



Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional**

**La Educación Socio-Afectiva en tiempos de  
Covid19**

**Socio-Affective Education in times of Covid19**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Autor: Adrián López Rodríguez

Tutora: Marisol Fernández Cueli

Junio de 2022

## Índice

Resumen	3
Abstract	3
1. Introducción	4
2. Reflexión sobre la Formación Recibida y las Prácticas Profesionales	5
a. Formación Teórica	5
b. Formación Práctica	5
c. Conclusiones y Propuestas de Mejora	7
3. Proyecto de Investigación Educativa	7
a. Problema	7
b. Justificación y Fundamentación Teórica	8
c. Objetivos	12
d. Metodología	12
e. Resultados	16
f. Conclusiones e Implicaciones Educativas	24
4. Propuesta de un Plan de Actuación para un Departamento de Orientación	30
a. Objetivos Generales del Plan de Actuación	30
b. Objetivos Específicos del Plan de Actuación	30
c. Aspectos de la Organización Interna del Departamento y de Coordinación Externa	31
d. Unidades de Actuación y su Temporalización	33
i. Programa de Acción Tutorial	33
ii. Programa de Atención a la Diversidad	42
iii. Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera	51
e. Evaluación del Plan de Actuación del Departamento	60
5. Conclusiones	62
6. Referencias Bibliográficas	63
ANEXOS	71

## **Resumen**

El presente Trabajo Fin de Máster, denominado “La Educación Socio-Afectiva en tiempos de Covid19”, recoge el resumen de todo un año de experiencias vividas en el transcurso de la formación de un orientador educativo en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la Universidad de Oviedo. En primer lugar, se recoge una breve reflexión crítica sobre la formación teórica y práctica recibida en el máster. En segundo lugar, se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo en el centro educativo donde se realizaron las prácticas y que le da nombre a este trabajo, pues se estudiaron cuatro variables: relaciones sociales satisfactorias, estereotipos de género profesional, sexting y acoso escolar y sesgos implícitos, que una vez analizadas demostraron un interesante resultado. Y, por último, se presenta un Plan de Actuación del Departamento de Orientación del centro educativo.

## **Abstract**

This Master's Thesis, called "Socio-Affective Education in times of Covid19", collects the summary of a whole year of experiences lived in the course of training an educational counselor in the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training Compulsory, Baccalaureate and Vocational Training at the University of Oviedo. In the first place, a brief critical reflection on the theoretical and practical training received in the master's degree is collected. Secondly, the results of the research carried out in the educational center where the practices were carried out and which gives this work its name are presented, since four variables were studied: satisfactory social relationships, professional gender stereotypes, sexting and bullying and implicit biases, which once analyzed showed an interesting result. And, finally, an Action Plan of the Educational Center's Guidance Department is presented.

## **1. Introducción**

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es un documento que aborda el conjunto de habilidades, competencias y conocimientos específicos adquiridos durante la realización del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la especialidad de orientación educativa.

Este trabajo se ha estructurado en tres grandes bloques que agrupan el conocimiento adquirido y la práctica del mismo.

El primer bloque se corresponde con una reflexión sobre la práctica educativa, la cual incluye una breve descripción de lo realizado, su valoración y una breve valoración crítica de la misma. A partir de este análisis se propone en el bloque dos y tres la investigación educativa y el plan de actuación de un departamento de orientación, respectivamente.

La investigación educativa, está ligada a las unidades de actuación desarrolladas en la propuesta de actuación del departamento. Esta propuesta se desarrolla dentro del programa de acción tutorial y se llevó a cabo en el centro educativo tras el análisis de las necesidades detectadas. Concretamente, la temática se sitúa en relación con la educación socio-afectiva en el alumnado de secundaria de un centro educativo del Principado de Asturias.

Por último, se recoge la propuesta de un plan de actuación para un departamento de orientación, que incluye quince unidades de actuación divididas en los tres programas del centro: Programa de Acción Tutorial (PAT), Programa de Atención a la Diversidad (PAD) y el Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera (PODC). De las 15 actuaciones se desarrollan dos de cada programa justificando su elección.

## **2. Reflexión sobre la Formación Recibida y las Prácticas Profesionales**

En este apartado se presentan las principales reflexiones extraídas referentes a la formación teórica y práctica recibida a lo largo del presente año de manera crítica y constructiva.

### **a. Formación Teórica**

Durante el curso académico se desarrollaron diversas asignaturas, como Procesos de la Orientación Educativa y Asesoramiento Psicopedagógico; Desarrollo, Aprendizaje y Educación y Ámbitos de la Orientación Educativa y Asesoramiento Psicopedagógico, que estaban centradas en la adquisición de los saberes básicos pertinentes en la profesión de la orientación educativa y que sirvieron de base para la construcción del conocimiento que posteriormente se concretó en la formación práctica.

Por otra parte, las asignaturas enfocadas en la consecución de aptitudes, destrezas y habilidades como profesional docente, véase Diseño y Desarrollo del Currículum, Procesos y Contexto de la Educación o Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa entre otras, se hallaban dentro del marco común de las clases grupales, en las cuales participaban diversas especialidades, lo que permitió de forma beneficiosa, aun siendo legos de la misma, ver los diferentes puntos de vista sobre la práctica educativa. Y aunque el contexto de las clases fuera en detrimento de la búsqueda del diálogo y consenso, este surgía de forma esporádica, lo que facilitó el aprendizaje por descubrimiento.

### **b. Formación Práctica**

Los conocimientos adquiridos durante el transcurso del Máster se sometieron a prueba en un centro real, toda la formación adquirida durante el periodo de prácticas fue complementaria a la obtenida durante las clases expositivas, añadiendo significado a la función del orientador educativo, es decir, permitió ver los resultados de lo observado y aprendido de forma teórica.

Se inició el periodo de prácticas en un contexto de crisis sanitaria que afectó al desempeño normal de las funciones del propio centro educativo y que repercutió en la participación en el mismo, pero gracias a las particularidades del propio centro se pudo personalizar las prácticas designando a una tutora de prácticas por alumno, pues en el centro había dos orientadoras, permitiendo así seguir de forma más cercana las actuaciones que realizaba la tutora educativa.

El centro de educación secundaria, que se ha tomado como referencia y contexto de la investigación del TFM y en el cual se han realizado las prácticas, presenta unas características especiales, ya que se encuentra ubicado en un barrio periférico de una gran ciudad del Principado de Asturias, con un crecimiento muy importante en la última década, que se ha traducido en la actualidad en un incremento del número de alumnado, caracterizado por su gran diversidad de origen y contexto social. La mencionada diversidad favoreció la aplicación de lo aprendido, ya que en la población del centro se encontraba la diversidad mostrada en las clases magistrales, lo que ha permitido apreciar de forma global todas y cada una de las funciones que desempeña el orientador educativo en los centros públicos de educación secundaria y que vienen especificadas dentro del decreto de orientación.

Con respecto a la función específica de la tutora de prácticas, como dice el dicho popular *“Cada maestrillo tiene su librillo”* y cierto es, pues en el transcurso de las prácticas se ha podido observar que el desempeño de cada profesional de la orientación educativa, dependiendo de su formación de base, utiliza diferentes herramientas afines a su línea ideológica profesional. Esta ideología se ve impregnada en las funciones que desempeña el orientador en el centro y una de estas es la evaluación psicopedagógica.

La preponderancia de la evaluación psicopedagógica en el centro pone de manifiesto esas diferencias entre orientadores, pues el uso de unos y no de otros instrumentos de evaluación van a depender del tipo de informe que se desee realizar, es decir, si son de primera evaluación o de seguimiento, confirmando en estos casos que el fin justifica los medios.

Las técnicas y estrategias observadas, fruto de la experiencia práctica y formativa de los propios profesionales del departamento de orientación, que han sido aplicadas en la resolución de problemas e imprevistos acontecidos durante el periodo de prácticas

como por ejemplo la gestión asidua de las interrupciones por parte del equipo directivo para la solución de problemas de convivencia dentro del aula o la estructuración y protocolización de las actuaciones que realiza el departamento de orientación dentro del centro, han resultado positivas en el proceso de aprendizaje, pues se ha obtenido una perspectiva más amplia de la capacidad de adaptación del orientador educativo en un centro de secundaria.

### **c. Conclusiones y Propuestas de Mejora**

Las conclusiones obtenidas tras la formación, en general, ha sido positivas, pues el resultado de instruirse en el origen, los objetivos, los principios y las metodologías de la orientación educativa resultó fundamental para el desempeño, de forma responsable, de la función de la orientación educativa.

Como propuesta de mejora podría ser beneficioso enfocar el contenido del máster al desarrollo de las competencias del orientador, incluyéndolo de forma explícita en las clases grupales, ya que, por la propia idiosincrasia del perfil de la orientación educativa, los contenidos expuestos y trabajados durante la formación teórica-práctica quedan, muchas veces, faltos de correlación con las funciones del perfil de orientación educativa.

## **3. Proyecto de Investigación Educativa**

### **a. Problema**

La propuesta de investigación parte del análisis y observación realizada a lo largo del período de prácticas a través de diferentes instrumentos de recogida de información (observación, anecdotario, registro de amonestaciones y entrevistas).

En base a lo observado y manifestado por los diferentes agentes de la comunidad educativa, se detectaron carencias emocionales basadas en un déficit de relaciones sociales transversales presentes en el conjunto del alumnado y del profesorado del centro que repercutían de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el centro educativo, dadas sus características, han tenido que adaptarse a las exigencias del medio de la mejor forma posible, limitando el movimiento y centrando sus intervenciones de mejora en los ámbitos deficitarios, dejando de lado aquellas funciones complementarias, pero imprescindibles para formar al ser humano, y esto provocó que las relaciones sociales mermasen y surgieran problemas relacionales por el aislamiento estructural entre cursos educativos. Confirmándose, mediante la observación en el espacio de recreo, la segregación existente entre chicos y chicas, ocupando gran parte del espacio los chicos para jugar al fútbol u otros deportes y las esquinas para las chicas.

Los efectos de la crisis pandémica mundial a nivel de centro se concretaron en una formación acelerada en nuevas tecnologías, donde la distancia y aislamiento impidieron el desarrollo de herramientas personales para lidiar con el estrés, el miedo, la ansiedad o la depresión de manera positiva, siendo estas herramientas necesarias para el desarrollo de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Históricamente, el aprendizaje mediante la participación fue una característica principal del centro educativo hasta la llegada de la pandemia mundial de SARS-Cov-2. Ahora el centro atiende a una población muy variada, contando con un número “*increciente*” de alumnado que se incorpora casi mensualmente, convirtiendo el centro en el más numeroso de Oviedo en cuanto a población de educación secundaria obligatoria.

## **b. Justificación y Fundamentación Teórica**

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hace hincapié en la necesidad de enseñar por competencias, así como en dar una perspectiva de género de forma transversal en todas las etapas educativas. Se trata de potenciar una educación basada en valores, en todos los niveles educativos, para potenciar el desarrollo de aprendizajes de forma global, integral y en equidad, cumpliendo así los derechos efectivos de la infancia establecidos en la Convención de los Derechos de los Niños (ONU, 1991).

A través del análisis del centro educativo, se comprobó que en materia de educación socio-afectiva, existía un convenio de colaboración con AsturSalud para



proporcionar formación sobre la sexualidad al alumnado de secundaria y que trataban temas relacionados con las relaciones socio-afectivas, pero que dadas las necesidades que requería la implantación del programa se vio imposible cumplir con todos los aspectos reseñables del mismo.

Las problemáticas relacionadas con la relaciones sociales y sexuales han ido aumentando con el paso del tiempo (Rodríguez y Ballesteros, 2019), viéndose los resultados en las reuniones con tutores centradas en estas cuestiones y en el desarrollo de funciones no normativas desempeñadas por parte del profesorado del departamento de orientación.

Las **relaciones socio-afectivas** podemos definir las como la suma de los factores biológicos, ambientales y relacionales que se manifiestan a nivel psicológico, emocional y conductual (Soler, 2016). El desarrollo socio-afectivo en el ámbito educativo ha despertado demasiado tarde, pues en los orígenes de la psicología de la educación la corriente predominante obviaba todo aquello que no era directamente observable, dejando los constructos teóricos como el afecto, las emociones o motivaciones de lado (Bisquerra, 2008).

No cabe la menor duda de que el principal objetivo de la educación es conseguir un desarrollo integral de la persona. Esta idea ya se inició en el psicoanálisis y actualmente ya está avalada por la neurociencia. En términos del desarrollo socio-afectivo, las relaciones afectivas basadas en el respeto y los buenos tratos en la adolescencia aumentan las posibilidades de tener mayor éxito en las relaciones sociales y de pareja en un futuro, ya que se percibe mayor apoyo por parte de los demás y fomenta una buena gestión de las propias emociones (Moore y Diener, 2019). Es por tanto fundamental detectar e intervenir en aquellas conductas asociales que inhiben la capacidad de establecer una relación social adecuada.

Estas conductas asociales, hoy en día, se están viendo reforzadas por fenómenos como el **sexting**, consistente en el envío y recepción de videos y/o mensajes de texto de carácter sexual mediante el teléfono móvil (Mejía-Soto, 2014). Los datos de investigaciones recientes demuestran que entre el 14% y el 25% de los adolescentes han realizado estos comportamientos de forma asidua (Gámez-Guadix et al., 2017; Gavilán-

Martin y Merma-Molina, 2020; Gil et al., 2020; Mori et al., 2018). Esta práctica, fomentada por la presión grupal, se caracteriza por tener un mismo patrón de conducta, el cual es realizar una acción que no haría la persona por sí misma por tal de asociarse a un grupo de personas (del Peral y Navarro, 2015).

La relación del **sexting con el acoso escolar** es clara, y más clara cuando las relaciones de noviazgo se presentan dentro del mismo grupo de amigos (Quesada et al., 2018). El **acoso escolar**, entendido como intimidación, ha sido utilizado como intento de describir aquellas acciones de maltrato psicológico o físico ejercidas por una persona sobre otra con el fin de aislarla del resto (Ramos, 2011). En el sexting, la baja autoestima provoca situaciones de vulnerabilidad y pérdida del control del contenido enviado, permitiendo al receptor distribuir el contenido de forma ilimitada. Así, existen algunos estudios que demuestran que el envío de material con contenido sexual es más prevalente entre las chicas que entre los chicos (Martinez-Prather y Vandiver, 2014; Mitchell et al., 2012). Esto afecta de forma diferencial a chicos y a chicas, siendo ellas las más presionadas en muchas ocasiones por su pareja (Kernsmith y Smith-Darden, 2018).

Esta presión en las relaciones se puede traducir en conductas de violencia de género, pues, aunque la mayoría de los adolescentes rechacen la violencia y tengan creencias tolerantes, siguen justificando la violencia como conducta de reacción y valentía (de la Osa et al., 2013). Este comportamiento violento se enmarca dentro de la pareja dentro de la violencia de género que viene influenciada por los estereotipos de género (del Castillo, 2018).

Los **estereotipos** son constructos psicológicos presentes en la sociedad que ayudan a categorizar de forma automática a individuos por sus características. Según Álvarez et al. (2011) su definición de estereotipos es: “Un proceso de construcción psíquica que engloba diversos atributos, que tiene un carácter funcional y evaluativo, con posibilidad de cambio. Aunque en principio el concepto estereotipo supone una valoración neutra, más bien se relaciona al concepto de prejuicio cuando se aplica a grupos con menor poder social (p.771).” Por tanto, la estereotipación de la mujer y del hombre como opuestos, desde el punto de vista de la psicología, permite crear roles profesionales para cada uno dadas las características que poseen. Esta atribución

encasilla a los hombres y a las mujeres en espacios que se creen más adecuados para desempeñarse de forma más productiva. Los estereotipos guían el juicio y las acciones de quienes los poseen, logrando que las personas que se identifican con él se comporten como si detentaran los rasgos incluidos en el estereotipo.

En consonancia con estas afirmaciones nos encontramos investigaciones que recalcan que la división de roles sociales relacionados con el trabajo doméstico y remunerado continúan influenciados por el género (World Economic Forum, 2018).

El estereotipo de la mujer en el trabajo y su rol dentro de la sociedad se ha estudiado desde el siglo pasado, y más concretamente desde 1965 con la publicación de *Women in science: Why so few?* de Alicia S. Rossi (Rossi, 1965). En su investigación, se planteaba y demostraba que las mujeres debían tener una piel dura, una habilidad excepcional y algún patrón inusual de socialización para alcanzar puestos ocupacionales iguales al de los hombres.

Más adelante, con el desarrollo de las teorías cognoscitivas, se elaboraron instrumentos de evaluación de estos patrones de pensamientos, denominados **sesgos implícitos**, a través de medidas indirectas. Según Greenwald et al. (1998) el sesgo implícito es aquella asociación inconsciente sobre un grupo social que no tiene valor y que se activa de forma involuntaria. Concretamente el Test de Asociaciones Implícitas de Greenwald et al. (1998) es el más reconocido y usado, siguiendo a Tosi et al. (2018). Estos sesgos implícitos del pensamiento los podemos encontrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ocurren cuando presentamos actitudes estereotipadas de forma inconsciente hacia otra persona.

Todos estos conceptos, que se encuentran dentro del marco de la educación, deben ser valorados y evaluados para determinar la magnitud del desarrollo de la educación socio-afectiva en el centro educativo. Durante la crisis sanitaria la vida de los adolescentes cambió de forma abrupta y pasó de estar activos y mantener relaciones sociales a ser menos activos y más sedentarios (Guan et al., 2020). Sabemos que para el desarrollo de las habilidades sociales es necesario mantener contacto con los iguales, y aunque aún desconocemos los efectos de la crisis sanitaria acontecida, las investigaciones recientes (p.e., da Silveira y Soccol, 2020; Guan et al., 2020; Liu et al.,

2020) han detectado la necesidad de realizar una vigilancia constante en la salud mental y física del adolescente.

Para el desarrollo de la siguiente investigación fue fundamental conocer las características especiales del contexto dónde se iba a realizar, y a partir de esto se pudo plantear la hipótesis principal: el alumnado de etapas superiores tendrá un desarrollo menor en habilidades socio-afectivas que el alumnado de etapas inferiores debido a la crisis pandémica, existiendo diferencias entre sexo.

### **c. Objetivos**

Con esta investigación se pretende conseguir dos objetivos:

1. Estimar la magnitud de las relaciones socio-afectivas en la educación secundaria a través de la medición de las variables establecidas con diferentes instrumentos evaluativos. Concretamente, se tuvieron en cuenta como variables de interés: (1) El conocimiento de las relaciones socio-afectivas satisfactorias.; (2) Estereotipos de género relacionados con las profesiones; (3) Sexting y acoso escolar; (4) Sesgos implícitos del pensamiento. Para alcanzar este objetivo, se diseñaron cuatro retos en los que participó alumnado de secundaria y bachillerato.
2. Determinar si existen diferencias en las variables de interés (conocimiento de las relaciones socio-afectivas satisfactorias; estereotipos de género relacionados con las profesiones; sexting y acoso escolar; y sesgos implícitos del pensamiento) en base al sexo o el curso.

### **d. Metodología**

#### ***Participantes***

La selección de la muestra siguió un paradigma no probabilístico, siguiendo criterios de conveniencia y accesibilidad (Etikan et al., 2016). Participaron en el estudio entre 98 (reto 4) y 243 (reto 1) estudiantes escolarizados en un instituto de educación secundaria del Principado de Asturias. A continuación, se describe el número de participantes en cada uno de los cuatro retos planteados teniendo en cuenta el sexo y el curso.

En el primer reto el 35.39% de los participantes fueron hombres ( $n = 86$ ) y el 64.61% fueron mujeres ( $n = 157$ ). Este primer reto incluía un total de tres situaciones. En la primera situación el 35.5% de los participantes fueron hombres ( $n = 49$ ) y el 64.5% fueron mujeres ( $n = 89$ ). En la segunda situación el 31.06% fueron hombres ( $n = 32$ ) y el 68.94% fueron mujeres ( $n = 71$ ). En la tercera situación el 31.63% fueron hombres ( $n = 31$ ) y el 68.37% fueron mujeres ( $n = 67$ ).

En el segundo reto, del total de los participantes un 31.62% ( $n = 37$ ) eran hombres y un 68.38% ( $n = 80$ ) mujeres. En el tercer reto, nuevamente participaron más mujeres que hombres (hombres: 29.29% [ $n = 29$ ]; mujeres: 70.71% [ $n = 70$ ]). Por último, en el cuarto reto, del total de los participantes el 39.16% ( $n = 47$ ) eran hombres y un 60.84% ( $n = 73$ ) mujeres. En la Tabla 1 se recoge el curso y sexo de los participantes en cada uno de los retos.

**Tabla 1**

*Relación de Participantes en los Retos Planteados*

	Reto 1		Reto 2		Reto 3		Reto 4	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1º ESO	24	46	11	29	5	25	15	22
2º ESO	21	38	17	23	9	17	9	13
3º ESO	21	37	5	17	11	17	14	21
4º ESO	15	29	2	6	4	6	8	17
BACH	5	6	1	5	0	6	0	0

*Nota.* ESO = Educación secundaria obligatoria; Bach = Bachillerato.

***Instrumento***

El instrumento de evaluación realizado *ad hoc* se compone de cuatro retos que miden cuatro variables, a saber: (1) Conocimiento de las relaciones socio-afectivas satisfactorias; (2) Estereotipos de género relacionados con las profesiones; (3) Sexting y acoso escolar; (4) Sesgos implícitos del pensamiento.

El primer reto recoge la información referida al conocimiento de una adecuada relación socio-afectiva. Este reto incluye tres situaciones que describen características de una relación socio-afectiva. Estas situaciones se plantearon durante 3 días consecutivos. En la primera situación se plantea un escenario de relación tóxica en el que un chico está obsesionado con la relación de pareja con una chica recriminando que no le contesta al teléfono móvil. La segunda situación, se esboza una conversación entre dos amigas, y en este caso una le comenta a la otra que deja sus intereses por una nueva relación de pareja. La tercera situación plantea una relación de amistad/sentimental entre un chico y una chica de dependencia en la cual utiliza el chantaje emocional como herramienta de presión. En cada una de las situaciones, el alumnado debía seleccionar como respuesta el color rojo, naranja o verde. El rojo sería indicativo de que la situación es preocupante y es necesario actuar, el naranja reflejaría que la situación es preocupante pero no es necesario actuar, y el verde sería indicativo de una situación nada preocupante y ante la que no es necesario actuar. (Anexo I)

El segundo reto está asociado a los estereotipos de género profesionales. En este reto se plantean cinco ítems (Harry Potter; fisión nuclear; bikini; fregona; la ingeniería de software) históricamente relevantes en los cuales se debe seleccionar si el/la autor/a-creador/a era un hombre o una mujer. Este reto se llevó a cabo durante una semana lectiva. (Anexo IV)

El tercer reto está dirigido a analizar la visión del sexting y las relaciones sociales en el ámbito educativo. Más concretamente, presenta un pequeño relato de una posible situación de sexting que acontece dentro de un grupo de amigos y que tiene consecuencias importantes en el centro educativo. Ante la situación planteada, los estudiantes debían indicar a quién o quiénes culparían de la situación y explicar el porqué de la elección. En este reto la situación descrita no hace mención expresa al emisor del contenido sexual, ni de dónde surge el contenido, por lo que no se puede asociar de forma fehaciente a ninguna persona (hombre o mujer), se describe una situación donde los/las compañeros/as reaccionan de manera no deseada ante una situación planteada por el profesor, por tanto, solo deben valorar la culpabilidad en base a las conductas descritas en la situación. Este reto se aplicó durante una semana lectiva. (Anexo VII)

Por último, el cuarto reto está dirigido a analizar los sesgos implícitos del pensamiento. Se proponen tres situaciones que evalúan las asociaciones neuronales que relacionan conceptos de parentesco y donde la respuesta que da el participante puede venir influenciada por los estereotipos de género. Cada situación describe una relación de parentesco, que, a primera vista, obliga a utilizar los heurísticos para poder dar una explicación racional. La respuesta que deben dar a cada situación es de tipo de respuesta corta, por lo que el participante puede contestar con una palabra o frase corta. La solución a cada situación era única y solo se valoraba si en la respuesta se contenía esa palabra (madre, hermana, padre y derivados). Este reto se realizó durante una semana lectiva. (Anexo X)

### ***Procedimiento***

La metodología empleada fue de corte cuantitativo y alcance exploratorio, consistió en la aplicación de una serie de retos que podían ser cubiertos en papel y lápiz o de forma digital, accediendo mediante el móvil o un ordenador a la hoja de respuestas creada en Forms.

El cuestionario no contenía ningún dato que permitiera identificar a los participantes para garantizar el anonimato, y antes de rellenar los cuestionarios, todos ellos indicaron su consentimiento para participar en el estudio. La participación era voluntaria y los estudiantes podían decidir abandonar su colaboración en el estudio en cualquier momento. En las hojas de respuestas se identificaba únicamente el curso y el sexo, con el fin de concretar la clase y poder establecer actividades dirigidas a trabajar las carencias detectadas en los retos.

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases. Inicialmente, se estableció una reunión con el equipo directivo del centro con el fin de exponer la propuesta de investigación y solicitar el permiso requerido. Posteriormente se concretó con el departamento de orientación el nivel de participación y colaboración. A continuación, se elaboraron las diferentes actividades evaluadoras y se llevó a cabo una aplicación piloto con el personal del departamento de orientación para comprobar la adecuación del contenido, corregir errores y considerar las sugerencias de mejora. Posteriormente se llevó a cabo la recogida de información (aplicación de los retos) durante el curso académico 2021-2022 entre los meses de febrero y abril.

### ***Análisis de Datos***

Se utilizó una metodología mixta con predominancia cuantitativa, la cual facilitó la indagación mediante preguntas abiertas de ciertas conductas para alcanzar los objetivos planteados. Los datos fueron recopilados de forma digital y analizados a través del software SPSS v.27.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se llevaron a cabo análisis descriptivos con el fin de estudiar las respuestas de los estudiantes a cada uno de los cuatro retos asociados a las cuatro temáticas abordadas (conocimiento de las relaciones socio-afectivas satisfactorias.; estereotipos de género relacionados con las profesiones; sexting y acoso escolar y sesgos implícitos del pensamiento).

Además, con el fin de determinar si las diferencias en estos cuatro puntos eran estadísticamente significativas entre hombres y mujeres o entre los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria, se llevaron a cabo diferentes análisis univariados de la varianza tomando como variable independiente el sexo o el curso respectivamente.

Los tamaños del efecto se valoraron mediante la eta parcial al cuadrado ( $\eta_p^2$ ) y la  $d$  de Cohen (1988):  $d < 0.20$  indica que el tamaño del efecto es mínimo;  $d > 0.20 < 0.50$  ( $\eta_p^2 < 0.01$ ) que el tamaño del efecto es pequeño;  $d > 0.50 < 0.80$  ( $\eta_p^2 \geq 0.59$ ) que el tamaño del efecto es medio; y  $d > 0.80$  ( $\eta_p^2 \geq 0.138$ ) que el tamaño del efecto es grande.

### **e. Resultados**

Los resultados obtenidos se muestran a continuación realizando una breve descripción de los mismos, en función del sexo y del curso.

#### ***Diferencias en Función del Sexo en cada uno de los Retos***

En la Tabla 2 se pueden ver las respuestas proporcionadas por chicos y chicas en el primer reto propuesto. La participación mayoritaria fue de mujeres, (casi el doble que de hombres). Cabe destacar que un número nada reseñable de hombres y mujeres, consideraron que las situaciones descritas no requerían de una actuación (naranja) o incluso que no eran preocupantes (verde). Mientras que en la Situación 1 y 3 parece no haber grandes diferencias entre hombres y mujeres, no ocurre lo mismo en la Situación 2 en la que muchas más mujeres que hombres consideraron innecesario actuar ante la



situación descrita. De forma global, se puede decir que los hombres y mujeres participantes no presentaban un buen nivel de conocimiento con respecto a lo que sería una buena o adecuada relación socio-afectiva.

**Tabla 2**

*Respuestas de Hombres y Mujeres ante las Tres Situaciones del Reto 1*

	<i>Situación 1</i>		<i>Situación 2</i>		<i>Situación 3</i>	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Rojo	34	72	5	28	18	45
Naranja	7	7	18	33	10	19
Verde	8	8	9	10	3	3

*Nota.* Rojo = Situación preocupante y es necesario actuar; Naranja = Situación preocupante pero no es necesario actuar; Verde = Situación nada preocupante y ante la que no es necesario actuar.

En relación con el segundo reto, tal y como se puede ver en la Tabla 3 los resultados más amplios de aciertos frente a errores tanto en hombres como en mujeres fueron en el primer y cuarto ítem (Harry Potter y Fregona, respectivamente). Cabe destacar la igualdad de respuesta entre hombres y mujeres en la segunda respuesta (Fisión Nuclear), cometiendo casi los mismos aciertos que errores. En la tercera respuesta (Bikini) el total de aciertos de los hombres fue aproximadamente el triple que de errores, mientras que el de las mujeres fue prácticamente el doble y más aún, en la quinta respuesta (Ingeniería de software) esta diferencia, entre los aciertos y errores, en mujeres fue mínima, siendo en los hombres mayor hacia el acierto. En general, se puede decir que las respuestas han estado balanceadas, lo que demuestra que ni hombres ni mujeres poseen un discernimiento del rol profesional del hombre y la mujer claro acentuando la percepción de estereotipo de género presente en la sociedad.

**Tabla 3**

*Respuestas de Hombres y Mujeres en el Reto 2*

	Hombres		Mujeres	
	Acierto	Error	Acierto	Error
1. Harry Potter	31	6	71	9
2. Descubrimiento Fisión Nuclear	23	14	44	36
3. Invención del Bikini	29	8	57	23
4. Invención de la Fregona	27	10	66	14
5. Desarrollo de la Ingeniería de software	22	15	41	39

*Nota.* Harry Potter fue escrito por una mujer; Fue una mujer quien descubrió la fisión nuclear; la invención del bikini y la fregona se debe a hombres; fue una mujer quien creó la ingeniería de software.

En la Tabla 4 se pueden ver las respuestas proporcionadas por chicos y chicas en el tercer reto. Cabe recordar que en este reto la situación descrita no hace mención expresa al emisor del contenido sexual, por lo que no se puede asociar de forma fehaciente a ninguna persona (hombre o mujer). La mayor parte de los participantes consideraron que el promotor o culpable de la situación fue “Él” seguido de la opción “Él y los/as compañeros/as” (cabe recordar nuevamente que en la situación planteada no se establecía el género del protagonista). Es reseñable remarcar que la respuesta de casi un 22% de los hombres fue que la culpable era “Ella”, así como las justificaciones que acompañaba la elección de respuesta (*“Porque si ella no hubiese enviado esas fotos nada de eso hubiera pasado”, “Porque no debe pasar esas fotos”, “Fue culpa de María por pasar sus fotos intimas a Pelayo” ...*). Se puede decir que la elección mayoritaria demuestra que existe, en general, una asociación que responsabiliza de alguna manera de las conductas no deseadas como el sexting y el acoso escolar a “Él” y a “Los/as compañeros/as” tanto por parte de los hombres como de las mujeres, sin tener ningún indicio que apunte hacia esta idea.

**Tabla 4***Respuestas de Hombres y Mujeres en el Reto 3*

	Hombres	Mujeres
Él	9	24
Ella	7	9
Los/as compañeros/as	6	6
Él y Ella	1	3
Él y los/as compañeros/as	7	21
Ella y los/as compañeros/as	0	2
Todos	2	5

En el caso del cuarto reto relacionado con los sesgos implícitos, en la Tabla 5 se pueden ver las respuestas proporcionadas por hombres y mujeres. El número de aciertos en la primera situación fue mayor con respecto a las situaciones dos y tres. No obstante, resulta relevante que, en las tres situaciones, un número considerable de hombres y mujeres cometieron errores relacionados en este caso con los sesgos implícitos. Aunque también hay que considerar que las respuestas dadas no fueron de elección, si no que debían responder de forma escrita a cómo se podría explicar la situación planteada, dando opción a diversas explicaciones. Estas explicaciones solo se consideraban acertadas cuando contenían la palabra estimada como correcta: madre, hermana, padre o derivados de estas palabras. Es preciso señalar también la caída en la participación en este último reto con respecto a los anteriores. De forma global, se puede decir que los resultados, tanto de los hombres como de las mujeres participantes, estaban mediados por algún sesgo de pensamiento implícito.

**Tabla 5***Respuestas de Hombres y Mujeres en el Reto 4*

	Hombres		Mujeres	
	Acierto	Error	Acierto	Error
Situación 1	28	19	48	25
Situación 2	17	30	32	41
Situación 3	25	22	43	30

Si bien la tendencia de respuestas ha permitido detectar algunas diferencias entre hombres y mujeres, los resultados de los análisis univariados de la varianza, reflejaron que estas diferencias no eran estadísticamente significativas en ninguno de los retos propuestos: Reto 1 ( $p = .867$ ), Reto 2 ( $p = .373$ ), Reto 3 ( $p = .709$ ), Reto 4 ( $p = .855$ ) y en consecuencia, en las cuatro variables de estudio: (1) Relaciones socio-afectivas satisfactorias.; (2) Estereotipos de género relacionados con las profesiones; (3) Sexting y acoso escolar; (4) Sesgos implícitos del pensamiento.

***Diferencias en Función del Curso en cada una de los Retos***

En las Tabla 6 se recogen los resultados dados por los participantes de los diferentes cursos, en cada una de las situaciones del primer reto. Se puede ver que el alumnado de segundo y cuarto curso, presentó un mayor índice de participación, al menos, en la primera situación.

Con respecto a las respuestas obtenidas, cabe destacar que un número importante de estudiantes de los cinco cursos, señalaron que las situaciones no requerían de actuación o no eran preocupantes reflejando un bajo conocimiento relacionado con las adecuadas relaciones socio-afectivas.



1. Harry Potter	33	7	36	5	19	3	7	1	6	0
2. Descubrimiento Fisión Nuclear	22	18	26	15	11	11	6	2	3	3
3. Invención del Bikini	26	14	30	11	15	7	8	0	6	0
4. Invención de la Fregona	27	13	35	6	19	3	6	2	6	0
5. Desarrollo de la Ingeniería de software	18	22	27	14	11	11	4	4	3	3

*Nota.* Harry Potter fue escrito por una mujer; Fue una mujer quien descubrió la fisión nuclear; la invención del bikini y la fregona se debe a hombres; fue una mujer quien creó la ingeniería de software.

En la Tabla 8 se recogen los resultados del tercer reto en función del curso. Este reto estaba asociado a la práctica del sexting y las relaciones sociales en el centro educativo. La participación por cursos fue igualitaria, exceptuando cuarto curso y Bachillerato. Lo más llamativo fueron las respuestas dadas por tercer curso. Incidiendo en “Él” como el principal culpable. Así como el reparto casi equilibrado que realiza primer curso y segundo curso a “Él” y a “Ella”, denotando un bajo conocimiento del funcionamiento del sexting y las implicaciones que tiene en el centro educativo. Es preciso resaltar que tanto primero como segundo y cuarto curso dieron mayor relevancia, de algún modo, al comportamiento de “los/as compañeros/as”, siendo estos los únicos comportamientos reseñables y atribuibles que aparecen descritos en la situación. En general, se puede observar un conocimiento bajo en cuanto a las implicaciones del sexting en las relaciones sociales dentro del centro educativo.

**Tabla 8***Respuestas de Hombres y Mujeres en el Reto 3 asociado al Sexting*

	1°	2°	3°	4°	Bachillerato
Él	8	5	20	0	1
Ella	6	4	2	0	1
Los/as compañeros/ as	2	7	2	0	2
Él y Ella	2	0	2	0	0
Él y los/as compañeros/ as	7	8	1	8	4
Ella y los/as compañeros/ as	0	2	0	0	1
Todos	4	0	1	2	0

Por último, en la Tabla 9 se pueden observar las respuestas proporcionadas por los diferentes cursos en el cuarto reto propuesto. En este último reto, no participó alumnado de Bachillerato. Es reseñable el resultado de los participantes de cuarto curso quienes reflejaron pocos o nulos errores, siendo esto revelador de la ausencia de sesgo implícitos en el pensamiento del alumnado de este curso. Sin embargo, en el tercer curso existía un mayor número de errores que de aciertos en todas las situaciones. Por último, en primer y segundo curso nuevamente hay un mayor número de errores que de aciertos en la primera y segunda situación, pero no en la tercera.

**Tabla 9***Respuestas de Hombres y Mujeres en el Reto 4 relacionado con los Sesgos Implícitos*

Situación 1		Situación 2		Situación 3	
Acierto	Error	Acierto	Error	Acierto	Error

1°	23	14	12	25	18	19
2°	14	8	4	18	11	11
3°	15	20	8	27	13	22
4°	23	2	24	1	25	0

Si bien se han ido recogiendo las tendencias de respuesta en las líneas anteriores, cabe decir que los resultados de los análisis univariados de la varianza reflejaron que las diferencias en función del curso no eran estadísticamente significativas en el reto 1 ( $p = .103$ ) ni en el reto 2 ( $p = .374$ ). Sin embargo, las diferencias fueron estadísticamente significativas en base al curso en las respuestas al reto 3,  $F(4, 97) = 9.082$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = 0.272$ -, con un tamaño del efecto grande. Concretamente, los análisis post hoc revelaron que estas diferencias se daban entre los cursos primero y tercero ( $p = .010$ ); primero y cuarto ( $p = .017$ ); segundo y tercero ( $p = .017$ ); segundo y cuarto ( $p = .016$ ) y tercero y cuarto ( $p < .001$ ).

En el reto cuarto, las diferencias en base al curso fueron nuevamente estadísticamente significativas,  $F(9, 275) = 7.114$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = 0.156$ ; con un tamaño del efecto grande. Concretamente, los análisis post hoc revelaron que estas diferencias se daban entre los cursos tercero y cuarto ( $p = .000$ ) en la primera situación; primero y cuarto ( $p = .000$ ); segundo y cuarto ( $p = .000$ ); tercero y cuarto ( $p = .000$ ) en la segunda situación; y primero y cuarto ( $p = .000$ ); segundo y cuarto ( $p = .001$ ); tercero y cuarto ( $p = .000$ ) en la segunda tercera situación.

## f. Conclusiones e Implicaciones Educativas

Borbor y Quiñonez (2017) entienden las relaciones socio-afectivas como la capacidad de entablar una relación con diferentes personas mediante la gestión madura de las emociones. Esta capacidad pasa por la necesidad de autoconocerse y saber cómo responder ante las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo evolutivo de la persona.



La comorbilidad de trastornos con base emocional en la adolescencia es elevada (American Psychiatric Association, 2013) y ahora tras la pandemia este dato ha ido aumentando. El desarrollo emocional de los adolescentes se ha visto comprometido, con el aumento de las inseguridades, por ejemplo, con el uso de las mascarillas, y con un retroceso en las relaciones sociales, por el aumento de la fobia social y otras disfunciones relacionales (p.e., Palacio-Ortiz et al., 2020; Ramírez et al., 2021). Esta situación, de aumento de problemas personales con base emocional, ha tenido continuación en los centros educativos. Se crearon burbujas sociales en las clases y se concentraron todas las energías en evitar la propagación del virus, lo que favoreció que a nivel educativo nos centrásemos en transmitir el temario e intentar seguir con la normalidad pre-Covid19 (Cadenas, 2020) dejando en ocasiones de lado aspectos importantes para el desarrollo de habilidades de gestión emocional. Por este motivo, la presente investigación ha puesto el foco en el estudio de las diferencias entre hombres y mujeres en educación secundaria obligatoria y bachillerato en relación a cuatro variables asociadas a las relaciones socio-afectivas: El conocimiento adecuado de las relaciones socio-afectivas, los estereotipos de género, el sexting y los sesgos implícitos de pensamiento. Además, se tuvieron en cuenta las diferencias en estas cuatro variables en función del sexo y del curso de educación secundaria obligatoria.

Las variables estudiadas permiten vislumbrar el perfil global del centro en cuanto a comportamientos y desarrollo evolutivo socio-afectivo tras la Covid19 en cada uno de los cursos y por sexo.

Los resultados obtenidos en la investigación reflejaron diferencias, entre algunos de los cursos, en el área de las relaciones socio-afectivas, siendo estas diferencias amplias y significativas. En particular, resultó de gran relevancia los resultados obtenidos en el reto 3, que trata el tema del sexting y acoso escolar, y el reto 4, que evalúa los sesgos implícitos del pensamiento.

Pero antes, se debe contestar a la primera cuestión, ¿existen diferencias en función del sexo en cada una de los retos? Los datos obtenidos no mostraron tal diferencia, en contraste con los resultados de estudios como el de Morales et al. (2012) que evaluaba como se enfrentaban los niños y niñas a los problemas cotidianos escolares a través de un modelo multicausal del afrontamiento, en el cual evaluaba variables como: la

evitación cognitiva, conducta agresiva o la indiferencia, entre otras. Estas variables juegan un papel importante en la gestión de las relaciones sociales y como confirman numerosos estudios, existen diferencias en el estilo de respuesta y afrontamiento ante situaciones emocionales parecidas a los retos planteados, pues dan una gran relevancia a la edad y el sexo (p.e., Morales et al., 2012; Parada y Pérez, 2014; Sanz-Martin y Ramos 2001).

Aunque no aparezcan diferencias significativas entre sexos, los resultados son preocupantes, pues muestran una tendencia del desconocimiento de las relaciones socio-afectivas satisfactorias. La no existencia de estas diferencias significativas entre sexos puede ser explicada por diferentes motivos. Por ejemplo, tras el paso de la Covid19, la gestión de las emociones en la población en general se ha visto afectada, los estilos de afrontamiento ante situaciones ansiógenas han propiciado que la resolución eficiente de los problemas se reduzca (Fuster-Guillén et al., 2021) y se tomen peores decisiones en cuanto a la capacidad para entablar una relación socio-afectiva estable. Además, en estudios de hace tres décadas, ya se consideraba que la percepción de la expresión emocional era mayor en mujeres que en hombres, pero existían pocas o nulas diferencias entre ellos en la respuesta ante situaciones emocionales (Fabes y Martin, 1991).

Los resultados obtenidos en cuanto a la siguiente pregunta ¿existen diferencias en función del curso en cada una de los retos? Se puede afirmar con claridad que sí existen tales diferencias, pero solo en dos de los cuatro retos.

En los dos primeros retos no se observaron diferencias significativas que indicasen la existencia de una formación distinta entre los cursos en relación al conocimiento de una relación socio-afectiva adecuada y los estereotipos de género profesionales.

En el tercer reto, que evaluaba las relaciones en el ámbito escolar a través del planteamiento de una situación de sexting, se hallaron diferencias estadísticamente significativas. En este reto, se ve claramente la percepción del alumnado, pues dependiendo del curso plantean una posibilidad u otra. Lo esperable era encontrar diferencias entre cursos, dado que la formación adquirida en temas de sexualidad y

relaciones sociales empiezan a cobrar mayor relevancia a partir de los 14 o 15 años (Callejas et al., 2005). Las valoraciones que hacen los participantes de la situación planteada induce a ver a una víctima, un agresor y un espectador en la situación, esto permite entender los resultados obtenidos, pues el hecho de que encontremos diferencias significativas entre el primer curso y tercero y cuarto reafirman los estudios en los que se atribuye al agresor, en este caso “Él”, el rol de imputabilidad moral, a “Ella” como víctima incapaz de controlar la situación, y al espectador “Los/las compañeros/as” como los pro-agresores ante la indiferencia mostrada y continuadores del fenómeno (Carceul y Almeida, 2008). En este caso, la percepción mayoritaria en tercero fue culpabilizar a “Él” con casi un 72% de los votos, atribuyéndole ese rol de agresor, tal y como queda demostrado en numerosos estudios que establecen que la mayoría de los que realizan la conducta de sexting son hombres (Arias et al., 2018). También cabe resaltar la selección de la respuesta “Ella”, con un alto porcentaje (15-20%) en los dos primeros cursos. Estos resultados contrastan con la investigación realizada por Villacampa (2016) donde establece que la mayoría de los responsables del sexting son los propios participantes del envío, dando poca relevancia al quién lo reenviaba o a quién era conocedor del mismo. Estos resultados demuestran que la valoración que realizan de la situación planteada no incluye la posibilidad de que lo que realmente es comprobable y valorable es el comportamiento de los/as compañeros/as, pues en ningún momento se hace mención de quien emite la información de contenido sexual, omitiendo así las implicaciones sociales que pueda tener en el centro educativo.

La otra diferencia significativa hallada se encuentra en el cuarto reto, entre cuarto curso y el resto de cursos. En este caso, la variable estudiada se enfoca en conocer si existen sesgos implícitos del pensamiento en el alumnado en relación al parentesco. Hay que tener en cuenta que, en el propio desarrollo evolutivo el periodo de transición y adquisición mental de los roles estereotipados y la actitud con la que se enfrente a los diversos grupos sociales, influyen en adquisición de los propios sesgos implícitos (Prestwich et al., 2008) y puesto que la participación social, entendida como interacción en la comunidad, del adolescente va en aumento acorde a la edad y al contexto donde reside (Lahire, 2008), los resultados obtenidos en esta investigación contrastan con los estudios previos, pues aunque no haya diferencias significativas entre hombres y mujeres en las respuestas dadas ante los estereotipos de género, sí que los hombres

muestran mayores creencias sexistas que las mujeres a edades tempranas, desapareciendo con el paso del tiempo (de la Osa et al., 2013; Villanueva y Grau-Arbelora, 2019), lo que puede explicar el claro desequilibrio respecto al alumnado de primer curso y último curso como demuestran los datos de esta investigación.

Al considerarse estas diferencias, se hace indispensable implementar programas preventivos con una base científica que permitan un abordaje directo a estas diferencias por curso. En línea con otras investigaciones, el periodo de transición entre la adolescencia temprana y la media es fundamental para realizar una intervención con el alumnado adolescente en los centros educativos (Bermúdez et al., 2009).

Esta investigación tiene implicaciones prácticas en el ámbito escolar, pues la existencia de diferencias significativas entre los cursos es una llamada de atención y una advertencia para que el profesorado identifique aquellos comportamientos no deseados de forma precoz. Pero para ello es necesario aplicar un formato de formación del profesorado que ayude a crear destrezas y estrategias centradas en la inteligencia emocional y en la coeducación como así defiende Suberviola (2014). Además, el centro educativo y las familias, tienen un rol preponderante en la protección del bienestar biopsicosocial de los adolescentes, por lo que es fundamental que se trabaje de forma coordinada para mitigar estos comportamientos no deseados con la participación activa de la familia en el centro, a través de la escuela de familias, facilitando información acerca de la importancia que tiene los estilos parentales en el desarrollo emocional de sus hijos (Ramírez-Lucas et al. 2015).

Tampoco podemos olvidar, la necesidad de intervención en el propio alumnado, pues los resultados de diferentes estudios evidencian que la preparación percibida por los jóvenes para las relaciones sociales influye de forma positiva en el bienestar psicológico y en la autonomía (de Juanas Oliva et al., 2022). Esta intervención debe ser transversal y acomodada en todas las asignaturas impartidas, puesto que las horas de tutorías se consideran insuficientes para tratar temas que influyen en el propio devenir de las clases. Además, es importante hacerlo desde la coeducación a partir de un modelo integral de la educación sexual y comenzar desde infantil, pues la educación socioafectiva es crucial para la socialización en todas las etapas de la vida (Lameiras et al., 2006).

Resultaría fundamental que desde el centro se trabajase con el alumnado de los cursos de primero, segundo y tercero, que continúan sus estudios en el centro educativo, aquellos aspectos analizados en esta investigación. Las variables estudiadas tienen una relación directa con el desarrollo socio-afectivo del alumnado y este incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas mismas variables que se engloban dentro de la concepción de las relaciones socio-afectivas satisfactorias están condicionadas por las características propias del contexto donde los alumnos viven y cuyo desarrollo está imbricado en la estructura y relaciones de poder del propio contexto en el que viven, configurando así la experiencia afectiva y social de cada alumno y su propia identidad (Rebollo y Hornillo, 2010).

En cuanto al trabajo a realizar con el alumnado tras el estudio, se puede agrupar en dos áreas. La primera se puede considerar como la capacidad de aprender a relacionarse de forma sana (relaciones socio-afectivas y sexting) mediante el uso y adaptación de las guías "Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes" (Ruiz, 1998) y "Contención emocional a las familias en situaciones de crisis" (Ministerio de Educación, 2020), esta última destinada a lidiar con las consecuencias creadas por la situación de emergencia vivida tras la Covid19. Y, por otro lado, el ser autoconscientes de los procesos del pensamiento (estereotipos de género y sesgo implícitos) y las conductas asociadas a ellos, utilizando los recursos disponibles en la web como la "Guía de buenas prácticas de educación en igualdad en Europa" (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, sf). En definitiva, el trabajo diario en el aula y en el centro debe ir orientado al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, dando un carácter prioritario a la intervención directa de los temas que conforman las variables estudiadas.

Para finalizar, los resultados obtenidos en esta investigación son una ventana para el desarrollo futuro de estudios centrados en las relaciones sociales en todos los niveles, desde el macro al micro, dentro del sistema educativo. Además, se puede considerar la doble vertiente del mismo, pues esta investigación favorece la aplicación directa de los resultados en la memoria anual y en las posteriores programaciones anuales y por lo tanto en el proyecto educativo del centro, dando una orientación y rumbo a todos los profesionales implicados en el centro educativo.

## **4. Propuesta de un Plan de Actuación para un Departamento de Orientación**

Para la realización del Plan de Actuación del Departamento de Orientación se ha tomado de referencia la normativa vigente, más específicamente el decreto 147/2014 de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias y la Circular de inicio de Curso 2021-2022. En este plan de actuación del departamento, los objetivos se organizan en torno a cuatro puntos: el centro, el alumnado, el profesorado y las familias.

### **a. Objetivos Generales del Plan de Actuación**

El objetivo general de este Plan de Actuación del Departamento de Orientación es el acompañar académicamente al alumnado, asesorar al profesorado y mantener la comunicación con las familias, así como ofrecer los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades que se presentan en el transcurso normal del curso académico, cumpliendo con las funciones propias del Departamento de Orientación.

### **b. Objetivos Específicos del Plan de Actuación**

Con el centro:

1. Contribuir a la mejora de la inclusividad educativa.
2. Detectar al alumnado que pueda presentar necesidad específica de apoyo educativo.
3. Facilitar el desarrollo de contenidos de educación en valores en la acción tutorial.

Con el alumnado:

1. Potenciar la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado en la vida del centro.

2. Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.
3. Diseñar, desarrollar y realizar un seguimiento de las distintas medidas de atención al proceso de aprendizaje.

Con el profesorado:

1. Coordinar el trabajo de tutorías y asesorarles en el desempeño de la función tutorial.
2. Asesorar al profesorado en los cambios normativos, en aquellos casos en que así se requiera.
3. Prevenir el absentismo escolar en las clases de PMAR/diversificación.

Con las familias:

1. Promover la colaboración en las actividades que se realizan en el centro.
2. Establecer canales de comunicación entre familiares y centro.

### **c. Aspectos de la Organización Interna del Departamento y de Coordinación Externa**

El departamento de orientación es un órgano de coordinación docente que garantiza la formación integral y personalizada del alumnado. El decreto 147/2014 por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias establece que la organización interna del departamento sea la siguiente:

- Un profesor o profesora de la especialidad de orientación educativa. (OE)
- Un profesor técnico o profesora técnica de servicios a la comunidad. (PTSC)
- Los maestros y maestras de la especialidad de pedagogía terapéutica. (PT)
- Los maestros y maestras de la especialidad de audición y lenguaje. (AL)

- Profesorado de los cuerpos docentes que correspondan para el diseño, implementación y evaluación de programas específicos.

- Cualquier otro profesional que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La organización de trabajo del Departamento de Orientación se encuentra reflejada en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Organización Temporal del Departamento de Orientación*

Reuniones	Temporalización
Departamento de Orientación	Semanal
Comisión de Coordinación Psicopedagógica	Semanal
Con tutores ESO, Formación Profesional Básica (FPB) y Bachillerato	Semanal
Equipos Docentes (RED)	Mensual
Evaluación	Trimestral
Familias	En función de la demanda
Claustro	Mensual
Alumnado	En función de la demanda
AMPA	Mensual

Asimismo, el Departamento de Orientación se coordina con otros organismos y entidades externas estableciendo contacto y colaboración continua con el fin de planificar una respuesta adecuada a las necesidades y características del alumnado.



## **d. Unidades de Actuación y su Temporalización**

### **i. Programa de Acción Tutorial**

El Programa de Acción Tutorial (PAT) es el marco donde se especifican los criterios y procedimientos a seguir en el centro educativo concretando las actuaciones, programas y actividades referidas a la orientación y acción tutorial. El siguiente programa de acción tutorial atiende a una gran variedad de agentes que están implicados en el centro educativo cumpliendo así con el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.

La función tutorial debe asegurar que todo el alumnado reciba una educación integral y personalizada. Las principales actuaciones desarrolladas en este PAT están centradas en el desarrollo de actividades implicadas directamente en el proceso educativo global de los alumnos y alumnas del centro. La tutora o tutor participa de forma proactiva en todas y cada una de las actuaciones, con la ayuda directa del /de la orientador/a, siendo su finalidad la de promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno como persona ayudando a crear su propio proyecto de vida.

Este proyecto de vida está influenciado por las propias relaciones sociales que se crean, mantienen y desaparecen en la edad temprana, y que son predictores de éxitos futuros. La afectividad y la gestión emocional en la etapa de secundaria cobra una gran relevancia en los últimos años, pues es un factor fundamental que influye de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la selección de estas cinco actuaciones está orientadas a la consecución de habilidades y destrezas que ayuden a la consecución de los objetivos planteados en este plan de departamento.

**Tabla 2***Actuaciones a Desarrollar en el Programa de Acción Tutorial*

<b>Actuaciones</b>	<b>Descripción y Destinatarios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Responsable</b>	<b>Temporalización</b>
CorResa  Retos de la Educación Socio-Afectiva <sup>1</sup>	Elaboración de dos actividades en el centro como “ <i>hombre o mujer ¿quién lo hizo?</i> ” o “ <i>¿cómo se explica? Situaciones im-possibles</i> ” destinadas a identificar estereotipos de género y sesgos implícitos para posteriormente ser insertadas en la dinámica del aula y de la acción tutorial y trabajar así la educación socio-afectiva.  <b>Destinatarios:</b> Alumnado de la ESO y Bachillerato.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Facilitar el desarrollo de contenidos de educación en valores en la acción tutorial.</li> <li>● Potenciar la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado en la vida del centro.</li> </ul>	Departamento de orientación  Tutor/a	Segundo trimestre
CorreScape  Actividades de acogida <sup>2</sup>	Dar una acogida cálida al alumnado realizando un tour por el centro donde se realizan actividades en cada departamento (p.e.: departamento de biología participa con la visita al huerto del centro y explica	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover la colaboración en las actividades que se realizan en el centro.</li> <li>● Potenciar la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado en la</li> </ul>	Departamento de Orientación  Departamentos de diversas	Primer trimestre

<sup>1</sup> Unidad desarrollada<sup>2</sup> Unidad desarrollada

	<p>que plantas cultivan en el mismo; el departamento de educación física crea un pequeña gymkhana en el campo de futbol y baloncesto para dar a conocer los beneficios del aire libre y las actividades que se pueden hacer en el recreo;...) con el fin de recibir información del funcionamiento del centro, conocer a sus tutores, al profesorado y a los nuevos compañeros.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado de primero de la ESO.</p>	<p>vida del centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a la mejora de la inclusividad educativa</li> </ul>	<p>asignaturas</p>	
<p>For president</p>	<p>Elección de delegado mediante campaña política con búsqueda e identificación de las características y funciones del delegado; presentación de las candidaturas y debate entre los candidatos; Votación, recuento y elección del delegado.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado de la ESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinar el trabajo de tutorías y asesorarles en el desempeño de la función tutorial.</li> </ul>	<p>Departamento de Orientación</p> <p>Tutor</p>	<p>Primer trimestre</p>

<p>Mi agenda la organizo yo</p>	<p>Diseño de un plan de aprovechamiento de la agenda escolar basado en las indicaciones de Parrilla y Areal (2004) que dé comienzo en 1º de ESO y tenga continuidad en el resto de cursos.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado de la ESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseñar, desarrollar y realizar un seguimiento de las distintas medidas de atención al proceso de aprendizaje</li> </ul>	<p>Departamento de Orientación</p> <p>Tutores</p>	<p>Primer trimestre</p>
<p>Grupos de Coordinación</p>	<p>Reuniones periódicas de coordinación con diferentes perfiles profesionales (PTSC, AL, PT, jefe de estudios, Tutores, AMPA, etc.) para intercambiar información relevante para la mejora de la convivencia en clase y en el centro educativo (Penalva et al., 2014).</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado de la ESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Coordinar el trabajo de tutorías y asesorarles en el desempeño de la función tutorial</li> <li>● Asesorar al profesorado en los cambios normativos, en aquellos casos en que así se requiera.</li> </ul>	<p>Equipo directivo</p> <p>Departamento de Orientación</p> <p>Tutores</p>	<p>Todo el curso</p>

**Tabla 3**

*Acción Desarrolla del Programa de Acción Tutorial denominada CorRESA*

CorRESA	
<p><b>Justificación</b></p> <p>La educación socio-afectiva (ESA) es un derecho reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que representa un aspecto fundamental en la formación integral del adolescente. La ESA persigue que las personas se acepten y se sientan a gusto permitiéndoles expresar sus deseos. Uno de los ámbitos donde se ha de enseñar y aprender sobre la perspectiva de género, es el sistema educativo.</p> <p>La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hace hincapié en la necesidad de dar una perspectiva de género de forma transversal en todas las etapas educativas. Se trata de potenciar una educación basada en valores, en todos los niveles educativos, para potenciar el desarrollo de aprendizajes de forma global, integral y en equidad cumpliendo así los derechos efectivos de la infancia establecidos en la Convención de los Derechos de los Niños.</p>	
<b>Destinatarios</b>	Alumnado de ESO y Bachillerato
<p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Facilitar el desarrollo de contenidos de educación en valores en la acción tutorial.</li> <li>2. Potenciar la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado en la vida del centro.</li> </ol>	
<p><b>Metodología</b></p> <p>La metodología utilizada será activa y participativa, ya que se pretende la participación de forma proactiva para la deconstrucción de los mitos y estereotipos que se poseen en la adolescencia.</p>	

**Actividades que se desarrollan**

Inicia la actividad en la tutoría, donde se proyecta un vídeo animado sobre las relaciones socio-afectivas y la importancia de desarrollarlas para poseer seguridad emocional, un autocontrol, una autoestima y una autonomía adecuados a su edad y finaliza el vídeo con la presentación de las actividades que se va a realizar a lo largo de 8 semanas. Posteriormente se realiza un debate acerca de la pertinencia del mismo.

A continuación, se organizaron en el centro educativo espacios de votación con cartelera y urnas, con el fin de participar en los retos que se enmarcan dentro de la educación socio-afectiva.

El primer reto se basa en la discriminación de comportamientos no deseados a través de la participación del alumnado en un sistema de votación. El profesorado debe animar al alumnado a tomar una decisión

El segundo reto trata sobre la identificación de los roles profesionales relevantes históricamente se han asociado al género masculino, por lo que es necesario distinguir las aportaciones hechas a la humanidad y visibilizar a la mujer dentro de la historia humana.

El tercer reto propone varias situaciones que hacen pensar sobre el mecanismo automático por el que se genera las respuestas estereotipadas de género.

El cuarto reto buscará conocer los efectos del sexting en el alumnado ya que, aunque es posible que la mayoría del alumnado no lo haya practicado las posibilidades de que lo practique en algún momento es alta.

El quinto reto busca la creatividad e ingenio del alumnado a través de la continuación de una historieta. El objetivo es relatar un final alternativo donde el tema del consentimiento sea preponderante.

Cada reto dispondrá de las soluciones y las reflexiones pertinentes para debatir en las tutorías.

<b>Recursos:</b>	
- <b>Personales:</b> Departamento de Orientación y Tutores	
- <b>Materiales:</b> Proyector, ordenador, material escolar, teléfono móvil.	
<b>Temporalización</b>	Mes de Marzo y Abril
<b>Evaluación.</b>	
- <b>Inicial:</b> Se recogerá el registro de partes y el registro del equipo docentes acerca de las conductas disruptivas relacionadas con la educación socio-afectiva	
- <b>Procesual:</b> será mediante la obtención sistemática de datos de los retos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso.	
- <b>Final:</b> Los resultados finales de todos los retos, las percepciones recogidas por los docentes en las redes y el número de partes acontecidos durante el proceso.	

**Tabla 4**

*Acción Desarrolla del Programa de Acción Tutorial denominada CorreScape*

CorreScape
<b>Justificación</b>
<p>Uno de los objetivos básicos de la escolaridad obligatoria es la de facilitar la transición fluida entre etapas. El programa de tránsito y acogimiento es necesario para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero este cambio de etapa de Primaria a Secundaria se debe realizar a través de una buena coordinación y trasvase de información desde el principio de curso, teniendo una especial consideración al alumnado con necesidades educativas especiales. A veces esto se ve frustrado por las características propias de la localidad donde se encuentra los centros escolares, ya que deben asumir los centros de Secundaria la población de tres centros de Primaria, lo que supone que el alumnado -y también sus familias- se vea sometido a un cambio brusco de compañeros y de profesores, de nivel en las exigencias de trabajo, de expectativas académicas y de aspectos relativos a la organización escolar.</p>

<b>Destinatarios</b>	Alumnado de 1º de la ESO  Familiares del Alumnado
<p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potenciar la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado en la vida del centro.</li> <li>2. Promover la colaboración en las actividades que se realizan en el centro.</li> <li>3. Contribuir a la mejora de la inclusividad educativa</li> </ol>	
<p><b>Metodología</b></p> <p>La metodología utilizada será activa y participativa, el alumnado será el protagonista de su recorrido, obteniendo como resultado de su viaje toda la información necesaria para el inicio del curso.</p> <p><b>Actividades que se desarrollan:</b></p> <p>En primer lugar, se inicia la presentación del centro en el Salón de Actos con la proyección de un video realizado por alumnos del centro presentado el Instituto.</p> <p>A continuación, se crean 5 grupos de 5 alumnos acompañados por un familiar o profesor y se le hace entrega de un mapa del centro localizando los departamentos intervinientes.</p> <p>En cada departamento realizarán actividades relacionadas con las asignaturas del departamento que a su vez contendrán información acerca del centro y su organización.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamento de Educación Física: crea una pequeña gymkhana en el campo de fútbol y baloncesto para dar a conocer los beneficios del aire libre y las actividades que se pueden hacer en el recreo.</li> <li>- Departamento de Biología: realiza la visita al huerto del centro y explica que plantas cultivan en el mismo</li> <li>- Departamento de Música: Usan los instrumentos presentes en el aula para la</li> </ul>	



<p>interpretar el himno del centro.</p> <p>- Departamento de Filosofía: En la cafetería recrean el acertijo del cruce del pollo. "Un hombre tiene que cruzar un río con un zorro, un pollo y un saco de maíz. Tiene una barca de remos, y sólo puede llevar con él una cosa en la barca"</p> <p>- etc.</p> <p>Al finalizar el recorrido, se hace entrega de un aperitivo y se realiza una foto conmemorativa.</p>	
<p><b>Recursos:</b></p> <p>- <b>Personales:</b> jefe de estudios, Orientador Educativo, Profesorado de diversos departamentos</p> <p>- <b>Materiales:</b> Proyector, ordenador, material escolar.</p>	
<b>Temporalización</b>	Inicio de Curso y/o Fin de Curso
<p><b>Evaluación.</b></p> <p>- <b>Inicial:</b> Antes de la llegada al centro se le aplica un cuestionario para conocer qué saben acerca del Instituto al alumnado de sexto de primaria facilitado a los tutores y a las familias.</p> <p>- <b>Procesual:</b> Mediante rúbricas de observación se recogerán los datos pertinentes de participación y adquisición de conocimientos.</p> <p>- <b>Final:</b> Se evalúa el grado de satisfacción de la visita al centro y se facilita el cuestionario administrado anteriormente.</p>	

## **ii. Programa de Atención a la Diversidad**

Este Programa de Atención a la Diversidad (PAD) surge con el fin de exponer medidas que den respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado en un centro educativo, ya sea de forma permanente o transitoria. Esto supone un reto para la inclusividad del centro y la atención personalizada, pues es necesario disponer de los recursos necesarios para cumplir con el diseño universal de accesibilidad.

Este reto de atención individualizada no incluye únicamente al alumnado, pues el profesorado juega un papel importante, ya que la mayoría de las veces la atención se realiza en el aula, siendo los casos más extremos los tratados directamente por el Departamento de Orientación.

Las actuaciones planteadas en este PAD se basan en la premisa fundamental de utilizar todos los medios organizativos y curriculares al servicio de las necesidades educativas que aparezcan en el transcurso del año escolar, ya sean por problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en casuísticas específicas, transitorias o permanentes, relacionadas con situaciones recogidas en el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.

**Tabla 5***Actuaciones a Desarrollar en el Programa de Atención a la Diversidad*

<b>Actuaciones</b>	<b>Descripción y Destinatarios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Responsable</b>	<b>Temporalización</b>
Círculo de amigos <sup>1</sup>	<p>Se basa en la creación de un grupo pequeño de alumnos denominado círculo que tratan problemáticas de la clase relacionados con el alumnado NEAE. La estrategia consiste en construir un círculo de amigos en torno a la persona que consideren que está aislada. El círculo idea estrategias prácticas y ayuda a encontrar maneras de superar las dificultades de relación.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado de ESO, especialmente NEAE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a la mejora de la inclusividad educativa.</li> </ul>	Departamento de Orientación	A lo largo del Curso
No te pires <sup>2</sup>	Creación de una tabla de recompensas (economía de fichas) donde la asistencia sea premiada al final de mes en las aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevenir el absentismo escolar en las clases de PMAR/diversificación.</li> </ul>	Departamento de Orientación	A lo largo del curso

<sup>1</sup> Unidad desarrollada<sup>2</sup> Unidad desarrollada

	<p>de PMAR/diversificación. En esta tabla se quedará reflejadas las conductas deseadas y premiadas, así como las recompensas por cumplir</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado de PMAR/diversificación</p>			
<p>Evalúamos la inclusión</p>	<p>A partir de la guía <i>Index for Inclusion</i> (Booth y Ainscow, 2002) se realiza una evaluación de la inclusión del centro y se toman medidas respecto a los resultados obtenidos.</p> <p><b>Destinatarios:</b> La comunidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuir a la mejora de la inclusividad educativa.</li> </ul>	<p>Jefatura de Estudios</p> <p>Departamento de Orientación</p>	<p>A lo largo del Curso</p>
<p>Necesidades específicas de apoyo educativo</p>	<p>Elaboración de informes iniciales, de seguimiento y finales e informar al equipo directivo, jefe de departamento y tutores.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Para todo el alumnado de la ESO y Bachillerato que así lo demande o se detecte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuir a la mejora de la inclusividad educativa.</li> <li>● Detectar al alumnado que pueda presentar necesidad específica de apoyo educativo.</li> </ul>	<p>Orientador Educativo</p> <p>Tutor</p> <p>Equipo directivo</p>	<p>A lo largo del curso</p>

Promoción o repetición	<p>Colaboración con el equipo docente en la toma de decisión de promoción o repetición en PMAR/diversificación a través de la difusión de un breve resumen de normativa legal vigente de medidas de promoción o repetición.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Tutores y jefes de estudios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesorar al profesorado en los cambios normativos, en aquellos casos en que así se requiera</li> </ul>	<p>Tutores</p> <p>Departamento de Orientación</p> <p>Jefatura de Estudios</p>	Tercer trimestre

**Tabla 6**

*Acción Desarrolla del Programa de Atención a la Diversidad Denominada Círculo de Amigos*

Círculo de Amigos	
<p><b>Justificación</b></p> <p>El modelo de alumno ayudante se encuentra dentro del marco de la mediación y sirve para dar respuesta a los problemas de convivencia que existen en un centro educativo. El uso del propio alumnado como recurso permite llevar a cabo estrategias que desde el profesorado sería imposible llevar a cabo. Estas estrategias de cooperación y de ayuda entre iguales consiguen mejorar el clima dentro del centro, el desarrollo personal del alumnado implicado y aumenta la motivación por el aprendizaje.</p> <p>La necesidad de realizar acciones de inclusión hace que esta actividad no solo sea la de ayudar en situaciones conflictivas, sino también hacer conscientes a otros alumnos de las necesidades de ayuda de algunas personas comprometiéndose con ellas y fomentando los valores cívicos y personales. (Bannister, et al., 1998)</p>	
<b>Destinatarios</b>	Alumnado de la ESO
<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contribuir a la mejora de la inclusividad educativa</li> </ol>	
<p><b>Metodología</b></p> <p>Se trata de una estrategia que tiene como finalidad favorecer la participación activa del alumnado en la inclusión de los compañeros con dificultades de relación, mediante el apoyo de alumnos y alumnas para ayudar a los chicos con ese tipo de necesidades.</p> <p>La estrategia consiste en construir un círculo de amigos en torno a la persona aislada. El círculo idea estrategias prácticas y ayuda a encontrar maneras de superar las dificultades de relación.</p> <p><b>Actividades que se desarrollan:</b></p>	

### 1. Sesión de concienciación.

El objetivo de esta sesión es concienciar al grupo y explicar el proceso para la captación de voluntarios.

Para ello se realizará una dinámica de grupo sobre el papel de la amistad y la importancia de la empatía. Se trata de que el alumnado considere sus propias amistades y cómo se sentirían si estuviesen aislados o socialmente excluidos.

### 2.- Determinación del círculo de amigos.

De entre los voluntarios que se hayan presentado, el tutor o tutora elegirá a aquellos que sean más sensibles a la situación del alumno o alumna que se va a ayudar y que tengan más habilidades sociales.

Una vez creado el grupo se realizará una sesión de trabajo con él en la que se trabajará sobre las necesidades de ayuda que tiene el amigo o amiga a ayudar y las diferentes formas de ayuda que se le pueden proporcionar

### 3.-Reuniones semanales del círculo.

Cada semana se mantiene una reunión con el círculo para hacer un seguimiento de las actuaciones, resolver las dificultades y acordar otras posibles soluciones o modificaciones a las ya tomadas.

Las reuniones se mantendrán durante cuatro o seis semanas como máximo. Pasado ese tiempo, el alumno o alumna amigo ya debería haber creado vínculos de amistad.

### Recursos

- **Personales:** Tutor/a, Orientador Educativo

- **Materiales:** Proyector, ordenador, material escolar.

### Temporalización

A lo largo del curso

### Evaluación

- **Inicial:** Se realiza un sociograma donde se analizan las relaciones sociales dentro y fuera del aula. En él se detecta al alumnado con mayor probabilidad de éxito en el

círculo y también al posible alumnado vulnerable.

- **Procesual:** En cada sesión realizada se lleva a cabo un acta de recogida de información sobre lo realizado en ella y las actuaciones que se llevarán a cabo durante la semana próxima.

- **Final:** Se valora la intervención a través de otro sociograma en aula y con un cuestionario valorativo de los miembros del círculo de amigos.

### Tabla 7

*Acción Desarrolla del Programa de Atención a la Diversidad Denominada No Te Pires*

No te pires	
<b>Justificación</b>	
<p>El uso de la economía de fichas ha resultado eficaz para la modificación de conducta en pacientes con trastornos de conducta (Ayllon y Azrin, 1965) y en el ámbito de la educación se ha comprobado que esta técnica mejora el rendimiento académico (Klein, 1994) y es que el uso de un programa de manejo de contingencias puede emplearse para incrementar las respuestas deseadas en adolescentes, sin embargo, parece ser eficaz sólo cuando los adolescentes poseen habilidades por debajo del nivel medio (Bristol y Sloane, 1974).</p> <p>El alumnado de PMAR/Diversificación, por sus características: dificultades de aprendizaje, baja motivación por los estudios, problemas sociales y familiares que le impiden la asistencia asidua al centro; permite que el empleo de técnicas de modificación de conducta les resulte beneficiosas en determinadas situaciones como es la asistencia a clase, ya que les da una motivación extra y fomenta su autocontrol y autonomía en la toma de decisiones.</p>	
<b>Destinatarios</b>	Alumnos de PMAR/diversificación
<b>Objetivos</b>	



1. Prevenir el absentismo escolar en las clases de PMAR/diversificación.	
<b>Metodología</b>	
<p>1. Establecer con el tutor en horario de tutoría aquellos reforzadores a medio y largo plazo que quieran conseguir y la cuantía necesaria para conseguirlo (pegatinas). Junto con la selección de los reforzadores se establece aquellas pautas de comportamiento que deben seguir en el aula, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Llegar a primera hora puntual</li> <li>b. Irse a última hora puntual</li> <li>c. Entrar a todas las clases</li> <li>d. No salir de clase sin el consentimiento del profesorado</li> <li>e. Otras conductas a convenir.</li> </ol> <p>2. Establecer un calendario mensual con la asistencia de cada alumno y colocarlo en un lugar visible del aula. A este calendario se le adjuntará la lista de comportamientos deseados evaluables y los reforzadores escogidos por el alumnado con su correspondiente cuantía.</p> <p>3. Cada una de las actividades descritas anteriormente se verán reforzada con una pegatina en el calendario (reforzador inmediato). Al finalizar el mes se realizará el recuento y se entregarán los reforzadores intermedios. Transcurrido el trimestre, se hará entrega del reforzador final.</p>	
<b>Recursos</b>	
<p>- <b>Personales:</b> Tutor/a, Orientador Educativo, Profesorado de Ámbito.</p> <p>- <b>Materiales:</b> Cartulina, pegatinas, material escolar.</p>	
<b>Temporalización</b>	Todo el curso escolar
<b>Evaluación</b>	
- <b>Inicial:</b> Ficha de registro de absentismo del alumnado	

- **Procesual:** Mensualmente se recogerán los datos obtenidos y se valorará la dificultad para conseguir cada reforzador, permitiendo modular los reforzadores en función de la actividad demostrada dentro del aula.

- **Final:** Ficha de registro de absentismo del alumnado

### **iii. Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera**

El Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera (PODC) concreta las actuaciones destinadas a desarrollar las habilidades y destrezas, así como, los conocimientos y competencias necesarios para que el alumnado pueda hacer frente a los problemas de la vida adulta profesional y educativa. Crear un proyecto de vida coherente y ajustado a las características de cada alumno.

Esto puede verse truncado ante la creciente oferta formativa y las características de la sociedad actual, que se encuentra en constante transformación. La orientación vocacional, por tanto, es un objetivo prioritario en el sistema educativo. La toma de decisiones, el aumento de opcionalidad y optatividad y el conocimiento del mundo profesional que les rodea marcado por unos intereses y motivaciones sin determinar marca el camino a seguir por el PODC.

También es valioso señalar la importancia de mantener contactos con el exterior del centro educativo, para que este pueda ofrecer conocimientos al alumnado sobre las ocupaciones y profesiones cercanas e incluyan a la comunidad dentro del centro educativo.

**Tabla 8**

*Actuaciones a Desarrollar en el Programa Orientación para el Desarrollo de la Carrera*

<b>Actuaciones</b>	<b>Descripción y Destinatarios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Responsable</b>	<b>Temporalización</b>
Búsqueda de tu propio camino <sup>1</sup>	<p>Ayudar al alumno y a sus familias utilizando el portal Euroguidance España para proporcionar información sobre la optatividad y opcionalidad en la etapa y sobre los diferentes itinerarios académicos. Desarrollándose en tres sesiones donde irán descubriendo toda la información necesaria para elegir que harán el siguiente curso: Autoconocimiento/proyecto de vida, escoge tu camino (toda la información esquematizada de las etapas educativas) y hoja de inscripción ¿Cómo la relleno?</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado de la ESO y Bachillerato, haciendo hincapié en los cambios de etapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.</li> </ul>	<p>Tutor</p> <p>Orientador educativo</p>	A lo largo del curso

<sup>1</sup> Unidad desarrollada

<sup>2</sup> Unidad desarrollada

¿Qué quiero ser de mayor? <sup>2</sup>	<p>Diseño de tres actividades que inician con la administración de un cuestionario para conocer los gustos e intereses profesionales iniciales, continua con el desarrollo del itinerario profesional, la búsqueda de empleo y la entrevista de trabajo y finaliza con la aplicación de otro cuestionario de intereses profesionales con el fin de contrastar la información aprendida.</p> <p><b>Destinatarios:</b> 4º. ESO y 2º. Bachillerato</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.</li> </ul>	<p>Tutor</p> <p>Orientador educativo</p> <p>PTSC</p>	Tercer trimestre
¿Quién soy? ¿A dónde voy?	<p>Fomentar el autoconocimiento mediante la administración del auto test online de 16PF (Cattel y Mead, 2008) y con la realización de actividades que fomenten el desarrollo de habilidades como:</p> <p>- “El cliente imprevisible”: Un alumno hace de cliente que tiene dudas sobre un producto y otro alumno debe solventar las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.</li> </ul>	<p>Orientador educativo</p> <p>Tutor</p>	Tercer trimestre

<sup>1</sup> Unidad desarrollada

<sup>2</sup> Unidad desarrollada

	<p>dudas y atender al cliente</p> <p>- “Los palillos”: En grupo deben resolver una figura con palillos lo antes posible y ser los primeros con el mejor resultado.</p> <p>Estas actividades tienen como objetivo analizar las características de cada profesión para que así puedan realizar una elección madura y responsable de su futuro.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Tutores y jefes de estudios</p>			
Día del trabajador	<p>Fomentar la participación en el centro de las familias a través de la tutoría con la colaboración de diversos profesionales explicando su trayectoria laboral y experiencias de vida.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Tutores y jefes de estudios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.</li> </ul>	<p>Tutor</p> <p>Orientador educativo</p>	<p>A lo largo del curso</p>

<p>Visita tu comercio local</p>	<p>En el proceso de orientación a la carrera es importante conocer el contexto en el que vives, es por ello que se realizarán visitas guiadas a diversos comercios locales: carnicería, mercería, bar, estanco, ... donde se explicará las funciones que se realizan y como las realiza. Además, los comerciantes irán al centro para explicar cómo crearon sus empresas y porque decidieron hacerlo en una jornada de puertas abiertas. Todo ello con el objetivo de concienciar y visibilizar las oportunidades de trabajo que existen en la comunidad en la que viven los alumnos del centro.</p> <p><b>Destinatarios:</b> Alumnado ESO y Bachillerato</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Establecer canales de comunicación entre familiares y centro</li> <li>● Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.</li> </ul>	<p>Tutor Orientador educativo</p>	<p>Tercer trimestre</p>
---------------------------------	---	--	---------------------------------------	-------------------------

**Tabla 9**

*Acción Desarrolla del Programa de Programa Orientación para el Desarrollo de la Carrera Denominada Búsqueda de tu Propio Camino*

Búsqueda de tu propio camino	
<p><b>Justificación</b></p> <p>El alumnado se enfrenta a una dura decisión una vez finalizadas las etapas educativas. Las dudas son habituales, ya que en estas etapas empiezan a vislumbrar un camino concreto, aunque no es irreversible, dependerá su futuro.</p> <p>En el transcurso de la adolescencia, el alumno madura y debe tomar decisiones que serán decisivas en su vida personal, laboral y académica y es por ello que las asignaturas optativas, pertenecientes al currículo de la ESO y Bachillerato, constituyen un valor agregado a la formación académica-profesional que determinan el futuro inmediato del alumno. La elección de asignaturas dota al alumnado de competencias y ayuda a desarrollar los intereses y habilidades. La predilección por unas o por otras va a depender de la información que posean de las mismas.</p>	
<b>Destinatarios</b>	Alumnado ESO y Bachillerato
<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.</li> </ol>	
<p><b>Metodología</b></p> <p>La metodología utilizada será activa y participativa, el alumnado será el protagonista de su recorrido, obteniendo como resultado de su viaje toda la información necesaria para la toma de decisiones.</p> <p><b>Actividades que se desarrollan</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En la primera sesión de tutoría visualizarán un video de decisión vocacional</li> </ol>	



(<https://www.youtube.com/watch?v=Q3ymtxGPHOoyt=49s>)

2. A continuación, realizarán un proyecto de vida: Se facilita una guía-esquema con los siguientes apartados:
  - ¿Quién soy?
  - ¿Dónde estaré el año que viene?
  - Mis fortalezas y mis debilidades
3. En la segunda tutoría participarán de forma grupal en una actividad denominada “Escoge un camino”: A través de un juego interactivo realizado en genially el alumno va recorriendo un laberinto de asignaturas. Cada asignatura se presenta como una guía didáctica de lo que van a ver el curso siguiente y al visualizarla e interactuar con ella da paso a un nuevo camino. Al finalizar el recorrido puede volver al inicio y tomar otro camino.
4. En la tercera y última tutoría los alumnos rellenarán la hoja de inscripción de matrícula del curso siguiente para solventar las posibles dudas que surjan.

A libre disposición podrán acudir al orientador educativo del centro para realizar las consultas necesarias para la elección de asignaturas.

#### **Recursos**

- **Personales:** Tutor/a, Orientador Educativo, Profesorado de Ámbito.
- **Materiales:** Ordenador, material escolar, proyector.

#### **Temporalización**

Tercer trimestre.

#### **Evaluación**

- **Inicial:** Se recoge el número de alumnado matriculado el año corriente en las asignaturas opcionales y se valora el grado de consecución y superación de las asignaturas mediante la nota obtenida.

- **Procesual:** En cada sesión de tutoría se recoge el trabajo realizado y se valora mediante una rúbrica cualitativa de las respuestas dadas.
- **Final:** Todos los alumnos han realizado la hoja de preinscripción de forma correcta.

**Tabla 10**

*Acción Desarrolla del Programa de Programa Orientación para el Desarrollo de la Carrera Denominada ¿Qué Quiero Ser de Mayor?*

¿Qué quiero ser de mayor?	
<p><b>Justificación</b></p> <p>Al finalizar las etapas educativas se nos presenta el dilema de tener que contestar a ciertas preguntas que quizás sin la ayuda de otros sería imposible vislumbrar, estas preguntas son ¿qué estudiaré? ¿a qué me dedicaré? ¿trabajo o estudio? Todas estas inquietudes generan incertidumbre y malestar en el adolescente. Pero desde los centros educativos los tutores y orientadores educativos tienen el deber de ayudar al alumnado a conocer sus potencialidades y a descubrirse y conocerse a ellos mismos para que puedan llegar a contestar a esas preguntas. Además, se debe dar una visión globalizada del mundo profesional y del mercado laboral.</p> <p>Para este trabajo es necesario conocer el mercado laboral y el proceso de inserción en el mismo. El mercado laboral es de vital importancia en la sociedad en la que vivimos, pues a partir de él se cimenta el sistema social y determina el desarrollo de nuestra sociedad (Corral y Mínguez, 2021).</p>	
<b>Destinatarios</b>	4º. ESO y 2º. Bachillerato
<p><b>Objetivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proporcionar información sobre las distintas alternativas educativas y/o profesionales y orientar al alumnado académicamente y profesionalmente, atendiendo a sus aptitudes, motivaciones, intereses, etc.</li> </ol>	

## Metodología

Conocer el mundo laboral conlleva primero conocer que es lo que te interesa, por ello las actividades se desarrollan siguiendo tres pasos:

1º. Se realiza una valoración de los gustos e intereses profesionales a través del cuestionario EXPLORA. En él se determina los deseos profesionales de los alumnos.

2º. En este paso se realizan diversas actividades:

- Itinerario profesional: En esta actividad cada alumno realiza una guía con los diferentes caminos que le lleven a la profesión deseada, buscando información de las distintas opciones de formación presentes en el sistema educativo y en el mundo laboral. Véase:

- Buscador de acciones formativas de la página del SEPE
- Buscador de formación profesional en el portal todofp
- Buscador de grados en la página de diversas universidades
- Buscador de cursos por Comunidades Autónomas de la Fundación Tripartita

- Contexto sociolaboral: El contrato de trabajo es el documento por excelencia en el mundo laboral. En esta actividad se le hará entrega de un contrato de trabajo vacío que deberán rellenar con sus datos. Posteriormente se analizará de forma conjunta el contrato y se realizará un debate sobre la conveniencia del mismo en el mundo laboral

- Búsqueda de empleo:

1. Se expondrá la principal página de empleo de la comunidad autónoma en el proyector.

2. El alumnado decidirá en que oferta entrar.

3. La oferta seleccionada será la que deberán analizar encontrando en ella los datos necesarios para rellenar un contrato de trabajo.

<p>- Entrevista de trabajo y currículum profesional: El paso previo a la contratación es la realización de un curriculum vitae y la posterior entrevista de trabajo. Esta actividad consiste en redactar un curriculum vitae con los datos de un comercial de varios años de experiencia y posteriormente hacer un rol-play entre varios alumnos simulando una entrevista de trabajo.</p> <p>3°. Realización del Test de Intereses y preferencias profesionales (De la Cruz, 1993) para valorar y contrastar la información trabajada durante las actividades propuestas.</p>	
<p><b>Recursos</b></p> <p>- <b>Personales:</b> Tutor/a, Orientador Educativo, Profesorado de Ámbito.</p> <p>- <b>Materiales:</b> Test IPP, Cuestionario EXPLORA, proyector, contrato de trabajo, ordenadores, smartphones, material escolar.</p>	
<p><b>Temporalización</b></p>	<p>Tercer trimestre</p>
<p><b>Evaluación</b></p> <p>- <b>Inicial:</b> Cuestionario para la orientación vocacional y profesional EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013)</p> <p>- <b>Procesual:</b> Mediante rúbricas de observación se recogerán los datos pertinentes de participación y adquisición de conocimientos.</p> <p>- <b>Final:</b> El portfolio recogido en las diferentes actividades y el Test de Intereses y preferencias profesionales (De la Cruz, 1993)</p>	

### e. Evaluación del Plan de Actuación del Departamento

El presente plan de actuación del departamento se diseña para ser implantado y desarrollado durante todo el curso académico y sirve para dar respuesta a las necesidades presentes en el centro educativo. Para determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos, se realiza una valoración de las diversas actuaciones que

recoge el plan a través de una evaluación que tenga en cuenta los aspectos más relevantes.

En primer lugar, se realiza una evaluación inicial en la que se utiliza instrumentos de evaluación y detección de las necesidades del centro educativo, como la observación y el análisis de la memoria anual del curso anterior, incluyendo la aplicación de la guía *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) que evalúa la escuela inclusiva.

Durante el proceso de puesta en marcha, la evaluación continua permite llevar a cabo un seguimiento del plan y realizar los ajustes oportunos. Concretando en el análisis y valoración de las actividades realizadas en las reuniones de coordinación con los diferentes miembros del Departamento de Orientación a través de las actas y cuestionarios; el registro de datos recogidos por parte del orientador en las consultas, asesoramientos e intervenciones realizadas a lo largo del curso y mediante cualquier otro instrumento evaluador pertinente que permita recoger la información deseada para su posterior evaluación y concreción en el plan. Otros criterios tenidos en cuenta para la evaluación de los objetivos del plan son:

- Opinión de los familiares que han acudido al Departamento de Orientación para entrevistas mediante hoja de registro.
- Registro de las valoraciones realizadas por el alumnado, profesorado y familias de las actividades llevadas a cabo en el centro por parte del Departamento de Orientación
- Grado de idoneidad de la metodología, materiales y recursos empleados para la función tutorial.
- Registro del número de las actividades realizadas en el centro.
- Análisis de la idoneidad de las salidas e inscripciones en el centro, así como la optatividad y modalidades de bachillerato.
- Parte de asistencia al aula de PMAR/diversificación.
- Cantidad de conflictos recogidos por jefatura de estudios en las hojas de amonestaciones.

También es importante mencionar que, aunque la evaluación tendrá un carácter continuo y permanente, habrá algunos momentos de especial interés que determinarán la viabilidad y progreso del plan:

- Al inicio del curso, con el fin de diagnosticar la situación de partida, y adecuar la programación diseñada a las necesidades, posibilidades e intereses del alumnado de dicho curso.
- Al inicio y al final de cada uno de los programas específicos que se desarrollarán.
- Al final de cada trimestre.

Por último, se realizará una evaluación final al terminar el curso académico donde se procederá a valorar toda la información recabada durante el año escolar para conocer el alcance de las actuaciones llevadas a cabo y comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de curso. A través de la evaluación interna y externa, se obtendrán conclusiones y propuestas para mejorar la planificación y el trabajo orientador para los próximos cursos, que concluirá en una memoria final.

## **5. Conclusiones**

Finalmente, a raíz del presente trabajo, se pueden establecer tres conclusiones principales:

1. Destacar una vez más, la importancia de la formación del profesorado de secundaria en cuestiones no solamente pedagógicas, sino también en cuestiones humanas: la empatía, el trato cercano, la libertad de expresión, los valores éticos, la comunicación asertiva y numerosos conceptos relacionados con la educación socio-afectiva que no entran de forma directa en las programaciones curriculares, pero que deben estar de forma implícita en el trato diario.
2. Tanto el plan de actuación como la investigación se han planteado después del análisis y evaluación del centro de prácticas y la formación teórica recibida, lo que ha permitido reunir todo el conocimiento adquirido y plasmarlo de forma eficaz en un documento que quedará recogido como muestra del resultado de la formación obtenida. Este documento no deja de ser un reflejo de la persona que

lo ha realizado. Se observa la implicación, la preocupación y la afectividad con la que ha trabajado durante este año.

3. Para finalizar, sabiendo que el máster no deja de ser una salida laboral y su desarrollo e implicación en el mismo solo va a depender del profesorado y el alumnado, ha resultado ser un periodo agri dulce, con momentos de júbilo y otros de ansiedad, en el cual la suma de las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos han creado sinergia para formar a un orientador educativo que ha mejorado como persona y como profesional.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. C. D., Gómez, M. C. S., y Jara, P. A. F.-D. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11(3), 778–778.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arias C., M., Buendía E., L., y Fernández P., F. (2018). Grooming, ciberbullying y sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(3), 352–360.
- Ayllon, T., y Azrin, N. H. (1965). The measurement and reinforcement of behavior of psychotics 1. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 8(6), 357–383.
- Bannister, C., Sharland, V., Upton, V., Walker, D., y Thomas, G. (1998). Changing from a special school to an inclusion service. *British Journal of Special Education*, 25(2), 65-69. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00059>
- Bermúdez S., M. P., Teva Á., I., y Buela C., G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21(2), 220–226.
- Bisquerra, A. R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Universidad de Barcelona.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for studies on inclusive education Mark Vaughan
- Borbor M., N. D., y Quiñonez N., E. L. (2017). *Relaciones socio-afectivas entre docentes-estudiantes y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de básica media de la escuela fiscal Sociedad Italiana Garibaldi del cantón guayaquil parroquia tarqui año 2017*. [Tesis de doctorado, Universidad de Guayaquil Repositorio]. Institucional de la Universidad de Guayaquil
- Bristol, M. M., y Sloane, H. N. (1974). Effects of contingency contracting on study rate and test performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 271–285. <https://doi.org/10.1901/jaba.1974.7-271>
- Cadenas F. J. (17 de agosto de 2020). La enseñanza poscovid: Grupos burbuja, más docentes y clases online. *CINCODÍAS EL PAIS*. [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/08/12/economia/1597230414\\_832675.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/08/12/economia/1597230414_832675.html)
- Callejas P., S., Fernández M., B., Méndez M., P., León M., M. T., Fábrega A., C., Villarín C., A., ... y Fernández R., O. (2005). Intervención educativa para la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual en adolescentes de la ciudad de Toledo. *Revista Española de Salud Pública*, 79, 581–589.
- Cattell, H. E. P., y Mead, A. D. (2008). The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). In G. J. Boyle, G. Matthews, y D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment, Vol. 2. Personality measurement and testing* (pp. 135–159). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781849200479.n7>
- Caurcel, M. J., y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51–68. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i1.4>



- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. Second Edition.* Hillsdale, LEA.
- Contreras, M. P. y Villalobos, C. E. P. (2014). Relation between academic engagement and academic and affective characteristics of dental students. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199–215.
- Corral, A. L. P., y Mínguez, A. M. (2021). Estructura familiar, deterioro del mercado laboral y desigualdad en España para el período 2008-2017. *Revista Internacional de Sociología*, 79(2), Artículo e186.
- da Silveira, A., y Soccol, K. L. S. (2020). Salud mental de niños y adolescentes en tiempos de distanciamiento social por COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 36, e3830.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 299, de 29 de diciembre de 2014. <https://sede.asturias.es/bopa/2014/12/29/2014-22349.pdf>
- de Juanas Oliva, Á., Esterri, J. D., Castilla, F. J. G., y Martínez, R. M. G. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 40, 51–66.
- De la Cruz, V. (1993). Intereses y preferencias profesionales. *Madrid: TEA Ediciones.*
- de la Osa E., Z., Gómez, S. A. Pascual G., I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265–275.
- del Castillo, C. C. (2018). El amor romántico, los estereotipos de género y su relación con la violencia de pareja. *Aportaciones a la Psicología Social*, 4, 459–474.
- del Peral, J. A. M., y Navarro, P. V. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting: ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Ediciones Pirámide.

- Etikan, I., Musa, S. A., y Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fabes, R. A., y Martín, C. L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and social psychology bulletin*, 17(5), 532–540.
- Fuster-Guillén, D., Ocaña-Fernández, Y., y Figueroa, R. P. N. (2021). Estilos de afrontamiento al estrés influyentes en la solución de problemas sociales en estudiantes universitarios en aislamiento social por COVID 19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(4), 410–417.
- García, M. Á. O., y García, C. O. (2013). Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 121–131.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 53(4), 446–452. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>
- Gavilán-Martin, D. y Merma-Molina, G. (2020). El mundo invisible de los adolescentes: Acoso, grooming y sexting en la red. *Tecnologías Educativas y Estrategias Didácticas*, 1082–1091.
- Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Giménez García, C., y Ballester-Arnal, R. (2020). The phenomenon of sexting among spanish teenagers: Prevalence, attitudes, motivations and explanatory variables. *Anales de Psicología*, 36, 210–219.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., y Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464. <https://doi:10.1037/0022-3514.74.6.1464>

Guan, H., Okely, A. D., Aguilar-Farias, N., Del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdouchi, A., Florindo, A. A., Jáuregui, A., Katzmarzyk, P. T., Kontsevaya, A., Löf, M., Park, W., Reilly, J. J., Sharma, D., Tremblay, M. S., y Veldman, S. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 416–418. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0)

*Inicio*. (s/f). Gob.es. Recuperado el 30 de abril de 2022, de <https://euroguidance-spain.educacionyfp.gob.es/inicio.html>

Instituto de la mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (s.f.). *Guía de buenas prácticas de educación en igualdad en Europa*. Instituto de la mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

Kernsmith, P. D., Victor, B. G., y Smith-Darden, J. P. (2018). Online, offline, and over the line: Coercive sexting among adolescent dating partners. *Youth & Society*, 50(7), 891–904.

Klein, S. B. (1994). *Aprendizaje: principios y aplicaciones*. McGraw-Hill.

Lameiras F., M., Carrera F., M. V., Núñez M., A. M., y Rodríguez C., Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 2(2), 193-204.

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., y Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 347–349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)

Martinez-Prather, K., y Vandiver, D. M. (2014). Sexting among teenagers in the United States: a retrospective analysis of identifying motivating factors, potential targets, and the role of a capable guardian. *International Journal of Cyber Criminology*, 8, 21–35.

Mejía-Soto, G. (2014). Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. *Perinatología y Reproducción Humana*, 28(4), 217–221.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Contención emocional a las familias en situaciones de crisis*. Ministerio de Educación.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M., y Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study. *Pediatrics*, *129*(1), 13–20.
- Morales, R., F. M., Trianes T., M. V., y Miranda, P., J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(1), 95–110.
- Mori, C., Temple, J. R., Browne, D., y Madigan, S. (2019). Association of sexting with sexual behaviors and mental health among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *173*(8), 770–779.
- Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P., y Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *49*(4), 279–288.
- Parrilla, M. S., y Areal, I. (2004). *Técnicas de estudio para Secundaria y Universidad*. Alianza Editorial.
- Penalva López, A., Hernández Prados, M. Á., y Guerrero Romera, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*.
- Prestwich, A., Kenworthy, J. B., Wilson, M., y Kwan-Tat, N. (2008). Differential relations between two types of contact and implicit and explicit racial attitudes. *The British Journal of Social Psychology*, *47*(4), 575–588. <https://doi.org/10.1348/014466607X267470>
- Ramírez, F. B., Misol, R. C., Alonso, M. D. C. F., y García, J. L. T. (2021). Repercusiones de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental de la población general. Reflexiones y propuestas. *Atención Primaria*, *53*(7), 102143.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y

- la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Ramos, G. G., y Lagos, F. P. (2011). Acerca de acoso y de sexting. *Debate Terminológico*, 7, 75–77.
- Rebollo C., M. A. y Hornillo G., I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C., (2019). I Informe Jóvenes y Género "La (in)consciencia de equidad de la población joven en España". *Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3626884>
- Rossi, A. S. (1965). Women in science: Why so few? Social and psychological influences restrict women's choice and pursuit of careers in science. *Science*, 148(3674), 1196–1202.
- Ruiz, L., P. J. (1998). Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. *Ministerio de Sanidad y Consumo*.
- Sanz-Martin, A., y Ramos, J. (2001). Diferencias sexuales en el procesamiento emocional. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 373-386.
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., y Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young spanish school-aged children. *Frontiers in Psychology*, 11, Article e609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Soler, V. (2016). *Desarrollo Socioafectivo*. Editorial Síntesis.
- Suberviola, O., I. (2014). Aspectos a considerar en la aplicación de la coeducación emocional. Ed. primaria vs Ed. secundaria. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (50).

- Tosi, J. D., Ledesma, R. D., Poó, F. M., Montes, S. A., y López, S. S. (2018). El Test de Asociaciones Implícitas (Implicit Association Test). Una revisión metodológica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(46), 175–187.
- United Nations. General Assembly, y Canada. Human Rights Directorate. (1991). *Convention on the Rights of the Child*. Human Rights Directorate.
- Villacampa, E. C. (2016). Sexting: prevalencia, características personales y conductuales y efectos en una muestra de adolescentes en España. *Revista General de Derecho Penal*, 25(2), 1-36.
- World Economic Forum. (2018). *The global gender gap report 2018*. Geneva.
- Zotos, Y., Grau, S., y Taylor, C. R. (2020). *Current research on gender issues in advertising* (1st ed.). Routledge.

## **ANEXOS**

## Anexo I

**Tabla 1***Actividad Uno: El Mito del Amor*

<b>Objetivo</b>
Analizar y discriminar los mitos en torno a las relaciones amorosas.
<b>Indicaciones metodológicas:</b>
La actividad se basa en la discriminación de comportamientos no deseados a través de la participación del alumnado en un sistema de votación. El profesorado debe animar al alumnado a tomar una decisión.
<b>Desarrollo</b>
<p>1. La actividad se realizará en el hall del centro. Se colorará una urna de votación y papeletas donde los participantes puedan indicar el nombre y curso y debajo tres opciones: rojo, naranja y verde. Cada opción plantea un escenario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rojo: Situación de alerta. Indica que el participante se preocuparía y actuaría en esa situación</li> <li>- Naranja: Situación preocupante. El participante se preocupa, pero no actúa.</li> <li>- Verde: Situación normal. Ni se preocupa ni actúa.</li> </ul> <p>2. Se coloca un cartel junto con la urna con una de las descripciones expuestas a continuación:</p> <p>“Marta salió de compras con su mejor amiga y se quedó sin batería en el móvil. Cuando volvió Nico estaba en la puerta de su casa esperando. Le empezó a gritar e increpar, preguntando dónde había estado, por qué había apagado el teléfono, que la había llamado mil veces, que seguro estaba con otro”</p> <p>“Carolina le cuenta a Rocío que dejó los entrenamientos de vóley para pasar más tiempo con Juan, ya que por fin encontró su media naranja, que ahora se siente completa”</p> <p>“Marcos se puso mal después de los gritos e insultos de Julia, no paraba de llorar. Ella le suplicó que la perdonara, que se había preocupado, que se mataba si él la dejaba. Él la perdona, pensando que esta vez ella va a cambiar de verdad”</p>




## Anexo II

Figura 1


*Carteles Actividad Uno Primera Situación*

**¿Qué harías tú?**


Marta salió de compras con su mejor amiga y se quedó sin batería en el móvil. Cuando volvió Nico estaba en la puerta de su casa esperando. Le empezó a gritar e increpar, preguntando dónde había estado, por qué había apagado el teléfono, que la había llamado mil veces, que seguro estaba con otro.



**ROJO**  
Situación de alerta. Me preocuparía y actuaría en esa situación



**NARANJA**  
Situación preocupante. Me preocupa, pero no actuaría.



**VERDE**  
Situación normal. Ni me preocupa ni actúo.


A pink checkmark is positioned above the three options. A red arrow points from the checkmark to the empty box next to the ROJO option. A green arrow points from the checkmark to the empty box next to the VERDE option.

Figura 2


*Carteles Actividad Uno Segunda Situación*

**¿Qué harías tú?**


Carolina le cuenta a Rocío que dejó los entrenamientos de vóley para pasar más tiempo con Juan, ya que por fin encontró su media naranja, que ahora se siente completa.



**ROJO**  
Situación de alerta. Me preocuparía y actuaría en esa situación



**NARANJA**  
Situación preocupante. Me preocupa, pero no actuaría.



**VERDE**  
Situación normal. Ni me preocupa ni actúo.

A pink checkmark is positioned above the three options. A red arrow points from the checkmark to the empty box next to the ROJO option. A green arrow points from the checkmark to the empty box next to the VERDE option.

**Figura 3***Carteles Actividad Uno Tercera Situación*

**¿Qué harías tú?**

Marcos se puso mal después de los gritos e insultos de Julia, no paraba de llorar. Ella le suplicó que la perdonara, que se había preocupado, que se mataba si él la dejaba. Él la perdona, pensando que esta vez ella va a cambiar de verdad.

**ROJO**  
Situación de alerta. Me preocuparía y actuaría en esa situación

**NARANJA**  
Situación preocupante. Me preocupa, pero no actuaría.

**VERDE**  
Situación normal. Ni me preocupa ni actúo.

## Anexo III. Papeletas de votación actividad uno

*Anverso***CorRESA**

Sexo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Marta salió de compras con su mejor amiga y se quedó sin batería en el móvil. Cuando volvió Nico estaba en la puerta de su casa esperando. Le empezó a gritar e increpar, preguntando dónde había estado, por qué había apagado el teléfono, que la había llamado mil veces, que seguro estaba con otro.







**CorRESA**

Sexo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Carolina le cuenta a Rocío que dejó los entrenamientos de vóley para pasar más

tiempo con Juan, ya que por fin encontró su media naranja, que ahora se siente completa







## CorRESA

Sexo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_




Marcos se puso mal después de los gritos e insultos de Julia, no paraba de llorar. Ella le suplicó que la perdonara, que se había preocupado, que se mataba si él la dejaba. Él la perdona, pensando que esta vez ella va a cambiar de verdad.








### Reverso

	<b>ROJO:</b> Situación de alerta. Me preocuparía y actuaría en esa situación
	<b>NARANJA:</b> Situación preocupante. Me preocupa, pero no actuaría.
	<b>VERDE:</b> Situación normal. Ni me preocupa ni actúo.

## Anexo IV

**Tabla 2***Actividad Dos: ¿Quién Inventó Qué?*

<b>Objetivo</b>
Visibilizar los estereotipos relacionados con nuestros roles profesionales y familiares socialmente aprendidos
<b>Indicaciones metodológicas</b>
Los roles profesionales relevantes históricamente se han asociado al género masculino, por lo que es necesario distinguir las aportaciones hechas a la humanidad y visibilizar a la mujer dentro de la historia humana.
<b>Desarrollo</b>
<p>1. Se facilitará 5 inventos/libros/descubrimientos/hechos históricos relevantes en los lugares de participación. Serán los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Harry Potter y la piedra filosofal. J.K. Rowling (Mujer) *Libro</li> <li>- Fisión nuclear. Lise Meitner (Mujer) *Descubrimiento</li> <li>- Bikini. Louis Réard (Hombre) *Invento</li> <li>- Ingeniería de software. Margaret Hamilton (Mujer) *Desarrollo</li> <li>- La fregona. Manuel Jalón Corominas (Hombre)* Invento.</li> </ul> <p>2. Deberán decidir si lo realizaron hombres o mujeres.</p> <p>3. La selección se realizará a través de una papeleta de participación, en las cuales se encontrarán los cinco inventos/libros/descubrimientos/hechos históricos y debajo dos cuadros con una H y una M. Tendrán que marcar la opción que decidan que es correcta.</p>

## Anexo V

Figura 5

*Cartel actividad dos*

## Anexo VI. Papeleta actividad dos

*Anverso***CorRESA**

Sexo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

¿Sabrías decir si lo hizo un Hombre o una Mujer? Rodea la correcta

Harry Potter		Fisión nuclear		Bikini		Fregona		Ingeniería de software	
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M

*Reverso*

<p>Marca con un Círculo quién creas que es el/la autor/a de los inventos/libros/descubrimientos/hechos históricos relevantes</p>	
Hombre	Mujer

## Anexo VII

**Tabla 3***Actividad tres: Acoso Escolar*

<b>Objetivo</b>
Resolver situaciones en las que se reproduzcan diferentes relaciones digitales con criterios de igualdad, respeto y buenos trato.
<b>Indicaciones metodológicas</b>
Es posible que la mayoría del alumnado no haya practicado el sexting, pero es necesario conocer los efectos del mismo ya que posiblemente lo practique en algún momento.
<b>Desarrollo</b>
<p>1. Se presenta un pequeño relato de una situación de sexting en el hall de la entrada: “María salía hace ya tiempo con un chico del barrio, Pelayo, quien muchas veces se sumaba a las salidas con ella y los compañeros y compañeras de la clase. La cosa venía mal. En el curso de María lo sabían, por comentarios que ella hacía y porque algunas veces los habían visto discutir. Cierta día, algunas compañeras mencionaron que le habían llegado al WhatsApp “fotos íntimas” de María. Los chicos comenzaron a hacerle gestos obscenos cuando ella pasaba cerca y algunas chicas comenzaron a alejarse de María. Cuando un profesor quiso plantear el tema en clase, dado que el rumor circulaba por la escuela, los chicos dijeron que eran cuestiones de la vida privada de María y defendieron al novio de ella. Las chicas decían “se lo buscó”. Otros comentarios de los propios compañeros fueron que, si se sacaba fotos, para qué se quejaba de que ahora circularan por Internet.”</p> <p>2. Se les plantea la pregunta ¿Quién tiene la culpa? Con múltiples respuestas:</p> <p>I. Él</p> <p>II. Ella</p> <p>III. Los/as amigos/as</p> <p>IV. ¿Por qué?</p>



## Anexo VIII


**Figura 6***Cartel actividad tres*

**¿Quién tiene la culpa?**

María salía hace ya tiempo con un chico del barrio, Pelayo, que muchas veces se sumaba a las salidas con ella y los compañeros y compañeras de la clase. La relación no iba bien. En el curso de María lo sabían, por comentarios que ella hacía y porque algunas veces los habían visto discutir. Cierta día, algunas compañeras mencionaron que le habían llegado al WhatsApp "fotos íntimas" de María. Los chicos comenzaron a hacerle gestos obscenos cuando ella pasaba cerca y algunas chicas comenzaron a alejarse de María. Cuando un profesor quiso plantear el tema en clase, dado que el rumor circulaba por la escuela, los chicos dijeron que eran cuestiones de la vida privada de María y defendieron al novio de ella. Las chicas decían "se lo buscó". Otros comentarios de los propios compañeros fueron que, si se sacaba fotos, para qué se quejaba de que ahora circularan por Internet."

<b>Él</b>	<b>Ella</b>	<b>Los/las compañeros/as</b>
-----------	-------------	------------------------------

**¿Por qué?**



## Anexo IX. Papeleta actividad tres

*Anverso***CorRESA**

Sexo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

¿Quién tiene la culpa?

María salía hace ya tiempo con un chico del barrio, Pelayo, que muchas veces se sumaba a las salidas con ella y los compañeros y compañeras de la clase. La relación no iba bien. En el curso de María lo sabían, por comentarios que ella hacía y porque algunas veces los habían visto discutir. Cierta día, algunas compañeras mencionaron que le habían llegado al WhatsApp “fotos íntimas” de María. Los chicos comenzaron a hacerle gestos obscenos cuando ella pasaba cerca y algunas chicas comenzaron a alejarse de María. Cuando un profesor quiso plantear el tema en clase, dado que el rumor circulaba por la escuela, los chicos dijeron que eran cuestiones de la vida privada de María y defendieron al novio de ella. Las chicas decían “se lo buscó”. Otros comentarios de los propios compañeros fueron que, si se sacaba fotos, para qué se quejaba de que ahora circularan por Internet.”

Él

Ella

Los/as compañeros/as

¿Por qué?:

*Reverso*

Marca con una equis la/s opción/es que creas correcta/s		
Él	Ella	Los/as compañeros/as
¿Por qué?: Justifica tu decisión (Si necesitas más espacio utiliza esta parte)		

## Anexo X

**Tabla 4***Actividad Cuatro: Roles de Género*

<b>Objetivo</b>
Analizar los valores, estereotipos y roles presentes en la construcción social de género.
<b>Indicaciones metodológicas:</b>
Se proponen varias situaciones que hacen pensar sobre el mecanismo automático por el que se genera las respuestas estereotipadas de género.
<b>Desarrollo</b>
<p>1. Se presentan en cartulinas las diferentes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un padre y un hijo viajan en coche, tienen un accidente grave, el padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia. Llamam a una eminencia médica pero cuando llega y ve al paciente dice: “No puedo operarlo. Es mi hijo” ¿Cómo se explica esto? (Es la madre)</li> <li>- Hay una jirafa grande y otra pequeña. La pequeña es hija de la grande, pero la grande no es la madre de la pequeña ¿Cómo puede ser? (Respuesta: es el padre).</li> <li>- Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano ¿Cómo es posible? (Respuesta: Pérez es una mujer).</li> </ul> <p>2. Se facilitará la tarjeta de respuesta y la urna para la participación</p>

## Anexo XI

**Figura 7***Cartel actividad cuatro***¿Cómo se explica esto?**

1. Un padre y un hijo viajan en coche, tienen un accidente grave, el padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia.  
Llaman a una eminencia médica pero cuando llega y ve al paciente dice: "No puedo operarlo. Es mi hijo"
2. Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano
3. Hay una jirafa grande y otra pequeña. La pequeña es hija de la grande, pero la grande no es la madre de la pequeña



## Anexo XII. Papeleta actividad cuatro

**CorRESA**

Sexo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

*¿Cómo se explica?*

<p>Un padre y un hijo viajan en coche, tienen un accidente grave, el padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia.</p> <p>Llaman a una eminencia médica pero cuando llega y ve al paciente dice: "No puedo operarlo. Es mi hijo"</p>	<p>Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano</p>	<p>Hay una jirafa grande y otra pequeña. La pequeña es hija de la grande, pero la grande no es la madre de la pequeña</p>
<p>¿Cómo se explica?:</p>	<p>¿Cómo es posible?:</p>	<p>¿Cómo puede ser?:</p>