media en el total de los ítems como forma de cuantificar en qué medida la entrevista se ha ajustado, en su globalidad, a lo que se espera de una EM correctamente aplicada.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Desde el análisis de los ítems, tal y como puede observarse en la Tabla 3, y considerando que los ítems de la escala se puntúan con una asignación numérica que puede ir del 0 —nulo cumplimiento del ítem— al 4 —total cumplimiento del mismo—, la mayoría de los ítems a tener en cuenta a la hora de aplicar una relación han contado con una puntuación muy positiva, cercana al total cumplimiento a lo largo de todas las entrevistas, siendo la mayor puntuación media alcanzada de 4 puntos, y la más baja de 2,94 puntos, también ubicada a pesar de ello, en la mitad superior de la valoración.

Cabe señalar que, aquellos aspectos relevantes para la EM en los que mayor dominio se ha alcanzado han sido, por orden, los siguientes: la muestra de empatía de la entrevistadora hacia la persona, la muestra de compasión, la actitud colaboradora, y el hecho de facilitar que la persona entrevistada se posicione. Por el contrario, aquellos ítems que no han alcanzado tal grado de dominio han sido: el acuerdo de objetivos con la persona entrevistada, el diseño de un plan de acción, y el estímulo a la autonomía de la persona entrevistada durante el proceso de la entrevista.

Desde el análisis de las entrevistas en su conjunto, las mismas han sido numeradas del 1 al 17 al objeto de favorecer la anonimidad de los datos. Atendiendo a las puntuaciones de las entrevistas, puede observarse que la totalidad de ellas han contado con una puntuación satisfactoria, llegando a ser de 4 puntos en las entrevistas 15, 16 y 17, y siendo la puntuación más baja de 2,71 puntos en la entrevista 4, encuadrada igualmente en la mitad superior de la puntuación.

Siguiendo la línea de la evaluación de la propia EM, en lo que a su aplicación refiere, se ha procedido, igualmente, a evaluar el desarrollo de la entrevista con la persona educadora de la UAO de referencia en la zona, la cual ha estado presente, acompañando, en el desarrollo de las entrevistas.

Esta entrevista, realizada justo a la conclusión de las entrevistas motivacionales y que, a su vez, ha servido de referencia para cumplimentar la escala EVEM, ha basado su exploración en cinco grandes áreas:

1. **Comunicación y empatía:** se trata de evaluar la calidad de la comunicación establecida en la entrevista. Hasta qué punto se ha logrado mantener una actitud empática, una escucha activa y un respeto hacia la persona entrevistada.
2. **Estrategias y técnicas utilizadas:** consiste en aflorar las principales técnicas que han guiado el desarrollo de la entrevista.
3. **Exploración de la motivación de la persona estudiante:** indaga sobre cómo se ha abordado la exploración de la motivación de la persona entrevistada; si se ha profundizado lo suficiente, y si han logrado identificarse aspectos que puedan influir en la conducta absentista.
4. **Planificación de metas y acciones:** analizar hasta qué punto, en la entrevista, se ha conseguido indagar en un plan de acción, o en diferentes actuaciones, para mejorar la relación/vinculación con la escuela.
5. **Evaluación de impacto y seguimiento:** evalúa si las persona entrevistadora y la entrevistada han acordado una metodología para hacer un seguimiento de su relación con la escuela a futuro.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



En la siguiente tabla se han recogido los aspectos más relevantes recogidos en cada entrevista en torno a estas cinco áreas señaladas, por parte de la persona educadora de referencia en la zona.

Tabla 4. Devolución de la figura educativa acerca de las entrevistas realizadas

	COMUNICACIÓN Y EMPATÍA	ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS	EXPLORACIÓN DE MOTIVACIÓN	PLANIFICACIÓN DE METAS	EVALUACIÓN DE IMPACTO
E1	La comunicación fue fluida y la persona entrevistadora adoptó una actitud empática, favoreciendo su apertura.	La principal técnica empleada fue el reflejo: devolución afirmativa a lo expresado buscando que la persona tome conciencia de lo que va expresando.	La entrevista estuvo más centrada en el vínculo inicial, no tanto en los motivos, dada la gravedad inicial que revestía el caso.	Se estableció un objetivo genérico de seguimiento de contacto con la UAO, sin entrar en más detalles en cuanto a objetivos cuantificables de asistencia, etc.	No se acordó una forma específica de seguimiento, si bien las partes se emplazaron a seguir contactando y entrevistándose en aras a buscar una solución.
E2	La comunicación y la empatía estuvieron muy presentes. Pudo observarse en su feedback y actitud abierta durante la entrevista.	Se utilizó el acercamiento al domicilio, en lugar de concertar el encuentro en la escuela. Se implicó a la madre en la entrevista.	Se indagó en la motivación de la persona, poniendo sobre la luz unos proyectos innovadores de la escuela en la que estudia: programa de baloncesto y programa de llundain.	Se establecieron objetivos a corto plazo, poniendo el foco en la asistencia a la escuela.	Se emplazó a un futuro contacto, sin detallar cómo se realizaría el seguimiento de asistencia a la escuela.
E3	Actitud totalmente comunicativa y empática durante la entrevista, favoreciendo que la persona se sintiera acogida y cómoda.	Se empleó la apertura de la persona entrevistadora, aludiendo a aspectos personales suyos, como forma de generar un clima de confianza y propiciar su apertura. Se propusieron técnicas para favorecer asistencia a clase.	Se profundizó en los motivos subyacentes a la conducta absentista. También se exploraron motivaciones, que se concretaron en la familia profesional de imagen personal.	Se establecieron objetivos concretos, no tanto en cuanto a la asistencia a clase, sino en lo referente a seguir entrevistándose con la unidad de acompañamiento para buscar soluciones.	No se acordó una forma específica de seguimiento, si bien las partes se emplazaron a seguir contactando y entrevistándose en aras a buscar una solución.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



E4	Dificultades en la comunicación ante la actitud pasivo-agresiva de la persona entrevistada.	Se utilizó el espejo, como reflejo de sus actitudes, y también la confrontación, situando a la persona frente a sus resistencias.	Se intentó de forma frustrada indagar en las motivaciones que se esconden tras la conducta absentista.	No se consiguió establecer objetivos concretos.	Ante la imposibilidad de establecer objetivos, no se establecieron pautas de seguimiento concretas.
E5	Se consiguió una actitud comunicativa y de apertura por la persona, a partir de una comunicación abierta y actitud empática por parte de la persona entrevistadora.	Se trabajaron las resistencias al cambio y la ambivalencia como principales técnicas.	Se reflexionó sobre variables que estaban influyendo en la conducta absentista: consumos, problemáticas familiares...	Se marcaron objetivos de asistencia regular y completa al aula.	Se negoció un seguimiento de la conducta absentista, sin concretar acciones específicas.
E6	Muy buena comunicación; se logró el establecimiento de un vínculo.	Se realiza la entrevista en compañía de su madre en una cafetería como espacio alternativo. Se emplearon principalmente preguntas abiertas, buscando la actitud reflexiva de la persona.	Se encontraron dificultades para indagar en los motivos del absentismo. Se buscaron motivaciones intrínsecas de la persona.	Se establecieron objetivos y formas de trabajo: acompañamiento en el recorrido del domicilio a la escuela, y vinculación con sus motivaciones.	El propio acompañamiento desde el domicilio se acordó como estrategia de seguimiento.
E7	Se encontraron ciertas resistencias al principio, consiguiendo progresivamente mayor apertura.	Se realizó la entrevista en compañía de su mejor amiga, ante la actitud de resistencia inicial.	Se puso mayor foco en las motivaciones que subyacen a la conducta absentista, y no tanto a las motivaciones de la persona.	Se priorizó el foco en el contacto y en afrontar las barreras. No se desgranaron, en primera instancia, objetivos concretos.	Se acordó un seguimiento a diferentes niveles: mediante visitas a patios, mediante contacto con su madre, etc.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



E8	Se estableció una actitud empática, y comunicativa, a pesar de momentos de tensión. Podría mejorarse la forma de transmitir la información.	La ambivalencia y la confrontación: aflorar las contradicciones. Sería mejorable con la inclusión de mayor feedback.	Se buscó la visualización: identificar metas buscadas por la persona y el proceso a seguir para alcanzarlas.	No se establecieron objetivos concretos en cuanto a la vinculación con la escuela, dadas las dificultades del caso, en el que principalmente había que buscar una motivación y una vinculación en la relación de ayuda, lo que acaparó mayor presencia entrevista.	Se acordó hacer un seguimiento de su evolución con la escuela, poniendo el foco primero en el acercamiento a la escuela y, posteriormente, en la asistencia a clase.
E9	Se estableció una buena comunicación, adoptando en todo momento una postura empática y buscando la generación del vínculo.	Se emplearon preguntas abiertas, buscando la reflexión, también el refuerzo positivo y la evocación, referida, a la búsqueda de las motivaciones internas.	Se estudiaron ciertas variables relacionadas con el absentismo, sin conseguir profundizar más.	Se concretaron objetivos para una vuelta progresiva al aula. Se buscó su compromiso con la asistencia a la escuela y con el trabajo de técnicas de relajación.	Se emplazó a la persona a futuros contactos de seguimiento, para ir observando su vinculación con la escuela.
E10	La comunicación fluyó durante la entrevista, adoptando la entrevistadora una postura empática.	Se hizo uso de preguntas abiertas, al objeto de favorecer la reflexión; se empleó una actitud de acogida y de reconocimiento del valor de la persona.	Se intentó indagar en los motivos de la conducta absentista, con ciertas barreras y dificultades. Se analizaron ciertas vocaciones de la persona.	Se acordaron ciertas estrategias, como adaptaciones curriculares, para favorecer la asistencia a la escuela.	Se acordó hacer seguimiento mediante visitas a patios.
E11	Se estableció una buena comunicación, adoptando en todo momento una postura empática y buscando la generación del vínculo.	Se utilizó la negociación como estrategia para lograr mayor implicación de la persona.	Se encontraron barreras a la hora de analizar los motivos subyacentes. También en a la hora de favorecer la exploración de su vocación.	Se plantearon objetivos, asociados a un sistema de recompensas, como estrategia para favorecer la mayor implicación con la escuela.	Se acordó un seguimiento semanal, a través de las tutoras del centro escolar, sobre su asistencia.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



E12	La comunicación fue fluida, creando un ambiente de confianza propicio para la generación del vínculo.	Se emplearon las preguntas abiertas y la escucha activa.	Se analizaron los motivos subyacentes: crisis de ansiedad habituales, etc. No se entró en tanta profundidad en sus motivaciones, priorizando la introspección en cuanto a su estado actual.	No se especificaron objetivos concretos, poniendo el foco en la eliminación de las resistencias iniciales hacia el cambio.	Se habló de un seguimiento a futuro con la persona, no tanto en cuanto a la asistencia, sino en cuanto a seguir en contacto haciendo trabajo personal de forma previa.
E13	Barreras en la comunicación ante la actitud de desconfianza y reacia de la persona.	Se buscó hacer de espejo ante las actitudes presentadas, así como cierta confrontación en cuanto a poner frente a él las incoherencias mostradas.	Se estudiaron ciertas motivaciones de la persona, sin entrar con más detalle a las variables que se esconden bajo esta conducta absentista.	Se marcó el objetivo general de asistir a clase, sin concretar un plan de acción específico.	Se acordó un seguimiento de la asistencia al aula mediante la asistencia a patios.
E14	Se creó una situación de comunicación abierta, con empatía y generación de vínculo.	Se usó el refuerzo, reconociendo los logros y buscando fomentar la motivación y autoconfianza.	Se entró a estudiar, en cierto grado, las variables subyacentes a la conducta absentista: en hermanos, problemática familiar, etc.	Se marcó el objetivo general de la asistencia regular a clase. Se concretó en empezar por la asistencia, aunque no fuera desde primera hora de la mañana. Se establecen pequeños objetivos respecto a la organización, la rutina y el cuidado personal.	Se acordó un seguimiento semanal, tanto con él como con sus hermanos.
E15	Muy buena comunicación; se logró el establecimiento de un vínculo.	Se validó constantemente a la persona, buscando su refuerzo positivo y la generación de vínculo.	Se exploraron los motivos del absentismo, indagando en las dificultades manifestadas para la atención y la concentración. Se encontraron	Se estableció un objetivo concreto de retomar la asistencia a clase.	Se acordó un acompañamiento en patios y seguimiento puntual para observar la evolución de su relación con la escuela.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



			barreras a la hora de analizar sus motivaciones.		
E16	Se consiguió una actitud comunicativa y de apertura por la persona, a partir de una comunicación abierta y actitud empática por parte de la persona entrevistadora.	Se hizo uso de preguntas abiertas, escucha activa, identificar sus necesidades, y permitirse atenderlas.	Se estudió su vocación, centrada en el mundo artístico, como forma de motivación.	Se estableció el objetivo principal de atenderse a ella misma, de aprender a valorar sus necesidades. A mayores rasgos, se reforzó el objetivo de terminar la Educación Secundaria obligatoria.	Se concretó un seguimiento semanal en cuanto sus progresos personales y su relación con la escuela.
E17	La comunicación fue muy fluida, promoviendo el rol activo de la persona entrevistada y, adoptando la persona entrevistadora una actitud empática.	Se usaron preguntas abiertas, una escucha activa acompañada de una correcta retroalimentación; se trabajaron los silencios.	Se indagó tanto en motivos subyacentes a la conducta como en la vocación de la persona.	Se establecieron objetivos de mejora de la relación con la escuela, hablando de una recuperación gradual de la persona.	Se acordó un seguimiento semanal de la relación con la escuela mediante las visitas a patios.

De la evaluación cualitativa reflejada en la Tabla 4, se pueden observar dos tendencias principales: una en la que se logra una comunicación fluida con la persona y donde predomina la actitud empática. Es una tendencia generalmente marcada por las estrategias de escucha activa, preguntas abiertas y fortalecimiento de la introspección. También donde se logra establecer un objetivo acordado y se detalla cómo se realizará el seguimiento. La otra tendencia, es aquella en la cual no se consigue una comunicación tan efectiva, encontrando barreras a la hora de estudiar la motivación interna de las personas y, por tanto, también para establecer objetivos y seguimientos de los mismos.

Desde la tercera perspectiva de evaluación, entra en relación el seguimiento de la conducta absentista en su comparación entre las dos semanas previas y las dos semanas posteriores a la realización de la EM. Los resultados, recabados con la colaboración del personal docente de los centros educativos, pueden observarse en la Tabla 5.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Tabla 5. Asistencia al aula antes y después de la Entrevista Motivacional

	Absentismo previa aplicación (%)	Absentismo tras aplicación (%)	Porcentaje de variación
Alumno/a 1	100	90	-10
Alumno/a 2	40	20	-20
Alumno/a 3	100	70	-30
Alumno/a 4	30	50	20
Alumno/a 5	50	30	-20
Alumno/a 6	100	100	0
Alumno/a 7	70	60	-10
Alumno/a 8	50	50	0
Alumno/a 9	50	40	-10
Alumno/a 10	50	30	-20
Alumno/a 11	25	0	-25
Alumno/a 12	50	40	-10
Alumno/a 13	58	42	-16
Alumno/a 14	45	20	-15
Alumno/a 15	40	10	-30
Alumno/a 16	40	10	-30
Alumno/a 17	38	15	-23
PROMEDIO	55,06	39,82	-14,65

Atendiendo a los datos cuantitativos recogidos en la Tabla 5, puede extraerse que la aplicación de la EM produjo un impacto significativo en lo que a la reducción del absentismo en el corto plazo se refiere. Concretamente, el absentismo se redujo de un 55,06% de absentismo promedio en las dos semanas previas a la entrevista, a un promedio del 39,82%, reduciéndose, de media, el absentismo en un 14,65%.

Cabe señalar que, de las 17 entrevistas practicadas, el absentismo a corto plazo se redujo en 14, manteniéndose la conducta absentista en los mismos valores en dos de las personas jóvenes, y aumentando en una de ellas. El mayor descenso en la conducta absentista se cifra en una bajada del 30%, observada en los/as alumnos/as número 3, 15 y 16. En un único caso se ha conseguido reducir el absentismo en su totalidad, siendo el caso de la persona estudiante número 11, que no presentó faltas de asistencia en las dos semanas posteriores a la entrevista, si bien también era la persona que menor porcentaje de absentismo presentaba de forma previa a su aplicación (25%).

Otra perspectiva recogida en la evaluación de las EM, es la propia percepción de las personas entrevistadas, transcurridas entre tres semanas y un mes desde su realización²⁶. En la siguiente ilustración se engloban las principales conclusiones extraídas.

²⁶ La información relativa al cuestionario de evaluación está recogida en el Anexo 3.

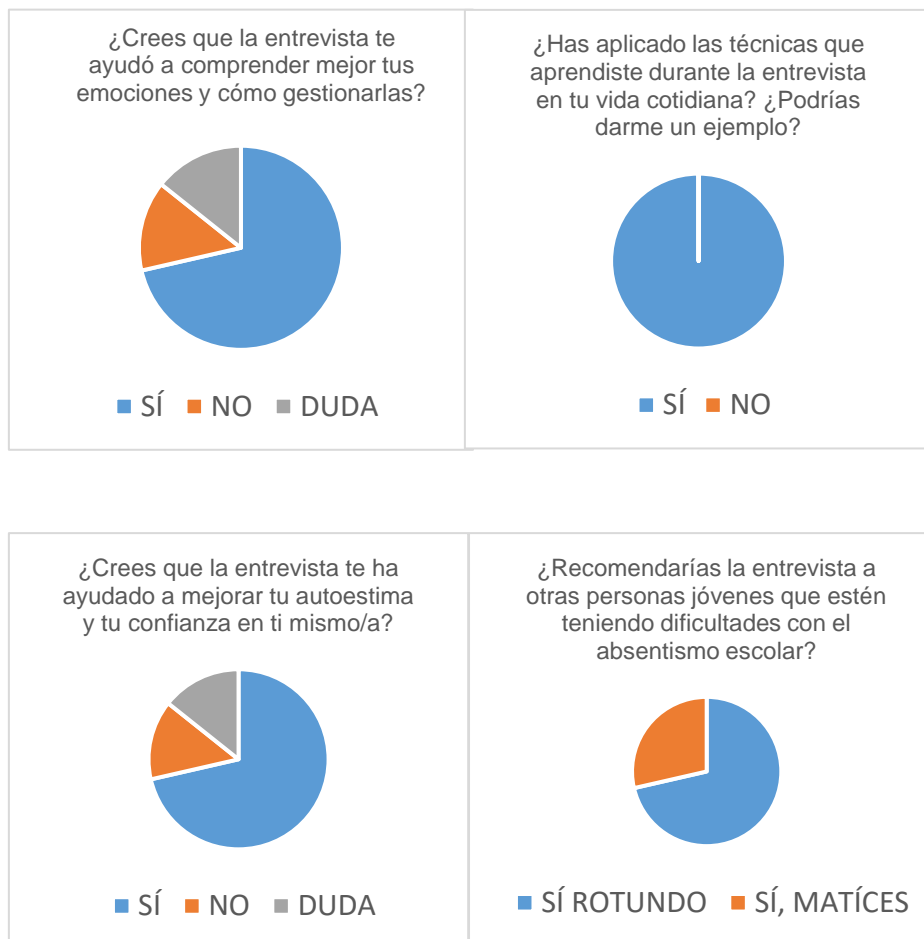
TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Ilustración 2. Percepción del alumnado entrevistado acerca de la EM



Los gráficos desprenden una buena acogida de la EM por parte del alumnado entrevistado. De hecho, cabe señalar que el 100% de las personas que componen la muestra afirma haber aplicado técnicas que aprendieron durante la entrevista en su vida cotidiana. Además, el 71,42% del alumnado entrevistado considera que la entrevista le ayudó a mejorar su gestión emocional, su autoestima y autoconfianza, así como sus habilidades para la resolución de problemas; competencias, todas ellas, consideradas clave en la estrategia preventiva frente a la conducta absentista.

Por último, y como conclusión al apartado de resultados de la evaluación de la EM, la Tabla 6 recoge las puntuaciones otorgadas en los diferentes ítems considerados para evaluar el impacto que ha tenido la EM en cada persona entrevistada, transcurridas entre tres y cuatro semanas desde su aplicación. Estas puntuaciones han sido otorgadas por la figura de Educación Social de referencia del alumnado entrevistado, que ha sido testigo de su evolución, en el día a día, tras la aplicación de la técnica preventiva.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Tabla 6. Registro de impacto de la EM en el alumnado entrevistado

	Relación persona/escuela	Mejor gestión emocional	Aplicación de aprendizajes en la escuela	Mejora de habilidades sociales	Mejora de autoestima y autoconfianza	PROMEDIO
Alumno/a 1	3	2	3	2	3	2,60
Alumno/a 2	3	3	3	3	3	3,00
Alumno/a 3	2	2	3	2	3	2,40
Alumno/a 4	1	1	2	1	1	1,20
Alumno/a 5	2	4	3	3	3	3,00
Alumno/a 6	2	3	4	4	3	3,20
Alumno/a 7	2	4	3	3	3	3,00
Alumno/a 8	1	1	1	2	2	1,40
Alumno/a 9	3	3	3	3	3	3,00
Alumno/a 10	2	4	3	3	3	3,00
Alumno/a 11	4	3	3	3	3	3,20
Alumno/a 12	3	2	3	3	3	2,80
Alumno/a 13	3	3	3	3	4	3,20
Alumno/a 14	4	3	3	3	3	3,20
Alumno/a 15	4	4	3	4	4	3,80
Alumno/a 16	4	3	4	3	4	3,60
Alumno/a 17	4	4	4	4	3	3,80
	2,75	2,94	3,00	2,94	3,00	2,93

En la Tabla 6, y considerando que el valor 1 corresponde a una menor percepción de progreso en el ítem, y el valor 4 a una mejor evolución, puede observarse que, de media, se percibe un impacto positivo en la totalidad de las variables analizadas en la muestra (2,93 de puntuación promedio). Las variables en las que mayor impacto positivo se ha registrado son: en la aplicación de lo aprendido en la EM en la escuela, en la mejora de la autoestima y la autoconfianza, y en la mejora de la gestión emocional; todas ellas con una puntuación promedio de 3 sobre 4. Por su parte, la relación entre la persona y la escuela es la que menor impacto positivo ha registrado, si bien la puntuación se encuadra en la mitad superior (2,75 sobre 4).

8. Conclusiones

Con la implementación del programa de las Unidades de Acompañamiento y Orientación —UAO— en el sistema educativo español, se va consolidando un enfoque decidido en la intervención ante la problemática del absentismo escolar, en contraste con décadas anteriores en las que esta cuestión se diluía entre otras preocupaciones educativas, sin ser abordada de manera centralizada. No obstante, en consonancia con la postura tradicionalmente adoptada frente al comportamiento de ausencia a la escuela, se observa cómo este programa vuelve a colocar en el centro de la atención la conducta de la persona estudiante una vez que la desvinculación con la escuela es notable.

Desde este programa, se busca destacar la importancia de adoptar una actitud preventiva al enfrentar la conducta absentista, centrándose en trabajar con las personas

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



estudiantes aspectos internos que la bibliografía ha demostrado que se relacionan con el compromiso, el desarrollo personal, la adherencia a la escuela y las rutinas. Estos aspectos incluyen el autoconcepto, la autoestima y la gestión emocional.

La literatura académica ha abordado ampliamente la importancia de la EM como una estrategia que facilita el cambio y el crecimiento personal de las personas destinatarias de la intervención. La técnica se ha utilizado en el campo de la Educación Social para abordar diversas problemáticas socioeducativas y promover el desarrollo de habilidades y actitudes positivas. En este sentido, nuevamente, se ha demostrado que puede ser efectiva para mejorar el autoconcepto y la autoestima, así como para fortalecer la gestión emocional.

Por lo tanto, el presente proyecto se ha propuesto poner en práctica la estrategia de la EM como una medida preventiva frente al absentismo escolar, reconociendo su pertinencia y valor en este ámbito.

La evaluación recogida, desde cinco perspectivas, de la aplicación de la entrevista con una muestra de 17 personas involucradas, en mayor o menor medida, en la conducta absentista, permite, a partir de los resultados presentados en el apartado anterior, aportar significativas conclusiones de cara a defender la implementación de esta estrategia como actuación activa y de prevención frente al absentismo escolar.

En primer lugar, y en relativo al objetivo más cercano de la EM, se vuelve a corroborar que esta estrategia guarda relación con la mejora de competencias intrapersonales. Así, las propias personas entrevistadas refieren haber sentido mejoras en su autoconcepto, autoestima y capacidad de gestión emocional. Esto ha sido apreciado también en los registros de impacto cumplimentados a partir de la evolución observada por la figura de Educación Social de referencia del alumnado, en sus conductas, en las semanas posteriores a la aplicación de la técnica.

Cabe señalar aquí, y atendiendo a la comparación entre los diferentes niveles de evaluación, que la mejora de estas competencias ha sido más notable en la medida que la EM ha logrado desarrollarse de manera más eficaz, manteniendo una comunicación eficaz y empática, logrando indagar en las variables que interfieren en la conducta absentista, en la vocación de las personas; en la medida que han logrado consensuarse unos objetivos compartidos y se ha establecido un plan de seguimiento. De hecho, de la comparación entre las Tablas 3 y 6, se observa cómo aquellas personas en las que se ha valorado de forma más positiva este progreso en cuanto a la gestión emocional, el autoconcepto y la autoestima (personas 13, 15 y 16), son a su vez aquellas en las que se identificó que la EM había logrado aplicarse de manera más eficaz. Por el contrario, de esta comparación también se puede observar cómo aquellas personas en las que estas variables no han sido percibidas con una mejora tan notable (personas 4 y 8), son también aquellas cuyas entrevistas no obtuvieron una valoración tan positiva, atendiendo a las dificultades encontradas para consensuar objetivos, y a las dificultades a la hora de establecer una comunicación empática efectiva.

Trasladando la atención a la conducta final, al propio absentismo escolar, cabe señalar que, dadas las magnitudes del proyecto, los resultados se han analizado en el corto

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



plazo, comparando la asistencia en las dos semanas posteriores a la aplicación de la EM frente a esta misma conducta en las dos semanas previas. Nuevamente, resulta más eficaz hacer una comparativa entre las evaluaciones realizadas a diferentes niveles. Así, si se comparan las Tablas 6 y 5, se observa que aquellas personas en las que mayor mejoría se ha apreciado en cuanto al desarrollo de competencias intrapersonales —autoconcepto, autoestima y gestión emocional— son, en la mayoría de los casos, personas que han mejorado, en el corto plazo su porcentaje de absentismo. De hecho, las personas con mayor puntuación en estas variables (personas 13, 15 y 16) acumulan una reducción media en la conducta absentista del 25,3% (cuando la media de reducción de la muestra ha sido del 14,65%). Por su parte, las personas en las que menor mejoría se ha apreciado en esta variable (personas 4 y 8) han experimentado un empeoramiento promedio en la conducta absentista del 10%, siendo que la media en la muestra ha sido la citada reducción del absentismo en un 14,65%.

Si bien estos resultados pueden parecer, a priori, esperanzadores de cara al fortalecimiento de la EM como estrategia crucial en la preventiva frente al absentismo, cabe adoptar una postura de prudencia, atendiendo a diferentes aspectos puestos de manifiesto en el presente proyecto.

Por un lado, se aprecian importantes diferencias interindividuales. Diferencias que se han presenciado desde el mismo momento de la aplicación de la EM. Se aprecia como, con determinada parte del alumnado, ha sido muy dificultoso poder aplicar una EM con garantías, chocando con una conducta de resistencia frente al cambio, de barreras a la comunicación, y de evitación de introspección. Este aspecto se recoge en la propia escala EVEM, en la que se determina si la actitud es confrontativa, neutra o colaborativa. Estos aspectos ponen de manifiesto la importancia de graduar las intervenciones, de flexibilizar los tiempos de acompañamiento al alumnado —sin limitaciones temporales, dificultad con la que cuenta actualmente la UAO, ya que las directrices del Ministerio de Educación indican que los acompañamientos deben cesar en el plazo aproximado de uno o dos meses, exceptuando los casos de salud mental, que podrían permanecer abiertos durante un tiempo ilimitado— de apreciar que cada persona está en un momento vital diferente —y que carga con una mochila concreta— y que, por tanto, la frecuencia, intensidad y graduación de la EM no puede ser la misma. En esta línea, sería interesante estudiar el progreso de cada menor realizando un diagnóstico motivacional en la primera EM realizada, observando su recorrido por los estadios del cambio de Prochaska y DiClemente (1983); en definitiva, conocer en qué fase se encuentra la persona para poder acompañarla con garantías.

Por otro lado, existen algunos casos en los que, a pesar de haberse observado mejorías en varios ítems relacionados con la gestión emocional, la autoestima y el autoconcepto, esto no se ha trasladado a una reducción notable de la conducta absentista (esto puede observarse en las personas 6 y 9). Es importante recordar, en este punto, el concepto de conducta absentista como un indicador más de desprotección, en el que pueden subyacer diferentes variables de gran importancia, como la historia vital, la estructura familiar, la salud mental, el contexto socioeconómico y cultural cercano de la persona y un largo etc. Todo ello viene a aflorar la necesidad de seguir interviniendo desde una perspectiva interdisciplinar, coordinándose las personas profesionales de la Educación Social con el resto de figuras profesionales implicadas —jefatura de estudios, equipos

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



de orientación, personal docente de los centros educativos, servicios sociales, centros sanitarios, asociaciones, casas de la juventud, etc.— al objeto de atender las diferentes variables que pueden estar interviniendo en el desarrollo del alumnado acompañado.

Como otro aspecto a tener en cuenta, se considera importante señalar que el presente proyecto asume ciertas limitaciones. Por ejemplo, en cuanto al alcance de la muestra. En este sentido, sería enriquecedor poder replicar este estudio a un nivel superior, atendiendo a un volumen mayor de personas. También, y en la medida en la que pueda contarse con un número más alto de recursos, sería interesante considerar la aplicación de la EM en más de una sesión para futuros estudios, analizando la importancia de graduar la intensidad de la intervención en función de la situación de partida.

En conclusión, el presente estudio ha resaltado la importancia de adoptar un enfoque preventivo frente al absentismo escolar, centrándose en el desarrollo de competencias intrapersonales como el autoconcepto, la autoestima y la gestión emocional. La implementación de la Entrevista Motivacional —EM— ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar estas competencias y reducir la conducta absentista en algunos casos. Sin embargo, se ha observado la necesidad de flexibilizar los tiempos y recursos en beneficio de acompañamientos adaptados al momento vital y fase concreta en la que se encuentre el alumnado, la necesidad de considerar otros factores subyacentes al absentismo que influyen en la conducta absentista, y ciertas limitaciones en el propio desarrollo del proyecto. Con todo, los hallazgos del presente estudio contribuyen al avance en la comprensión y el tratamiento del absentismo escolar, ofreciendo una base para futuras investigaciones y acciones en el campo de la educación.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Referencias

- ✚ Achotegi, J. (2008). Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)*. *Psicopatol. salud ment.* (11), 15-25. Recuperado de: <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Achotegui-Joseba-11.pdf>
- ✚ Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 1 (1), 80-89. Recuperado de: <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116/72>
- ✚ Aliste, A. D., y Alfaro, V. P. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Revista Vasconcelos de Educación*, 3 (4), 81-95. Recuperado de: https://www.academia.edu/5090186/Educaci%C3%B3n_emocional_una_alternativa_para_evitar_el_fracaso_escolar_y_social
- ✚ Anglada, R. A. (2019). *El monstruo de hielo. El sufrimiento como adicción*. Xoroi Ediciones.7
- ✚ Arreondo Quijada, R.; Olivares Álvarez, S.; Ruiz Gómez, M. (2008). Adolescencias y riesgos: escenarios para la socialización en las sociedades globales. *Revista Prisma Social*, N°23, p.250-269. Recuperado de: <Dialnet-MenoresExpulsadosasDeLosCentrosEscolaresPerfilYPri-6972237.pdf>
- ✚ Arpal Salvador, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-203.
- ✚ Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0146640278900024>
- ✚ Bisquerra, R. (Coord.) (2013). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Sevilla: Publidisa.
- ✚ Bobes Bascarán, M. T.; Bascarán Fernández, M. T.; Díaz Mesa, E. M.; Sáiz Martínez, P.A.; y García-Portilla González, M. P. (s.f.). *Proceso de cambio y entrevista motivacional*. Tema 7. Evidencia y herramientas para abordar al paciente con trastornos relacionados con el alcohol. Recuperado de: https://www.sergas.es/gal/DocumentacionTecnica/docs/SaudePublica/adicciones/Curso_Alcohol/archivos/pdf/tema_7.pdf
- ✚ Branden, N. (2022). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- ✚ Bueno Ripoll, V. (2005). Absentismo escolar y Educación Social. Políticas desarrolladas en la comunidad valenciana en torno al absentismo escolar *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 269-285. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100616.pdf>
- ✚ Cárpiñez Navarro, M. (2015). *Estudio de validación de la escala EVEM para evaluar la Entrevista Motivacional en consultas de atención primaria de salud*. [Tesis doctoral, Departamento de Medicina (España)]. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/289636/mcn1de1.pdf;jsessionid=C8FE1367DD345474B26CC3DF92CE78E9?sequence=1>
- ✚ Chiroque Solano, H. A. (2005). Promoción de la infancia y Trabajo Social. *Margen revista de trabajo social*, 1(39). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2718739>

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



- ✚ Comisión Contra el Absentismo Escolar del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2014). *Protocolo de Actuación de Casos de Absentismo Escolar*. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/590071/Protocolo+en+casos+de+absentismo+escolar/47bcf86f-c161-4cda-ab8e-b15d4a07f072>
- ✚ Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkojie\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2803357](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkojie))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2803357)
- ✚ Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Youth Outcome Questionnaire: Development and psychometric evaluation of an 18-item measure of psychotherapy outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 12(4), 439-455. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339954136_The_Psychometric_Properties_of_the_Session_Rating_Scale_A_Narrative_Review
- ✚ Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- ✚ Federación Navarra de Baloncesto (2022). *Programa descubrimiento, Acción Social*. Recuperado de: <https://accionsocialfnb.wordpress.com/accion-social-federacion-navarra-de-baloncesto/>
- ✚ Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254. Recuperado de: <https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF12depresion.pdf>
- ✚ Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2004-13809-003>
- ✚ Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. Recuperado de: <https://daneshyari.com/article/preview/6845749.pdf>
- ✚ Fromm, E. (2007). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós Iberica.
- ✚ García Gracia, M. (2001). *Prácticas de intervención contra el absentismo a secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona*. VII Congreso Español de Sociología. Salamanca.
- ✚ Gage, N. A., & Prykanowski, D. A. (2013). School absenteeism: An online survey to investigate contributing factors at the middle school level. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 61-67.
- ✚ García García, M. (2004). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, (338) 347-374. Recuperado de: https://www.academia.edu/en/58476047/Culturas_de_ense%C3%B1anza_y_absentismo_escolar_en_la_ense%C3%B1anza_secundaria_obligatoria_estudio_de_casos_en_la_ciudad_de_Barcelona
- ✚ García García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



- tipologías institucionales. *Aula abierta*, (86) 55-74. Recuperado de: [Dialnet-DificultadesEnLaAproximacionALasDimensionesDelAbse-2328689.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328689)
- ✚ GETEM (2023). *Grupo en Español de Trabajo en Entrevista Motivacional*. Recuperado de: [GETEM – Grupo en Español de Trabajo en Entrevista Motivacional](https://www.getem.es/)
 - ✚ Gijón, M; Martín, X; Puig, J. (2021). ¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social? La pedagogía del don como propuesta de inclusión. *RES Revista de Educación Social*. Recuperado de: <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/11/res-33-monica.pdf>
 - ✚ Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Biblioteca Selecta Forum: Barcelona.
 - ✚ González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>
 - ✚ IESO-DBHI Pedro de Atarrabia (2022). *Intervención preventiva y de vinculación con alumnado absentista y sus familias*. Gobierno de Navarra.
 - ✚ Ivaldi, E. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
 - ✚ Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. G. (2016). Validating a student self-report measure of school climate with middle school students. *Applied Measurement in Education*, 29(1), 1-13.
 - ✚ Jong, E. (1973). *Miedo a volar*. Edición: Alfaguara.
 - ✚ Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
 - ✚ Kearney, C. A., & Bensaheb, A. (2017). *School absenteeism and school refusal behavior: A handbook for assessment and treatment*. Oxford University Press.
 - ✚ Lizarraga, S., y Ayarra, M. (2009). Entrevista motivacional. *Anales Del Sistema Sanitario De Navarra*, (24), 43-53. Recuperado de: <https://doi.org/10.23938/ASSN.0423>
 - ✚ Llovet, V. (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
 - ✚ Mateo Villodres, L. (2010). El absentismo escolar en Educación Primaria. Temas para la educación. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 7 (9), 1-12.
 - ✚ Mayer, J. D., y Salovey, P. (1990). Emotional. Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
 - ✚ Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 10 (1), 23-39. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm
 - ✚ McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12029810/>
 - ✚ Miller, W. y Rollnick, S. (2015). *La entrevista motivacional. Ayudar a las personas a cambiar. 3ª edición*. Barcelona: Ediciones Paidós. Recuperado de: [La entrevista motivacional Ayudar a las personas a cambiar 3a ed - Miller y Rollnick.pdf](https://www.paidós.com/la-entrevista-motivacional-ayudar-a-las-personas-a-cambiar-3a-ed-miller-y-rollnick.pdf)
 - ✚ Moles-López, Elisabet; T. Añños, Fanny; Burgos Jiménez, Rubén J. (2022). Factores determinantes el fracaso escolar en España: un análisis socioeducativo de la producción de conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24 (38). Recuperado de: [Dialnet-FactoresDeterminantesElFracasoEscolarEnEspana-8624091.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8624091)

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



- ✚ Moreno Arnedillo, J. (2019). *Entrevista motivacional. Una guía de aplicación de adicciones y otros comportamientos relacionados con la salud*. Proyecto EVICT 5. Recuperado de: <https://evictproject.org/assets/docs/profesionales/materiales/EVICT-entrevista-motivacional-2019-v02.pdf>
- ✚ Moreno Arnedillo, G. (2020). *Conversar con adolescentes en dificultad social. Una guía para ayudares a cambiar inspirada en la Entrevista Motivacional*. Asociación de Técnicos para el Desarrollo de Programas Sociales. Ministerio de Sanidad/Ades. Recuperado de: https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/2020/20200520_ADES_Guia_conversacion_adolescentes.pdf
- ✚ Morentín Encina, J. (2020). Aprendizajes en torno al abandono educativo: del análisis del concepto a la comprensión de narrativas en trayectorias educativas discontinuas. *Tesis Doctoral*, UNED.
- ✚ Nhat Hanh, T. (2019). *La ira: El dominio del fuego interior*. Planeta: Barcelona.
- ✚ Palmero, F; Guerrero, C; Gómez, C; Carpi, A; Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume: Departament de Psicologia Bàsica. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61393455.pdf>
- ✚ Pallarès Piquer, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (11), 49-68. Recuperado de: [1209-Texto del artículo-4138-1-10-20140206 \(1\).pdf](https://www.revid.org/revista/11/49-68/1209-Texto%20del%20articulo-4138-1-10-20140206%20(1).pdf)
- ✚ Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*, 37 (7), 1321-1330.
- ✚ Peiro del Valle, M. (2023). Joaquín Gairín y Patricia Olmos: ¿Cómo despertar el interés de los jóvenes desencantados en un tiempo limitado? *Revista Magisterio*. Recuperado de: <https://www.magisnet.com/2023/02/joaquin-gairin-y-patricia-olmos-como-despertar-el-interes-de-los-jovenes-desencantados-con-la-ensenanza-en-un-tiempo-limitado/>
- ✚ Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, (5) 82-95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- ✚ Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- ✚ Resolución de 10 de septiembre de 2021 de la Secretaría de Estado de Educación. Por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable, en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas/sectores escolares y centros rurales agrupados, en el ejercicio presupuestario 2021, en el marco del componente 21 "Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0-3 años" del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. 23 de

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



- septiembre de 2021. BOE N.º 228. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-15395
- ✚ Ribaya Mallada, F. J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, (44), 579-596. Recuperado de: [La Gestion Del Absentismo Escolar - Clasificación teórica absentismo.pdf](#)
 - ✚ Rodríguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 99-124, 1 (26). Recuperado de: <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/796>
 - ✚ Rogers, C. (1986). *El camino del ser*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
 - ✚ Rogers, C. (1961). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Argentina: Editorial Paidós.
 - ✚ Rojas Pedregosa, P. (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordobeses. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5. Recuperado de: [2138-Artículo-10040-1-10-20171212.pdf](#)
 - ✚ Sáez Sáez, L. (2005). La Educación Social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 237-248. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100613.pdf>
 - ✚ Saramago, J. (2015). *Ensayo sobre la ceguera*. Editorial: Debolsillo.
 - ✚ Tarín-Carrasco, P., Martínez-Hernández, Á., & Castejón-Costa, J. L. (2020). Factors associated with school absenteeism in secondary education: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1773.
 - ✚ Trianes, M. V., y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44) 175-189. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249640>
 - ✚ Vila Mumbrú, C. (2020). Dispuestos, dispuestas y disponibles. Conocimiento, comprensión y actitud para el trabajo socioeducativo con jóvenes. *RES, Revista de Educación Social*, (30). Recuperado de: https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/dispuestos_res_30.pdf
 - ✚ Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2019). Peer relationships and positive school adjustment during early adolescence: The role of peer acceptance and social goals. *Journal of Research on Adolescence*, 29(3), 611-628.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Anexos

Anexo 1. Escala EVEM (Escala de Valoración de la Entrevista Motivacional)

¿En qué medida la persona entrevistadora...?						
	0	1	2	3	4	NP
1. Muestra empatía con la persona entrevistada.						
2. Facilita que la persona entrevistada se posicione.						
3. Trabaja de forma concordante con el posicionamiento de la entrevistada.						
4. Emplea preguntas abiertas.						
5. Realiza una escucha reflexiva.						
6. Realiza resúmenes y feedback.						
7. Valida a la persona entrevistada.						
8. Acuerda los objetivos de cambio con la persona entrevistada.						
9. Promueve el diseño de un plan de acción o seguimiento con la persona entrevistada.						
10. Maneja la discordia.						
Espíritu global de la entrevista:						
11. La persona entrevistadora es capaz de evocar.						
12. La persona entrevistadora se muestra colaboradora.						
13. La persona entrevistadora honra la autonomía de la persona entrevistada.						
14. La persona entrevistadora muestra compasión.						

Anexo 2. Propiedades de la Escala EVEM

Ítem 1. “Muestra empatía con la persona entrevistada”

La figura educativa de la UAO muestra solidaridad con la persona adolescente a lo largo de la entrevista. Muestra interés en sus ideas, creencias, emociones, expectativas y experiencias, y manifiesta su comprensión.

Criterios de valoración:

- 0- No existe empatía no verbal en ningún momento de la entrevista. Prácticamente no hay contacto ocular y la figura educativa está completamente centrada en los papeles, el ordenador, los documentos, etc.
- 1- Existe cierta sincronía de movimientos entre la figura profesional y la adolescente, pero no parece que esté comprendiendo y empatizando con lo que la persona relata.
- 2- Existe clara empatía no verbal que se observa por la sincronía de movimientos y porque la persona entrevistadora está pendiente de la entrevistada en los momentos clave. La figura educativa, sin embargo, no aporta frases empáticas.
- 3- Existe una clara empatía no verbal y se aportan frases empáticas a la entrevista, aunque se pierdan momentos de oportunidad de empatizar.
- 4- Existe una clara empatía no verbal y se aportan frases empáticas en los momentos más importantes de la entrevista, sin dejar escapar oportunidades importantes.

Nota de puntuación: en el caso de que la figura profesional actúe de manera confrontativa, siempre se puntuará 0.

Ítem 2. “Facilita que la persona se posicione”

La figura educativa se interesa por las experiencias, creencias y opiniones de la persona entrevistada respecto de la conducta problema, así como por su actitud actual hacia un posible cambio.

- 0- Pregunta por la conducta de manera disfuncional: intimidando, confrontando, coaccionando, en tono de interrogatorio. Se observa una respuesta de retirada o de resistencias sistemáticas por parte de la persona entrevistada.
- 1- La persona entrevistadora pregunta por la conducta de la persona adolescente, pero está “encorsetada” en un supuesto “protocolo” de actuación, y aunque surjan otros aspectos cognitivos o emocionales, los ignora.
- 2- Pide permiso para hablar de la conducta absentista de forma implícita, introduciendo el tema y esperando la respuesta de aprobación por parte del adolescente antes de continuar. Pregunta por aspectos cognitivos además de conductuales.
- 3- La figura educativa pide permiso para hablar de la conducta en cuestión de forma explícita. Se interesa por aspectos tanto conductuales como cognitivos o

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



emocionales implícitos en la conducta absentista. También se interesa por intentos previos o experiencias previas. No pregunta por la disposición al cambio, en el caso de no haberse producido aún el cambio, o por la intención de mantenerse en el cambio si este ya se ha iniciado.

- 4- Se interesa por todos los aspectos de la puntuación 3, pero, además, se interesa por la disposición al cambio, en el caso de que el cambio no se haya iniciado, o por la disposición a mantenerse en la conducta una vez se ha iniciado el cambio.

Nota de puntuación: cuando pregunta, lo hace en nota de interés genuino, y no de forma inquisitiva o alternativamente desinteresada (cumpliendo el protocolo). Al preguntar por la conducta absentista, está mínimamente atento a paralenguaje, comprobando cómo llegan sus preguntas y qué efectos producen las respuestas en el alumnado entrevistado.

Si la figura educativa no está mayoritariamente atenta al paralenguaje del alumnado cuando pregunta, o su actitud es claramente inquisitiva (intimidatoria, provocando reactancia o generando resistencias) o desinteresada, puntuaremos 0 siempre, independientemente del contenido de sus preguntas.

Ítem 3. “Trabaja de forma concordante con el posicionamiento de la entrevistada”

Trabaja de manera colaborativa con el alumnado que presenta conductas absentistas, ofreciendo información y recursos, pero evitando redirigir su conducta.

Criterios de valoración:

- 0- Ofrece información o recursos sin que le hayan sido solicitados de forma que genera constantemente resistencias al hacerlo. Alternativamente, redirige continuamente a la persona.
- 1- Ofrece información y recursos sin pedir permiso, y genera algunas resistencias. Alternativamente, redirige a la persona adolescente en más de una ocasión.
- 2- Ofrece información y recursos sin pedir permiso y genera incomodidad al hacerlo. Puede redirigir a la persona en una ocasión, pero no más.
- 3- Ofrece información y recursos sin pedir permiso, pero sin generar incomodidad. No redirige en ninguna ocasión.
- 4- Ofrece información y recursos cuando existe una petición explícita. En el caso de que no se solicite, si el contexto lo precisa, la figura educativa pide permiso para informar u ofrecer recursos. No redirige a la persona en ninguna ocasión. De forma alternativa, no ofrece información/recursos, pero los evoca de la persona entrevistada.

Nota de puntuación: cuando hablamos de “redirigir” nos referimos a que la figura profesional indica claramente al alumnado qué es lo que tiene que hacer o no hacer, qué es lo correcto, qué debería hacer, en un tono claramente imperativo y directivo. Cuando se utiliza un tono persuasivo con el objetivo de que se comprendan aspectos

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



relevantes, no lo puntuaremos negativamente ni lo entenderemos como redireccionar. Este ítem, por tanto, se puntúa “al alza”.

Ítem 4. “Emplea preguntas abiertas”

Emplea preguntas abiertas cuando explora las ideas, creencias, experiencias previas, expectativas, etc., de manera evocativa.

Criterios de valoración:

0. No hace preguntas abiertas.
1. Preguntas cerradas mayoritarias. Hace alguna pregunta abierta sin intención clara de explorar, más como una introducción a un interrogatorio dirigido y sin una actitud de escucha.
2. Preguntas abiertas minoritarias, pero con una clara intención de explorar la conducta-problema. Se utilizan para abrir el interrogatorio y luego se acompañan de preguntas cerradas para acotar la conducta. No suelen explorar creencias o emociones/sentimientos.
3. Preguntas abiertas que no son mayoritarias, pero sí exploran creencias, emociones, sentimientos, opiniones, soluciones intentadas, intención de cambio, dificultades en mantenimiento...
4. El mismo concepto que la puntuación 3, pero con preguntas abiertas mayoritarias.

Nota de puntuación: una situación complementaria que puntuaríamos como 0, es cuando se realizan preguntas abiertas que no van seguidas de una actitud de escucha genuina (por una alta reactividad de la figura educativa, que no está atenta a lo que dice la persona adolescente, por ejemplo). El carácter abierto de las preguntas no está en consonancia con una actitud genuina de “apertura” sino con una actitud redireccionadora o confrontativa.

Ítem 5. “Realiza una escucha reflexiva”

La persona entrevistadora refleja a la entrevistada los comentarios que ésta hace acerca de su conducta mediante frases.

Criterios de valoración:

0. No hay actitud de empatía no verbal. Si hay reflexiones, éstas generan resistencias o son claramente disfuncionales.
1. Hay actitud de empatía no verbal. No aparecen reflexiones o estas son anecdóticas o dudosas.
2. Se observa una actitud de empatía no verbal. Aparecen reflexiones, generalmente repeticiones, en menor proporción que preguntas. Las reflexiones suelen ayudar mínimamente a explorar la ambivalencia, pero no suelen generar discurso de cambio/mantenimiento del cambio.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



3. Se observa una actitud de empatía no verbal. Aparecen reflexiones complejas que ayudan a explorar la ambivalencia o generan discurso de cambio o mantenimiento del cambio, pero en menor proporción que preguntas. La persona entrevistada se moviliza mínimamente en su postura hacia el cambio/mantenimiento.
4. Se observa una actitud de empatía no verbal. Aparecen reflexiones complejas que ayudan a explorar la ambivalencia o generan discurso de cambio o mantenimiento del cambio, en mayor proporción que preguntas. Las preguntas son anecdóticas. La persona entrevistada se moviliza de manera evidente en su postura hacia el cambio/mantenimiento.

La reflexión incluye: las dificultades expresadas por el alumnado; sus preferencias por el cambio o el status quo; las creencias acerca de cómo les afectan sus conductas; sus fortalezas o habilidades para llevar a cabo el cambio; éxitos pasados; intención de cambio; motivos para cambiar; necesidades de cambio; deseo de cambiar y nivel de compromiso hacia el cambio.

Nota de puntuación: este ítem se puntúa "a la baja". Se proponen dos situaciones en las que cabe reconsiderar las puntuaciones de este ítem:

7. Se puede dar el caso de que las reflexiones no sean mayoritarias, pero ayuden a movilizar al alumnado de manera importante (por ejemplo, entrevistas de acompañamiento donde predomina la escucha y las preguntas evaluativas, pero una reflexión en el momento adecuado puede producir un gran cambio actitudinal). En ese caso puntuaremos 4.
8. En ocasiones la persona entrevistadora realizará más reflexiones que preguntas, pero la persona entrevistada no responderá con discurso de cambio, sino de mantenimiento, porque la figura educativa le está ayudando a explorar su ambivalencia. En este caso no penalizaremos el hecho de que no aparezca el discurso de cambio y también puntuaremos 4.

Una actitud de falta de empatía no verbal puntúa siempre 0.

Ítem 6: "Realiza resúmenes y feedback"

Criterios de valoración:

0. No realiza resúmenes ni feedback de ningún tipo.
1. Realiza algún resumen que recoge los datos de la conducta-problema, sin realizar un feedback respecto a la actitud ante la misma, por lo que respecta a su posicionamiento y evolución en el cambio.
2. Lleva a cabo, al menos, un resumen que recoja elementos de la ambivalencia o elementos de la etapa de acción o de mantenimiento, tanto por lo que respecta a la conducta en sí como a los logros, dificultades, intentos previos, intención de cambio o de mantenimiento, creencias, expectativas...
3. Hace más de un feedback-resumen con las características de la puntuación 2.

4. Hace más de un feedback-resumen con las características de la puntuación 2 y al menos uno de ellos (si sólo es uno sería suficiente si cumple lo siguiente) se acompaña de una pregunta activadora.

Nota de puntuación: este ítem se puntúa “a la baja”. Un resumen tiene que recoger mínimamente aspectos de la ambivalencia o del discurso de mantenimiento o cambio del alumnado. No puede ser nunca una mera enumeración de hechos.

Ítem 7. “Valida a la persona entrevistada”

La figura educativa expresa a la entrevistada su reconocimiento. Puede reflejarle su interés de cambio, sus habilidades sobre esta u otras conductas, su intención de cambiar, su compromiso con el cambio, su actitud colaboradora, etc.

Criterios de valoración:

0. No valida nunca al alumnado.
1. Utiliza muletillas como “muy bien, vale, de acuerdo...” sin llegar a construir una frase validadora.
2. Valida una sola vez construyendo una frase genuina que refleje las capacidades o aptitudes/actitudes de la persona ante la conducta absentista.
3. Valida más de una vez con las características de la puntuación 2.
4. Valida más de una vez con las características de la puntuación 2 y genera movimiento hacia el cambio, ya sea por aparición de lenguaje de cambio/compromiso como por incremento de la ambivalencia en fases tempranas.

Ítem 8. “Acuerda los objetivos de cambio con la persona entrevistada”

La persona entrevistadora trata de conocer los objetivos de cambio del alumnado con conductas absentistas y acordarlos conjuntamente.

0. No hay objetivos de cambio.
1. Se imponen los objetivos de cambio, independientemente de que la persona manifieste sus opciones o no. La persona entrevistada mostrará resistencias verbales o no verbales o tendrá una respuesta de huida.
2. Propone los objetivos de cambio sin encontrar resistencias por parte de la persona al hacerlo.
3. Propone los objetivos de cambio, pero muestra apertura para escuchar la opinión del alumnado entrevistado al respecto y la tiene en cuenta.
4. La figura profesional hace un esfuerzo evidente por evocar cuáles son los objetivos de cambio del alumnado. Se puede haber iniciado la entrevista hablando de la propia conducta absentista, pero después se preguntará por el punto de vista personal, deseos, intenciones y compromisos de cambio; y se respetará los puntos de vista recibidos.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



No procede:

Cuando se trate la conducta y la persona entrevistada manifieste no tener intención de llevar a cabo ningún cambio de conducta (fase precontemplativa o muy ambivalente) no se abordarán objetivos de cambio ni plan de acción. En este caso el ítem se puntuará como “no procede”. Si la persona plantea un cambio de conducta, será necesario abordar los objetivos, y procederá, por tanto, puntuar este ítem.

Ítem 9. “Promueve el diseño de un plan de acción o seguimiento con la persona entrevistada”

La figura educativa de Educación Social y la persona adolescente con conductas absentistas acuerdan un plan de acción y/o seguimiento y trabajan de manera colaborativa sobre él.

0. No hay plan de acción.
1. La persona entrevistadora impone el plan de acción, independientemente de que la persona entrevistada manifieste sus opciones o no. Siento esto así, el alumnado mostrará resistencias verbales o no verbales o tendrá una respuesta de huida.
2. La figura educativa propone el plan de acción sin encontrar resistencias al hacerlo.
3. Propone el plan de acción, pero se muestra abierta a escuchar la opinión de la persona implicada al respecto y la tiene en cuenta.
4. Hace un esfuerzo evidente por evocar cual es el plan de acción de la persona acompañada. Se puede haber iniciado la entrevista ofreciendo una serie de propuestas, pero posteriormente preguntará sobre los puntos de vista y sobre cómo se quieren llevar a cabo los cambios, respetándolos.

No procede:

Cuando se trate la conducta y la persona no manifieste intención de cambio, no se abordarán los objetivos de cambio ni plan de acción. En este caso, puntuaremos ítem como “no procede”.

Ítem 10. “Maneja la discordia”

La figura profesional no genera discordia en la entrevista, y si ésta aparece, la sabe reconducir a un clima colaborativo y de respeto a la autonomía del alumnado acompañado.

Criterios de valoración:

0. Genera discordia y no lo detecta.
1. Genera discordia y lo detecta, pero no lo aborda.
2. Genera discordia, lo detecta y lo aborda en escasas ocasiones.
3. Genera discordia, lo detecta y lo aborda en la mayoría de las ocasiones.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



4. No genera discordia, y si aparece de forma anecdótica lo detecta y lo aborda.

Nota de valoración: La discordia se considerará siempre una respuesta ante una acción de la persona entrevistadora. Es decir, para poder evaluar “qué hace” la profesional, habrá que observar la secuencia acción de la persona entrevistadora-reacción de la entrevistada. En general, el alumnado puede mostrar discordia durante las EM en relación a lo que la figura profesional hace de las siguientes formas:

1. **Huida.** El alumnado no rebate los argumentos de la figura profesional, pero sus asentimientos no son por mostrar acuerdo, sino por evitar que se extienda la entrevista. Podemos observar que se desvía la mirada en tono de sumisión, que se concentran en papeles u otros objetos para evitar el contacto ocular, que asienten de forma poco genuina, etc.
2. **Incomodidad.** Muestran adaptadores que denotan incomodidad, siempre en respuesta a una intervención de la figura profesional con actitud redireccionadora, aleccionadora, de tipo directivo o confrontativo.

Es importante distinguirlo de la incomodidad que se puede generar cuando se ofrece información o de cuando el alumnado está ambivalente y la figura educativa incrementa esta ambivalencia, generándole un conflicto ante el cual se incomoda y que suele ir seguido de un discurso de mantenimiento de la conducta problema. En estos casos, lo que precede a la incomodidad no será una actitud confrontativa o redireccionadora por parte de la profesional, sino preguntas abiertas, escucha reflexiva o aporte de información de manera colaborativa.

3. **Beligerancia.** El alumnado muestra, a través de su postura y microexpresiones faciales, una actitud proclive a la contienda con la educadora: invade el espacio de la entrevistadora, alza el tono de voz, muestra agresividad, etc. Alternativamente, lo expresa verbalmente.
4. **Interrupción.** El alumnado se muestra claramente inquieto cuando la profesional interviene y la interrumpe, sin respetar los turnos de palabra.
5. **Negación.** El alumnado muestra a través de las microexpresiones faciales su desacuerdo con lo que la persona entrevistadora le expone, retrayéndose, mostrando ironía o desviando la mirada, desvinculándose de lo que se le dice sobre su persona o su conducta, negando con movimientos de cabeza, etc. Alternativamente, lo expresa verbalmente.
6. **Desmerecimiento.** El alumnado entrevistado desacredita al profesional de referencia durante el desarrollo de la entrevista.

- **Espíritu:**

Ítem 11. “Evocación”

El profesional evoca del paciente sus ideas, creencias, puntos de vista, soluciones intentadas, planes de acción, etc., en lugar de aportarlos.

Criterios de valoración:

0. La figura educativa es quien aporta de forma exclusiva la información a la entrevista. Expone la situación, los objetivos a conseguir y la manera de llevarlos a cabo. Ignora los comentarios al respecto de la persona acompañada, en caso de que se produzcan.
1. La figura educativa es quien aporta de forma exclusiva la información a la entrevista. Expone la situación, los objetivos a conseguir y la manera de llevarlos a cabo. Escucha a la persona entrevistada, pero con desinterés, o no integra la información que aporta a la entrevista.
2. La persona entrevistadora propone el escenario, pero se interesa por los conocimientos de la persona entrevistada sobre el tema, sin preguntar de forma activa sobre opiniones, experiencias previas, recursos de que dispone, etc.
3. La persona entrevistadora pregunta de forma activa sobre las opiniones, experiencias previas, recursos de que dispone, etc., en relación a su conducta-problema. Puede tener en cuenta las opciones del alumnado entrevistado, pero no indaga de forma activa sobre cuáles son éstas cuando se trata de marcar objetivos, un plan de acción o seguimiento, etc., prefiriendo un menú de opciones a la exploración en profundidad de las opciones sentidas.
4. Pregunta de forma activa sobre las opiniones, experiencias previas, recursos de los que dispone el alumnado, etc., en relación a su conducta-problema. Del mismo modo, antes de ofrecer una información, marcar un objetivo o proponer un plan de acción o seguimiento, pregunta sobre las opciones y preferencias personales.

Ítem 12. “Colaboración”

La figura profesional trabaja de forma colaborativa con las personas entrevistadas a lo largo de las mismas, aceptando sus perspectivas y aportaciones, y tratando de potenciarlas, en lugar de imponer las suyas.

Criterios de valoración:

0. Hay una escasa aceptación por parte de la profesional de la perspectiva, aportaciones o dificultades del alumnado respecto al cambio de conducta. Acapara prácticamente la mayor parte del control de la entrevista (mayor tiempo de habla, redireccionamiento...) y el alumnado va a remolque de su iniciativa y control. La persona entrevistadora impone su criterio.
1. La persona que dirige la entrevista se muestra más persuasiva que directiva en la exposición de la situación y en la negociación de las opciones, sin tener en cuenta las opciones del alumnado acompañado.
2. Hay una aceptación condicionada del discurso y las aportaciones del alumnado. La profesional mantiene una preferencia por su postura.
3. La educadora tiene en cuenta la postura y condicionantes del alumnado entrevistado, y los incorpora a la entrevista en la elección de los objetivos, el

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



diseño del plan de acción, etc. Hay un control simétrico de la entrevista, pero falta compromiso por ambas partes.

4. Se busca activamente las aportaciones, perspectivas o dificultades del alumnado respecto al cambio de conducta. Hay un control simétrico de la entrevista: la profesional se muestra dispuesta a colaborar con lo que el alumnado le aporta, a la vez que pide que se comprometa en la negociación.

Ítem 13. “Autonomía”

Durante el desarrollo de la entrevista se honra la autonomía del alumnado educativamente vulnerable, ayudándolo en la exploración de la conducta y la toma de decisiones de forma incondicional.

Criterios de valoración:

0. La profesional toma la mayor parte de las decisiones en la entrevista, no permitiendo que se desarrolle un debate y una negociación, ni que la persona implicada tome la decisión final sobre el cambio de conducta.
1. La profesional escucha, pero se muestra poco proclive a negociar, imponiendo su criterio.
2. Da pie a que la persona exponga sus opiniones y trata de negociar, pero muestra una preferencia por su criterio. Puede permitir que el alumnado sea quien tome la decisión final sobre el cambio de conducta, pero de forma condicionada (doble pacto, cesión intencionada, etc.).
3. Muestra interés por el criterio de la persona entrevistada y trata de incorporarlo a la toma de decisiones.
4. Ayuda a la persona acompañada en la toma de decisiones, buscando un espacio común de decisión compartida. Respeta la decisión final del alumnado sobre su conducta.

Ítem 14. “Compasión”

La figura educativa de la Educación Social demuestra a lo largo de la entrevista una intención de ayudar no condicionada.

Criterios de valoración:

0. La profesional no demuestra un interés genuino de ayuda. Hay una escasa aceptación de la realidad del alumnado con conductas absentistas, y antepone sus intereses ante los de las personas entrevistadas.
1. Puede aceptar la realidad del alumnado, pero prevalece su criterio. La persona entrevistada debe someterse a sus indicaciones y esforzarse por cumplir con ellas.
2. La profesional demuestra una relación de ayuda, pero condicionada por sus intereses cualesquiera que fuesen (consecución inmediata de resultados, etc.).

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



3. Trata de ayudar sin que se observe una expresión clara de ello. Lo notamos en su esfuerzo por tratar de encontrar las mejores opciones a pesar de los condicionantes del alumnado. No aparecen intereses de la figura profesional a lo largo de la entrevista.
4. Demuestra de manera evidente que su intención se dirige a una relación de ayuda incondicional y genuina, por encima de sus intereses.

Respuesta del alumnado entrevistado:

0. Confrontativa/ pasiva-huida:

- Niega explícitamente el permiso a la figura profesional para abordar la conducta-problema.
- Se niega a describir su conducta, miente o da evasivas para no responder a las preguntas de la entrevistadora, minimiza el problema, da excusas para justificar su comportamiento...
- Niega que su conducta pueda perjudicarle, bromea acerca de ello, manifiesta su falta de interés en las consecuencias, racionaliza para justificarse...
- Esconde sus emociones, las falsea o las banaliza.
- Muestra una ausencia de compenetración con la profesional, reflejando desagrado, asco, enfado, desidia, burla, prisa por terminar...hay gran cantidad de adaptadores durante la entrevista.
- Muestra su desagrado o falta de interés a la figura profesional por tratar esos temas.
- Recrimina a la profesional su entrometimiento, banaliza su intento de ayudar o la ridiculiza.
- Asiente a todo lo que la profesional le dice de manera poco genuina, esperando que se cierre la entrevista lo antes posible para marcharse, en una respuesta de huida.
- Actúa de manera pasiva ante una figura profesional autoritaria y no participa en la entrevista, a pesar de que no muestre desinterés, porque siente intimidación por la autoridad percibida.
- A nivel no verbal podemos observar:
 - a. **Respuesta confrontativa.** El alumnado devuelve a la profesional una mirada desafiante o gesticula ridiculizando lo que ésta le propone, en torno burlesco, escenificando su desacuerdo con el lenguaje corporal y la expresión facial.
 - b. **Respuesta de huida.** El alumnado desvía la mirada ocular, se retrae en su lenguaje corporal y se comporta de manera pasiva. Alternativamente, asiente de manera poco genuina, buscando contentar a la figura profesional para acabar lo antes posible la entrevista, y su lenguaje corporal denota incomodidad.

1. Neutra:

- El alumnado no muestra acuerdo ni desacuerdo en hablar de su conducta-problema.
- Responde a las preguntas de la persona entrevistadora de manera superficial, sin profundizar en la descripción de su conducta, y omitiendo detalles.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



- Acepta la información ofrecida por la profesional sobre cómo su conducta puede perjudicarle, sin poner de manifiesto su punto de vista.
- Acepta los señalamientos emocionales de la profesional, sin profundizar en ellos.
- Se muestra mayoritariamente plano, poco afectado en su lenguaje no verbal, mostrando actitudes estereotipadas y adaptadores en algunas ocasiones.
- No muestra agrado ni desagrado al tratar la conducta-problema, se limita a acceder a "estar allí".
- No muestra agradecimiento a la profesional por su entendimiento, pero tampoco muestra desconsideración, burla o enfado.

2. Colaborativa:

- El alumnado se muestra dispuesto a hablar de su conducta-problema cuando la profesional pregunta.
- Describe su conducta.
- Explica cómo cree que su conducta puede perjudicarle.
- Relata cómo su conducta le afecta a nivel emocional.
- Expresa a través del lenguaje no verbal estar en sintonía con la profesional, hay muy pocos adaptadores durante la entrevista.
- Manifiesta su gratitud a la profesional por tratar esos temas, de forma verbal o no verbal.
- Manifiesta, de forma verbal o no verbal, su agradecimiento a la profesional por su solidaridad emocional.

Anexo 3. Respuestas de valoración de la Entrevista Motivacional

1. ¿Recuerdas la entrevista que tuviste “hace un mes”? ¿Podrías describirme cómo fue esa experiencia?

E7. Sí, me acuerdo. No es algo que le dé ganas de vivir a nadie y es muy aburrido (...) aburrido porque a este instituto le tengo un asco increíble, no soporto a la gente, soy antisocial, y además me toca estar un año más del que debería (...) y la entrevista es aburrida por tener que estar hablando (...) Pero sí me sirve para terminar la ESO, mejor que mejor. Voy a hacer peluquería y estética, y si veo que me sigue gustando, igual criminología.

E6. Sí, me acuerdo. Al principio era “raro” (...) me aburrí un poco, pero bastante bien. Me aportó ganas de venir a clase.

Madre 1. Fue en diciembre y la recuerdo perfectamente. Yo muy preocupada, agobiada y asustada... según íbamos avanzando parecía que se podía ir ayudando a mi hija y me sentí mucho mejor...

E2. Sí, pero no sé, porque no presto mucha atención. Creo que da mucha vuelta para decir que venga a clase.

E13. Fue una chapa. Fueron muchas cosas y hace tiempo.

E14. No sé. Me dijo que tengo que empezar a venir más y que me esfuerce. Sobre todo, por las mañanas, porque me cuesta. Fue hace bastante.

Madre 2. Buena.

E11. Sí. Comenzó con mis “partes” —expulsiones—. Se hizo un trato con el instituto y el equipo de fútbol, para que no jugara partidos cada vez que tuviera un parte, y ya no tengo. Al principio fue un poco liada, pero sé que es positivo para mí.

E3. No sé. Rara. No entendía.

Madre 3. Buena.

E9. Sí, me la hizo —*la figura educativa*— porque ya no nos íbamos a ver más y fue de que tengo que asistir a clase y centrarme más en los estudios y hablamos también sobre mis emociones.

2. ¿Crees que la entrevista te ayudó a comprender mejor tus emociones y cómo gestionarlas?

E7. Las gestiono como yo veo que me sirven y me da resultados. A veces sí sé lo que siento y otras veces no.

E6. Sí me ayudó. Gestionarlas difícil, pero las fui gestionando a mi manera.

Madre 1. Nos ayudó mucho.

E2. No, creo que no.

E13. Bueno, no sé. Sin más.

E14. Sí.

Madre 2. Sí.

E11. Me ha ayudado mucho, sí.

E3. No sé. Sí.

Madre 3. Sí.

E9. Sí, la verdad es que en ese momento me hizo muy bien porque estaba empezando el instituto.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



3. ¿Has aplicado las técnicas que aprendiste durante la entrevista en tu vida cotidiana? ¿Podrías darme un ejemplo?

E7. Me acuerdo que me dijisteis que hablara de mis cosas con alguien de confianza y lo he llevado a cabo. Lo he hablado con “x” mi persona de confianza y así me sale mejor, porque no siempre se puede hablar de cualquier cosa con cualquiera.

E6. A centrarme más en los estudios, y no tanto en el móvil, redes sociales, los gatos y el ordenador. Tenía mucha distracción.

Madre 1. Tratar las emociones desde el origen.

E2. Sí. Empecé a estudiar hace poco; matemáticas y lo que sepa. Creo que me ayudó a animarme.

E13. Sí. En motivación hacia venir más.

E14. Sí. Siempre me decía. Ahora me cuesta menos hacer las cosas.

Madre 2. Sí, a tomar las cosas con más calma y empezar a soltar miedos.

E11. Sí, en todo.

E3. No.

Madre 3. Sí... Con mi hija adolescente.

E9. Pues me dijo que tenía que esforzarme más y hoy me he esforzado la verdad porque he venido al instituto con dolor de tripa y me he estado aguantado.

4. ¿Crees que la entrevista te ha ayudado a mejorar tu asistencia a clase? ¿Por qué? / ¿Crees que la entrevista ha ayudado a mejorar la asistencia de tus hijos/as a clase? ¿Por qué?

E7. No, porque tienes que ser consciente tú, y es decisión de cada uno. Pero me ha dado un punto de apoyo, porque así acabo, hago las cosas “bien” y después hago lo que quiera.

E6. No, porque tienes que ir sí o sí, eso lo sé.

Madre 1. Nos ayuda a entender mejor qué pasa emocionalmente... y bueno.... Cada hija es completamente diferente así que en cada una lo enfoco diferente. Mucha paciencia y perseverancia.

E2. No. Vengo porque tengo que venir sí o sí.

E13. El baloncesto me ha ayudado más. Me gusta. Es mi asignatura favorita. (...) Porque me salto las clases, estoy con los que me caen bien y me gusta el deporte.

E14. Sí, bueno, más que antes. Él me motiva.

Madre 2. Sí, y no cuando se trata de tema de salud.

E11. Sí.

E3. Bueno, igual.

Madre 3. No mucho... aún ella no quiere.

E9. Sí, pero ahora no estoy asistiendo tanto, pero no porque no quiera ni mucho menos, es porque estoy con una racha muy mala de la tripa y también operan a mi madre, me baja el periodo cada 15 días, y etcétera.

5. ¿Te sentiste escuchado/a y comprendido/a durante la Entrevista Motivacional? ¿Por qué?

E7. Sí, porque nos queráis ayudar y nos disteis un apoyo.

E6. Sí, pienso lo mismo (...).

Madre 1. La verdad es que sí. Por mi preocupación.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



E2. No. No sé. Normal, como siempre. Como estoy con todos.

E13. Sí. Me hacía caso.

E14. Sí. Me hacía sentir cómodo.

Madre 2. Sí.

E11. Sí, escuchado y comprendido.

E3. Sí, porque sí (...) me sentí cómoda.

Madre 3. Sí. Son bastante empáticos.

E9. Sí, la verdad es que siempre me hace sentir mejor porque me entiende o eso creo y me escuchaba.

6. ¿Crees que la entrevista te ha ayudado a establecer metas realistas y alcanzables en relación a tu asistencia a clase? / ¿Crees que la entrevista ha ayudado a establecer metas realistas y alcanzables en relación a la asistencia de tus hijos/as a clase?

E7. No, porque yo soy muy perfeccionista y estaba en una pausa (...) y por eso me ayudó hablar, porque decía: "he dejado de hacer esto, que es lo que soy".

E6. Sí. A ser más organizada y apuntar tareas y exámenes.

Madre 1. Sin duda, nos ayuda.

E2. Vengo porque tengo que venir.

E13. Sí. Por ejemplo, para la FP y para venir más. Quiero hacer la de mecánica.

E14. Más o menos. De momento no he tenido una meta. Lo de ir a clase, poco a poco, lo estoy cumpliendo.

Madre 2. En cierto momento, sí.

E11. Sí, y también con el fútbol.

E3. Sí.

Madre 3. Sí.

E9. Sí, me puse metas, pero mucho no las estoy cumpliendo.

7. ¿Te resultó fácil o difícil aplicar las técnicas que aprendiste durante la entrevista?
¿Por qué?

E7. Fácil. Porque ya las hacía de antes. Me sentía en un momento de "pausa".

E6. Más o menos. Me organicé mejor y antes no lo hacía. Ahora soy más ordenada con las tareas.

Madre 1. Desde ese mismo día con paciencia. Lo hemos pasado muy mal...

E2. No sé.

E13. No sé. Sin más.

E14. Ni idea.

Madre 2. Más o menos.

E11. Fácil, porque me dio mucha motivación.

E3. No sé.

Madre 3. Difícil... porque en el día a día se complica.

E9. Un poco, porque quedamos en que cuando me dolía la tripa o bajarme el periodo iba a asistir, pero me cuesta un poco la verdad.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



8. ¿Consideras que la entrevista te ha ayudado a desarrollar habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas? ¿Cómo?

E7. A contar y expresar emociones. No me gusta hablar de cómo estoy y me ayudó a ver que a veces no puedo sola.

E6. No. Me guardo los sentimientos para mí y no se los digo a nadie.

Madre 1. Entiendo que sí. Y a abrirme en mis propias emociones y expresar a mis hijas. Mejor comunicación.

E2. No. Como siempre.

E13. No sé. Supongo.

E14. Eso sí, eso también. Es que no sé cómo explicarme.

Madre 2. Sí.

E11. Sí, sobre todo con mi familia.

E3. No.

Madre 3. Sí...

E9. Sí.

9. ¿Crees que la entrevista te ha ayudado a mejorar tu autoestima y tu confianza en ti mismo/a? ¿Por qué? / ¿Y la autoestima y confianza en tus hijos/as? ¿Por qué?

E7. No, porque yo tengo la autoestima muy baja y lo reconozco, no hay nada de malo. La tengo que subir yo, poco a poco, y la psicóloga también me está ayudando.

E6. Sí, por una parte. A tener confianza, sí. A la autoestima, no. También tengo la autoestima muy baja, pero desde entonces hablo con más gente que no conozco.

Madre 1. Sí. Nos ayuda a comunicarnos poco a poco, más.

E2. No. Como siempre también.

E13. Sí. Él me decía que podía. Me hizo creer más (en mí).

E14. Sí. Me he motivado más.

Madre 2. De mi hijo, sí. De la mía, no.

E11. Sí, mucho. En todo.

E3. No sé. Sí.

Madre 3. Sí... tengo técnicas para entenderlos y ponerme en su lugar.

E9. Sí, la verdad es que todas entrevistas que he tenido con —la figura educativa— se me ha subido la autoestima y la confianza.

10. ¿Recomendarías la entrevista a otras personas jóvenes que estén teniendo dificultades con el absentismo escolar? ¿Por qué? / ¿Recomendarías la entrevista a otras familias y adolescentes que estén teniendo dificultades con la asistencia a clase? ¿Por qué?

E7. Sí, pero centras más en *el por qué* falta esa persona. Porque igual hay algo mucho más profundo y se puede así ayudar de verdad a una persona. La gente a veces piensa que se falta por pereza, porque son vagos... Pero igual la persona está mal y no tiene fuerzas ni ganas para salir a la vida.

E6. Sí. Si estás mal lo puedes decir y decir los sentimientos, si puedes (...).

Madre 1. Sí. Siempre que se entienda a cada persona individual.

E2. No sé. Si le conozco, sí. Pero no le gustaría que le hablaran tanto. Acabas un poco agobiado.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



E13. Sí. Le hacen ver que tiene que venir.

E14. Sí. Porque les motiva.

Madre 2. Lo recomiendo si se puede escuchar las dos partes y si se encuentra solución.

E11. Sí, porque les puede ayudar en todo.

E3. Sí, no sé.

Madre 3. Sí... siempre. Toda ayuda siempre es buena.

E9. Sí, porque aparte de que te ayuda a ir más al instituto y a la escuela te sube la autoestima y te enseña a quererte.

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Grado en Educación Social

Curso 2022/2023



Anexo 4. Modelo de registro de impacto

REGISTRO DE IMPACTO DE LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL	0	1	2	3	4
La actividad ha mejorado la relación del alumnado con la escuela y el personal docente.					
El alumnado participante ha mejorado su capacidad de gestión emocional en el contexto escolar.					
El alumnado participante ha aplicado los aprendizajes de la actividad a sus situaciones cotidianas en el contexto escolar.					
El alumnado participante ha mejorado sus habilidades sociales y comunicativas.					
El alumnado participante ha mejorado su autoestima y confianza en su persona.					