



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

**Relación existente entre la inteligencia emocional y la
conducta disruptiva en alumnado de primero de la
ESO**

**Relationship between emotional intelligence and
disruptive behavior in students in the first course of
Secondary Education**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Lucía Menéndez Martínez

Tutor: Débora Areces Martínez

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Master se estructura en tres grandes bloques de contenidos. Un primer apartado en el que se recopila información y se reflexiona sobre las prácticas educativas llevadas a cabo durante el Máster Universitario de Formación de Profesorado de educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación. En el caso de este trabajo, es información referente a las prácticas educativas realizadas en un DO de un centro de secundaria. Un segundo apartado donde se desarrolla una investigación a partir de necesidades detectadas en el centro de prácticas. Esta investigación trata de *analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en un grupo de 1º de la E.S.O., así como comprobar las diferencias en función del sexo*. Los resultados obtenidos muestran una relación entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva del alumnado, así como una diferencia significativa en cuanto a la inteligencia emocional en función del sexo. Finalmente, el tercer apartado desarrollará una propuesta de un plan de actuación para un DO desarrollando seis actuaciones para los programas de atención a la diversidad, acción tutoría y de orientación para el desarrollo de la carrera.

ABSTRACT

This Master's Thesis is structured in three large blocks of content. A first section in which information is collected and reflections are made on the educational practices carried out during the Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and Training. In the case of this work, it is information referring to the educational practices carried out in a guidance department of a secondary school. A second section where an investigation is developed based on the needs detected in the internship center. This research tries to analyze the relationship between emotional intelligence and disruptive behavior in a group of 1st E.S.O., as well as to check the differences according to sex. The results obtained show a relationship between emotional intelligence and disruptive behavior in students, as well as a significant difference in terms of emotional intelligence according to gender. Finally, the third section will develop a proposal for an action plan for a Guidance Department, developing six actions for the attention to diversity, mentoring and guidance programs for career development.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción.....	4
Parte I. Reflexión sobre la práctica educativa	5
1. Contextualización del centro	5
2. Organización del centro.....	9
3. Plan de actuación del Departamento de Orientación.....	10
3.1. Programa de Acción Tutorial	12
3.2. Programa de Atención a la Diversidad.....	14
3.3. Plan para el Desarrollo de la Carrera	16
4. Conclusiones y propuestas de mejora.....	17
Parte II. Proyecto de investigación	19
1. Problema.....	19
2. Justificación de la investigación	21
2.1. Inteligencia emocional	21
2.2. Conducta disruptiva.....	23
3. Desarrollo de la investigación	26
3.1. Objetivos e hipótesis	26
3.2. Método	27
3.3. Resultados	30
1.1. Discusión y conclusiones	33
Parte III. Propuesta de un plan de actuación para un Departamento de Orientación	36
Objetivos generales	37
Organización interna del departamento	38
ACTUACIONES Y temporalización.....	39
Programa de Atención a la Diversidad.....	40

Programa de Acción Tutorial	51
Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera	63
Seguimiento y evaluación	74
Referencias bibliográficas	76
Anexos.....	81
Anexo I. Cuestionario BarOn.....	81
Anexo II. Cuestionario Conductas Disruptivas.....	84
Anexo III. Variables de CCDEF	85
Anexo IV. Datos de la muestra	87
Anexo V. Cuestionario sobre el uso de organizadores en alumnado NEAE	89
Anexo VI: Videos empleados en la actuación 3	90
Anexo VII: Cuestionario de calidad de la actuación 3.....	92
Anexo VIII. Cuestionario de calidad de la actuación 4	94

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo se procede a desarrollar el Trabajo Fin de Máster del Máster Universitario de Formación de Profesorado de educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación. El mencionado máster proporciona una formación habilitante que nos permitirá a los estudiantes que lo realizamos, el acceso al sistema educativo como profesionales de la educación. En concreto este TFM, será defendido en la modalidad de proyecto de investigación, el cuál ha sido llevado a cabo partir de las prácticas realizadas en un Departamento de Orientación (DO).

El presente trabajo se encuentra estructurado en tres partes. En la primera de ellas, tiene lugar una reflexión sobre la practica educativa realizada durante la estancia en un centro educativo. En este apartado se describe el contexto del centro, así como la estructura y funcionamiento del DO. Este apartado tiene especial importancia ya que es en este centro donde se detecta un problema que incentiva la elaboración del proyecto de investigación que se desarrollará más adelante.

El segundo apartado, hace referencia a dicho proyecto de investigación surgido de los problemas detectados en el centro. Uno de los principales problemas detectados en el centro es la conducta del alumnado. Tanto en las reuniones de tutores, como en el día a día del centro se han registrado diferentes sanciones en forma de apercibimiento por escrito, también llamado parte de incidencia, o de expulsión del centro. Por otro lado, en el centro se dispone de una prueba sobre inteligencia emocional (BarOn) que es habitual que se aplique a la mayoría de los alumnos y alumnas que acuden al DO. En muchas ocasiones, los resultados obtenidos mostraban que este alumno/a tenia puntuaciones bajas en alguna de las variables que analiza la prueba. Todo esto, junto con mi interés personal sobre cómo la autoestima puede afectar al rendimiento académico, hacen que se plantee la posibilidad de que, quizás, una baja inteligencia emocional, caracterizada por una baja autoestima y mala capacidad para gestionar las emociones, pueda tener como resultado una conducta disruptiva. De hecho, trabajos empíricos como los de Dávila (2017) e Ichpas (2019), muestran una correlación inversa entre la inteligencia emocional (IE) y la conducta disruptiva en alumnado de primaria, es decir, a mayor IE, menor nivel de conducta disruptiva. Por otro lado, los estudios de Candela, et al. (2002) y de Postigo, et al. (2009) muestran diferencias en el desarrollo de la IE en función del género. Por ello, se plantea una investigación que tiene como finalidad *analizar la relación existente entre*

la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en un grupo de 1º de la E.S.O., así como comprobar las diferencias en función del sexo.

Finalmente, el tercer apartado de este trabajo recoge una propuesta de actuación para el DO del centro estructurando sus actuaciones en los tres ámbitos de un DO, que son: Programa de Acción Tutorial (PAT), Programa de Atención a la Diversidad (PAD) y Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera (PODC). Cada uno de estos ámbitos cuenta con la elaboración de cinco actuaciones, de las cuales se desarrollarán dos. Algunas de ellas serán actuaciones realizadas durante las prácticas formativas y otras propuestas de intervención desarrolladas a través de la detección de necesidades.

PARTE I. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

En este primer apartado se procede a describir el contexto del centro donde se han realizado las prácticas formativas, ya que es en este espacio donde se observan las dificultades que van a inspirar este trabajo.

Se trata de un centro de educación secundaria, de carácter público, que se encuentra situado en la zona oeste de Gijón, con una población de unos 15.000 habitantes. El nivel socioeconómico de las familias de esta zona se encuentra levemente por debajo de la media del municipio y cuenta con una gran diversidad cultural. En la actualidad el centro imparte enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Superior de Diseño y Edición de Publicaciones Impresas y Multimedia.

El centro abre sus puertas a finales del siglo XX. Desde este momento, hasta la actualidad, el centro ha tenido que implantar diferentes leyes educativas. En el momento de su inauguración, se encontraba implantada la Ley General de Educación (LGE) que incorpora un gran cambio con respecto a la anterior ley (Ley Moyano). Este cambio suponía una mayor duración de la educación primaria, en ese momento denominada Educación General Básica (EGB), de los seis a los catorce años. A pesar de que este sea un centro de educación secundaria, la nueva ley tiene como consecuencia que, durante esos momentos iniciales, en el centro educativo acudieran alumnos y alumnas de más de 14 años.

En 1990 surge una nueva ley de educación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que lleva a cabo un gran cambio en cuanto a la estructura

de la educación secundaria. En primer lugar, establece que, dentro de la enseñanza obligatoria, se debe englobar la Educación Primaria (de 6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años. Por lo tanto, los centros de educación secundaria pasarían a tener alumnos a partir de los 12 años, con una primera etapa (ESO) de cuatro cursos y una segunda etapa (Bachillerato) de dos cursos. Más tarde, en el año 2006 se impone la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuya característica más relevante es el impulso que trata de llevar a cabo en la formación profesional. Para ello establece que la educación secundaria postobligatoria estaría formada por bachillerato, formación profesional de grado medio, enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y enseñanzas deportivas de grado medio. La formación profesional, con una duración de 2000 horas, es considerada como un conjunto de acciones formativas que capacitan al alumnado en el desempeño de diferentes profesiones y en la participación activa de la sociedad, cultura y economía. En cuanto al bachillerato, con esta ley pasa a tener tres áreas, ciencias, letras y artes (Yuste, 2018).

En el año 2013 se instaura la polémica Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Los aspectos más destacables de esta ley en cuanto a la educación secundaria se refieren a la posibilidad de acceder a la Formación Profesional Básica en tercero de la ESO. En este mismo curso, el alumnado deberá decantarse por un itinerario de Enseñanzas Académicas o Aplicadas. También se crea el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), que sustituye a los antiguos programas de diversificación curricular. Este programa tiene como finalidad proporcionar a aquel alumnado que ha agotado todas las medidas de atención a la diversidad, la posibilidad de promocionar en cuarto de la ESO por una vía ordinaria y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se empleará una metodología específica y una organización de los contenidos y actividades prácticas y materias del currículum diferente a la establecidas con carácter general. La aplicación de este programa se realiza en 2 y 3 de la ESO (Yuste, 2018).

En la actualidad, está en vigor la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE) que mantiene la estructura de ESO y Bachillerato. Durante la etapa de la ESO, en los tres primeros cursos, se impartirán una serie de asignaturas comunes para todo el alumnado. En el cuarto curso, además de las materias comunes y de aquellas establecidas por las Comunidades Autónomas, este curso estará marcado por

su carácter orientador, pudiendo establecerse agrupaciones de las materias orientadas hacia el bachillerato o al acceso de la formación profesional.

De este modo, una vez hecho un recorrido por las distintas leyes educativas, conviene resaltar la oferta educativa del centro. Actualmente, el centro imparte las etapas de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en sus dos versiones, la estándar y la bilingüe, a través de un convenio con MECD-British Council. En cuanto a las ramas de Bachillerato, se encuentra la rama de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias. Así mismo, también se imparte el ciclo formativo de grado superior de Artes Gráficas.

Al centro asisten alrededor de 700 alumnos y alumnas de los cuales, el 13,84% es alumnado NEAE. El alumnado procede en su mayoría de los tres colegios públicos de primaria.

A continuación, se muestra el número de estudiantes NEAE del centro (ver Tabla 1)

Tabla 1

Alumnado NEAE del centro.

Tipología de NEAE	Categoría	Hombres (n)	Mujeres (n)	Total (N)
NEE	Física	0	1	1
	Física orgánica	0	1	1
	Pluridiscapacidad	1	0	1
	Psíquica leve	4	2	6
	TEA o TD	9	1	10
	Conducta	3	0	3
Otras	TDAH	7	2	9
	APR	17	16	33
	LEN	4	2	6
	CPHP	2	4	6
Altas capacidades	Flexibilización	2	0	2
	Enriquecimiento	11	5	16

Nota: N= número total de participantes; n= número de participantes que componen los subgrupos de hombres y mujeres.

A este respecto, conviene destacar que el alumno con pluridiscapacidad presenta dificultades en la visión y en la movilidad, mientras que la alumna con discapacidad física sufre una neuropatía que requiere desplazamiento en silla de ruedas.

Otra información de interés sobre el alumnado del centro es que el 4,5% es de etnia gitana, y un 6% ha nacido en el extranjero (la mayoría de los cuales proviene de países de habla hispana). El 39% del alumnado de la ESO cursa el currículum integrado español-inglés.

El agrupamiento del alumnado se lleva a cabo teniendo en cuenta las materias seleccionadas. Además, en el centro se imparte enseñanza bilingüe y generalmente, este alumnado se agrupa en los dos últimos grupos (por ejemplo, el grupo D o el E) y un programa de ampliación curricular, lo que supone una ampliación del horario de este tipo de alumnado.

Igualmente, a la hora de formar los grupos, también se tiene en cuenta las características personales de algunos alumnos y alumnas, en concreto aquel alumnado identificado como “disruptivo”, el cual se trata de separar para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los docentes.

En este curso 2021-22 también se cuenta con un grupo de 2º PMAR y un grupo de 3º PMAR, ambos incluidos en los grupos A de cada curso, lo que supone que estos grupos sean más reducidos en varias de las materias.

En cuanto al rendimiento del alumnado, por lo general es positivo, destacando un mayor porcentaje de fracaso en los grupos de 1º ESO, en comparación con otros años (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2

Porcentaje de alumnado que supera todas las materias o tiene calificaciones negativas en una o dos materias (comparativa por curso escolar).

NIVEL	CURSO 20-21	CURSO 21-22	VARIACIÓN
1º ESO	78.4	74.4	-4
2º ESO	62.4	71.7	+9
3º ESO	61.6	67.2	+6
4º ESO	61.3	63.1	+2
1º BACH	53.6	57.1	+3.5
2º BACH	27.3	44.9	+17.6

Tabla 3*Resultados académicos del primer trimestre por grupos*

Curso	A	B	C	D	E	F
1ºESO	54.5	66.6	70.8	70.8	84	96
2º ESO	80	77.2	47.8	48	95.6	86.9
3º ESO	100	43.4	43.4	57.1	86.3	91.6
4º ESO	57.1	42.8	57.8	77.2	88	_____

Nota: 2º PMAR: El grupo tiene 9 alumnos/as, incluidos en 2º A. El porcentaje de alumnado con calificación positiva en el ALS es de un 33,3% en inglés 55,6% y en ACM un 22,2%. Ningún alumno/a supera todas las materias, 5 alumnos/as tienen calificación negativa en una o dos.

3º PMAR: Este grupo está formado por 14 alumnos/as, incluidos en 3º A. Los resultados en ALS es 71,4% de calificaciones positivas, en ACM 28,6% y en inglés 35,7%, mejores que en el primer trimestre del curso anterior. Solo dos alumnos/as tienen calificación negativa en una o dos materias, el resto en más de tres.

2. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

El personal que trabaja en el centro se divide en profesorado y personal no docente. En el primer grupo se compone por un total de 73 personas, de los cuales el 68% son mujeres. La edad media es ligeramente superior a los 50 años. Es destacable la renovación de plantilla que se ha llevado a cabo recientemente.

Órganos de gobierno del centro:

- Consejo escolar
- Claustro del profesorado
- Equipo directivo
- Director
- Jefa de estudios
- Jefas de estudio adjuntas

Órganos de coordinación:

- DO
- Jefatura del DO
- Departamento de actividades complementarias y extraescolares
- Departamentos didácticos
- Jefatura de departamento didáctico
- Comisión de coordinación pedagógica
- Tutores

- Junta de profesorado

En cuanto al personal no docente, este está formado por personal de limpieza (4 personas), ordenanzas (3 personas) y personal administrativo (3 personas).

Por último, el DO, donde se realizan las prácticas, se encuentra ubicado en la planta principal cercano a la entrada principal, al acceso al patio, junto a las escaleras y a uno de los baños del alumnado. Por lo tanto, la ubicación en el centro es bastante accesible, ya que se encuentra en un punto de paso de todo el alumnado. El DO está formado por diferentes profesionales:

- Dos Orientadoras Educativas (ambas con una dedicación de media jornada)
- Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad
- Dos profesoras de Pedagogía Terapéutica
- Un Profesor de Audición y Lenguaje
- Profesora del ámbito científico-tecnológico de PMAR
- Profesora del ámbito lingüístico-humanista de PMAR
- Profesora de apoyo.
- Fisioterapeuta (una hora semanal)

Además de estos profesionales, también se cuenta con la colaboración del profesor de religión, para la realización de fichas de síntesis de los informes de evaluación psicopedagógica.

3. PLAN DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, establece las funciones y estructura de un DO de un centro de secundaria.

Los objetivos generales del DO, que se encuentran recogidos en la PGA del centro, son:

- Fomentar una cultura inclusiva en el Centro, a través del asesoramiento al profesorado y el apoyo para la utilización de metodologías cooperativas favorecedoras de la inclusión.
- Atender adecuadamente las necesidades del alumnado, especialmente de aquel con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y de aquel que se encuentra

en situaciones sociales de riesgo, coordinando y desarrollando las diferentes medidas de atención a la diversidad y estableciendo procedimientos que faciliten su detección, acompañamiento e inclusión.

- Mejorar la convivencia, estimulando las actitudes y valores de cooperación, empatía, mediación y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la igualdad de género, el respeto y la valoración de la diversidad humana (incluida la diversidad de capacidades, sexual, cultural, etc.), la solidaridad y el cuidado del medio ambiente.
- Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado, como requisito tanto para su desarrollo académico y personal como para su futuro desarrollo profesional y su educación como ciudadanos y ciudadanas responsables.
- Facilitar una adecuada orientación académica y profesional que permita que cada alumno o alumna aproveche las diversas posibilidades que le ofrece nuestro sistema educativo.

Para llevarlos a cabo, cuentan con la labor de los profesionales anteriormente mencionados, cuyas funciones son:

Orientadora 1:

- Jefatura del departamento
- Coordinación del PAT de la ESO y de las reuniones con tutores y tutoras.

Orientadora 2:

- Coordinación del PAT de Bachillerato y participación en las reuniones de tutores y tutoras.
- Coordinación del Programa de Ampliación Curricular.

Funciones comunes para ambas orientadoras:

- Evaluación psicopedagógica
- Coordinación del Plan de Orientación para el desarrollo de la carrera.
- Asesoramiento al profesorado
- Asesoramiento específico en la elaboración de los PTI.
- Apoyo y asesoramiento en la implementación de medidas de atención a la diversidad.
- Orientación académica y vocacional al alumnado.

- Atención a familias y alumnado.

Funciones de la PTSC:

- Seguimiento y atención al alumnado absentista y coordinación con los Servicios Sociales Municipales.
- Elaboración de informes educativos demandados por Servicios Sociales.
- Coordinación PROA.
- Detección y seguimiento de situaciones de riesgo social del alumnado.
- Atención a familias y alumnado.
- Coordinación con entidades sociales del entorno.

Funciones de las profesoras de PMAR:

- Elaboración de programaciones didácticas.
- Docencia y evaluación del alumnado.

Funciones de PT, AL y profesora de apoyo:

- Intervención con alumnado de acuerdo con lo establecido en los informes psicopedagógicos.
- Asesoramiento a profesorado para el desarrollo de ACIs.

3.1. Programa de Acción Tutorial

Para llevar a cabo esta programación, se tienen en cuenta lo recogido en la legislación educativa de nuestro país:

- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias: definición (artículo 2), funciones del tutor (artículo 4)
- LOE: artículo 91, explicación de que la acción tutorial y la orientación educativa son funciones de los docentes.
- Resolución de 6 de agosto de 2011: artículo 86 establece la participación, en la acción tutoría, de los docentes tutores, el DO y la Jefatura de estudios.
- Circular de inicio de curso 2021/2022: la acción tutorial debe centrarse en el contexto social del centro, cuidando el estado emocional y la atención personalizada al alumnado y sus familias.

Los principales objetivos del PAT son:

- Prestar especial atención a la acogida, bienestar emocional e inserción social del alumnado, la convivencia, la aceptación de la diversidad y la igualdad entre mujeres y hombres.
- Favorecer la participación activa e informada de todo el profesorado en la acción tutorial, así como la coordinación a tal efecto en los equipos docentes.
- Unificar y sistematizar las herramientas al servicio del profesorado tutor para la acción tutorial.
- Fortalecer la información y formación del profesorado para la educación afectivo-sexual, la convivencia y la coeducación del alumnado.

A continuación, se plantean las acciones del PAT (ver Tabla 4):

Tabla 4

Actuaciones del Programa de Acción Tutorial

Actuación	Responsable	Temporalización
<p>a) Planificación de las actividades de tutorías grupales</p> <p>Se establecerá un plan flexible de actividades para las tutorías grupales de cada curso para su desarrollo por parte de los tutores y tutoras, previa consulta de necesidades.</p>	Orientadoras	Octubre 2021
<p>b) Gestión de apoyos externos para el desarrollo de las tutorías</p> <p>Se realizarán las gestiones necesarias para contar con personal especializado tanto de los programas institucionales en los que se participa (Ni ogros ni princesas, Plan Director) como para otras actividades que requieran apoyo de instituciones o profesionales externos (Valnalón, Universidad, Centros de FP, otros).</p>	Orientadoras y Jefatura de Estudios	Según actividades
<p>c) Asesoramiento al profesorado, especialmente al profesorado tutor.</p> <p>Se realizará a lo largo de todo el curso en función de la demanda del profesorado y en las reuniones de tutoría.</p>	Orientadoras	Todo el curso
<p>d) Evaluación del plan de acción tutorial</p> <p>Al fin de valorar la idoneidad de las actividades y su repercusión en el alumnado</p>	Orientadoras, con la participación de tutores y tutoras	Junio 2022

3.2. Programa de Atención a la Diversidad

Los objetivos de este programa son:

1. Continuar promoviendo una cultura y prácticas inclusivas en el centro educativo.
2. Adecuar los PTI, las ACIS y las Adaptaciones Curriculares Metodológicas a las necesidades de cada alumna y alumno con NEAE, ofreciendo al profesorado la información y asesoramiento necesarios para ello.
3. Responder a las demandas de evaluación psicopedagógica de las familias y equipos docentes.
4. Promover que el profesorado tutor utilice y coordine adecuadamente la atención a la diversidad en su grupo-clase, realizando un seguimiento adecuado en las reuniones de tutoría.

La consecución de estos objetivos depende de las actuaciones llevadas a cabo por el departamento (ver Tabla 5).

Tabla 5

Actuaciones del Programa de Atención a la Diversidad

Actuación	Responsable	Temporalización
a) Apoyos al alumnado con NEE y NEAE asignado Se realizarán los apoyos establecidos en el aula o fuera del aula al ACNEAE que tenga concedidos dichos apoyos en función del informe psicopedagógico.	PTs, AL y profesora de apoyo	Todo el curso
b) Evaluación de los apoyos al ACNEAE Se recogerá la evaluación del progreso del ACNEAE con apoyos y la eficacia de los mismos en un informe final que permita evaluar tanto la pertinencia del apoyo como ofrecer información para la continuidad del mismo.	PTs, AL y profesora de apoyo	Junio 2022
c) Desarrollo de los ámbitos lingüístico-humanista y científico-matemático de PMAR Se programará y realizará la docencia de los ámbitos asignados al departamento en PMAR.	Profesoras de PMAR	Todo el curso
d) Evaluación de PMAR (ámbitos) Se procurará realizar una evaluación del programa desde la perspectiva de los ámbitos	Profesoras de PMAR	Junio 2022

valorando la idoneidad de la medida para el alumnado asignado y proponiendo, si procede, mejoras en la utilización de la medida.

e) Desarrollo y evaluación del PROA

Si se concede el programa se realizará el PROA con evaluación trimestral y final de la eficacia de la medida para el alumnado que asista a PROA.

PTSC Todo el curso

f) Prevención e intervención en el absentismo escolar.

Se seguirá al alumnado que los tutores y tutoras, o la propia PTSC, detecten con riesgo de absentismo escolar y se establecerán contactos con la familia y, en su caso, con los Servicios Sociales, para promover la asistencia al centro del alumnado.

PTSC Todo el curso

g) Atención a situaciones sociales de riesgo en el alumnado, a demanda del profesorado, del alumnado o de los Servicios Sociales

Se atenderá a las situaciones sociales de riesgo que el profesorado detecte en el alumnado o que el propio alumnado manifieste, estableciendo contacto con la familia o tutoría legal del alumnado, proponiendo actividades o sistemas de apoyo y, en su caso, derivando a Servicios Sociales. Asimismo, se realizarán los informes pertinentes que demanden los Servicios Sociales para el alumnado que lo requiera por su situación sociofamiliar.

PTSC Todo el curso

h) Atención específica al alumnado con dificultades de integración social

Se realizará una atención específica al alumnado que presente dificultades en sus relaciones sociales o en su integración en el Centro, preferiblemente previa intervención del profesorado tutor, a partir de la observación o el sociograma. Esta atención se realizará a petición del profesorado tutor o del propio alumnado.

Orientadoras Todo el curso

i) Evaluación psicopedagógica:

- Actualización de informes
- Nuevos casos detectados
- Cambios de etapa
- Incorporación PMAR

Orientadoras Septiembre 2021-
junio 2022

Se realizarán los pertinentes informes psicopedagógicos tanto por necesidades

detectadas de actualización o de baja como ACNEAE como para la finalización de la etapa de la ESO o el Bachillerato, en la medida de las posibilidades.

j) Detección de alumnado con altas capacidades en 1º ESO

Se procederá a desarrollar con el profesorado tutor la identificación de alumnado con altas capacidades. Asimismo, se utilizará una herramienta on line de evaluación a fin de detectar casos enmascarados.

Orientadoras

Diciembre 2021-
marzo 2022

k) Apoyo al profesorado tutor para la elaboración de los PTI

Se ofrecerá al profesorado tutor orientaciones precisas para la elaboración de los PTI del alumnado con NEE.

Orientadoras

Octubre-
noviembre 2021

l) Asesoramiento al profesorado con ACNEAE

Se realizará el asesoramiento al profesorado que lo requiera para la atención al alumnado con NEAE según sus necesidades.

Orientadoras,
PTs, AL

Todo el curso

3.3. Plan para el Desarrollo de la Carrera

El Plan para el Desarrollo de la Carrera se encuentra estrechamente relacionado al Programa de Acción Tutorial mediante los procedimientos y actividades planificadas en él.

Sus objetivos, desarrollados en la PGA del centro, son:

1. Desarrollar de forma sistemática la orientación para el desarrollo de la carrera en el programa de acción tutorial.
2. Prevenir el abandono escolar temprano a través del seguimiento individualizado de los casos de riesgo y de la facilitación al alumnado del conocimiento y derivación a las diversas alternativas de continuar la formación tanto del sistema educativo como del sistema de formación para el empleo.
3. Asesorar al profesorado, y específicamente al profesorado tutor, en la elaboración de los consejos orientadores.

4. Facilitar la toma de conciencia por parte del alumnado de la relevancia de las habilidades sociales y emocionales en el desarrollo de la carrera, así como de los estereotipos y presiones sociales que dificultan la libertad de su elección.
5. Ofrecer al alumnado herramientas para una toma de decisiones realista, libre, autónoma y adecuada a sus intereses, necesidades y posibilidades.

Para lograr estos objetivos se llevan a cabo una serie de actuaciones (ver Tabla 6):

Tabla 6

Actuaciones para el Plan para el desarrollo de la carrera

Actuación	Responsable	Temporalización
a) Propuesta de actividades en las tutorías para la orientación académica y profesional Se incorporarán actividades en las tutorías destinadas a la orientación académica y profesional.	Orientadoras, tutores y tutoras	Todo el curso
b) Uso de la herramienta MyWay Pass en las tutorías En el segundo trimestre se utilizará esta herramienta como apoyo a la orientación académica y profesional del alumnado	Orientadoras, tutores y tutoras	Enero – marzo 2022
c) Incorporación de la perspectiva de género en la orientación vocacional Se tendrá especialmente en cuenta en el diseño de las actividades la identificación de los sesgos de género en la elección profesional y la promoción de vocaciones STEAM para las chicas y de vocaciones de cuidado y servicio para los chicos.	Orientadoras, tutores y tutoras	Todo el curso
d) Asesoramiento a tutores y tutoras para el Consejo Orientador Se asesorará a los tutores y tutoras en la elaboración de los Consejos Orientadores.	Orientadoras	Junio 2022
e) Atención directa al alumnado. Se realizará atención directa al alumnado que lo requiera para el apoyo en la elección académica y profesional.	Orientadoras	Todo el curso

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Al realizar estas prácticas formativas he podido conocer de primera mano cómo funciona un DO de un centro de secundaria y, de forma más general, como son los docentes de esta etapa en la actualidad. Es necesario destacar que cada centro es único y el funcionamiento de éste seguramente no se parezca al funcionamiento de otros centros.

Las principales conclusiones que se extraen de esta experiencia es el gran volumen de trabajo que hay en un departamento en el que únicamente hay una jornada completa para orientación. Es inviable poder atender a todos los problemas o necesidades que surjan en un centro de estas características, con unos recursos humanos tan limitados.

Otra de las conclusiones principales, es la necesidad de una concienciación sobre la importancia de este departamento para el centro y su coordinación con todos los docentes. A pesar de que durante las prácticas he podido ver una coordinación con diferentes docentes, sobre todo para aspectos relacionados con la atención a la diversidad, la realidad es que la mayoría de ellos no tienen en cuenta este ámbito de la orientación que realmente depende directamente de ellos. Por ello, es usual encontrar alumnado NEAE al que en realidad no se le aplican las adaptaciones oportunas y, en consecuencia, fracasa nivel escolar y/o desarrolla problemas de carácter emocional. Relacionado con este problema, se encuentra la escasa formación en atención a la diversidad que tiene el profesorado de esta etapa.

Al realizar las prácticas educativas es posible detectar algunos aspectos en los que se podrían realizar mejoras, algunas de ellas de fácil cumplimiento y otras imposible de realizar debido a la legislación que rige nuestro sistema educativo. Algunas de estas propuestas son:

- Digitalización de los expedientes del alumnado y un acceso más directo desde el DO para todo el alumnado. A pesar de contar con la base de datos de SAUCE, en ocasiones en que alumnos y alumnas de otras regiones acuden a un centro del Principado de Asturias, cuentan con la información recogida en el expediente académico, información en formato físico, y su acceso no es tan directo y en ocasiones, no es nada claro.
- Mayor coordinación, seguimiento y evaluación de la atención a la diversidad por parte del resto de docentes del centro, con el propósito de proporcionar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumnado.
- Realización de pruebas sociométricas. En el centro se aplica una prueba sociométrica llamada Buddy Tools, a todo el alumnado de 1º y 2º de ESO, pero al tener poca aplicabilidad sería necesario cambiarlo por otro que proporcione más información, como podría ser WatsomApp.
- Pruebas de detección de dislexia y discalculia, para poder llevar a cabo una intervención más adaptada a las necesidades del alumnado.

- Formación concreta sobre el manejo de la conducta del alumnado para los docentes de ESO.
- Digitalización y/o creación de los horarios de usos de cada aula del centro. En ocasiones, desde el DO es necesario realizar pruebas a varios estudiantes o realizar entrevistas con varias personas, para ello se requiere otra sala ya que el espacio destinado para el departamento es demasiado pequeño. Al no disponer de un horario de uso accesible para todos los docentes, es difícil encontrar una sala que se encuentre vacía.

PARTE II. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. PROBLEMA

A lo largo de este apartado, se procede a desarrollar una investigación educativa realizada a partir de la experiencia en el centro de prácticas.

Uno de los aspectos más destacables de la experiencia práctica es la cantidad de partes de incidentes acumulados por algunos alumnos y alumnas. Durante las juntas de evaluación y reuniones de equipos docentes es posible escuchar comentarios sobre la conducta de algunos de los alumnos y alumnas del centro, en concreto del alumnado de uno de los grupos de 1º de la ESO. Así mismo, al DO acudían docentes en busca de asesoramiento para gestionar este problema.

Las medidas que se llevan a cabo durante este curso escolar son las recogidas en el Reglamento de Régimen Interior (RRI) del centro donde, además de las normas de convivencia, también se recogen las medidas correctivas, que se resumen a continuación:

- Suspensión del derecho de asistencia a clase durante un máximo de tres días, siendo necesario que el centro prevea la atención educativa necesaria al alumno o alumna, se informe a sus tutor/a y a la jefatura de estudios. También será necesario que el tutor informe a los padres del alumno y se recojan por escrito los motivos y las medidas. Esta sanción únicamente se llevará a cabo en casos concretos que quedan recogidos en el RRI.
- Amonestación oral.
- Apercibimiento por escrito.
- Realización de tareas que contribuyan a la mejora de las actividades del centro.

- Cambio de grupo o clase del alumno o de la alumna por un periodo máximo de quince días.
- Excepcionalmente, la suspensión del derecho de asistencia al centro.

Aparte de estas medidas, dentro del Programa de Acción Tutorial (PAT) se recogen una serie de actividades y contenidos a trabajar con el alumnado, que tienen como finalidad mejorar el clima del centro y, por lo tanto, reducir los conflictos. Así mismo, durante el primer trimestre se crea un taller de convivencia, organizado por las orientadoras, al que acude aquel alumnado que tiene más dificultades para adaptarse a las normas del centro o que es considerado como disruptivo. En este taller se llevan a cabo actividades para reflexionar sobre los motivos que los lleva a actuar de forma disruptiva, así como a buscar posibles soluciones.

A pesar de estas medidas de intervención, la conducta disruptiva, sigue siendo un problema destacable de la convivencia en el centro.

Otra de las tareas que se llevan a cabo en el DO es la evaluación psicopedagógica. Durante las prácticas, se han podido realizar numerosas evaluaciones que tenían lugar, sobre todo, con el alumnado del primer curso de la ESO. Una de las pruebas más comunes era el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, una prueba que mide las variables de estado de ánimo general, inteligencia intrapersonal e interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad (BarOn y Parker, 2018). Al aplicar estas pruebas al alumnado, era posible detectar que, en muchas ocasiones, se obtenía un CI significativamente bajo en algunas variables.

Teniendo en cuenta estos dos factores, por un lado, el alto nivel de conducta disruptiva apreciado por los docentes y, por otro lado, la detección de algunos problemas a nivel emocional por parte del alumnado surge la duda de una posible relación entre ambas variables.

Algunos autores como Abellán (2020), Corral y Gómez (2021), Dávila (2017) e Ichpas (2019) ya habían comprobado la relación entre ambas variables, detectando un aumento significativo de las habilidades interpersonales e intrapersonales y adaptabilidad, mientras descende la capacidad para gestionar situaciones estresantes, problemas de pensamiento y seguimiento de normas de convivencia, en alumnado de educación primaria.

En el caso de Gázquez et al. (2015) llevan a cabo una investigación similar, pero con una muestra de adolescentes y los resultados muestran que aquellas personas con una IE general elevada, también obtienen altas puntuaciones de regulación emocional y altas puntuaciones en conductas sociales positivas.

Teniendo en cuenta todo esto, puede observarse una relación entre la IE y la conducta disruptiva del alumnado y se procede a comprobar esta relación entre el alumnado de un grupo de 1º de la ESO.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Inteligencia emocional

Tradicionalmente, en occidente las emociones eran vistas como “interrupciones desorganizadas de la actividad mental” que debían ser controladas. En la actualidad, autores como Young continúan considerando las emociones como causas que suponen una pérdida del control cerebral. Por otro lado, otra forma de ver las emociones era como una respuesta que enfoca de forma adaptativa las actividades cognitivas y la acción consecuente. Diferentes autores señalan que las emociones funcionan como principales fuerzas motivadoras. Las teorías modernas siguen este pensamiento en el que las emociones se ven como una dirección adaptativa de las actividades cognitivas. Las emociones surgen típicamente en respuesta a un evento, ya sea interno o externo, que tiene un significado de valencia positiva o negativa para el individuo. Las emociones se pueden distinguir del concepto estrechamente relacionado de estado de ánimo en que las emociones son más cortas y generalmente más intensas (Salovey y Mayer, 1990).

De forma paralela y similar, las definiciones sobre inteligencia también han ido modificándose a lo largo de la historia. Una de las definiciones más citadas a lo largo de la historia es la de Wechsler que declaraba que “la inteligencia es la capacidad agregada o global del individuo para actuar con un propósito, pensar racionalmente y tratar con eficacia con su entorno” (Salovey y Meyer, 1990, p. 186). Esta definición incluye las áreas que históricamente se han relacionado con la inteligencia (verbal y visual/espacial), pero también incluye la importancia de aspectos sociales.

A este respecto, Salovey y Mayer (1990), definen la inteligencia emocional (IE) como la capacidad para monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y emplear esta información para guiar el pensamiento y las

acciones de uno. Por lo tanto, la IE es un producto de las habilidades personales y sociales (Stichler, 2006).

A este respecto, un referente sobre la IE es Daniel Goleman que la describe como la capacidad para controlar los impulsos y retrasar la gratificación, regular los estados de ánimo y motivarse frente a las frustraciones, y empatizar con los demás.

De este modo, es posible afirmar que las personas pueden ser inteligentes, pero no necesariamente emocionalmente inteligentes. Todos los tipos de personalidad pueden presentar niveles altos o bajos en el CI y la IE. De estos rasgos, la IE es la única cualidad que es flexible y modificable con intervención y asesoramiento (Stichler, 2006).

En este sentido, Goleman establece cinco componentes de la inteligencia emocional: autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación, empatía y relaciones interpersonales. Estos cinco componentes pueden dividirse en dos grandes dimensiones, la personal y la social (ver tabla 7).

Tabla 7

Competencias y habilidades de la inteligencia emocional

Competencias	Dimensiones	Características
Personal	Autoconocimiento emocional	Capacidad para identificar y expresar correctamente las propias emociones.
	Autocontrol emocional	Controlar de forma adecuada los impulsos y emociones.
	Automotivación	Capacidad para impulsar la propia conducta mediante el uso adecuado de las emociones.
Social	Empatía	Responder de forma adecuada a las necesidades expresadas por otras personas.
	Relaciones interpersonales	Habilidad para establecer relaciones efectivas con otras personas.

Notas: elaboración a partir de Goleman (1999) y Nieto (2012).

2.1.1. Beneficios de la mejora de la inteligencia emocional

Las carencias en la IE afectan tanto al desarrollo dentro del entorno escolar, como en el exterior. Fernández y Ruiz (2008) señalan que las principales áreas en las que repercuten las consecuencias por una mala IE son en las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas.

En las relaciones interpersonales, la IE influye en cuanto a la gestión de las emociones y su extrapolación hacia los demás, así como en la detección de los estados

emocionales ajenos. Por ello, la IE interviene en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones sociales.

Fernández y Ruiz (2008) señalan que estudios realizados en Estados Unidos muestran como estudiantes universitarios con mayor IE tienen menos problemas de bienestar personal informando un menor número de síntomas físicos, ansiedad social y depresión; así como un mayor número de estrategias para afrontar problemas. Estos estudiantes emiten niveles más bajos de cortisol y de presión sanguínea ante situaciones estresantes.

Por otro lado, las personas con escasas capacidades para la gestión emocional, es más probable que experimenten estrés durante sus estudios, repercutiendo en el rendimiento académico.

Los bajos niveles de IE hacen aflorar una alta impulsividad y malas habilidades interpersonales, favoreciendo el desarrollo de comportamientos antisociales. Una baja IE también puede tener como consecuencia el abuso de sustancias adictivas empleadas, en ocasiones, para suplir las competencias afectivas basadas en el manejo y la regulación de las propias emociones (Fernández y Ruiz, 2008).

2.2. Conducta disruptiva

En el ámbito escolar, las conductas disruptivas se presentan como actitudes inapropiadas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de conductas se deben a problemas de disciplina que, como consecuencia, disminuyen el rendimiento académico, deterioran el clima del grupo y afectan negativamente a la relación docente-estudiante. Generalmente, este tipo de conductas están relacionadas con molestar a compañeros y compañeras y docentes, no realización de las tareas, agresividad verbal o física, dificultades para gestionar las emociones, incumplimiento de las normas, actitud negativa y desafiante, etc. (Navarrete y Ossa, 2013).

Las causas que llevan al alumnado a realizar estas conductas pueden ser varias y no solo dependen de las características personales del alumnado, también influyen factores como los estilos de crianza de las familias, las prácticas pedagógicas, la comunicación docente y el nivel de conocimientos del profesorado sobre resolución de conflicto (Navarrete y Ossa, 2013).

Las consecuencias de estas conductas según Musitu et al. (2003) y Navarrete y Ossa (2013) pueden observarse en forma de dificultades en las relaciones con sus iguales y un

bajo rendimiento escolar. Estas dificultades en las relaciones se deben a la percepción social negativa que tienen este tipo de conductas, no solo para los docentes, sino también para los iguales. A pesar de que se considere que son los docentes los que más rechazo puedan mostrar hacia este tipo de conductas, lo cierto es que los compañeros y compañeras y de estos estudiantes, es decir, sus iguales, también muestran un gran rechazo potenciando un posible fracaso académico para el alumno/a disruptivo/a y malos hábitos en las relaciones sociales, dando lugar a relaciones poco saludables, abandono temprano de la escuela y problemas con la justicia.

Autores como Jurado y Justiniano (2015) señalan una serie de características que deben cumplir las conductas disruptivas:

- La actuación del alumno debe ir encaminada a transgredir o ignorar las normas del aula. Esto se manifiesta a través de conductas ruidosas, excesivo movimiento, comentarios o agresión.
- El alumnado muestra conductas antisociales, infringiendo las normas sociales o atentando contra los demás. Estas conductas se manifiestan en actividades agresivas, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar, etc.
- Conductas hostiles, desafiantes e hiperactividad. En ocasiones estas conductas se relacionan con dificultades en la lectura y el fracaso escolar.
- Conductas de distracción, perturbación del ambiente del aula, competición o amenazas.
- Comportamientos que retrasan o impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los problemas de comportamiento son uno de los principales problemas en el ámbito educativo. Álvarez et al. (2016) señalan que, según los docentes, esta problemática ha ido en aumento en los últimos años. Ante esta situación, en el año 2007 se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que tiene como objetivo contribuir a la mejora del ambiente escolar y diseñar estrategias para prevenir y corregir las situaciones de violencia escolar.

En junio de 2014 se publican los resultados de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS), que, entre otros muchos indicadores, trata de medir el clima escolar. Los resultados del informe

TALIS muestran lo señalado por Álvarez, et al. (2016), que la conducta escolar es una de las principales preocupaciones de los docentes en nuestro país.

Como consecuencia de esta demanda, en el año 2005, de acuerdo con el proyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre la creación de planes de convivencia como elementos de los Proyectos Educativos de Centro, se lleva a cabo un acuerdo entre las Organizaciones Sindicales y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre las condiciones laborales de los docentes, donde se establece un plan de actuación para la promoción y mejora de la convivencia escolar. Como consecuencia de este acuerdo se publica el Real Decreto en el que se crea el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, que colabora con las Comunidades Autónomas para evaluar e intervenir sobre esta problemática.

En el caso del Principado de Asturias, se aprobó una regulación de la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil, las etapas de Educación Primaria y Secundaria, donde se establecía la necesidad de un programa de educación para la convivencia recogido en el Reglamento de Régimen Interior. También se crea el Observatorio de la Infancia y de la Adolescencia del Principado de Asturias, que cuenta con un foro de debates para la convivencia entre iguales. En el 2007 se publica otro decreto por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado, recogiendo las normas de convivencia de los centros no universitarios. Mas tarde, en el 2013, se promulga una ley sobre las medidas de autoridad del profesorado que tiene como objetivo mejorar la autoridad del profesorado y la convivencia escolar.

Como se puede observar, durante varios años se lleva intentando atajar esta dificultad encontrada en los centros educativos, no solo a través de la legislación, sino también a través de programas que intervienen en aspectos clave de la convivencia, como pueden ser el Programa *EncuentrAstur por la Convivencia* que proporciona una formación en estrategias pacíficas de resolución de conflictos (Álvarez et al., 2016). La aplicación de estos programas actúa como factor protector. De hecho, el estudio de Ramos et al. (2009) se pone en práctica un entrenamiento en IE de ocho semanas cuyos resultados mostraron un descenso en los niveles de ansiedad y el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional. A pesar de estos beneficios, la aplicación de estos programas debe hacerse de forma contextualizada y, sobre todo, teniendo en cuenta las diferencias de género. En este sentido, estudios como el de Candela et al. (2002) detecta que las mujeres parecen tener mayores habilidades interpersonales, percibiendo y comprendiendo las

emociones de forma más clara; mientras que, por su parte, los hombres poseen una mayor capacidad para gestionar el estrés y controlar los impulsos.

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos e hipótesis

Tras lo aportado en la literatura previa, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, el objetivo general de esta investigación es *analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en un grupo de 1º de la E.S.O., así como comprobar las diferencias en función del sexo*. Esto permitirá observar en qué medida es importante que los programas de convivencia dediquen una serie de sesiones a trabajar la inteligencia emocional. De igual modo, analizar las diferencias en función del sexo, permitirá adaptar las sesiones a las particularidades de cada individuo.

Para desarrollar este objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la relación existente entre la IE recogida por la escala de BarOn, la conducta disruptiva (con indicadores procedentes de la escala de Conductas Disruptivas en Educación Física validado por Granero y Baena, 2016) y el número de apercibimientos.
- Comprobar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la escala de BarOn, con objeto de hacer propuestas más adaptadas a las posibles diferencias detectadas.
- Comprobar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la escala de Conductas Disruptivas en Educación Física (Granero y Baena, 2016) y el número de apercibimiento.

Por lo tanto, las hipótesis correspondientes a estos objetivos son:

- En base a investigaciones previas de Abellán (2020) se espera que el alumnado con baja inteligencia intrapersonal tenga problemas de agresividad, y que el alumnado con bajos niveles de manejo del estrés posee un bajo autocontrol personal (Ichpas, 2019).
- Se espera encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres en variables relacionadas con la Inteligencia Emocional, tal y como apuntan Candela et al. (2002) y López et al. (2018).

- Es posible que existan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las conductas disruptivas y el número de apercibimientos escritos, obteniendo los hombres peores puntuaciones que las mujeres (Postigo et al., 2009)

3.2. Método

3.2.1. Participantes

La muestra empleada en esta investigación se corresponde con los alumnos y alumnas de un grupo de 1º de la E.S.O. de un instituto público del centro de Gijón, cuyo nombre se omite para mantener su confidencialidad. En total participan 21 alumnos y alumnas, 14 varones (56%) y 7 mujeres (28%).

A pesar de que la investigación se lleve a cabo en un único grupo de 1º de la ESO, es posible encontrar alumnado de diferentes edades. Las edades van de los 12 a los 14 años, el 76% del alumnado tiene 12 años ($n = 16$), el 19% tiene 13 años ($n = 4$) y el 5% tiene 14 años ($n = 1$). De todo el alumnado participante en la investigación ninguno ha repetido el curso de 1º de la ESO, pero por las edades y la información recogida, se puede deducir que al menos 3 personas han repetido un curso durante la etapa de Educación Primaria.

3.2.2. Instrumentos y variables

Para llevar a cabo esta investigación se emplean dos pruebas diferentes:

1. **Inventario de BarOn para medir la Inteligencia Emocional:** este inventario mide la inteligencia emocional en niños y adolescentes de los 7 a los 18 años. Se basa en el modelo de la inteligencia socioemocional de BarOn que define la IE “como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente” (BarOn y Parker, 2018, p. 9). Este instrumento proporciona seis escalas multidimensionales que evalúan los principales factores de la IE y una escala global. También proporciona una escala de impresión positiva para detectar a aquellas personas que traten de mostrar una visión exageradamente positiva de sí mismos. Además, otra ventaja de este inventario es que éste ofrece un índice de inconsistencia para detectar una respuesta aleatoria.

El cuestionario está formado por 60 ítems de escala Likert de cuatro puntos en las que las opciones de respuesta van desde “nunca me pasa” hasta “siempre me pasa” (véase la tabla 8 para comprender las escalas que componen la prueba):

Tabla 8*Escalas incluidas en BarOn*

Escalas	
Inteligencia emocional total	<p>Intrapersonal: hace referencia al autoconocimiento y a la autoexpresión emocional de la persona evaluada.</p> <p>Interpersonal: hace referencia a la conciencia social y a la relación interpersonal, a la capacidad para tener relaciones satisfactorias con otras personas.</p> <p>Adaptabilidad: se entiende como la capacidad para gestionar el cambio.</p> <p>Manejo del estrés: mide la capacidad para manejar y autorregular las emociones en situaciones estresantes.</p>
Estado de ánimo general	Es una variable importante de la motivación.
Impresión positiva	Informa si existe una percepción excesivamente favorable de la persona sobre sí misma
Inconsistencia	Valora si las respuestas dadas son inconsistentes.

Notas: adaptado de BarOn y Parker (2018).

2. **Cuestionario para medir las Conductas Disruptivas en Educación Física** ([CCDEF], Granero y Baena, 2016). Este cuestionario mide variables tales como la agresividad, la irresponsabilidad y el bajo compromiso, la desobediencia de las normas, el ambiente de clase, y el bajo autocontrol personal. Utiliza una escala Likert de cinco puntos que mide desde “nunca” hasta “siempre”. La adaptación se realiza en aquellos ítems que hacían referencia exclusivamente a la asignatura de educación física y se cambia por un enunciado más general, ya que con este cuestionario se pretende medir la conducta disruptiva en el centro educativo, no en una única asignatura (ver anexo III).
3. Por último, también se recoge el **número de apercibimientos por escrito o partes de cada alumno o alumna del centro**. Esta información, junto con los resultados objetivos en las otras pruebas, puede encontrarse en el anexo IV.

3.2.3. Procedimiento

El primer paso en esta investigación fue realizar la propuesta a la tutora académica del TFM y a la tutora del centro. Con el visto bueno de éstas, se procede a entablar contacto con el tutor del grupo con el que se desea trabajar. En esta toma de contacto se explica el origen del trabajo, la idea principal, las herramientas a emplear y una propuesta para obtener esta información. El tutor se muestra muy dispuesto a colaborar y acepta la

propuesta. Se concreta un día para acudir a la hora de tutoría y obtener toda la información al momento.

Durante esta sesión se explica al alumnado la finalidad de los cuestionarios que van a cubrir y se les pide participación y seriedad. Se aprovecha esta reunión para hablarles de la confidencialidad y anonimato de los resultados, así como para solventar cualquier cuestión que ellos/as estimen. Cabe mencionar que previamente, el tutor del aula ha informado a las familias (y éstas han dado su consentimiento) del estudio a llevar a cabo, cuya necesidad ha sido motivada por las propias demandas del DO y Jefatura de Estudios, ambos preocupados por la situación vivida en el aula de estudio.

3.2.4. Análisis de datos

Teniendo en cuenta la finalidad del presente trabajo, se lleva a cabo una investigación cuantitativa de tipo comparativo-descriptivo (ex-post-facto).

Antes de proceder con este análisis, fue necesario asegurar la homocedasticidad de la muestra. Para ello, se verificó que la muestra cumpliera con el criterio de Kline (2013), el cuál señala que los estadísticos de asimetría y curtosis deben encontrarse entre los valores 3 y 10 para llevar a cabo un análisis paramétrico.

En este sentido, una vez verificado el criterio de homocedasticidad para muestras pequeñas, se llevaron a cabo análisis paramétricos con el propósito de alcanzar los objetivos de la presente investigación educativa. En primer lugar, se calcularon las correlaciones de Pearson para analizar si existen relaciones significativas entre las variables referidas a la Inteligencia Emocional (tales como: Estado de Ánimo, Inteligencia Emocional Intrapersonal, Inteligencia Emocional Interpersonal y Adaptabilidad) y la Conducta Disruptiva (tales como: Manejo de Estrés, Agresividad, Irresponsabilidad, Desobediencia, Ambiente perturbador, Bajo Autocontrol y Número de Apercebimientos). A continuación, se calcularon Análisis Multivariados de la Varianza (MANOVA) para analizar las diferencias en función del sexo con respecto a la Inteligencia Emocional y la Conducta Disruptiva. Todos estos análisis se han llevado a cabo con el Programa SPSS (versión 25).

3.3. Resultados

3.3.1. Análisis preliminares

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos generales, así como los índices de asimetría y curtosis con el fin de cotejar la normalidad de la muestra. En este sentido, dado que, los estadísticos de asimetría y curtosis se encuentran entre valores 3 y 10, ha sido posible llevar a cabo un análisis paramétrico (ver Tabla 9 y 10).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de BarOn

Variables BarOn	Estadísticos descriptivos			
	M	D.T	Asimetría	Curtosis
CIEA	93.48	17.325	-.386	.047
CItotal	94.38	15.312	-.320	-.510
CIIntra	96.62	14.455	-.266	-.168
CIInter	103.48	15.622	-.667	-.160
CIAdaptabilidad	96.19	16.427	-.123	1.242
CIME	89.57	16.552	-.536	.450

Nota: CIA= CI estado de ánimo; CItotal= CI inteligencia emocional total; CIIntra= CI intrapersonal;

CIInter= CI interpersonal; CIAdaptabilidad = CI adaptabilidad; CIME= CI manejo del estrés

Los resultados muestran que la variable con mayor media, es decir con mejor puntuación en la que el alumnado tiene menos dificultades, es la inteligencia interpersonal; mientras que la media más baja es para la variable del manejo del estrés. De acuerdo a la interpretación de los resultados reflejada en el inventario BarOn, se considera que:

- Un CI bajo es aquel que posee una puntuación inferior a 80.
- Un CI medio el que tiene una puntuación entre 80 y 120
- Un CI alto es aquel que tiene una puntuación superior a 120.

En este sentido, en la presente muestra se observa que la media de los resultados de todo el grupo se encuentra dentro de un nivel normal.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la escala CCDEF

Variables CCDEF	Estadísticos descriptivos			
	M	D.T	Asimetría	Curtosis

Agresividad	1.57	.676	.788	-.350
Irresponsabilidad	2.38	.669	.481	.465
Desobediencia	2.00	.775	.713	.994
Perturbador	1.71	.561	-.038	-.335
Bajo autocontrol	1.38	.805	2.337	5.300

En la tabla 10 se puede observar que la variable con mayor media es la recibida en irresponsabilidad, mientras que la que obtiene menor media es la de bajo autocontrol.

3.3.2. Correlaciones entre las variables de estudio: IE, Conducta disruptiva y número de apercibimientos

De acuerdo al primero de los objetivos de este estudio, se calculó la correlación de Pearson con el propósito de estudiar la relación entre las variables y su significatividad (ver Tabla 11).

Tabla 11

Correlaciones de Pearson de las variables objeto de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. N° de Partes	1										
2. Estado de Animo	-.065	1									
3. Intrapersona	-.326	.065	1								
4. Interpersonal	-.432	.351	.142	1							
5. Adaptabilidad	-.167	.573**	.190	.486*	1						
6. Manejo de Estrés	-.144	.647**	.221	.177	.429	1					
7. Agresividad	.408	-.477*	-.270	-.092	-.241	-.546*	1				
8. Irresponsabilidad	.398	-.709***	-.122	-.203	-.535*	-.489*	.711***	1			
9. Desobediencia	.250	-.474*	-.134	-.049	-.239	-.262	.573**	.675**	1		
10. Perturbador	.537*	-.295	-.314	-.449*	-.469*	-.430	.320	.305	.230	1	
11. Bajo Autocontrol	.350	-.628**	-.268	-.215	-.476*	-.538*	.775***	.739***	.561**	.364	1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tal y como se puede observar existe una relación significativa entre las variables objeto de estudio. Más concretamente, la tabla 11 muestra que existe una correlación significativa y positiva entre el estado de ánimo y la adaptabilidad, y el estado de ánimo y el manejo de estrés; y una correlación significativa e inversa entre la variable estado de ánimo y las variables: agresividad, irresponsabilidad, desobediencia, ambiente perturbador y bajo autocontrol. Por lo que respecta a la Inteligencia Interpersonal, ésta presenta una correlación positiva y significativa con la adaptabilidad; y una relación significativa e inversa con el ambiente perturbador. El manejo de estrés, por su parte, muestra una correlación significativa e inversa con la variable agresividad,

irresponsabilidad y el bajo autocontrol. En cuanto a la variable nivel de agresividad, ésta muestra una correlación significativa y positiva con la variable irresponsabilidad, desobediencia y bajo autocontrol. En la misma línea, la variable irresponsabilidad presenta correlaciones positivas y significativas con la desobediencia y el bajo autocontrol. Finalmente, la variable desobediencia correlaciona de forma significativa y positiva con el ambiente perturbador.

3.3.3. Diferencias en función del sexo en la escala de BarOn

La Tabla 12 muestra los resultados del MANOVA calculado, el cual confirma la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables recogidas por la la escala BarOn ($\lambda = .986$, $F(5,15) = 218.06$, $p < .05$, $\eta^2 = .082$).

Tabla 12

Estadísticos Descriptivos y Efectos Intersujeto de la Escala BarOn

	Sexo	M	D.T	F	Tamaño del Efecto (Eta Parcial)
Estado de Ánimo	Hombre	45.57	6.642		
	Mujer	37.57	8.364		
	Total	42.90	8.037	5.714*	.231
Intrapersonal	Hombre	12.86	3.676		
	Mujer	13.86	2.795		
	Total	13.19	3.371	.398	.021
Interpersonal	Hombre	40.00	5.698		
	Mujer	37.14	4.140		
	Total	39.05	5.305	1.379	.068
Adaptabilidad	Hombre	29.07	4.969		
	Mujer	22.71	5.765		
	Total	26.95	5.954	6.886**	.266
Manejo de Estrés	Hombre	26.43	5.814		
	Mujer	25.29	7.251		
	Total	26.05	6.168	.153	.008

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Al analizar las variables de la escala BarOn, se observan diferencias significativas en las variables “Estado de Ánimo”, “Adaptabilidad” y “Manejo de Estrés”, obteniendo los hombres puntuaciones significativamente superiores que las mujeres.

3.3.4. Diferencias en función del sexo en la escala CCDEF y el número de apercibimientos.

Tal y como se puede observar en la Tabla 13 se calculó otro MANOVA, que confirmó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las conductas disruptivas y número de apercibimientos ($\lambda = .763$, $F(5,15) = .727$, $p = .636$). Sin embargo, pese a no detectarse diferencias significativas, los estadísticos descriptivos muestran leves diferencias entre hombres y mujeres.

Tabla 13

Estadísticos Descriptivos para las variables de la Escala de Conductas Disruptivas y el número de apercibimientos.

	Sexo	M	DT
Agresividad	Hombre	1.57	.646
	Mujer	1.57	.787
	Total	1.57	.676
Irresponsabilidad	Hombre	2.29	.611
	Mujer	2.57	.787
	Total	2.38	.669
Desobediencia	Hombre	2.07	.829
	Mujer	1.86	.690
	Total	2.00	.775
Perturbador	Hombre	1.71	.611
	Mujer	1.71	.488
	Total	1.71	.561
Bajo autocontrol	Hombre	1.29	.611
	Mujer	1.57	1.134
	Total	1.38	.805
Nº de Partes	Hombre	4.79	8.313
	Mujer	4.71	12.473
	Total	4.76	9.570

1.1. Discusión y conclusiones

El presente trabajo tenía como finalidad *analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y la conducta disruptiva en un grupo de 1º de la E.S.O. así como comprobar las diferencias en función del sexo*. De este modo, a continuación se recogen las conclusiones del presente trabajo siguiendo el orden de los objetivos e hipótesis anteriormente mencionados.

En primer lugar, se esperaba que el alumnado con baja inteligencia intrapersonal tuviera más problemas de agresividad, y que el alumnado con bajos niveles de manejo

del estrés presentara un bajo autocontrol personal. En línea con los estudios llevados a cabo por Abellan (2020) y de Ichpas (2019), los resultados de esta investigación muestran tendencias similares, puesto que detecta la existencia de una relación significativa e inversa entre las conductas disruptivas y la inteligencia interpersonal. En concreto, se observa que cuanto más positivo sea el estado de ánimo de los estudiantes, habrá un menor número de conductas disruptivas. Por otro lado, también se ha detectado una relación significativa entre el manejo del estrés y el bajo autocontrol. Es decir, se puede afirmar que a mayor manejo del estrés, habrá un mayor autocontrol (y menor número de conductas impulsiva). Tales resultados, refleja la enorme utilidad de poner en marcha programas que fomenten estrategias de manejo de estrés y prevengan estados de ánimo de tipo ansioso-depresivo, ya que éstos son factores de protección que evitan y previenen la aparición de conductas disruptivas ante situaciones ansiosas o estresantes (Abellán, 2020; Dávila, 2017; Ichpas, 2019).

La segunda hipótesis consistía en encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres en variables relacionadas con la Inteligencia Emocional, tal y como apuntan los estudios de Candela et al. (2002) y López et al. (2018). Estos autores, en sus investigaciones señalan la variedad de resultados obtenidos sobre este aspecto, pudiendo encontrar estudios en los que no existe ningún tipo de diferencia entre hombres y mujeres. En el caso de esta investigación sí que se detectan diferencias significativas en algunas de las variables, destacando el estado de ánimo, la adaptabilidad y el manejo del estrés, siendo los hombres los que obtienen mejores resultados y concordando con los resultados de Candela et al. (2002). Estos resultados nos indican que, en el caso de realizar un programa para trabajar la inteligencia emocional, éstos deben considerar las diferencias interindividuales. Estos resultados también se pueden tener en cuenta en el día a día de los centros educativos, por ejemplo, dando especial atención a las alumnas que se incorporen al centro para facilitar su proceso de adaptación.

La tercera hipótesis que se proponía señala que es posible que existan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las conductas disruptivas y el número de apercibimientos escritos, obteniendo los hombres peores puntuaciones que las mujeres tal y como indican Postigo et al. (2009). A pesar de lo esperado, los resultados muestran que no se detectan diferencias significativas. Una posible explicación consistiría en el tamaño muestra, puesto que es necesario aumentar de forma significativa el tamaño y la representatividad de la misma. Estos resultados indican que sería necesario realizar un

estudio en profundidad para conocer los motivos por los que se desarrolla esta conducta en este grupo en concreto y compararlos con otros.

1.1.1. Aplicaciones prácticas

Los resultados de este trabajo pueden resultar de gran utilidad para el centro educativo, ya que éstos muestran que existe una relación significativa entre la *Inteligencia Emocional* y la *Conducta Disruptiva*, lo que nos indica que para mejorar el clima del grupo es necesario trabajar previamente su inteligencia emocional.

Estos resultados también muestran que hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres en los resultados obtenidos en BarOn, indicando la necesidad de trabajar previamente la inteligencia emocional en las mujeres de ese curso y grupo (las cuáles mostraron resultados más bajo en la muestra utilizada), en las que se hiciera mayor hincapié en la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo.

En definitiva, lo que indican estos resultados, es que sería recomendable que en el centro educativo pusieran en marcha intervenciones adaptadas con el propósito de trabajar los factores de protección que previenen la aparición de conductas disruptivas en el aula.

1.1.2. Limitaciones y perspectivas futuras

Una vez finalizado el trabajo, cabe destacar que una de las mayores limitaciones de esta investigación es el carácter subjetivo de los cuestionarios empleados. Si bien el inventario BarOn aporta escalas de fiabilidad como la escala de impresión positiva e inconsistencia, en el caso del CCDEF es un cuestionario que puede verse sometido al sesgo de “desabilidad social” al indagar sobre aspectos negativos que pudieran desarrollarse en el aula. Para compensar dicha limitación, se ha tratado de crear un clima de confianza, asegurando la confidencialidad de las respuestas, así como la falta de repercusiones. Además, debido a este motivo, se ha obtenido también el número de partes de cada alumno y alumna, los cuales son un resultado más objetivo que ha ayudado a que los resultados obtenidos sean más fiables.

Otra de las limitaciones encontradas es el tamaño de la muestra, la cual es de 21 participantes pertenecientes a un único grupo de 1º de la ESO. Este tamaño tan reducido la convierte en una muestra no representativa y por lo tanto no se podrían extrapolar los resultados obtenidos.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones mencionadas, este trabajo sí ha demostrado que en este grupo concreto los problemas de conducta se deben, en parte, a problemas de inteligencia emocional. Además, teniendo en cuenta que estos resultados coinciden con los obtenidos con otros autores, en otros centros y en otras etapas, pueden servir como motivo para iniciar una intervención en el centro, ya que la conducta disruptiva no se da únicamente en este grupo, ni en esta etapa.

Por este motivo, los resultados derivados de esta investigación son motivo suficiente para comprender la importancia de trabajar con el alumnado aspectos como la autoestima, la gestión emocional y habilidades sociales.

1.1.3. Perspectiva de futuro

Generalmente, una vez finalizados este tipo de trabajos, se tienden a idear intervenciones para trabajar con el alumnado aquellos aspectos que se hayan detectado como necesarios, en este caso la IE. A pesar de que sería muy importante trabajar estos ámbitos con el alumnado, también es relevante que las perspectivas de futuro de este trabajo tomen a los docentes como protagonistas. Al fin y al cabo, son ellos los que deben intervenir ante este tipo de conductas y, por lo tanto, es a los docentes a quienes hay que concienciar y formar y con quienes es necesario trabajar y formar.

PARTE III. PROPUESTA DE UN PLAN DE ACTUACIÓN PARA UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

En este Trabajo Fin de Máster, además de una investigación educativa, también se desarrollará un plan de actuación para un DO. Teniendo en cuenta que este máster, es una formación habilitante que prepara a los estudiantes para desempeñar una labor docente en el futuro; este apartado en el trabajo es de gran importancia para poder conocer al detalle y saber realizar estos planes y programas en materia de orientación.

La elaboración de este apartado se asemeja a la elaboración de un Plan de Orientación Educativa y Profesional que se recoge en el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. En el capítulo III de dicho decreto se recogen las indicaciones y estructura que debe tener un plan de orientación. Estos se estructuran en tres programas de atención: el Programa de Atención a la Diversidad (PAD), el Programa de Acción Tutorial (PAT) y el Programa de orientación para el Desarrollo de la Carrera (PODC).

La finalidad de este Plan de Orientación educativa y profesional es poder desarrollar las funciones que se recogen en el artículo 6 del decreto. En el caso de este plan, al tratarse de un DO, en la etapa de secundaria, se tendrá especial atención en la transición de los estudiantes entre la etapa de primaria y secundaria y el acompañamiento del alumnado para la adquisición de diferentes competencias en el ámbito personal, académico y profesional, desde una perspectiva coeducativa.

Para llevar a cabo esta intervención por parte del DO, se plantearán unos objetivos generales que se desean alcanzar, una descripción de la organización y funcionamiento interno y coordinación de un supuesto DO, las actuaciones a desarrollar, así como su temporalización, y los procedimientos que se emplearán para su seguimiento y evaluación

OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales que se recogen a continuación buscan dar respuesta a las necesidades detectadas en el centro de prácticas. Estos objetivos se estructuran en función del programa de intervención (véase Tabla 14).

Tabla 14

Objetivos generales del Plan de Orientación

Programa de Atención a la Diversidad
O1. Detectar las dificultades, necesidades y potencialidades del alumnado que afecten a su desarrollo educativo.
O2. Orientar sobre la intervención adecuada a las características de cada estudiante.
O3. Fomentar la autonomía y capacidad organizativa del tiempo para el estudio en alumnado TDAH.
O4. Recoger la información relevante sobre la intervención y necesidades del alumnado NEAE de forma clara y resumida.
O5. Fomentar la inclusión educativa del alumnado NEE a través de prácticas deportivas saludables.
O6. Asesorar a los docentes sobre las adaptaciones curriculares no significativas que se pueden emplear en función de las características del estudiante que presenta dificultades.
Programa de Acción Tutorial
O7. Informar sobre el uso indebido de las redes sociales y sus posibles consecuencias legales.
O8. Concienciar sobre las consecuencias del acoso escolar y fomentar la empatía entre el alumnado del centro para evitar estas conductas.
O9. Mejorar la adaptabilidad y el manejo del estrés de las alumnas.
O10. Adquirir competencia de toma de decisiones, liderazgo, resolución de conflictos y trabajo en equipo.

011. Adquirir un hábito de estudio empleando técnicas que se adapten a las características del alumnado

Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera

O12. Informar al alumnado de 3º y 4º de la ESO sobre los diferentes itinerarios dentro de la educación secundaria y la formación profesional reglada.

O13. Orientar sobre los procesos o salidas laborales más acordes a cada estudiante.

O14. Acercar la realidad del mercado laboral al alumnado.

O15. Fomentar el acceso a estudios científico-tecnológicos de las alumnas.

O16. Aumentar la empleabilidad del alumnado adquiriendo habilidades que les permita llevar a cabo una búsqueda activa de empleo.

O17. Informar sobre las posibilidades del emprendimiento laboral.

Es necesario explicar que los objetivos generales están redactados tal y como se muestra en la tabla, precedidos de un código O y el número de objetivo para que, más adelante, cuanto se hable de estos, se haga mencionando únicamente el código.

ORGANIZACIÓN INTERNA DEL DEPARTAMENTO

Dentro del Decreto 147/2014 se recoge la estructura, funciones y organización de un DO. Los DO son los órganos de coordinación docente y orientación que tienen como principal función garantizar una intervención psicoeducativa acorde a las necesidades detectadas y desarrollar la orientación educativa y profesional que el alumnado requiere. Estos departamentos se constituyen en los centros de educación secundaria y centros de educación de personas adultas. En el caso del plan que se describe, el DO se encuentra dentro de un instituto de educación secundaria.

Este DO estará compuesto por:

- Al menos un docente de la especialidad de orientación educativa.
- Siempre que el centro cuente con más de 250 estudiantes, contará con, al menos, un profesor o profesora técnico de servicios a la comunidad.
- Docente de la especialidad de pedagogía terapéutica.
- Docente de la especialidad de audición y lenguaje.
- Profesorado necesario para el diseño, implementación y evaluación de programas específicos.
- El centro también puede contar con la participación de auxiliares educadores, fisioterapeutas, intérpretes de signos, etc.

La jefatura de este departamento será desempeñada, generalmente, por un docente de la especialidad de orientación educativa, colaborando de forma estrecha con la jefatura de estudios y el equipo directivo.

Dentro de este decreto también se recogen las funciones de un DO de las que se extrae que los miembros del departamento deben mantener una coordinación y seguimiento con todas las entidades del centro educativo. Esta coordinación se estructura de la siguiente manera:

- Comisión de Coordinación Pedagógica. Cada 15 días.
- Claustros. Trimestralmente.
- RED. Trimestralmente.
- Juntas de evaluación. Trimestralmente.
- Reuniones del DO. Semanalmente
- Reuniones con los tutores de ESO y Bachillerato. Semanalmente
- Reunión con Pt y Al. Cada 15 días.
- Atención a familias. Cuando se requiera
- Atención a alumnado. Cuando se requiera
- Atención a docentes. Cuando se requiera.

Además de esta coordinación con agentes del centro, también será necesaria una coordinación con otras entidades externas, como puede ser los colegios de educación primaria de la zona, la Universidad de Oviedo, Equipos de Orientación Educativa, Salud Mental, Servicios Sociales, Secretariado Gitano, entidades de la zona o profesionales que trabajen con alumnado, etc.

ACTUACIONES Y TEMPORALIZACIÓN

A continuación, se recogen 15 unidades de actuación, las cuales se encuentran agrupadas en los tres programas de intervención que se establecen en el Decreto 147/2014 (PAD, PAT, PODC). Una vez enumeradas las actuaciones de cada programa, se pasará a desarrollar las dos actuaciones elegidas para cada programa.

Como se ha mencionado previamente, los objetivos generales que se recogen en la Tabla 15 se muestran en esta únicamente con su código.

Programa de Atención a la Diversidad

Tabla 15

Actuaciones del PAD

Actuación	Descripción	Objetivos	Destinatarios
1. Prueba de screening Badyg	Evaluación colectiva de los grupos de 1º de la E.S.O mediante la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG) que evalúa las aptitudes mentales básicas del alumnado. Este screening se realiza con la finalidad de detectar posible alumnado de altas capacidades que pueda participar en el programa de ampliación curricular del centro y para detectar posibles dificultades en el alumnado.	O1 y O2	Alumnado de 1º de E.S.O.
2. ¡Te seguimos! Control de agenda del alumnado NEAE	Seguimiento del uso de agenda a alumnado TDAH. A partir de resultados obtenidos en evaluaciones o por demanda de las familias, se procede a realizar un seguimiento y explicación del uso de agendas a alumnado de 1º y 2º de ESO. Se comienza explicando un método de uso, seguido de un seguimiento semanal de su utilización y dudas.	O3	Alumnado NEAE
3. Síntesis de informes educativos	Con motivo de facilitar la comprensión de los informes de evaluación psicopedagógica, se realizan resúmenes donde se recojan las principales medidas a tomar con cada alumno y alumna al que se le realiza una evaluación.	O4	Docentes
4. I Juegos Paralímpicos	Teniendo en cuenta que en el centro hay una alumna con movilidad reducida que requiere del uso de silla de ruedas y, para fomentar la inclusión educativa y social de las personas con diversidad funcional, se realiza unas jornadas de deportes adaptados en los que se usan sillas de ruedas.	O5	Alumnado
5. Atendiendo la diversidad.	Impartición de talleres para el profesorado con la finalidad de detectar problemas psicoemocionales, dificultades en habilidades sociales, baja autoestima, etc. que repercutan en el rendimiento académico, tal y como indican Buenrostro, et al. (2012). En estos talleres también se impartirán unas pautas básicas para intervenir con este alumnado en el aula.	O6	Docentes

A continuación, se proceden a desarrollar dos de las actuaciones que se recogen en la tabla 15. Las actuaciones que se van a desarrollar son *¡Te seguimos! Control de agenda del alumnado NEAE* y *I Juegos Paralímpicos*. La primera de las actuaciones se pudo llevar a cabo durante las prácticas educativas, pero en este apartado se describe una mejora de la actuación realizada. En cuanto a la segunda actuación, también se llevó a cabo en el centro de prácticas, pero tuvo lugar antes de la llegada de las estudiantes de prácticas, por lo que se recoge una actuación basada en la que se desarrolló en el centro.

Actuación 1: ¡Te seguimos! Control de agenda del alumnado NEAE

1. Justificación

Como menciona Ripoll (2014), los deberes escolares son todo un reto para los niños/as con TDAH, esto se debe a que, las características de este trastorno repercuten en la adaptación del niño/a al centro escolar y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en éstos se lleva a cabo.

Las características de este trastorno que más dificultan la realización de los deberes escolares no son sólo la hiperactividad, impulsividad y el déficit de atención, sino que también, muchos de estos niños poseen dificultades para tomar iniciativa, evaluarse, planear, organizar, manejar el tiempo, manejar la memoria de trabajo, etc., siendo esta última una de las más importantes para desempeñar los deberes escolares (recordar, deletrear, parafrasear, resumir, organizar...).

Según Ripoll (2014) y Pasarín-Lavín (2021), organizar el tiempo de trabajo y el uso de agendas, organizadores semanales y calendarios, es algo esencial para mejorar el rendimiento tanto en el colegio como en demás actividades extraescolares. Esta organización del tiempo se lleva a cabo de forma lenta y gradual, primero se aprende hacer un plan para una tarde, después se aprende a realizar el plan de una semana y, por último, se desarrolla el plan para un mes. Para esta organización se pueden emplear tres herramientas útiles: calendario, agenda y horario.

Recientes estudios demuestran que existe una correlación entre la finalización de los deberes y el rendimiento académico. Por un lado, las malas puntuaciones académicas provocan que los alumnos no finalicen completamente sus deberes escolares. Mientras que, el hecho de no finalizar estos deberes provoca a su vez un mal rendimiento escolar en el alumno. Así mismo, también confirma que estos problemas persisten en el tiempo y son un claro objetivo de intercepción para los alumnos con TDAH (Langberg et al., 2016). Por este motivo, la adecuada utilización de estas técnicas ayudará a disminuir los problemas de realización de los deberes escolares por parte de los niños/as con TDAH.

A pesar de que esta intervención tenga como protagonistas principales al alumnado TDAH, lo cierto es que esta estrategia puede emplearse con todo el alumnado NEAE, ya que como mencionan García y Delgado (2017), el uso de agendas y organizadores donde el alumnado tenga una lista de tareas a realizar es muy útil para fomentar su inclusión y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Destinatarios

Alumnado diagnosticado con TDAH que muestre dificultades para la realización de deberes escolares y para planificar las tareas o rutinas diarias por falta de gestión del tiempo. Así mismo, también pueden recurrir a esta actuación cualquier alumnado NEAE que lo requiera.

3. Objetivos

Objetivo general:

O3. Fomentar la autonomía y capacidad organizativa del tiempo para el estudio en alumnado TDAH.

Objetivos específicos:

- Adquirir un hábito de organización y gestión del tiempo de estudio.
- Aumentar la autonomía en la realización de tareas escolares.

4. Contenidos

- Estrategias para el uso de organizadores de tiempo como son la agenda, los planificadores semanales y los calendarios.

5. Metodología y actividades

La manera de proceder con este alumnado es mediante tutorías individuales y grupales. Una vez realizada la petición por parte de la familia, docentes o tutores, se procede a concertar una tutoría individual con el estudiante donde se le realiza una entrevista para conocer sus hábitos de estudio y los recursos de los que dispone. A partir de las respuestas del estudiante se procede a dar una serie de consejos y orientaciones, teniendo en cuenta sus dificultades y características, para pasar a realizar una breve explicación del uso de la agenda del centro.

Para emplear la agenda correctamente, el estudiante deberá anotar diariamente todas las materias que se impartirán durante el día. Una vez finalizada la clase, deberá anotar las tareas y, en caso de no haberlas, deberá anotar que no tiene tareas. De esta forma, al llegar a casa, puede saber, sin lugar a duda, en qué materias hay tareas y en cuales no se ha propuesto nada.

Además del uso de este organizador, también se explica cómo compaginarlo con otros en el hogar, como un planificador semanal y uno mensual.

A partir de esta explicación se concierta una tutoría, que pasará a ser grupal, con todos los estudiantes implicados, para hacer seguimiento del uso de la agenda.

Esta actuación se ha llevado a cabo, tal y como se describe. Sin embargo, debido a la falta de tiempo y al periodo tan reducido de prácticas esta actuación no se pudo perfeccionar. Una alternativa habría sido crear un programa de seguimiento en el que se involucrara a docentes y familias. Para este programa se podría informar a los tutores y tutoras de cada grupo para que seleccionaran a aquellos estudiantes que tuvieran problemas para llevar un seguimiento de las tareas. Una vez seleccionados se podría emplear una hora lectiva para explicar de forma grupal como deben emplearse estos organizadores. Una vez realizada esta explicación, podría involucrarse a las familias en el programa, de forma que cada día tuvieran que firmar la agenda de sus hijos e hijas, comprobando que se han anotado las tareas de todas las asignaturas del día. A continuación, los tutores volverían a tomar protagonismo, revisando las agendas de forma semanal (en la hora de tutoría), comprobando que las familias han firmado cada día y que los estudiantes han anotado las tareas de las semanas. Finalmente, si durante el seguimiento de estos estudiantes se detecta que aún hay estudiantes que no siguen las indicaciones, desde el DO podría volver a realizarse una tutoría individual para detectar cual es el problema y realizar un seguimiento individualizado de este alumnado.

6. Recursos

Recursos materiales:

- Agendas escolares

Recursos humanos:

- Orientadora
- Tutores/as
- Familias

7. Temporalización

Para esta actuación es necesaria realizar una explicación general del uso de organizadores (puede emplearse una hora de tutoría o un momento en el que el estudiante tenga más disponibilidad para abandonar el aula). Después será necesario realizar un breve seguimiento semanal (puede ser durante 5 minutos a la vuelta de algún recreo para evitar que el estudiante pierda clase).

8. Evaluación

Para evaluar la propuesta de esta actuación, se realizarán diferentes evaluaciones. Una primera evaluación inicial o de diagnóstico, que será realizada por los docentes, que serán quienes detecten dificultades de organización o de realización de deberes en el alumnado. Esta evaluación inicial se realizará mediante la observación teniendo en cuenta lo recogido en la Tabla 16.

Tabla 16

Indicadores para la detección de dificultades en la organización y realización de tareas.

Indicadores
Nunca realiza las tareas para el hogar.
No usa la agenda para anotar las actividades o fechas importantes.
En ocasiones se confunde con las tareas que debe realizar.
Con frecuencia acude a clase con las tareas sin realizar.
Hace mención a “olvidos” al no realizar las tareas.
<u>En ocasiones acude a los exámenes sin preparación previa.</u>

Cuando alguno de los docentes detecte estos problemas deberá comunicárselo al tutor o tutora del estudiante. Este, a su vez, contrastará la información con el resto de los docentes del estudiante y traspasará la información a la orientadora para que tome las medidas oportunas.

También se llevará a cabo una evaluación formativa llevada a cabo por la orientadora. Esta evaluación tiene la finalidad de comprobar de forma periódica que los objetivos de la actuación se están cumpliendo. Al igual que la anterior, se realizará mediante la observación, teniendo en cuenta lo recogido en la tabla 17.

Tabla 17

Indicadores para el seguimiento del uso de organizadores.

Indicadores
Presta atención a las explicaciones proporcionadas para el uso de organizadores.
Aplica correctamente las indicaciones dadas para el uso de la agenda.
Semanalmente acude a la cita para el seguimiento de la agenda.
La familia firma la agenda.
<u>Hace mención a un uso adecuado de otros organizadores en el hogar.</u>

Finalmente, se realizará una evaluación final para comprobar que el uso de organizadores ha tenido efectos positivos en la realización de tareas. Para ello se pedirá a los docentes que contesten a una breve encuesta. Estos docentes serán aquellos que imparten clases al alumnado participante, así como los PT y AL que realicen docencia con ellos (ver anexo V).

Actuación 2: I Juegos Paralímpicos

1. Justificación

La participación regular en actividad física, deportes y actividades de ocio, tiene un efecto positivo en el bienestar físico y emocional para las personas. Dentro de estos beneficios destacan la reducción de los síntomas de la depresión y ansiedad, así como la tensión. También favorece la autoestima, mejorando la autoimagen y la calidad de vida. Por otro lado, el deporte puede ayudar a reducir las conductas disruptivas y antisociales. Así mismo, el deporte es una actividad socializadora que favorece el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión (Lanau, 2020).

Además de los beneficios para la salud, la práctica deportiva también promueve la autonomía personal, la integración comunitaria y la satisfacción con la vida de los niños con discapacidad física.

La discapacidad física conlleva una serie de limitaciones para que las personas puedan llevar una vida autónoma. Por ello, para estas personas es importante una ayuda externa, por parte de compañeros o acompañantes. En cuanto a la escuela, además de las barreras físicas, también es importante proporcionar una enseñanza multimodal, empleando diferentes herramientas de transmisión de la información.

Las barreras para el acceso al deporte son generalizadas y variadas. Los que se derivan del sistema de escuelas públicas incluyen la falta de atención a los estudiantes individuales en clases grandes y la falta de tiempo asignado a la educación física en el plan de estudios de educación especial. Las barreras relacionadas con los docentes incluyen la falta de capacitación de los instructores de educación física en técnicas de adaptación. A nivel de estudiante, la falta de conocimiento puede resultar en miedo y falta de confianza, lo que puede conducir a una barrera autoimpuesta en forma de falta de voluntad para intentar actividades deportivas (Ponchillia et al., 2005).

Psicológica y socialmente, las personas que son más sedentarias tienden a tener afecto negativo, ansiedad, depresión, baja autoestima, baja confianza y poca autoeficacia. (Lieberman y Houston-Wilson, 1999).

Debido a la importancia que tiene la realización de actividades físicas, así como la inclusión del alumnado con movilidad reducida, se propone colaborar con el departamento de educación física para realizar una sesión de deporte en silla de ruedas. Cabe destacar que esta actuación se realiza en el centro educativo antes de la llegada de las estudiantes de prácticas, y que a continuación se realiza una propuesta personal.

2. Destinatarios

Todo el alumnado del centro educativo. A pesar de ser una actividad en la que se realizan deportes en sillas de ruedas es importante que todo el alumnado participe para concienciar de la importancia de la inclusión.

3. Objetivos

Objetivo general:

O5. Fomentar la inclusión educativa del alumnado NEE a través de prácticas deportivas saludables.

Objetivos específicos:

- Concienciar sobre la importancia de la inclusión educativa.
- Llevar a cabo prácticas deportivas en sillas de ruedas.

4. Contenidos

- Baloncesto para personas con discapacidad auditiva
- Goalball: adaptación del fútbol para personas con discapacidad visual.
- Atletismo adaptado a personas en sillas de ruedas

5. Metodología y actividades

Para esta actuación se empleará una metodología activa en la que el alumnado será el principal protagonista, participando en los diferentes deportes. Se propone la realización de unas jornadas deportivas adaptadas en las que se realizarán unos juegos paralímpicos entre los diferentes grupos. Para ello, la actuación se realizará en coordinación con el departamento de educación física.

Esta actuación constará de dos fases, una primera de acercamiento de los deportes adaptados al alumnado, y una segunda fase en la que se desarrollen los juegos.

Fase 1: ¿Qué son los Juegos Paralímpicos? ¿Qué deportes se practican?

Se necesitarán tres sesiones para esta primera fase. En la primera sesión se hablará de los deportes adaptados a diferentes discapacidades, los Juegos Paralímpicos, sus valores, deportes y su desarrollo a lo largo de la historia.

A continuación, se explicarán las normas del baloncesto para personas con discapacidad auditiva. Seguidamente se repartirá entre el alumnado unos auriculares que impidan que estos puedan escuchar nada. Con ellos puestos, el docente deberá realizar unos ejercicios de calentamiento que los estudiantes deberán seguir, a continuación, formar los equipos y jugar un partido de baloncesto.

En la sesión 2, se explicarán las normas del Goalball, una modalidad de fútbol para personas con discapacidad visual. Una vez explicada, se repartirán unos antifaces y se realizarán unos ejercicios de calentamiento y después un partido.

En la tercera sesión, se explicarán las normas del atletismo para personas en sillas de ruedas, se repartirán sillas y se procederá a realizar actividades de atletismo.

Fase 2: I Juegos Paralímpicos

Una vez finalizadas las sesiones de introducción a los juegos adaptados se propone la realización de unos Juegos Paralímpicos. Estos juegos se desarrollarán durante el tiempo del recreo y sus destinatarios serán los alumnos de la E.S.O. Los diferentes grupos competirán entre si hasta que haya un equipo ganador en cada uno de los deportes. Esta participación en la competición es opcional.

6. Recursos

Recursos humanos:

- Orientador/a para la elaboración de las sesiones
- Docente de educación física
- Profesionales de entidades de la zona.

Recursos materiales:

- Antifaces
- Pelotas para goalball
- Material de educación física
- Sillas de ruedas

- Auriculares

Puede buscarse la colaboración de entidades de la zona para el uso de materiales especiales.

7. Temporalización

Como se mencionaba, para llevar a cabo esta actuación serán necesarias tres sesiones de la asignatura de educación física y varios días para la realización de los Juegos Paralímpicos. Estos días dependerán del número de grupos que participen en ellas, pero se puede estimar que como máximo se empleará un trimestre.

8. Evaluación

Se llevará a cabo una evaluación formativa para la que se recogerá información a través de la observación.

Para la evaluación de la fase 1 se empleará la técnica de la observación utilizando un listado de observación que recoja datos de acción (ver Tabla 18).

Tabla 18

Listado de evaluación para la fase 1

LISTADO DE DESTREZAS A OBSERVAR	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Escucha las explicaciones			
Sigue las normas de los deportes			
Sigue las instrucciones del docente			
Mantiene colocados los auriculares			
Mantiene colocado el antifaz			
Emplea la silla de ruedas en todo momento			
Muestra una actitud positiva hacia las actividades			
Participa con sus compañeros			

Para la fase 2 también se empleará la observación. En este caso se tendrá en cuenta quienes participan en la competición, pero la evaluación se realizará de forma global, teniendo en cuenta los siguientes indicadores (Tabla 19).

Tabla 19

Indicadores de la observación de los Juegos Paralímpicos

Indicadores

El equipo lleva a cabo un juego limpio.

Apenas surgen disputas a lo largo de la competición.

Los miembros del equipo muestran una actitud deportiva con los contrincantes.

Los jugadores/a aplican las normas del juego.

El alumnado emplea adecuadamente los materiales.

Programa de Acción Tutorial

Tabla 20

Actuaciones del PAT

Actuación	Descripción	Objetivos	Destinatarios
1. En las redes no todo vale	Taller de concienciación sobre los peligros y usos seguros de las RRSS. Este taller surge debido a disputas detectadas en el centro.	O7	Alumnado de 1º y 2º de E.S.O. y docentes
2. Stop al bullying	Mediante la realización de un sociograma a todo el grupo de 1º E.S.O. y teniendo en cuenta la información recogida sobre disputas en el centro a partir de diversas fuentes, se elabora un taller de concienciación sobre el acoso escolar.	O8	Alumnado de 1º de E.S.O.
3. Gestiona tu estrés	A partir de los resultados obtenidos en la investigación que se desarrolla en el apartado dos de este trabajo, se lleva a cabo una intervención mejorar la adaptabilidad y el manejo del estrés de las alumnas.	O9	Alumnas del centro
4. Dinámicas de Team Building	Taller de dinámicas de grupo que busca trabajar la adquisición de competencias de toma de decisiones, liderazgo, resolución de conflictos y trabajo en equipo, útiles para mejorar el clima del aula y para un futuro laboral.	O10	Alumnado de 4º de la E.S.O.
5. Mejora tus hábitos de estudio	Taller sobre el uso de diferentes técnicas de estudio.	O11	Alumnado 1º E.S.O.

A continuación, se desarrollan dos de las actuaciones recogidas en la tabla 16. Las actuaciones que se desarrollan son *Uso seguro de las Redes Sociales e Inteligencia emocional*. La primera de ellas es una actuación llevada a cabo durante las prácticas educativas y la segunda, surge a partir de los resultados de la investigación que se realiza en el apartado dos de este trabajo.

Actuación 3: En las redes no todo vale

1. Justificación

Esta actuación es una de las llevadas a cabo durante las prácticas educativas. Esta intervención se planteó al inicio de las prácticas para que fuera una de las temáticas a desarrollar por las estudiantes del máster, pero al comienzo de este periodo, surgió un problema en uno de los grupos de 3º de la ESO y una de las orientadoras decidió intervenir diseñando una presentación en la que se hablaba de algunos riesgos y consecuencias del uso indebido de las redes sociales.

Mas adelante, se empleó esta presentación, adaptándola, para utilizarla con el alumnado de 1º y 2º de la ESO.

El motivo por el que se plantea esta intervención se debe al uso habitual de las tecnologías y, en concreto, de las redes sociales por parte de los adolescentes. Estos nuevos medios de comunicación además de muchos beneficios. Akram y Kumar (2017) señalan varios de estos beneficios a distintos niveles. El uso adecuado de redes sociales puede impactar positivamente en nuestra salud, ya que la globalización hace posible que información y técnicas medicas innovadoras puedan llegar con gran facilidad a regiones subdesarrolladas, también hace posible realizar un apoyo psicológico o afectivo por motivos de salud entre personas que se encuentran físicamente separadas. A nivel laboral, también ha supuesto una gran variedad de beneficios, creando nuevos puestos de empleo, abriendo un nuevo mercado, el online, que puede beneficiar a grandes y pequeñas empresas. El impacto de las redes sociales también ha sido positivo para la educación, pudiendo acceder a información de forma rápida, fácil y gratuita; impulsando la modalidad e-learning de educación haciendo que esta llegue a personas de todo el mundo; creando recursos y nuevas metodologías que beneficia al alumnado, ayudando a desarrollar la conciencia, las habilidades sociales, las habilidades de lectoescritura etc.

Como se puede ver las redes sociales son una gran herramienta que proporciona numerosos beneficios, pero por desgracia, un uso indebido de estos canales de

comunicación también puede acarrear numerosos riesgos. Akram y Kumar (2017) y señalan también que los principales riesgos para los adolescentes son el acoso cibernético, las estafas o hackeo ya que, debido a la falta de información o conocimiento de estos medios, sus usuarios pueden ser potenciales víctimas. También es un lugar en el que la reputación de una persona o la imagen que ella muestra al exterior puede hacerse viral y esta puede no ser la mas adecuada, esto sucede debido al escaso filtro a la hora de colgar información o a la falta de privacidad de las redes sociales de algunas personas. Puede acarrear problemas relacionados con la distorsión de la imagen del cuerpo, ya que en estos medios se tienden a transmitir hábitos de vida o imágenes corporales poco realistas.

Sánchez y Álvarez (2018) llevan a cabo un estudio sobre los riesgos del uso de las TIC por menores y señalan que los principales riesgos están relacionados con actitudes de acoso cibernético y estigmatización. Estos resultados coinciden con los problemas detectados en el centro educativo. Por ello, se decide realizar una sesión informativa sobre los riesgos y consecuencias de los usos inadecuados de estos medios.

2. Destinatarios

En un primer momento los destinatarios de esta intervención eran los estudiantes de 1º y 2º de la ESO, pero a partir de una serie de incidentes surgidos durante el 2º trimestre, se decide aplicar esta actuación con un grupo de 3º de la ESO, donde urgía realizar esta actividad con un carácter informativo.

3. Objetivos

Objetivo general:

O7. Informar sobre el uso indebido de las redes sociales y sus posibles consecuencias legales.

Objetivos específicos:

- Identificar posibles hábitos de uso de redes sociales como riesgos.
- Conocer las consecuencias legales del mal uso de las redes sociales.
- Reflexionar sobre el daño que pueden causar las redes sociales.

4. Contenidos

- Peligros que se esconden en las redes sociales debido a un uso inadecuado y sus consecuencias legales, incluso para las personas menores.

- Concienciación sobre el daño que cometen los discursos de odio en las personas a través de las redes sociales.
- Importancia del uso seguro de las redes sociales y de la privacidad en la red.
- Principales riesgos del uso de las redes sociales en la adolescencia: ciberacoso, sexting, retos virales y privacidad.
- Espacios de ayuda y pautas a seguir ante un posible riesgo.

5. Metodología y actividades

Se lleva a cabo una metodología expositiva en la que el docente, en este caso estudiante de prácticas, transmite la información de forma oral al alumnado. También se emplea una metodología más activa buscando la participación del alumnado a través de la reflexión y el debate.

Para llevar a cabo esta intervención se cuenta con una única sesión por grupo, por ello se busca que la información se muestre de la forma más impactante posible, por lo que se realiza una charla apoyada con la visualización de videos extraídos de redes sociales que utilizan los jóvenes y videos que invitan a la reflexión.

Antes de visualizar cada video se realiza una pequeña introducción para que el alumnado sepa de que se va a hablar. Al finalizar la visualización se trata de iniciar un breve debate para que el alumnado muestre sus opiniones o experiencias.

La sesión sobre las Redes Sociales consta de las siguientes fases:

Fase 1: presentación

Al comenzar la sesión procedemos a presentarnos y explicar de forma resumida que tema vamos a tratar. A continuación, lanzamos una pregunta al grupo para saber cuántos estudiantes usan con regularidad las redes sociales y cuáles son. Por último, preguntamos al alumnado si creen que las redes sociales son peligrosas.

Fase 2: principales delitos en las redes sociales y sus consecuencias legales

Para conocer cuales son los principales delitos que se comenten con un uso indebido de las redes sociales se emplea un video colgado en YouTube donde se indican los delitos, la normativa que infringen y las posibles consecuencias legales, así como algunos ejemplos reales. Este ranking de delitos es:

1. Creación de grupos de WhatsApp masivos sin el debido permiso para incluir a los miembros.

2. Amenazas
3. Ciberacoso
4. Suplantación de identidad y creación de perfiles falsos
5. Chantaje o venganza de carácter sexual.

Además de este video también se emplean otros recursos como imágenes de artículos de periódico y videos de TikTok donde se muestran las consecuencias y los pasos que se deben seguir ante algunos de los delitos mencionados.

Al visualizar cada uno de estos recursos se procede a consultar al grupo si alguna vez han sufrido o realizado algunas de estas situaciones, ya que algunas de ellas (suplantación de identidad, ciberacoso, amenazas, etc.) se encuentran bastante normalizadas entre los usuarios de las redes sociales.

También se pregunta se eran consciente de las medidas que podían tomar ante esas situaciones.

Para finalizar esta fase, se reproducen dos videos en los que expertos en el tema, mencionan las consecuencias que podrían suponer estos delitos para menores. Estos videos se reproducen con la finalidad de concienciar que, por ser menores de edad, no están exentos de cumplir las normas de convivencia dentro de estos espacios digitales.

Fase 3: peligros de las redes sociales

A continuación, se reproducen diferentes videos de corta duración que han sido creados para impactar y hacer reflexionar a los jóvenes. Los temas que se tratan en estos videos son: discurso de odio, sexting, falsa realidad que transmiten las redes sociales, retos virales y privacidad. Cada uno de estos videos va acompañado de un discurso o una historia que invite al grupo a reflexionar y a realizar un debate sobre sus experiencias o sus opiniones acerca del tema.

Fase 4: espacio de ayuda

Para finalizar la sesión se presenta un numero de ayuda en ciberseguridad, se recuerdan algunas pautas dadas durante la sesión y se lanza una invitación a recurrir a los tutores/as y DO en busca de ayuda o asesoramiento en caso de detectar algún problema.

Cabe destacar que todos los videos empleados durante la sesión quedan recogidos en el anexo VI

6. Recursos

Recursos humanos:

- Orientadora
- Estudiantes de prácticas

Recursos materiales:

- Pizarra
- Proyector

Recursos tecnológicos:

- Ordenador
- Presentación de Genially
- Videos de YouTube
- Videos de TikTok

7. Temporalización

Las sesiones se llevaron a cabo teniendo en cuenta la disponibilidad de los tutores y tutoras de cada grupo que se mostraron muy participativos en todo momento.

1ºA – martes 22 de febrero 9:25/10:20	2ºA – miércoles 9 de marzo 10:35/11:30
1ºB – lunes 21 de febrero 11:35/12:30	2ºB – viernes 11 de marzo 11:30/12:25
1ºC – martes 22 de febrero 11:30/12:25	2ºC – viernes 11 de marzo 9:25/10:20
1ºD - miércoles 23 febrero 12:40/13:35	2ºD – lunes 7 de marzo 13:35/14:30
1ºE – jueves 24 febrero 11:35/12:30	2ºE – viernes 11 de marzo 9:25/10:20
1ºF – jueves 24 febrero 13:35/14:30	

8. Evaluación

La evaluación de esta intervención únicamente se lleva a cabo a través de la observación y seguimiento de los tutores y tutoras de cada grupo. Así mismo, en aquellos casos que hayan compartido su experiencia y se considere de riesgo, se procede a realizar una tutoría individual.

Los momentos de evaluación de esta actuación son al inicio de la sesión, a través de una evaluación diagnóstico que busque conocer en que medida emplean las redes sociales, cuales son las mas empleadas y si los estudiantes son conscientes de los riesgos que suponen. Para ello, en la fase 1 de la actuación, se realizan unas preguntas sobre el

uso y las nociones de las redes sociales. Para evaluar las respuestas se tienen en cuenta los siguientes indicadores (ver Tabla 21)

Tabla 21

Indicadores para la evaluación inicial de “En las redes no todo vale”

Indicadores
Mas de la mitad de los estudiantes utiliza las redes sociales.
Algunos estudiantes tienen mas de un perfil en la misma red social.
La mayoría de los estudiantes utiliza mas de una red social.
Un 80% de los estudiantes es consciente de los peligros que supone un uso indebido de las redes sociales.
Mas de la mitad de los estudiantes ha cometido delitos durante el uso de las redes sociales, sin ser consciente de ellos

Además de esta evaluación, también se realizará una evaluación formativa a lo largo de la sesión para conocer la implicación y conocimientos de los estudiantes sobre el tema a tratar. En la Tabla 22 se muestran los indicadores de esta evaluación.

Tabla 22

Indicadores para la evaluación formativa de “En las redes no todo vale”

Indicadores
Mas de la mitad de los estudiantes ha cometido delitos durante el uso de las redes sociales, sin ser consciente de ellos.
Mas de la mitad de los estudiantes no eran consciente de las consecuencias legales de muchas conductas que se realizan en la red.
Mas de la mitad de los estudiantes ha sido victima de ciberacoso, recibiendo amenazas o insultos por redes sociales.
Algunos estudiantes han recibido acoso por parte de conocidos
Algunos estudiantes han recibido acoso por parte de desconocidos.

Finalmente, a pesar de que no se realiza, podría aplicarse una evaluación final en formato de cuestionario de satisfacción para el alumnado donde, además de proporcionar información sobre la calidad de la actuación, también se pueda recoger información las conductas de los estudiantes en las redes sociales (ver anexo VII)

Actuación 4: Gestiona tu estrés

1. Justificación

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano marcada por numerosos cambios a nivel físico, cognitivo y emocional. En cuanto a este último tipo de cambios, los emocionales, la adolescencia se caracteriza por una etapa en la que se experimentan sensaciones muy intensas y opuestas, como puede ser las tensiones, inestabilidad, entusiasmo o pasión. Además, tal y como se ha visto en la propuesta de investigación llevada a cabo, se ha detectado una relación significativa entre el manejo del estrés y la presencia de un bajo autoconcepto. Es decir, una mala gestión del estrés repercute negativamente en un autoconcepto más bajo, lo que, a su vez, genera que haya un aumento significativo en el número de conductas disruptivas.

Las consecuencias de desarrollar estas dificultades son múltiples. A nivel educativo, disminuye la capacidad de atención y retención de recuerdos, por lo que disminuye el rendimiento académico. También puede convertirse en un potenciador de la ansiedad social y de la fobia a la escuela, influyendo directamente en el autoconcepto del adolescente, desarrollando sentimientos de vergüenza, inseguridad, etc. (Sánchez, et al., 2020). Además de estos problemas en cuanto a rendimiento y autoconcepto, también suponen un problema para el desarrollo social del adolescente como señalan Dávila (2017) e Ichpas (2019).

A esta información sobre las consecuencias de las dificultades de altos niveles de estrés en la adolescencia, se le debe añadir lo recopilado a lo largo de la investigación realizada en el apartado dos de este trabajo, donde se obtienen resultados que muestran una diferencia significativa en cuanto al género en el estado de ánimo, manejo del estrés y adaptabilidad de las alumnas y los alumnos; se hace patente la necesidad de trabajar la IE de forma diferenciada entre chicos y chicas tal y como se ha visto en los estudios de Candela et al. (2002) y López et al. (2018), por lo menos en cuanto a estos aspectos.

Por ello, se procede a desarrollar un taller en el que trabajar la adaptabilidad y el manejo del estrés de forma grupal entre el alumnado de este grupo, pero también de todo el centro. Cabe destacar, que este taller estará abierto para todo aquel estudiante que lo necesite, pero a la hora de seleccionar a sus integrantes tendrán preferencia las mujeres.

2. Destinatarios

Alumnado del centro que muestre dificultades para gestionar el estrés y para adaptarse a los cambios. Se tendrá en cuenta el género, teniendo prioridad las mujeres, ya

que se considera (según los resultados de la investigación) que estas tienen mayores dificultades que los hombres.

3. Objetivos

Objetivo general:

O9. Mejorar la adaptabilidad y el manejo del estrés de las alumnas

Objetivos específicos:

- Adquirir estrategias que permitan manejar el estrés adecuadamente.
- Mejorar la capacidad para gestionar el cambio.

4. Contenidos

- Desarrollo de estrategias para aprender a gestionar las emociones en situaciones estresantes.
- Desarrollo de la adaptabilidad ante situaciones de cambio.

5. Metodología y actividades

Para llevar a cabo esta actuación debe realizarse una primera fase de selección del alumnado. Para ello, se tendrán en cuenta las pruebas BarOn realizadas a los estudiantes a lo largo de los últimos cursos, aquellos que muestren resultados bajos en estas dos variables pueden ser seleccionados para formar parte de esta intervención, dando prioridad a las mujeres. Por otro lado, se contará con la participación de los tutores a quienes se informará de la intervención a llevar a cabo y se pedirá que indique cuáles de sus estudiantes pueden tener dificultades para adaptarse al grupo o para manejar el estrés.

Una vez se tenga una lista de posibles participantes se procede a informar al alumnado, para que se pueda apuntar aquellas personas que lo deseen y se comunica también a las familias para que animen a sus hijos e hijas y para que den el consentimiento de participación.

Con el grupo creado, se realizarán talleres semanales de una hora de duración donde se trabajarán diferentes técnicas de relajación, dinámicas, estrategias y reflexión que contribuyan a mejorar la IE del alumnado.

A continuación, se describe una sesión de ejemplo:

Actividad	Descripción
1. Mindfulness	Cada sesión se comienza realizando unos minutos de mindfulness. Se trata de una técnica de relajación que las alumnas pueden emplear ante situaciones estresantes.

2. Sigue la estrella polar	<p>En esta ocasión, la actividad consistirá en sentarse correctamente en una silla, posicionar una mano en el pecho y otra sobre el estómago y comenzar a hacer respiraciones lentas mientras se reproducen sonidos relajantes.</p> <p>En esta sesión se trabajará la adaptabilidad a situaciones nuevas. Para ello, se propone una actividad de reflexión en la que se realiza un símil con encontrar la salida en un bosque en el que estamos perdidos. Para encontrar este “camino” es necesario plantearse diferentes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontrar un propósito - Identificar nuestros puntos fuertes - Trazar un plan que nos permita cumplir el propósito. - Estructurar un plan con pequeños logros.
3. El cuenco del estrés	<p>De forma individual y anónima, cada alumna escribirá en un papel situaciones que le resulta estresantes. Estas situaciones deben estar descritas lo mejor posible para que el resto de las compañeras puedan entenderlas sin ninguna aclaración. Una vez descritas se dobla el papel y se introduce en un cuenco. Cuando todas las participantes hayan añadido las situaciones estresantes, se irán sacando los papeles de uno en uno. El propósito de esta actividad es que se lean las situaciones y entre todas traten de buscar soluciones y apoyo.</p>
4. Mindfulness	<p>Al finalizar la sesión se volverá a realizar una actividad de mindfulness similar a la del comienzo.</p>

El desarrollo de las actuaciones tendrá en cuenta la evolución y la inclusión de las participantes, siendo la gestión de emociones ante situaciones estresantes y la adaptabilidad los objetivos principales.

6. Recursos

Recursos humanos:

- Profesional de orientación

Recursos materiales:

- Aquellos que se requieran para el desarrollo de las actividades. Principalmente material fungible.
- Ordenador
- Altavoces

7. Temporalización

Como se mencionaba, esta intervención tendrá lugar semanalmente durante una hora. Su realización se llevará al finalizar el horario escolar, es decir de 14:30 a 15:30.

Tendrá una duración de un curso escolar para poder comprobar si supone algún cambio en los estudiantes.

8. Evaluación

Para evaluar esta actuación se llevará a cabo una evaluación inicial en la que se detectarán dificultades en manejo del estrés y adaptabilidad entre el alumnado. Para ello se contará con la colaboración de los tutores y tutoras, a los que se les pedirá que guiándose por los indicadores que se muestran en la Tabla 23, traten de identificar a aquel alumnado que cumpla con ellos.

Tabla 23

Indicadores para la detección de alumnado con dificultades de manejo de estrés y adaptabilidad

Indicadores
Se muestra nerviosa/o ante situaciones nuevas.
Se muestra menos participativa/o ante actividades novedosas.
Le cuesta integrarse en nuevos grupos de trabajo.
Se muestra agobiada/o ante la realización de tareas complejas.
Muestra un gran nerviosismo ante la realización de exámenes.
En ocasiones de enfada y tiene una conducta desmedida
Se enfada con frecuencia
Se enfada ante situaciones poco relevantes.

Una vez detectados todos los alumnados con posibles dificultades, se procede a aplicarles el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn, para identificar a los estudiantes que obtienen un CI bajo en manejo del estrés y adaptabilidad.

También se llevará a cabo una evaluación formativa que tenga por finalidad conocer el desarrollo de las actuaciones para poder realizar las adaptaciones oportunas (ver Tabla 24)

Tabla 24

Indicadores para la evaluación formativa

Indicadores
Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas.
Prestan atención y se muestran interesados.
Las actividades proporcionan pautas útiles para las dificultades de las estudiantes.
El clima del grupo propicia la seguridad de sus integrantes.

Se aplican adecuadamente las técnicas empleadas

Las estudiantes hacen mención a aplicar las técnicas propuestas en situaciones ajenas a la intervención.

Finalmente, al terminar la intervención se realizará una evaluación final que muestre los cambios en las participantes, así como su opinión personal acerca de las actuaciones llevadas a cabo. Para ello, se volverá a aplicar el inventario BarOn y se proporcionará un cuestionario de calidad a las estudiantes (ver anexo VIII).

Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera

Tabla 25

Actuaciones PODC

Actuación	Descripción	Objetivos	Destinatarios
1. ¿Conoces nuestro sistema educativo?	Taller destinado a mostrar al alumnado las diferentes opciones educativas con las que cuenta nuestro sistema educativo.	O12	Alumnado de 3º y 4º de la E.S.O.
2. Oriéntate: orientación laboral individualizada	Tutorías individuales para aquel alumnado que tenga dudas respecto a su futuro laboral. En estas tutorías se puede emplear el formulario IPP-R que proporciona información sobre intereses y preferencias profesionales que muestra la afinidad teórica y práctica de cada estudiante. También puede emplearse para conocer el proceso a seguir para alcanzar alguna meta laboral poco conocida.	O13 Y O14	Alumnado E.S.O. y bachillerato
3. Desayuno con científicas	Con motivo de la celebración del Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia, se procede a realizar una mesa redonda con diferentes científicas de la zona para que narren su experiencia académico-laboral.	O14 y O15	Alumnado 2º E.S.O.
4. Mejorando nuestra empleabilidad	Talleres que enseñen al alumnado unas pautas básicas de inserción laboral. A través de estos talleres se busca que el alumnado aprenda a crear CV que potencien su empleabilidad, así como a realizar búsquedas de ofertas de trabajo y enfrentarse a procesos de selección de personal.	O14 y O16	Alumnado 4º E.S.O.
5. Emprende tu camino	Cada vez es más común escuchar que en el futuro se crearán nuevos puestos de trabajo que hoy no existen, para ello es necesario fomentar la actitud emprendedora del alumnado y por eso se propone una visita al espacio coworking de Oviedo Emprende. Con esta salida podrán conocer la experiencia de diferentes emprendedores y emprendedoras, así como la labor de los profesionales que trabajan en este espacio.	O14 y O17	Alumnado 3º E.S.O.

Finalmente, se desarrollan dos de las actuaciones recogidas en la Tabla 17. La primera de ellas es la *Sesión de orientación académica*, llevada a cabo durante las prácticas educativas. La siguiente actuación a desarrollar es *Preparación para la inserción al mundo laboral*, que surge por la baja tasa de empleabilidad de los jóvenes en nuestro país (Sánchez, 2021).

Actuación 5: ¿Conoces nuestro sistema educativo?

1. Justificación

Teniendo en cuenta los cambios que se están realizando en estos momentos en nuestro país a nivel educativo (paso de la LOMCE a la LOMLOE), así como a las múltiples opciones que tiene este, es necesario informar al alumnado de las posibilidades que están a su alcance. Además de la situación de cambio actual, la orientación vocacional es de gran importancia para los jóvenes, ya que repercute en su futuro laboral y personal. Guerra y Quevedo (2007), señalan la importancia de realizar acciones que mejoren la participación de las instituciones escolares como agentes claves de estos procesos.

Además, también se debe tener en cuenta que, dentro de la formación reglada, en nuestro país también tenemos una Formación Profesional, que a lo largo de los años ha sido considerada como una educación “de segunda” y con un gran desprestigio social en comparación con otros países de Europa. En la actualidad esta etapa educativa está luchando por una revalorización y una ampliación de matriculas

Por ello, se plantea una sesión de información sobre los diferentes itinerarios educativos entre las diferentes etapas educativas y de formación profesional reglada, así como los enlaces entre todas las modalidades educativas. Esta revalorización comienza con la Ley Organiza de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) que vincula la formación reglada, perteneciente al sistema educativo y la no reglada, perteneciente a la FP para el empleo y favorece la movilidad de trabajadores y estudiantes por el territorio europeo. A partir de este momento, todas las leyes educativas tratarán de promover esta etapa educativa, creando un sistema educativo que conecta todas sus etapas para que los estudiantes siempre puedan avanzar en su formación por la vía que deseen (García y Lorente, 2015).

Esta sesión está destinada al alumnado de los últimos años de la educación secundaria obligatoria, ya que se encuentran en etapas en las que deben comenzar a tomar decisiones importantes en cuanto a su futuro laboral. Además, se encuentran en una edad en la que deben decidir si continuar sus estudios y qué enfoque quieren darles, por ello, es necesario que conozcan todas las vías posibles. Además, con esta actuación se busca dar a conocer y fomentar la salida educativa y laboral que supone la formación profesional.

2. Destinatarios

Alumnado de tercero y cuarto de la ESO que se encuentra en cursos en los que es más usual que se comiencen a introducir en la formación profesional.

3. Objetivos

Objetivo general:

O12. Informar al alumnado de 3º y 4º de la ESO sobre los diferentes itinerarios dentro de la educación secundaria y la formación profesional reglada.

Objetivos específicos:

- Informar sobre los cambios que tendrán lugar con la LOMLOE.
- Explicar las posibilidades y oportunidades que aporta la formación profesional (FP).
- Comprender las conexiones existentes entre la educación secundaria y la formación profesional.

4. Contenidos

- Estructura de las diferentes etapas del sistema educativo y de los enlaces entre ellas.
- Nociones básicas sobre la evaluación, promoción y titulación con la LOMLOE
- Asignaturas de las diferentes modalidades de bachillerato con la LOMLOE
- Itinerarios, familias y pruebas de acceso a la Formación Profesional

5. Metodología y actividades

Para llevar a cabo esta actuación se empleará una sesión de tutoría y se realizará a través de una metodología expositiva, apoyando la explicación con una presentación de Genially y de alguna herramienta tecnológica para fomentar la participación del alumnado. La sesión constará de tres fases.

Fase 1: presentación y conocimiento del grupo

Al comenzar la sesión se realizará una breve presentación y se expondrán los temas que se van a trabajar, indicando que el alumnado puede realizar consultas o exponer dudas siempre que lo desee. A continuación, se empleará la herramienta Mentimeter para sondear qué tipo de profesiones o estudios les gustaría realizar. Esta aplicación genera un código Qr que el alumnado debe escanear para incluir tres respuestas, en las que indicará profesión o estudios que les gustaría realizar en el futuro. Según el alumnado vaya

enviando su respuesta en la pizarra se irán proyectando los resultados. Una vez recopiladas todas las respuestas se procede a comentar para ver cuáles son los gustos de cada estudiante. Durante estos momentos se busca la participación del alumnado haciendo preguntas sobre las respuestas dadas. La finalidad de emplear esta herramienta es que el alumnado se sienta cómodo de participar durante la explicación del itinerario, ya que como es una sesión informativa, tienden a quedarse en silencio y desconectar de las explicaciones.

Fase 2: etapas y enlaces del sistema educativo

Una vez vistas las opciones de los estudiantes se proceden a explicar los contenidos que van a impartirse. Durante todo momento se busca la interacción del alumnado haciendo preguntas directas y se deja espacio para las dudas.

Estos contenidos se centran en dar a conocer las diferentes etapas del sistema educativo y los accesos y enlaces que hay entre ellas. También se proporciona información básica sobre las propuestas de la LOMLOE para la promoción y evaluación del alumnado, así como las diferentes modalidades de bachillerato. Por último, el mayor peso de la presentación recae en la formación profesional, explicando cómo se estructura, los niveles que hay y como son las pruebas de acceso.

Fase 3: dudas y consultas

Al finalizar la explicación, se establece un tiempo para que el alumnado realice consultas sobre diferentes itinerarios y posibles dudas surgidas de la información proporcionado. Al finalizar este tiempo, se proyectan dos códigos Qr, uno de ellos lleva a un cuestionario de satisfacción que se empleará para evaluar la sesión y, el otro es el enlace de la presentación de Genially para que los estudiantes puedan descargar y consultar la información recogida y los enlaces a webs de interés. Así mismo, se les invita a que en caso de dudas sobre procesos concretos para algunos trabajos o estudios o sobre cualquier duda, pueden asistir al DO para realizar una tutoría individual.

6. Recursos

Recursos humanos:

- Estudiantes de prácticas del DO
- Tutores/as

Recursos tecnológicos:

- Presentación de Genially
- Teléfono móvil
- Mentimeter
- Educastur

7. Temporalización

Esta intervención se lleva a cabo durante las prácticas con la ayuda de mi compañera de máster que se encontraba realizando las prácticas en el mismo centro. La planificación y creación de recursos se realiza de forma conjunta pero la impartición se divide, de forma que mi compañera imparte las tutorías a los grupos de tercero de la ESO y yo a los de cuarto de la ESO.

Esta intervención se lleva a cabo durante el mes de marzo:

Lunes 14 de marzo → 3º F – 11:45 y 3º C – 13:35 / 4º C – 13:35 y 4º D – 10:20

Martes 15 de marzo → 3º E – 13:35 / 4º A – 13:35

Miércoles 16 → 3º A – 12:40 y 3º D – 12:40 / 4º E – 12:40

Viernes 18 → 3º B – 13:35 / 4º B – 11:45

8. Evaluación

Para evaluar la sesión informativa se realiza una evaluación inicial a través de la herramienta Mentimeter, que servirá para conocer los intereses del alumnado.

También se realizará una evaluación final para conocer la opinión del alumnado en cuanto a la calidad de la actuación. Esta evaluación se realiza en formato cuestionario de calidad formado por 8 ítems en los que se les preguntaban datos personales (edad, curso y sexo) e información sobre la utilidad de la información, de la metodología empleada y si consideraban que faltaba información.

Los resultados muestran que han respondido 176 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años; del total, 92 son mujeres, 77 varones y una persona prefiere no decirlo. Al 60,2% de los estudiantes les ha parecido que la información proporcionada ha sido muy útil. Al 83% de los estudiantes les ha parecido que la información se ha explicado de forma muy clara. El 13% del alumnado señala que le ha faltado información entre la que destaca:

- Contenido de la universidad.
- Pruebas de la EVAU
- Tipos de carreras
- Información más individualizada de los itinerarios
- Salidas laborales

Por último, también se preguntaba sobre la utilidad de poder descargar la presentación para tener la información guardada y el 98,3% señala que ha sido algo muy útil.

Actuación 6: Mejorando nuestra empleabilidad

1. Justificación

El Decreto 147/2014, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias señala que algunas de sus funciones se basan en favorecer el desarrollo integral del alumnado y prevenir y detectar las necesidades de estos a diferentes niveles. Así mismo, la circular de inicio de curso de 2021-22, señala que su finalidad principal es el desarrollo del alumnado para fomentar competencias necesarias a lo largo de la vida y para ello se llevarán a cabo actuaciones dirigidas al conocimiento de sí mismos, la capacidad de exploración del entorno y toma de decisiones, entre otras. Estas indicaciones nos muestran la necesidad en educar al alumnado no solo para su estancia en el ámbito académico, sino también para su acceso e inclusión en el ámbito laboral. Por ello, es importante que desde los centros educativos se lleve a cabo una orientación laboral básica, aportando conocimientos y adquiriendo habilidades para la inserción en este ámbito.

Teniendo en cuenta que en nuestro país la educación deja de ser obligatoria en la etapa de educación secundaria obligatoria, es importante que estos conocimientos y habilidades se transmitan en estos últimos cursos, para aquel alumnado que abandone los estudios en ese momento, para aquellos que comiencen a compaginar una educación con el trabajo, o para los que en un futuro accederán al mundo laboral.

Por otro lado, como señala Artieda (2021), la falta de información sobre un futuro laboral puede contribuir a la desmotivación y abandono escolar de algunos estudiantes, provocando sentimientos de frustración y pérdida de tiempo durante la etapa educativa. Por ello, asesorar al alumnado sobre posibles salidas laborales y proporcionar

herramientas para mejorar su empleabilidad, puede ser un recurso para fomentar la motivación educativa.

Así mismo, también se debe tener en cuenta la situación de desempleo juvenil en España, que se debe sobre todo a la incentivación del empleo temporal, la falta de inversión en investigación, desarrollo e innovación y la formación, la cual afecta directamente a todos aquellos jóvenes que deseen incorporarse al mercado laboral al finalizar estas etapas. Teniendo en cuenta estos aspectos, desde los centros educativos debe proporcionarse una educación adecuada a esta situación. La etapa de la secundaria es un buen momento para poder adquirir ciertas nociones que ayuden a los jóvenes a acercarse más a la realidad laboral (Sánchez, 2021).

2. Destinatarios

Estas actividades están destinadas al alumnado de 4º de la ESO, ya que se encuentran próximos a una edad en la que legalmente pueden acceder al mundo laboral y, además, es un curso de fin de etapa en la que algunos accederán a la formación profesional, más enfocada en la inserción laboral y también es un curso en el que la educación deja de ser obligatoria, por lo que puede esperarse que algún estudiante abandone los estudios en este momento.

3. Objetivos

Objetivos generales:

- O10. Acercar la realidad del mercado laboral al alumnado.
- O11. Aumentar la empleabilidad del alumnado adquiriendo habilidades que les permita llevar a cabo una búsqueda activa de empleo.

Objetivos específicos:

- Proporcionar herramientas para la búsqueda activa de trabajo.
- Acercar la realidad del mercado laboral al alumnado.
- Aumentar la empleabilidad del alumnado

4. Contenidos

- Pautas para la elaboración y difusión de un Currículum vitae
- Nociones básicas sobre herramientas de búsqueda de ofertas de empleo adaptadas a las características personales

- Estrategias para afrontar entrevistas de trabajo y procesos de selección de personal.

5. Metodología y actividades

Para desarrollar estos contenidos se llevarán a cabo unos talleres dentro de las horas de tutoría con una docencia compartida entre el tutor/a y el orientador/a del centro. Esto se debe a que la formación de profesional de la orientación es mucho más amplia en relación a estos contenidos y, por otro lado, el tutor/e tiene un mayor conocimiento del grupo que puede ayudar en la realización de las dinámicas. Se llevarán a cabo tres talleres:

Taller 1: Elaboración de un CV

Se comenzará con una metodología expositiva en la que se muestren lo que es un CV, los diferentes tipos que se pueden realizar y se mostrarán diferentes herramientas digitales para su creación.

Para poner a prueba estos conocimientos y, teniendo en cuenta que, debido a la edad del alumnado, seguramente no tengan ningún tipo de experiencia laboral y si la tienen es mínima; se les reparte diferentes casos ficticios don se recoja información académica, laboral y personal, así como el puesto al que desean acceder. Con esta información, formando grupos, el alumnado proceda a realizar un CV en el formato que más se adapte al caso.

Una vez realizados se presentarán al resto del grupo para debatir los siguientes aspectos:

- Si la herramienta empleada es la más indicada.
- Si el estilo es el que mejor se adapta al caso.
- Si se ha incluido la información relevante para el puesto al que se aplica.
- Si la estructura es la más práctica para llamar la atención del empleador.

Taller 2: Búsqueda de ofertas de empleo

Una vez que el alumnado sepa realizar un CV es momento de aprender a buscar ofertas de empleo que se adapten a nuestras necesidades. Para llevar a cabo este taller, vuelve a realizarse una primera parte de la sesión con una metodología expositiva en la que se muestren diferentes herramientas, como pueden ser los portales de empleo público, las bolsas de trabajo, aplicaciones de ofertas de trabajo, redes sociales, etc.

A continuación, el alumnado volverá a agruparse para trabajar por equipos. Cada equipo recibirá un caso con información recogida en un CV y en una carta de presentación, con esta información deberán buscar ofertas de trabajo acordes a sus características y necesidades.

Taller 3: Entrevista de trabajo y procesos de selección de personal

Para esta sesión se empleará una metodología más activa realizando diferentes dinámicas de las que se pueden realizar en los procesos de selección del personal. Aun así, los docentes deben mantener muy presente el hilo conductor de estas dinámicas y dejar muy claro que estas se deben afrontar con la intención de superar un proceso de selección de personal y no por diversión. Las dinámicas que se pueden realizar son las siguientes:

- Role playing de entrevista: a cada estudiante se le repartirá un sobre con una descripción de su personaje (entrevistador, entrevistado, etc.) y de sus características. Puede recogerse información de su formación, experiencia, rasgos de la personalidad, intereses, etc. Cada estudiante debe ceñirse a su personaje durante las entrevistas que se realizarán por turnos. Una vez finalizadas las entrevistas se realizará un debate sobre las experiencias vividas.
- El cliente imprevisible. Es una dinámica similar a la anterior en la que se realiza un role playing, pero en este caso en vez de realizarse una entrevista, se lleva a cabo una interacción con un cliente.
- El bunker: se narra un supuesto en el que nos encontramos en un bunker subterráneo con diferentes personas (se indica información sobre estas personas), como no hay víveres para todos, debemos seleccionar a qué 6 personas de las 12 que hay, deben abandonar el bunker.

Recursos

Recursos humanos

- Orientador/a
- Tutor/a

Recursos materiales

- Ordenadores
- Proyector

- Material impreso

6. Temporalización

Como se ha mencionado, los talleres se realizarán en tres sesiones de la hora de tutoría. Para llevarlas a cabo se propone realizarlas a finales del segundo trimestre o durante el tercer trimestre, ya que en este momento habrá una cohesión grupal que permitirá trabajar con mayor fluidez y algunos alumnados se encontrarán próximos a una posible inserción laboral.

7. Evaluación

Para evaluar estos talleres se empleará la observación directa por parte de los docentes implicados, así como la realización de las tareas y el desarrollo de los debates. Para ello se tendrán en cuenta los siguientes criterios e indicadores (ver tabla 26):

Tabla 26.

Criterios, indicadores e instrumentos de evaluación.

Objetivo	Criterio	Indicador	Instrumento
Proporcionar herramientas para la búsqueda activa de trabajo	Realizar diferentes fases de la búsqueda activa de empleo	El alumnado encuentra al menos 2 ofertas que encajan con el perfil proporcionado. Elabora un CV que recoge toda la información relevante en dos hojas.	CV, ofertas de trabajo encontradas, observación durante las dinámicas de selección de personal.
Acercar la realidad del mercado laboral al alumnado	Identificar sobre posibles salidas laborales en función de las características y necesidades de cada persona	Conocer cuáles son las salidas que más se acercan a las características de cada uno	Ofertas de trabajo encontradas
Aumentar la empleabilidad del alumnado	Realizar diferentes fases de la búsqueda activa de empleo Emplear una comunicación asertiva	Elabora un CV que recoge toda la información relevante en dos hojas. Emplea una comunicación	CV, observación durante las dinámicas de selección de personal

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

La evaluación de este Plan de Actuación es esencial para identificar posibles mejoras y potenciar sus puntos fuertes.

En un primer lugar se realizará una evaluación inicial para detectar las necesidades del centro educativo. Esta primera evaluación se realizará en coordinación con todo el profesorado, de forma que cada profesional pueda indicar aquellos aspectos sobre los que considera que se debe trabajar. Además, para la elaboración de este Plan de Actuación, también se debe tener en cuenta lo establecido por la legislación y por la circular de inicio de curso, donde se indican algunas pautas a seguir.

Por otro lado, cada una de las actuaciones individuales tienen sus propias evaluaciones, que deberán tenerse en cuenta y analizar, según se realicen estas actividades, para poder realizar mejoras. Por lo tanto, también se realizará una evaluación formativa.

Además de las evaluaciones de cada actuación, es recomendable hacer un seguimiento del plan. Por un lado, un seguimiento a través de las reuniones del departamento. Por otro lado, seguimiento a través de los claustros, juntas de evaluación y REDES para conocer las opiniones de los docentes. Así mismo, siempre que alguna de las actuaciones se realice en coordinación con otro departamento, es necesario hacer una reunión antes y después de la actuación para valorar el enfoque con el que se va a realizar, detallando la intervención a las características del alumnado y reflexionando sobre los resultados obtenidos. Por lo tanto, también se realizaría una coevaluación, implicando en este proceso a todos los agentes que intervienen de forma directa e indirecta (docentes, DO, alumnado, etc.).

Se realizará una evaluación final, en la que se recopilarán los resultados de todas las evaluaciones previas. Esta evaluación final se realizará con el resto de los componentes del DO y tendrá como finalidad establecer los puntos fuertes y aspectos a mejorar para el próximo curso que se recogerán en la memoria final.

En la Tabla 27 se recoge una síntesis de la evaluación de este Plan de Orientación.

Tabla 27*Evaluación del Plan de Orientación*

Tipo de evaluación	Momento	Agentes implicados	Para qué
Evaluación diagnóstica	Inicio de curso	Orientador/a y claustro	Identificación de necesidades
Evaluación formativa	A lo largo del curso	Orientador/a, alumnado y docentes implicados	Evaluación individual de cada actuación
Coevaluación	Semanal y trimestralmente	DO y claustro	Seguimiento de las actuaciones
Evaluación final	Final de curso	DO	Identificación de puntos fuertes y aspectos a mejorar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 30-45.
- Akram, W. y Kumar, R. (2017) A study on positive and negative effects of social media on society. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*, 5(10), 347-356.
- Álvarez, M.; Castro, P.; González-González, C.; Álvarez, E. y Campo, M.A. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de la Psicología*, 32(3), 855-862.
- BarOn, R. y Parker, J.D.A. (2018). *BarOnEQ-i: YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes*. TEA.
- Buentostro, A.M., Valadez, M.D., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Candela Agulló, C., Barberá Heredia, E., Ramos López, A., y Sarrió Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de emoción y motivación REME*, 5(10), 167-182.
- Corral, M. y Gómez, A.M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo: estudio piloto en un aula de primaria. *Información Psicológica*, 121, 118-128
- Dávila, G.M. (2017). *Conductas disruptivas e inteligencia emocional en estudiantes de nivel primario* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Facultad de Humanidades. Escuela Académico profesional de psicología.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. (2014). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 299, de 29 de diciembre de 2014, 1 a 14. <https://sede.asturias.es/bopa/2014/12/29/2014-22349.pdf>
- Fernández, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

- García, E. y Lorente, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Estudios e investigaciones*, 26, 119-134.
- García, F.J. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Díaz, A., García, J.M. E inglés, C. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 23(1), 141-160.
- Guerra, L.M. y Quevedo, T. (2007). La elección profesional: momento de particular importancia para el desarrollo personal. *Psicología para América Latina*, Artículo e11.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Granero, A. y Baena, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 89-98.
- Ichpas, M.L. (2019). *Inteligencia emocional y conductas disruptivas en estudiantes de tres instituciones educativas de Lima Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela profesional de psicología.
- IES E.A. (2021). *Proyecto Educativo de Centro*.
<https://alojaweb.educastur.es/web/EApec>
- IES E.A. (2021). *Programación General Anual*.
<https://alojaweb.educastur.es/web/EA/p.g.a>
- Jurado, P. y Justiniano, M.D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Virtual*, 4(12), 26-36.
- Kline, R. B. (2013). Assessing statistical aspects of test fairness in structural equation modeling. *Educational Research and Evaluation*, 19, 204–222.
- Lanau, R. (2020). *Propuesta de intervención en Educación Primaria: Deportes colectivos y discapacidad visual*. Obtenido de Trabajo Fin de Grado:

<https://zaguan.unizar.es/record/100972/files/TAZ-TFG-2020-5116.pdf?version=1>

- Langberg, J. M., Dvorsky, M. R., Molitor, S. J., Bourchtein, E., Eddy, L. D., Smith, Z., Schultz, B. K. y Evans, S. V. (2016). Longitudinal evaluation of the importance of homework assignment completion for the academic performance of middle school students with ADHD. *Journal of School Psychology, 55*, 27-38.
- Lieberman, L., y Houston-Wilson, C. (1999). Overcoming the Barriers to Including Students With Visual Impairments and Deaf-Blindness in Physical Education. *Heldref Publications, 31*(3), 129-138.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado, 238*, sec. I, de 4 de octubre de 1992, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado, 106*, sec. I, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado, 340*, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (1985). *Boletín Oficial del Estado, 159*, de 4 de julio de 1985, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978&b=7&tn=1&p=20201230#acuarto>
- López, R. S., Maciá, C. G., y Juan, M. V. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educar, 54*(1), 229-245.
- Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J., Estévez, E., y Moura, H. (2003). Conductas disruptivas e actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes: El rol de la escuela. In M. F. Patrício (Ed.), *Por uma escola sem violência: A escola cultural. Uma resposta*. Porto Editora.
- Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas, 7*(1), 47-56-

- Nieto, A.E. (2012). *Inteligencia emocional*. Repositorio de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. <https://www.ascodes.com/wp-content/uploads/2017/11/Inteligenciaemocional.pdf>
- Orden de 22 de marzo por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria. (1975). *Boletín Oficial del Estado*, 93, sec. I, de 18 de abril de 1975, 8049 a 8068. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1975-8175>
- Orden de 14 de julio de 1998 por la que se aprueba la denominación específica de «E.A» para el Instituto de Educación Secundaria de Gijón (Asturias). (1998). *Boletín Oficial del Estado*, 186, sec III, de 5 de agosto de 1998, 26698 a 26698. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-18875
- Pasarín-Lavín, T. (2021). *Atención a la diversidad. Claves para una inclusión real en el aula ordinaria*. Autoedición.
- Ponchillia, P. E., Armbruster, J., y Wiebold, J. (2005). The National Sports Education Camps Project: Introducing Sports Skills to Students with Visual Impairments through Short-term Specialized Instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, Artículo e11.
- Postigo Zegarra, S., González Barrón, R., Mateu Marqués, C., Ferrero Berlanga, J., & Martorell Payas, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458
- Ramos, N., Hernández, S. y Blanca, M.J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3) 207-216
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (1996). *Boletín Oficial del Estado*, 45, de 21 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (1991). *Boletín Oficial del Estado*, 152, sec. I, de 26 de junio de 1991, 21193 a 21195. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16422>
- Ripoll Salceda, J. C. (2014). *Estudiar y hacer la tarea. Alumnos de la ESO, incluso con TDAH*. CEPE

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sánchez, C. y Álvarez, E. (2018). Actitudes nocivas y riesgos para los menores a través de los dispositivos móviles. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(3), 147-161.
- Sánchez, M. (2021). *Propuesta de intervención para la mejora de la empleabilidad en jóvenes de Castilla y León* [Trabajo Fin de Master no publicado]. Universidad de Valladolid.
- Sánchez, M., Oliver, A., Adelantado, M. y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns Digitals*, 91, 74-89.
- Stichler, J. F. (2006). *Emotional Intelligence*. *AWHONN Lifelines*, 10(5), 422–425. 008
- Yuste, A. (2018). *Leyes de educación en España: LODE, LOGSE, LOE y LOMCE*. Portal Vota a tu proferos: <https://www.votatuprofesor.com/blog/item/1105-leyes-de-educacion-en-espana-lode-logse-loe-y-lomce>

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO BARON



BarOn

Nombre:

Edad: Sexo: Varón Mujer Fecha de evaluación: / /

INSTRUCCIONES

Por favor, lee atentamente todas las frases y rodea el número de la opción que mejor te describa o que mejor explique cómo te sientes o piensas ante las situaciones que se presentan. Hay cuatro posibles respuestas:

- Si eliges el número **1**, significa que **NUNCA** te pasa.
- Si eliges el número **2**, significa que **A VECES** te pasa.
- Si eliges el número **3**, significa que **CASI SIEMPRE** te pasa.
- Si eliges el número **4**, significa que **SIEMPRE** te pasa lo que dice la frase.

Ten en cuenta que ninguna respuesta es mejor que otra, por lo que contesta a todas las frases de forma sincera.

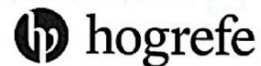
Si te equivocas puedes tachar la respuesta y marcar otra que te describa mejor.

Fíjate en el siguiente ejemplo:

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
Estoy contento	1	2	3	4

Como ves, no existen respuestas "buenas" o "malas", no se trata de una prueba o de un examen.

NO PASES LA PÁGINA HASTA QUE TE LO INDIQUEN.





Rodea con un círculo el número que mejor te describa en cada frase.

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1 Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2 Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3 Puedo estar tranquilo o tranquila cuando me enfado.	1	2	3	4
4 Soy feliz.	1	2	3	4
5 Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
6 Me resulta difícil controlar mi ira (furia).	1	2	3	4
7 Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8 Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9 Me siento seguro de mí mismo o de mí misma.	1	2	3	4
10 Sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11 Sé cómo mantenerme tranquilo o tranquila.	1	2	3	4
12 Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.	1	2	3	4
13 Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	1	2	3	4
14 Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15 Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
16 Es fácil para mí entender cosas nuevas.	1	2	3	4
17 Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
18 Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
19 Espero lo mejor.	1	2	3	4
20 Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21 Me peleo con la gente.	1	2	3	4
22 Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23 Me gusta sonreír.	1	2	3	4
24 Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.	1	2	3	4
25 Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26 Tengo mal genio.	1	2	3	4
27 Nada me incomoda (molesta).	1	2	3	4
28 Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
29 Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30 Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.	1	2	3	4



Rodea con un círculo el número que mejor te describa en cada frase.

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa	
31	Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
32	Sé cómo pasar un buen momento.	1	2	3	4
33	Debo decir la verdad.	1	2	3	4
34	Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
35	Me enojo o enfado con facilidad.	1	2	3	4
36	Me gusta hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37	No soy muy feliz.	1	2	3	4
38	Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
39	Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.	1	2	3	4
40	Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4
41	Hago amigos con facilidad.	1	2	3	4
42	Pienso que soy el mejor o la mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43	Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4
44	Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45	Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
46	Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4
47	Soy feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4
48	Se me da bien resolver problemas.	1	2	3	4
49	Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50	Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4
51	Me gustan mis amigos.	1	2	3	4
52	No tengo días malos.	1	2	3	4
53	Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
54	Me molesto con facilidad.	1	2	3	4
55	Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.	1	2	3	4
56	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57	Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido o vencida.	1	2	3	4
58	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
59	Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60	Me gusta cómo me veo.	1	2	3	4

ANEXO II. CUESTIONARIO CONDUCTAS DISRUPTIVAS

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Nombre y apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____

Piensa en tu propio comportamiento en el instituto y señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1. Amenazo a los demás compañeros/as de la clase	1	2	3	4	5
2. Hablo de los demás a su espalda	1	2	3	4	5
3. Me quejo habitualmente	1	2	3	4	5
4. Falto al respeto a mis profesores/as	1	2	3	4	5
5. Busco llamar la atención	1	2	3	4	5
6. Soy perezoso/a en clase	1	2	3	4	5
7. Interrumpo las clases	1	2	3	4	5
8. Me siento inseguro/a en clase	1	2	3	4	5
9. No presto atención en clase	1	2	3	4	5
10. No sigo las instrucciones	1	2	3	4	5
11. Tengo mucho genio y me enfado	1	2	3	4	5
12. Falto al respeto a mis compañeros/as	1	2	3	4	5
13. Miento en clase	1	2	3	4	5
14. Me salto algunas clases	1	2	3	4	5
15. Soy peleón/a	1	2	3	4	5
16. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
17. Acoso a algunos compañeros/as de clase	1	2	3	4	5

ANEXO III. VARIABLES DE CCDEF

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Nombre y apellidos: _____

Fecha de nacimiento: _____

Piensa en tu propio comportamiento en el instituto y señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
18. Amenazo a los demás compañeros/as de la clase	1	2	3	4	5
19. Hablo de los demás a su espalda	1	2	3	4	5
20. Me quejo habitualmente	1	2	3	4	5
21. Falto al respeto a mis profesores/as	1	2	3	4	5
22. Busco llamar la atención	1	2	3	4	5
23. Soy perezoso/a en clase	1	2	3	4	5
24. Interrumpo las clases	1	2	3	4	5
25. Me siento inseguro/a en clase	1	2	3	4	5
26. No presto atención en clase	1	2	3	4	5
27. No sigo las instrucciones	1	2	3	4	5
28. Tengo mucho genio y me enfado	1	2	3	4	5

29. Falto al respeto a mis compañeros/as	1	2	3	4	5
30. Miento en clase	1	2	3	4	5
31. Me salto algunas clases	1	2	3	4	5
32. Soy peleón/a	1	2	3	4	5
33. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
34. Acoso a algunos compañeros/as de clase	1	2	3	4	5

Leyenda	
Agresividad	
Irresponsabilidad y bajo compromiso	
Desobediencia de las normas	
Perturbador del ambiente de clase	
Bajo autocontrol personal	

ANEXO IV. DATOS DE LA MUESTRA

Tabla 28

Datos muestra

N.º alumno/a	Género	Edad	N.º partes	BarOn (CI)						CCDEF				
				E.A	IE	TO	INTRA	INTER	ADAPT.	ESTRÉS	AGRES.	IRRESP.	D.N	PERT.
1	Varón	12	0	116	110	85	124	109	118	1	2	2	1	1
2	varón	12	0	100	106	109	107	95	105	2	3	2	1	2
3	mujer	12	33	88	90	105	82	84	98	2	3	2	2	2
4	mujer	12	0	74	97	115	103	97	77	2	3	2	1	1
5	varón	14	1	92	102	122	92	105	78	1	2	2	2	1
6	varón	12	0	102	88	105	67	84	103	1	2	2	2	1
7	varón	12	0	123	106	93	113	126	88	1	1	1	1	1
8	varón	13	4	119	106	97	121	97	108	2	2	2	2	1
9	varón	12	0	102	120	105	121	131	100	2	2	2	1	1
10	mujer	12	0	102	78	93	107	59	80	1	2	1	2	1
11	mujer	12	0	77	86	89	87	88	95	1	2	2	1	1
12	varón	12	2	86	82	80	101	98	70	2	2	1	2	1
13	varón	12	4	107	110	114	121	109	88	1	2	1	2	1
14	varón	13	14	90	89	77	106	102	89	1	3	2	2	1
15	mujer	12	0	77	84	84	81	91	95	1	2	1	2	1
16	varón	13	29	87	67	64	89	93	72	3	3	3	3	3
17	mujer	13	0	54	63	89	100	66	48	3	4	3	2	4
18	varón	12	12	98	88	93	104	95	78	2	3	3	2	1
19	varón	12	0	107	108	103	121	101	103	1	2	2	1	1
20	mujer	12	0	95	114	114	113	103	110	1	2	2	2	1
21	varón	12	1	67	88	93	113	87	78	2	3	4	2	2

Notas: E.A = estado de ánimo; IE To= inteligencia emocional total; Intra= intrapersonal; inter = interpersonal; adapt.= adaptabilidad; estrés =manejo del estrés; Agres. = agresividad; Irresp. =irresponsabilidad y bajo compromiso; D.N. = desobediencia a las normas; Pert. = perturbador al ambiente clase; B.A.=bajo autocontrol personal. Verde= CI normal; azul = CI alto; rojo= CI bajo

ANEXO V. CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE ORGANIZADORES EN ALUMNADO NEAE

Nombre del estudiante:

Curso:

Grupo:

Asignatura:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
El alumno/a utiliza la agenda para anotar los exámenes o entregas importantes de la asignatura					
El alumno/a utiliza la agenda para anotar los deberes de la asignatura					
El alumno/a hace mención a olvidos de las fechas de los exámenes					
El alumno/a hace mención a olvidos de las tareas					
El alumno realiza los deberes					

ANEXO VI: VIDEOS EMPLEADOS EN LA ACTUACIÓN 3

A continuación, se recogen los videos empleados en la sesión. Se presentan por orden de visualización:

Ley y Desorden. (3 de enero de 2021). *TOP 5 cosas ilegales que haces en redes sociales* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i-8s98cl3h4&t=2s>

Lawtips. (2 de abril de 2020). *Se hacen pasar por mi ¿Qué hago?* [Archivo de Video]. TikTok. <https://acortar.link/Mbkyw6>

Lawtips. (11 de junio de 2020). *¿Puedo grabar a personas en la vía pública?* [Archivo de Video]. TikTok. <https://acortar.link/Z2nEVa>

Lawtips. (13 de julio de 2020). *Cuidado con las fotos de stories* [Archivo de Video]. TikTok. <https://acortar.link/y2p0Pb>

Lawtips. (27 de noviembre de 2020). *¿Pueden los menores hacer lo que les da la gana?* [Archivo de Video]. TikTok. <https://acortar.link/IkRyWg>

Lawtips. (6 de marzo de 2021). *¿Detención de menores?* [Archivo de Video]. TikTok. <https://acortar.link/nw9mFA>

Orange España. (20 de marzo de 2019). *¿Eres la misma persona en redes sociales?* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtyDI2u4&t=1s>

Orange España. (27 de septiembre de 2017). *¿Se te ha pasado por la cabeza enviar esa foto?* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XCPxLQUEU1I&t=7s>

Orange España. (15 de junio de 2018). *¿Qué serías capaz de hacer por un like?* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Iw1TaPifnDI>

Orange España. (14 de febrero de 2019). *¿Hasta donde llegarías por un reto viral?* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=11Q-z4AjEtk&t=7s>

Associació de Consumidors de Mitjans Audiovisuals. (28 de febrero de 2013). *Adivino Dave. Privacidad en redes sociales* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qmnhcIKgVg0>

Unicef España. (11 de diciembre de 2017). *Piensa antes de aceptar* [Archivo de Video].

YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=RdW9DOAms_U&t=6s

ANEXO VII: CUESTIONARIO DE CALIDAD DE LA ACTUACION

3

Curso:

Grupo:

Responde en qué medida has realizado alguna de las siguientes conductas en las redes sociales

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Crear un perfil falso con imágenes descargadas de internet					
Crear un perfil falso con imágenes de algún amigo/a o conocido					
Enviar imágenes o videos sexuales propios					
Enviar imágenes o videos sexuales de otras personas (conocidas o desconocidas)					
Criticar a algún desconocido (cantante, actriz, actor, influencer...) en redes sociales					
Criticar a algún conocido o amigo/a en redes sociales					
Insultar y/o amenazar a algún desconocido (cantante, actriz, actor, influencer...) en redes sociales					
Insultar y/o amenazar a algún conocido o amigo/a en redes sociales					

Si has realizado alguna de estas conductas, ¿por qué?	
-------------------------------------------------------	--

Responde en qué medida has sufrido alguna de las siguientes conductas en las redes sociales

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Encontrar un perfil que se hace pasar por ti					
Alguien envía imágenes íntimas tuyas					
Críticas hacia tu persona por parte de desconocidos					
Críticas hacia tu persona por parte de conocidos					
Insultos o amenazas de desconocidos					
Insultos o amenazas de conocidos					

ANEXO VIII. CUESTIONARIO DE CALIDAD DE LA ACTUACION

4

Edad:

Género:

	Nada	Casi nada	Mucho
¿En que medida te has sentido a gusto durante los talleres?			
¿En qué medida te han parecido útiles?			

¿Consideras que tu gestión emocional ante situaciones estresantes ha mejorado?

- Sí
- No

¿En qué lo has notado?

¿Consideras que tu capacidad de adaptación a situaciones nuevas ha mejorado?

- Sí
- No

¿En qué lo has notado?

¿Qué aspectos cambiarías del taller?

¿Qué es lo que más te ha gustado?