



Universidad Europea de Valencia  
Facultad de Ciencias Sociales

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Título del Trabajo Fin de Máster**

**Acción tutorial: instrumento socioemocional para la  
autorrealización en alumnado de secundaria**

Presentado por

Enrica Belloni

Dirigido por

Laura Calatayud Requena / Maria Carmen Jiménez Real

Noviembre 2024

## Resumen

El presente trabajo aborda la necesidad de cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas de niveles de secundaria para adaptarse a las demandas de la sociedad actual, conocida como la "sociedad del conocimiento". Este cambio requiere no solo modificaciones metodológicas, sino también una nueva actitud por parte del profesorado quien debe gestionar tanto el aspecto académico como el socioemocional del alumnado.

El enfoque principal del texto es el análisis del papel del docente en el siglo XXI, especialmente en su función como tutor. Se destaca que las competencias del profesorado deben centrarse en guiar al estudiante hacia la autorrealización, ayudándole a descubrir sus talentos, fomentar el sentido de pertenencia, gestionar el fracaso y compensar carencias emocionales que podrían no cubrirse en el ámbito familiar. El rol del docente es clave en la alfabetización emocional del alumnado, un aspecto que debería integrarse en las horas de tutoría, pero que aún se encuentra relegado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El trabajo final de máster (TFM) busca explorar el papel del docente-tutor como facilitador de un proyecto de análisis emocional, con el fin de promover el autoconcepto y la autorrealización de los estudiantes. A través de una revisión teórica, una propuesta de intervención educativa y de una serie de actividades dirigidas, el estudio plantea una intervención que puede implementarse en las tutorías, ofreciendo un espacio inclusivo para el desarrollo emocional de los estudiantes.

**Palabras clave:** autorrealización, alfabetización emocional, acción tutorial.

## Abstract

The present work addresses the need to change the teaching-learning processes in secondary education institutions to adapt to the demands of today's society, known as the "knowledge society." This change requires not only methodological modifications but also a new attitude from teachers, who must manage both the academic and socio-emotional aspects of the students.

The main focus of the text is the analysis of the teacher's role in the 21st century, especially in their role as a tutor. It highlights that teachers' competencies should be centered on guiding students toward self-realization, helping them discover their talents, fostering a sense of belonging, managing failure, and compensating for emotional deficiencies that may not be addressed in the family context. The teacher's role is crucial in the emotional literacy of students, an aspect that should be integrated into tutoring sessions but is still often neglected in Secondary Education.

The final master's thesis (TFM) aims to explore the role of the teacher-tutor as a facilitator of an emotional analysis project, with the goal of promoting students' self-concept and self-realization. Through a theoretical review and an educational intervention proposal that includes a series of guided activities, the study proposes an intervention that can be implemented in tutoring sessions, offering an inclusive space for students' emotional development.

**Keywords:** emotional literacy, self-realization, teacher-tutor.

## Índice de contenidos

1. Introducción.....	7
1.1. Justificación.....	8
1.2. Problema y finalidad.....	9
1.3. Objetivos del TFM.....	10
2. Marco teórico.....	11
3. Desarrollo de la propuesta.....	22
3.1. Objetivos.....	22
3.2. Contextualización y destinatarios.....	22
3.3. Competencias y contenidos básicos.....	23
3.4. Metodología.....	25
3.5. Infraestructura.....	26
3.6. Materiales didácticos .....	27
3.7. Sesiones de trabajo.....	27
3.8. Temporalización/cronograma.....	42
3.9. Evaluación.....	43
3.10. Atención a la diversidad.....	45
4. Conclusiones.....	47
5. Limitaciones y futuras líneas de intervención.....	48
6. Referencias bibliográficas.....	50
7. Anexos.....	53
Anexo A. Prueba de autoconcepto AF5.....	53
Anexo B. Inventario de Coopersmith .....	54
Anexo C. Rueda de emociones de Plutchik.....	57

## Índice de figuras

Figura 1. <i>Diseño de clase con énfasis en aprendizaje socioemocional</i> .....	15
Figura 2. <i>Temporalización de la intervención según el diagrama de Gantt</i> .....	43

## Índice de tablas

YTabla 1. <i>El espejo</i> .....	28
Tabla 2A. <i>Soy un fiero en algo, si me lo permites</i> .....	29
Tabla 2B. <i>Soy un fiero en algo, si me lo permites</i> .....	30
Tabla 3. <i>Autorretrato</i> .....	31
Tabla 4. <i>Personificando emociones</i> .....	32
Tabla 5. <i>La rueda de las emociones</i> .....	33
Tabla 6. <i>Bullet Journal emocional</i> .....	34
Tabla 7. <i>Soy mi futuro</i> .....	35
Tabla 8. <i>Mejorando mis habilidades y rendimiento con la técnica SMART</i> .....	36
Tabla 9. <i>El reto del puente</i> .....	37
Tabla 10. <i>El muro de los obstáculos</i> .....	38
Tabla 11. <i>Mi círculo de apoyo</i> .....	39
Tabla 12. <i>Role-play de la asertividad</i> .....	40
Tabla 13. <i>Dando las gracias</i> .....	41

## 1. Introducción

La sociedad actual lleva tiempo demandando un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas para adaptarse a las exigencias de las circunstancias que se viven hoy en día; la sociedad del conocimiento implica un cambio de perspectiva no sólo metodológica, sino de actitud del profesorado involucrado en la gestión académica y socio-emocional del alumnado.

En este trabajo se aborda uno de estos aspectos, las competencias específicas del docente en la sociedad del siglo XXI, adaptadas a las circunstancias del alumnado, en función de la acción tutorial que se desarrolla en el aula. Esto significa que las aptitudes del profesor confluyen en un proceso de afianzamiento de la autorrealización del alumnado, convirtiéndose de este modo en el dinamizador del descubrimiento del talento, del sentido de pertenencia, de la gestión del fracaso y la necesidad de compensar lo que no se da de manera natural en los contextos familiares. En definitiva, el rol del docente es encargarse de la alfabetización emocional de los estudiantes de la sociedad del conocimiento, dedicando un espacio exclusivo e inclusivo en las horas de tutoría del grupo clase, para el fortalecimiento de la autoestima, del autoconcepto y consiguiente autorrealización del alumnado.

No obstante la educación esté experimentando importantes cambios y transformaciones, cuales los avances tecnológicos y la actualización de los proyectos educativos hacia la formación del alumnado según sus habilidades y competencias, el abordaje de la perspectiva emocional como base del desarrollo educativo de los estudiantes, se relega aún en un segundo plano, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El presente Trabajo Final de Máster, TFM en adelante, por consiguiente, pretende ahondar en el rol del docente-tutor como catalizador y dinamizador de un proyecto de análisis emocional por parte del alumnado con el objetivo de fomentar el desarrollo del autoconcepto del estudiante y su consiguiente autorrealización, ofreciendo una revisión teórica del argumento y un abordaje del mismo mediante una propuesta de intervención educativa, que se puede llevar a cabo en el marco de las horas de tutoría.

Este estudio, por lo expuesto hasta ahora, se estructura en distintos apartados, iniciando por una justificación de la elección de la temática, la exposición del problema a abordar y los objetivos que se pretenden conseguir, siguiendo con la fundamentación teórica que respalda la intervención propuesta, exponiendo luego las reflexiones y conclusiones obtenidas.

## 1.1. Justificación

La presente investigación tiene como objetivo considerar la acción tutorial y el rol del docente-tutor como elementos catalizadores y fundamentales para el desarrollo del concepto de autorrealización en alumnado de educación secundaria, con especial interés a los estudiantes de segundo ciclo.

Las actividades de orientación y apoyo han adquirido cada vez más relevancia a lo largo de la historia a medida que se crearon unos sistemas educativos más sólidos. Tras la aprobación de la Ley de Moyano (1857) y hasta la implantación de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la figura del tutor o tutora de aula no existía, por lo que apareció por primera vez dentro del marco de la reforma del sistema educativo español, mediante la cual se establece que la tutoría y la orientación formarían parte de la función docente, definiéndose así varios elementos importantes de la función tales como la promoción escolar, la relación con la familia, el contexto social, escolar y el desarrollo de sus valores. El análisis histórico de la evolución de la orientación y el asesoramiento tutorial en España muestra cómo estos aspectos han adquirido cada vez más importancia en la labor docente, con un énfasis cada vez mayor en la formación integral del alumnado. Desde la promulgación de la Ley de Moyano y a través de las reformas establecidas en las leyes educativas posteriores, se observa un esfuerzo paulatino para crear un sistema educativo que no solo se centre en la transmisión de conocimientos, sino también en el apoyo emocional, social y personal de los estudiantes. Por tanto, la tutoría se identifica como un elemento inherente al trabajo docente en el marco de un concepto integral de la educación, cuya finalidad es la de favorecer una ayuda apropiada para el rendimiento del alumnado. La LOGSE considera el papel del tutor como figura clave de apoyo, marcando un cambio importante en la orientación docente, que amplía el concepto de la educación más allá del aprendizaje académico. Teniendo en cuenta aspectos como la promoción académica, la relación con las familias y el desarrollo de valores, la LOGSE establece un enfoque educativo integral, que satisface las necesidades individuales de cada alumno en el marco de la igualdad de oportunidades. La Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) continúa en esta línea, enfatizando la necesidad de una educación individualizada que promueve el desarrollo integral de cada alumno, incluyendo conocimientos, habilidades y valores. El artículo 91 de la LOE enfatiza el papel del profesorado en la dirección y orientación del aprendizaje, promoviendo la colaboración con las familias como un medio para mejorar el proceso educativo. Este enfoque refuerza la idea de que la tutoría es un elemento esencial en la educación, especialmente en la etapa de secundaria, donde los estudiantes viven cambios significativos y necesitan un apoyo más cercano y personalizado. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) amplía aún más el alcance de la orientación al establecer que tanto la orientación educativa como la profesional deben ser adecuadas y relevantes. Este cambio legal

responde a las necesidades actuales de los entornos educativos que se enfrentan a nuevos retos, tales como la inclusión social, el respeto por los derechos de la infancia, la igualdad de género, la digitalización y el desarrollo sostenible. La LOMLOE fomenta un enfoque de la tutoría que va más allá del rol tradicional, guiando a los estudiantes en un contexto más amplio y promoviendo un entorno inclusivo y equitativo.

A lo largo de la historia, y según las adaptaciones de las leyes educativas, la acción tutorial en la etapa de educación secundaria obligatoria, se ha ido definiendo dentro de la orientación educativa como proceso que acompaña a la labor docente, por lo que no se puede comprender como una serie de acciones independientes, sino como un conjunto de objetivos, actividades e intenciones que requieren de la colaboración de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado) en favor del desarrollo integral y significativo del estudiantado. Por este motivo, se considera importante valorar la acción tutorial y el rol del docente como ejes indispensables hacia la mejora del concepto de autorrealización del alumnado, favoreciendo su autoestima, autoconcepto, autorendimiento y autorrealización. En definitiva, las políticas educativas han ido marcando la necesidad de que los tutores desempeñen una función más compleja pero significativa, orientada al desarrollo emocional y personal del alumnado, promoviendo de tal forma una educación inclusiva y de calidad que favorece la adquisición de su máximo potencial a todos los jóvenes.

De ahí que la siguiente investigación trate de comprobar la existencia de una relación entre estos elementos a través de la propuesta de un plan de intervención en el que se concretizan unas actividades que favorezcan la autorreflexión por parte del alumnado en relación con la acción tutorial, en función de la consecución de una mejora en el concepto de autorrealización.

## 1.2 Problema y finalidad

El presente trabajo quiere ofrecer una oportunidad de mejora dentro de las horas dedicadas a la tutoría en especial en el segundo ciclo de ESO, proponiendo un programa de intervención que tenga como finalidad el afianzamiento de la autorrealización en el alumnado, con consecuente reacción positiva en su desarrollo emocional y académico.

En la distribución horaria de las asignaturas en la ESO, se dedica una hora a la semana a la tutoría. Este momento debería ser valioso para estrechar la relación entre el docente-tutor de la clase y el alumnado. Es posible que el alumnado considere esta herramienta poco significativa por la forma en la que está planteada, dando espacio a la gestión de talleres por parte de los entes locales como actuaciones lejanas al mundo juvenil actual. Hay que considerar que en la sociedad de la información, el acceso a los contenidos por parte de los jóvenes es muchísimo más accesible y que la posibilidad de que se sorprendan o interesen por algo que ya han escuchado, visto e incluso, quizás, experimentado, es escasa. De ahí que la hora de tutoría debería cobrar un sentido más cercano e introspectivo de forma que se vean favorecidas tanto la relación entre el docente y el alumnado,

como la apreciación que tiene cada individuo de uno mismo, con el fin de llegar a conocerse mejor como persona y como actuante de un grupo social. Esta asociación que se quiere investigar y por la que se ofrece un programa de intervención, se aprecia que pueda tener un gran valor si aplicada en las horas de tutoría, ya que el concepto de autorrealización es un aspecto fundamental del desarrollo humano y es importante reconocer las fortalezas, capacidades, destrezas y dificultades de cada individuo para construir la identidad. Por estas razones, la finalidad del TFM incluye la propuesta de visibilización del problema detectado y ofrece una respuesta educativa desde el ámbito de la psicopedagogía.

### 1.3 Objetivos del TFM

En este apartado se presentan los objetivos que se anhelan alcanzar con la elaboración de este TFM, planteando uno de carácter general que recoja el proceso de análisis e intervención considerado y por el que se establecerán unos objetivos específicos. Considerando la normativa vigente y los aspectos expuestos anteriormente, se plantea como objetivo general de la presente propuesta de Trabajo de Fin de Máster:

- Elaborar una propuesta de intervención para favorecer el concepto de autorrealización del alumnado de la etapa de segundo ciclo de ESO a través de la acción tutorial.

Partiendo de este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos que sirven de estructura y guía para la propuesta de intervención:

- Realizar una búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre los últimos avances en las competencias de la figura del docente en la sociedad de la comunicación y su vinculación con la necesidad de encargarse de la parte emocional del alumnado.
- Profundizar sobre los conocimientos referentes a la definición del concepto de autorrealización en el alumnado de secundaria según la teoría de Carl Rogers para su correcta aplicación al grupo clase.
- Considerar la acción tutorial en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Diseñar unas actividades que logren apoyar la función docente y que sirvan para mejorar el autoconocimiento y la autorrealización del alumnado.

## 2. Marco teórico

El marco teórico se traza como respuesta a las problemáticas encontradas, favoreciendo una base teórica que respalda la propuesta. Se ha ido redactando a través de los resultados de la búsqueda literaria sobre el tema, ofreciendo las ideas y argumentaciones de diferentes autores que se hayan acercado a las distintas temáticas previamente. Este se dividirá en otros subepígrafes que se correlacionan a las variables de estudios, permitiendo abordar la propuesta de estudio de forma coherente.

### 2.1. Las funciones del docente y los enfoques comunicativos

A lo largo del siglo XXI, la función docente ha vivido una transformación profunda en cuanto a su rol y responsabilidad, adaptándose a los cambios según las necesidades que se iban esbozando. A diferencia del pasado, cuando el docente era visto principalmente como un transmisor de conocimientos, hoy en día se le entiende como un dinamizador del aprendizaje, un guía y un mentor que acompaña y fortalece el desarrollo integral del estudiante bajo múltiples dimensiones, no exclusivamente académicas (Morales, 2010).

De este modo, el papel del estudiantado ha cobrado protagonismo, convirtiéndose en el actor principal de sus propios conocimientos por los que al docente, según la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se le atribuye la función de garante de la adquisición de destrezas y competencias por parte del alumnado.

El nuevo plan de estudio creado por la LOMLOE responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para conseguir sus propios objetivos en una sociedad de la información en constante cambio, donde la tecnología, la globalización y la transformación digital tienen un impacto profundo en el entorno laboral, social, personal y educativo de los individuos. La LOMLOE establece un enfoque de enseñanza que se centra en el desarrollo de las “habilidades para el siglo XXI” (Scott, 2015), incluyendo una serie de competencias básicas que permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos actuales y futuros de manera flexible, ética y responsable. Es dentro de este currículo que Nuñez del Río y Fontana (2009), consideran que se elaboran las nuevas funciones del docente del siglo XXI, planteando los siguientes aspectos:

- Integración de la tecnología: los docentes deben recibir capacitación sobre cómo utilizar y aprovechar las herramientas digitales y las plataformas de aprendizaje en línea para fomentar el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes.
- Enfoque en competencias: se determina como la necesidad de cambio para desarrollar habilidades críticas, creativas, de colaboración y resolución de problemas que se abordan a través de evaluaciones formativas y sumativas para monitorear más de cerca el progreso de los estudiantes.

- **Diversidad e inclusión:** es imprescindible adaptar los métodos de enseñanza para atender a estudiantes con diversas necesidades educativas, fomentando un contexto de aprendizaje inclusivo, significativo y equitativo.
- **Formación y desarrollo profesional:** se marca la necesidad de formación continua y actualización constante en nuevas metodologías pedagógicas, tecnologías educativas y contenidos curriculares.
- **Enseñanza personalizada:** se define como el reto de aprendizaje en un aula con una ratio alta (25/30 alumnos en secundaria) para satisfacer las necesidades y ritmos de cada estudiante.
- **Cambio en el rol docente:** los docentes dejan de transmitir conocimientos por cobrar mayor énfasis el rol de mentor y apoyo emocional, ayudando al alumnado en su crecimiento emocional y personal.
- **Ética y ciudadanía digital:** es importante enseñar a ser ciudadanos digitales responsables, comprendiendo y valorando los derechos y responsabilidades dentro del contexto digital.
- **Interdisciplinaridad:** integración de proyectos multidisciplinares, que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de conectar diferentes áreas del conocimiento.
- **Resiliencia y adaptabilidad:** los docentes deben poder adaptarse rápidamente a los cambios en el entorno de aprendizaje, desarrollando una mentalidad resiliente tanto en ellos mismos como en sus estudiantes para hacer frente a los desafíos y cambios.

Considerando estas nuevas necesidades, el docente ejerce un papel que traspasa lo meramente académico para convertirse en alguien que estimula el aprendizaje, propone retos y tareas transversales, acompaña en la resolución de problemas que vayan surgiendo en el aula, garantizando el proceso formativo del estudiante y el desarrollo de su propia identidad, en un ambiente relajado e inclusivo, en continuo contacto con su contexto personal y familiar.

Al mencionar este argumento, es inevitable reflexionar sobre los métodos didácticos a través de los cuales se va construyendo la relación de enseñanza-aprendizaje que deben evolucionar para adaptarse a los cambios tecnológicos, económicos y sociales de la sociedad de la información. Esto conlleva frecuentes dificultades que implican un desafío constante en la actuación educativa. Entre las metodologías activas más utilizadas en esta sociedad destacan los siguientes tipos (Latorre, et al. 2021):

- **Aprendizaje basado en proyectos (APB):** gracias a la investigación y la colaboración entre el alumnado, se fomentan unas habilidades específicas que promocionan el uso del pensamiento crítico y destrezas cuales el trabajo en equipo. Dentro de esta categoría, se podría incluir el proyecto

STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) que, planteando un problema de forma transversal, hace que se fomente la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

- Aprendizaje híbrido (Blended learning): combina la actividad presencial con la ofrecida en línea, fomentando la flexibilidad, personalización y digitalización del aprendizaje.
- Aprendizaje personalizado: se construye un itinerario personalizado con apoyo en la tutorización individual, fomentando la inclusión.
- Flipped Classroom: el contenido teórico se investiga de forma individual por parte del estudiantado que se convertirá en el protagonista de la clase presencial a través de actividades y propuestas que puedan ir surgiendo según la guía del docente.
- Gamificación: se utilizan elementos de aprendizaje interactivo para favorecer la atención del estudiantado y motivar su aprendizaje.
- Aprendizaje basado en competencias: las habilidades específicas necesarias en el mundo real se desarrollan y evalúan a través de actividades y proyectos relacionados con problemas prácticos y cotidianos.
- Aprendizaje socioemocional: se centra en la adquisición de habilidades emocionales y sociales que fomentan el desarrollo integral del alumnado.

De cara a la presente investigación, consideramos el enfoque socioemocional como instrumento para favorecer el concepto de autorrealización en el alumnado a través de la acción tutorial. En la literatura analizada, muchos autores subrayan la importancia de desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes, ya que estas habilidades blandas facilitan una adaptación positiva al entorno social y emocional, al mismo tiempo que impactan favorablemente en el rendimiento académico, visto que un estado emocional positivo y la capacidad de vinculación social influyen en la concentración, el compromiso y la motivación de los estudiantes para aprender (Berger et al., 2014).

## 2.2. El aprendizaje socioemocional

El metaanálisis de Durlak (2011, citado en Milicic et al., 2013) por el que se han analizado y evaluado los efectos de 51 intervenciones de aprendizaje social y emocional, confirma la relevancia de los programas de desarrollo socioemocional en entornos educativos, mostrando que la activación de la competencia socioemocional no solo se asocia con un mejor rendimiento académico, sino también con el desarrollo integral del estudiantado. Según estos datos, los estudiantes que participan en programas que promueven habilidades socioemocionales demuestran un mayor dominio del contenido, lo que sugiere que el bienestar social y emocional es más que un simple complemento, convirtiéndose en un elemento importante de un aprendizaje eficaz y sostenible. En el contexto de una comunidad de aprendizaje, éste no ocurre de forma aislada o lineal, sino que está influenciado por una serie de relaciones multidimensionales: la interacción con compañeros, profesores,

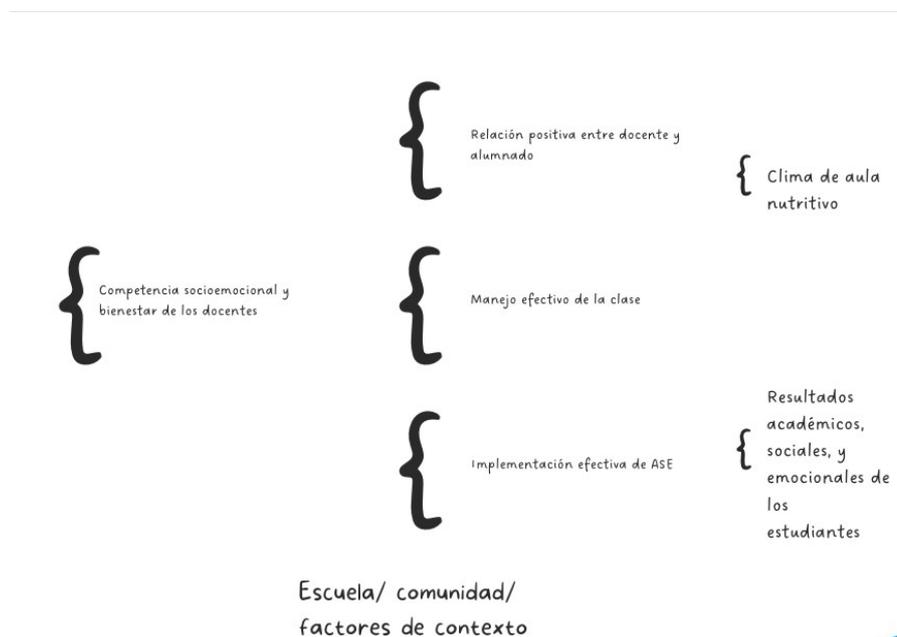
familiares y otros participantes del proceso permite a los estudiantes reflexionar y comprenderse mejor a sí mismos. Al mismo tiempo, desarrollan habilidades como la empatía, la cooperación y el respeto, que contribuyen a la implementación de una identidad fuerte y de un sentido de pertenencia. La educación se convierte así en un proceso integral en el que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales está estrechamente ligado con el conocimiento académico. El aprendizaje socioemocional es una herramienta que ayuda a los estudiantes a aprender a gestionar sus emociones, establecer metas, sintiendo empatía por sus pares, construyendo relaciones positivas y tomando decisiones responsables (Casel, 2020). Este proceso implica un conjunto de habilidades “que repercuten directamente sobre el aprendizaje, incluyendo la capacidad de planificación, atención, memoria y metacognición” (Berger et al., 2014, p.628). Entonces, el aprendizaje socioemocional promueve el autoconocimiento al estudiar las emociones, pensamientos y valores, que influyen en su comportamiento. Según Casel (2020), se promueven así cinco competencias:

1. Conciencia de sí mismo/a: reconocer e identificar ideas, pensamientos y emociones, relacionándolas con el comportamiento.
2. Autocontrol: capacidad de regular emociones, comportamientos o pensamientos.
3. Habilidades relacionales: capacidad de vinculación con los pares.
4. Conciencia social: valorar otros puntos de vista, expresar empatía.
5. Toma responsable de decisiones: evaluar las consecuencias que las decisiones pueden tener en el entorno.

Jennings y Greenberg (2009) subrayan en sus argumentaciones el papel central que cumple el docente en el desarrollo del aprendizaje socioemocional de los estudiantes, fortaleciendo el concepto de que el profesor no solo es un dinamizador de contenidos académicos, sino también un agente fundamental para la creación de vínculos estables y seguros que contribuyen al desarrollo integral del alumnado. La relación que se establece entre el docente y el estudiante favorece el aprendizaje y el empleo de las emociones, identificando y resolviendo problemas gracias a la colaboración efectiva con sus compañeros.

**Figura 1**

*Modelo de diseño de clases con énfasis en el aprendizaje socioemocional (ASE).*



*Nota.* Elaboración propia adaptada de Jennings y Greenberg (2009).

En este modelo, utilizar las competencias socioemocionales de los docentes (fortalezas, actitudes, habilidades, creencias, disposiciones, comportamientos) trae resultados positivos en el manejo del aula, proporcionando un apoyo efectivo en el estudiantado en la capacidad de enfrentarse a la vida cotidiana. Por lo tanto, los docentes con estas habilidades demuestran un empleo más efectivo del aula a través de una comunicación verbal y no verbal que motiva y fomenta el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que, la investigación respaldaría la importancia de las competencias socioemocionales en la relación entre profesorado y alumnado, como factor que contribuye al rendimiento académico.

### 2.3 Competencias del docente - tutor de aula

Según Galve (2002), el docente, en su papel de tutor y mentor del acompañamiento integral del alumnado, debe reunir una serie de competencias que muestran sea su formación académica que su personalidad, rasgos claves para llevar a la práctica las múltiples tareas propias de sus funciones. Este grupo de competencias es fundamental para que el tutor pueda apoyar de manera eficaz las necesidades académicas, sociales, personales y profesionales de los estudiantes, promoviendo su crecimiento integral. De ahí que lo que se viene fomentando y fortaleciendo es una atención individualizada, personalizada y focalizada hacia las necesidades del alumnado como núcleo del

aprendizaje y que, para ello, el docente tiene que compaginar las labores de tutorización y orientación. De este modo, el perfil competencial docente que ejerce el rol de tutor, se enriquece de unas características funcionales complejas que en el sistema educativo actual, teniendo en cuenta las directrices europeas de formación del profesorado por competencias, están demandando una mejora y actualización constante. La literatura vigente (Asún et Al. 2013; Aldrup et Al., 2020; Duarte 2014) señala que el rol del tutor en la educación secundaria implica una agrupación de competencias que se reparten en cinco grandes ámbitos, cada uno de los cuales refleja aspectos esenciales del saber, saber ser, saber estar, saber hacer qué y saber hacer cómo. Estas competencias son el instrumento imprescindible para que el tutor pueda llevar a cabo de forma eficaz sus funciones a nivel académico, personal y social, facilitando el desarrollo integral del alumnado. Estas competencias se describen de la forma siguiente:

- Competencia científica y digital: se refiere a la formación teórico-práctica útil para fomentar el desarrollo global del alumnado a través de las herramientas tecnológicas para aprovechar su uso didáctico en la gestión de la labor docente y de los equipos.
- Competencia intra e interpersonal: comprende el conjunto de cualidades (empatía, afectividad, adaptabilidad, tolerancia, paciencia, asertividad, pensamiento crítico y responsabilidad), aptitudes y actitudes que concretan la forma de ser del tutor en el desempeño de su labor.
- Competencia social-relacionan y de trabajo en equipo: se refiere a la capacidad de crear vínculos positivos y apropiados con los agentes que forman la comunidad educativa a través de la sociabilidad, el trabajo en equipo, la equidad, como de la negociación entre los diferentes actantes del contexto educativo (profesorado, alumnado, familia).
- Competencia didáctica: alude a la aptitud de englobar la acción tutorial en las actividades didácticas y en las propuestas relacionadas con la educación inclusiva, la gestión del aula y la evaluación significativa del alumnado.
- Competencia organizativa y de gestión: se refiere a la habilidad de planificar la acción tutorial, su diseño, aplicación y evaluación en correlación con el Plan de Acción Tutorial (PAT) del centro.
- Competencia en gestión de la convivencia: se refiere al conocimiento, valores, actitudes y comportamientos personales de un docente con respecto a su capacidad para crear un ambiente apropiado en el aula para desarrollar el aprendizaje de forma significativa, en relación a un contexto positivo, considerando tanto el Plan de Acción Tutorial que el Plan de Convivencia del centro.
- Competencia en innovación y mejora: se refiere a la propuesta y aplicación de nuevas ideas para favorecer la mejora de la acción tutorial. Al tratarse de elementos flexibles y variables, es

imprescindible proponer una evaluación constante de las necesidades para que se puedan actualizar las propuestas vigentes e incrementar así los resultados.

- Competencia comunicativa y lingüística: alude a la capacidad de ser un agente efectivo en la comunicación de propuestas, pensamientos y contenidos, favoreciendo la construcción de vínculos relacionales positivos entre los miembros de la comunidad.

Valorando las competencias descritas, se va definiendo un perfil concreto y específico del docente con función de tutor que reúne destrezas, capacidades y habilidades que se interrelacionan en favor de una experiencia más cercana y significativa para el desarrollo socioemocional, académico y personal de los alumnos y las alumnas. Así mismo, el tutor tiene que revisar una serie de instrumentos que les permitan conocer mejor a cada alumno de su grupo clase, enriqueciendo la relación interpersonal con los contextos individuales que, cada vez con más frecuencia, cargan al alumnado con experiencias vitales significativas de las que hay que tomar conciencia efectiva (Latorre et al., 2021).

## 2.4 Diseño y planificación de la acción tutorial como función del docente

En el marco de la ESO, la acción tutorial se define como un factor fundamental dentro del ámbito de la orientación educativa, dado que se centra en la promoción del desarrollo integral del alumnado (Morales, 2010). En consecuencia, es preciso considerar el factor determinante de la edad evolutiva en los estudiantes, la cual influye en los procesos de maduración social, emocional y cognitiva, que el tutor debe acompañar y orientar en esta etapa. Durante la adolescencia, los cambios físicos, emocionales y sociales son especialmente cruciales, ya que se experimenta un proceso de búsqueda de identidad y autonomía, lo que puede generar desafíos tanto para ellos como para los educadores. La acción tutorial debería amoldarse a las características específicas de este momento de crecimiento para sustentar adecuadamente el desarrollo de los estudiantes.

La acción tutorial se sistematiza en el proyecto de atención tutorial (PAT), documento flexible que se integra en el Proyecto de Centro, en el que se van remarcando los objetivos, las funciones de los agentes del centro y las actividades tutoriales, por los que se considera la comunidad educativa en su totalidad (otros docentes, familia, orientadores, etc.) para dar respuesta a las necesidades académicas, emocionales y sociales del grupo. En el contexto particular del aula, esta función engloba un conjunto de propuestas y actividades ideadas y llevadas a cabo por el tutor o tutora, las cuales se enfocan en promover el desarrollo global y significativo del alumnado. Según Galve (2002) y Morales (2010), la acción tutorial sigue ciertas líneas guía que promueven el crecimiento del alumnado en varios aspectos clave:

- Enseñar a pensar (competencia del aprender a aprender): corresponde al tutor o tutora promover en el alumnado el aprendizaje de técnicas de análisis de la realidad, de generalización de los conocimientos y aplicación a otros contextos de reflexión crítica. En este ámbito se pueden desarrollar las estrategias de aprendizaje; las técnicas de estudio para asimilar los conocimientos de forma más eficaz y las de mejora de la creatividad y del pensamiento lateral de cara al fomento de la motivación intrínseca y al autoconcepto.
- Enseñar a convivir. El documento “Orientación y Tutoría” (MEC, 1992) resalta un aspecto esencial de la función educativa: la escuela tiene que compaginar su función académica con la social, convirtiéndose en un espacio donde se enseñe y se practique la convivencia que tiene que ser tratada tanto de forma explícita como implícita dentro de las dinámicas del aula y de la comunidad educativa en general. En este ámbito se pueden desarrollar, las habilidades sociales (diálogo, resolución de conflictos, negociación); el trabajo cooperativo de resolución de problemas de la vida cotidiana; el debate sobre temas diferentes por los que se pueda fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje servicio.
- Enseñar a ser persona: se trata de una destreza imprescindible para el desarrollo integral de las personas en la que se pueden trabajar herramientas que fortalezcan las capacidades del alumnado de saber vivir y manejarse en un contexto flexible, en favor de la autorreflexión, autopercepción, autorrealización, autoestima y desarrollo personal continuo.
- Enseñar a tomar decisiones: una de las características de la acción tutorial es la de orientar al alumnado en el descubrimiento de su propia vocación (a partir de los cursos de tercero de ESO), por lo que es aconsejable que cada intervención fomente la apreciación de los talentos, aptitudes y capacidades que se poseen para tomar unas decisiones conscientes y consiguientes a los objetivos que se van proponiendo.

Dado que el profesor tiene múltiples responsabilidades como tutor en el aula, resulta esencial el análisis de las necesidades del grupo como medio para entender mejor al estudiantado y así poder centrar la atención en todas esas cuestiones que se van recolectando. En el sistema educativo, el análisis de necesidades puede realizarse mediante diversas técnicas: la observación, las entrevistas a estudiantes y docentes; además de la administración de pruebas objetivas y encuestas. Gracias al análisis de los resultados, se podrá establecer la implementación de la intervención más eficaz para el caso.

## 2.5 La teoría centrada en la persona por Carl Rogers, hacia el concepto de autorrealización.

La idea de autorrealización en la teoría de Carl Rogers constituye un pilar fundamental de su perspectiva humanista de la psicología, enmarcada en lo que se denomina terapia orientada al cliente o terapia enfocada en el individuo (Rogers, 1961). Esta teoría se centra en la habilidad intrínseca de cada persona para evolucionar y llegar a su máximo potencial, siempre que se le proporcione un entorno apropiado de respaldo y aceptación. Una de las nociones clave en la teoría de Rogers es la tendencia actualizante, que alude a la idea de que todos los individuos poseen una inclinación innata hacia el desarrollo y la autorrealización. Desde el punto de vista del autor, los seres humanos están intrínsecamente motivados a crecer, perfeccionar y llegar a su máximo potencial, y este impulso es un elemento fundamental de la esencia humana. En consecuencia, la autorrealización es un proceso continuo, un camino de evolución y expansión de las capacidades y potencialidades individuales, que nunca se detiene. Es decir, el ser humano está constantemente en proceso de convertirse en la mejor versión de sí mismo. En la teoría de Rogers (1961), se establece una distinción importante entre el "yo real" (la percepción que una persona tiene de sí misma) y el "yo ideal" (la persona que uno desearía ser o alcanzar en términos ideales y de expectativa personal). Según el psicólogo, cuanto más cerca esté una persona de vivir de acuerdo con su yo ideal, más autorrealizada estará. El concepto de "persona plenamente funcional" de Carl Rogers adquiere un valor fundamental en su teoría sobre la autorrealización: un individuo que cumple con estas características es aquel que ha alcanzado un alto grado de autenticidad, flexibilidad y adaptación, permitiéndole vivir su vida de manera plena y en entendimiento con sus propios valores y el contexto que la rodea. Este tipo de persona se distingue por diversos atributos clave, los cuales reflejan el proceso de autorreconocimiento y autogestión que permite la autorrealización. Las personas plenamente funcionales son receptivas a la experiencia, lo que implica que no descartan sus sentimientos, pensamientos o percepciones, sino que los aceptan tal y como son. Esta apertura abarca tanto los elementos subjetivos (emociones, sentimientos) como los elementos objetivos (hechos y realidades del ambiente). Al ser personas abiertas, pueden vivir de manera auténtica y genuina, permitiendo que su "yo" interno se manifieste de manera libre en cada momento. Además, esta habilidad les facilita distinguir la incertidumbre de las circunstancias, adaptando su reacción a las circunstancias de manera flexible y adecuada, sin quedarse atrapadas en interpretaciones estrictas de la realidad. Rogers habló de este estado como una inclinación ascendente para vivir cada momento en su plenitud, sin manifestar una preocupación excesiva por el futuro o sentir agonía por el pasado. En vez de quedarse atrapadas en inquietudes o expectativas externas, las personas plenamente funcionales viven de forma auténtica y con total conciencia de su vivencia en el presente (Rogers, citado en Pezzandode 2001). De hecho, esta capacidad les permite adaptarse y fluir con las situaciones cambiantes, lo que las hace más resilientes ante los desafíos y retos de la cotidianidad.

Además, las personas plenamente funcionales son capaces de fiarse de sus propios juicios y valores internos como elementos guía para tomar sus decisiones, sin ser condicionadas por las expectativas y posibles críticas externas. En resumen, para Carl Rogers, la autorrealización es un proceso en constante evolución y flexible de crecimiento personal que resalta la capacidad humana de autorreflexión, autoexploración y desarrollo personal continuo.

## 2.6 Relación entre el concepto de autorrealización y la acción tutorial

La teoría propuesta permite sustentar e investigar la posibilidad de una conexión entre la autorrealización y la acción tutorial en el ámbito educativo. Esta relación establece que el docente, lejos de practicar un rol controlador, actúa como un agente de apoyo e influencia positiva en el proceso de desarrollo personal del estudiantado (Pezzanode, 2001). La relación entre el docente y el alumnado, entonces, se fundamenta en el respeto mutuo y en la aceptación de las diferencias individuales, permitiendo que cada estudiante construya su propia identidad en relación con otros (Casanova, 1993). Para Rogers, este proceso de aprendizaje se construye ofreciendo un apoyo que signifique algo más de la simple adquisición de conocimientos, compartiendo unas destrezas del profesorado que empujen al alumnado a alcanzar un estado de "ser" que les lleva a la realización personal. En este sentido, la acción tutorial en el ámbito académico y la psicoterapia en el campo de la psicología, comparten objetivos comunes, ya que ambas funciones buscan ayudar al individuo a desarrollar una imagen de sí mismo que sea coherente y congruente. Este concepto de "yo" sólido y auténtico proporciona al individuo las herramientas necesarias para tomar decisiones responsables y alineadas con sus valores y objetivos personales, promocionando el camino hacia la autorrealización en la vida cotidiana. Con relación a esto, se considera que la esfera educativa conlleva una serie de ámbitos que pueden favorecer la relación entre profesorado y alumnado, cuales la capacidad de transmisión de conocimientos, contenidos culturales y modos de concepción social por lo que, para valorar e interpretar las variables de relación entre el concepto de autorrealización y la acción tutorial del docente, tendremos en cuenta principalmente la relación interpersonal como variable de avance y mejora. El clima de aceptación que creará el profesorado hacia cada uno de los alumnos y alumnas, facilitará la adquisición del verdadero aprendizaje que partirá siempre del concepto de sí mismo (Casanova, 1993). Las relaciones ínter e intrapersonales se hacen patentes en la escuela, ya que la definición del concepto de autorrealización se estructura a través de las experiencias externas y la percepción de las vivencias internas en la elaboración de la imagen que cada uno tenga de sí mismo para luego aprender a confrontarse con los demás. Por esto, es posible afirmar que sería interesante explorar la relación entre la autorrealización personal y los logros educativos alcanzados por los alumnos y las alumnas. Por tanto, y partiendo de lo expuesto, se puede afirmar que los docentes tienen un papel relevante a la hora de relacionarse con el estudiantado ya que su

disposición al fomento de la esfera socioemocional, aumentará las posibilidades de éxito en el desarrollo psíquico y personal sano del alumnado (Núñez, Fontana, 2009).

Durante la adolescencia, el proceso de búsqueda y construcción de la identidad se convierte en una de las tareas más importantes del desarrollo. En esta etapa, la autorrealización se convierte en un pilar del proceso ya que de ello dependerá la forma en la que los jóvenes valoran, interpretan y forman actitudes hacia sí mismos. Este proceso de autoconocimiento filtra la interpretación y organización de sus experiencias, influyendo en cómo regulan su conducta, enfrentan retos y establecen metas. La percepción que tienen de sí mismos puede tener un efecto directo en su motivación para el aprendizaje (Milic, et al., 2020). Los adolescentes que desarrollan una autopercepción positiva suelen mostrar mayor resiliencia y disposición frente a los desafíos académicos, así como una mejor orientación hacia sus objetivos educativos. Sin embargo, esta construcción de la identidad no ocurre de manera aislada y es conciliada por la retroalimentación que reciben de su entorno social y escolar. En este sentido, los actores significativos de sus contextos, como familiares, docentes y compañeros, juegan un papel clave y decisivo en la consolidación de esta percepción de sí mismos, promoviendo un espacio que les permita alcanzar su potencial y, en última instancia, su autorrealización (Rogers, 1961).

El entorno educativo, al fomentar un contexto de apoyo y respeto, puede facilitar que los adolescentes desarrollen una identidad coherente y positiva que tenga un real impacto positivo en su autorrealización y en su disposición hacia el aprendizaje. En este sentido, se observan claras vinculaciones en referencia a la relación entre el contexto y el desarrollo de la autorrealización. Centrar una intervención educativa en la autorrealización durante la adolescencia permite acercar la percepción del mundo por parte de los adolescentes a la de los docentes tutores de aula. Este enfoque impulsa la exploración de las habilidades personales de los jóvenes, sea a nivel individual, sea a nivel colectivo, inspirando la identidad de grupo y fomentando el desarrollo de sujetos libres, comprometidos y conscientes de sí mismos. Para lograr esto, el rol del docente es clave, ya que debe asumir un enfoque educativo que integre de manera efectiva la acción tutorial que se convierte en una herramienta transformadora, al proporcionar un conocimiento más profundo de cómo los adolescentes perciben la vida. Al hacerlo, se les ofrece la oportunidad de reflexionar sobre sus inquietudes, promoviendo tanto el autoconocimiento como la evolución hacia la consecución de sus metas personales y académicas.

## 3. Desarrollo de la propuesta

Esta intervención está diseñada para ofrecer un espacio de autorreflexión, auto percepción, autoconocimiento y desarrollo personal continuo que permita a los estudiantes conectarse de una forma más eficaz con sus talentos, habilidades y metas de cara a objetivos futuros. Esta propuesta busca no solo mejorar la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos, sino también proveer de un ambiente adecuado en el que se sientan apoyados en su proceso de crecimiento global.

### 3.1 Objetivos

El objetivo general de este programa de intervención es favorecer el concepto de autorrealización que el alumnado de segundo ciclo de ESO pueda tener de sí mismo, promoviendo su autoestima, afianzando su autoconcepto y motivación hacia el aprendizaje por medio del diseño e implementación de actividades específicas durante las horas de tutoría del profesorado, mejorando la calidad de la educación con una aproximación personalizada e inclusiva que cumple con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030.

Partiendo de este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos que subyacen al mismo:

- Reflexionar sobre la percepción y valoración de sí mismos como personas, promoviendo una imagen positiva de sus habilidades y potencial académico (ODS 3,4).
- Promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes en la percepción de que el alcance de objetivos personales puede favorecer la mejora a nivel grupal (ODS 17).
- Mejorar la educación emocional, brindando al alumnado recursos para identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera positiva y sana en el contexto educativo.
- Fomentar la resiliencia y la constancia como herramientas de adquisición de objetivos alcanzables según la técnica SMART.

### 3.2 Contextualización y destinatarios

La propuesta de intervención está dirigida al alumnado de un centro público de educación secundaria obligatoria, el “IES La Estrella”, ubicado en el barrio de Retiro, de la comunidad de Madrid. El estudiantado es heterogéneo, proveniente, principalmente, de dos escuelas primarias de referencia localizadas en el mismo distrito, de familias con capacidades adquisitivas medio-altas. El instituto es de sección bilingüe en inglés, tiene cinco líneas por curso (alrededor de 250 alumnos y alumnas en los años de referencia para la propuesta) y desde hace poco tiempo ha implantado el método de “aula materia” por el cual es el alumnado el que se desplaza en los cambios de hora. El alumnado que atiende al instituto suele vivir por el barrio y mantener contacto fuera del centro, fomentando las relaciones interpersonales. Este programa de intervención pretende atender las

necesidades de alumnos y alumnas de tercero y cuarto de la ESO, ya que es en estos cursos, entre los 14 y 16 años, cuando los estudiantes atraviesan una fase de gran desarrollo personal y se les pide empezar a reflexionar acerca de posibles elecciones académico-profesionales de cara a su futuro, lo que implica el desarrollo de ciertas competencias clave en su proceso educativo. Además, al explorar la relación entre motivación y autorrealización, aplicar el programa en el curso de tercero de ESO podría favorecer la autoestima individual con una mejora en los resultados académicos personales.

Considerando que en el horario propuesto de docencia se destina una hora a la semana a las labores de tutoría, se piensa que el programa de intervención se puede llevar a cabo por parte de cualquier docente implicado en esta labor, sustentado por las herramientas ofrecidas por el departamento de orientación, con una programación de actividades e intervenciones de expertos u otros ponentes a lo largo de 15 sesiones. Esto se convertiría en una herramienta de reflexión, apoyo y ayuda en la consecución de los objetivos de cada estudiante. De ahí que el primer paso para empezar la intervención es la necesidad de conocer el grado de autoestima que presenta el alumnado, centrándose en aspectos psicológicos como el autoconocimiento, la motivación intrínseca, la autonomía y el desarrollo de potencial personal. En este contexto, existen instrumentos validados que miden estas características, entre los que se elige el Inventario de Autoestima (Self Esteemed Inventory - SEI) de Coopersmith (1967) y la escala de autoconcepto AF5.

### 3.3 Competencias y contenidos básicos

En el siguiente apartado se detallarán las competencias básicas a trabajar en la intervención psicopedagógica propuesta, así como los contenidos básicos que se abordarán en las distintas actividades de manera directa y transversal. Además, en función de la adquisición de las competencias específicas, se pueden trabajar algunos de los ODS, ya que el alumnado puede conectar su crecimiento personal y sus metas con objetivos globales, fomentando habilidades como la empatía, el compromiso social y la conciencia crítica y creativa, que se relacionan con el ODS 4 que apuesta por una educación de calidad y el 10 que defiende la reducción de las desigualdades. La autorrealización, en este contexto, se convierte en un proceso de autoexploración en el que los estudiantes identifican sus fortalezas y valores mientras contribuyen a causas que mejoran el entorno social y medioambiental. Seguramente, introducir los ODS en el currículo como una variable para trabajar el concepto de autorrealización, permite que los estudiantes focalicen sus metas personales en el conjunto de un problema global que afecta a la sociedad, comprendiendo de forma más profunda el impacto que pueden tener en el mundo.

Para mejorar el concepto de autorrealización en alumnado de secundaria, las competencias básicas que se deben trabajar pueden enfocarse hacia el desarrollo personal, emocional y social del estudiantado, promoviendo su potencial y apoyándoles a alcanzar sus objetivos, fomentando una educación de calidad, de igualdad de género y con impacto ético en la sociedad.

En primer lugar, se abordará la competencia emocional, a través de:

- Desarrollo de la inteligencia emocional, promoviendo la valoración de autoestima y autoconcepto individual, ayudando al alumnado a identificar, comprender y gestionar sus emociones y sentimientos, lo que les conllevará a ser más conscientes de sus necesidades y metas personales en la mejora del propio concepto de autorrealización.
- Fomento de la resiliencia, trabajando la capacidad de gestionar la frustración sin perder la motivación para seguir esforzándose.
- Mejora de la asertividad en el proceso comunicativo como habilidad para afrontar situaciones distintas de la vida cotidiana.

En segundo lugar, se tratará la competencia de aprender a aprender, apoyando la mejora de los siguientes conceptos:

- Autonomía y responsabilidad en el aprendizaje, estableciendo metas personales y evaluando su propio recorrido, gracias a la técnica de objetivos SMART.
- Motivación intrínseca, impulsando el interés por aprender y mejorar, más allá de las recompensas externas, que es fundamental para el proceso de autorrealización.
- Autocrítica y autoreflexión, animando el análisis del desempeño personal y la toma de decisiones conscientes para mejorar.

En tercer lugar, se fomentará la competencia social y ciudadana, a través de:

- Relaciones interpersonales saludables que cuidan de la igualdad de género y que se basen sobre el respeto recíproco.
- Cooperación y trabajo en equipo, aprendiendo a colaborar con otros sin perder la identidad y los objetivos personales.

En último lugar se abordará la competencia para la iniciativa personal y el espíritu emprendedor siguiendo los siguientes puntos:

- Toma de decisiones y resolución de problemas, enseñando al alumnado a moverse de manera autónoma frente a las dificultades que puedan surgir a lo largo del recorrido que se propongan, focalizando las metas a largo plazo.
- Estimulación del pensamiento creativo como destreza aplicable a la resolución de problemas y al descubrimiento de intereses personales.

Por otro lado, de acuerdo con los objetivos anteriormente expuestos y con las citadas competencias, los contenidos que se abordarán a lo largo de las distintas actividades de la intervención son los siguientes:

- Identificación y expresión de emociones
- Desarrollo de habilidades sociales y relaciones interpersonales
- Valoración y respeto hacia las contribuciones individuales
- Habilidades de comunicación y resolución de conflictos
- Reforzamiento positivo y motivación académica
- Autorreflexión sobre los logros y éxitos obtenidos
- Estrategias para la superación de obstáculos y adversidades
- Fomento de la resiliencia como recurso para afrontar dificultades

### 3.4 Metodología

En el marco de la propuesta de intervención para la mejora del concepto de autorrealización en el alumnado de segundo ciclo de ESO, se emplean diferentes estrategias pedagógicas con el objetivo de potenciar el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Se consideran enfoques como el aprendizaje basado en problemas, gracias al cual los estudiantes tienen que recurrir a sus conocimientos para resolver imprevistos que se les proponen. Otra herramienta alcanzable será el uso de materiales manipulativos, que facilitan la comprensión de conceptos abstractos tales como la fuerza de voluntad y la motivación. Se hará uso de las tecnologías como herramientas dinámicas que den soporte, visibilidad y puedan concretar las ideas que ofrece el alumnado en la preparación de contenidos de autopercepción. Además, se llevará a cabo la propuesta de intervención a través de una serie de actividades, que implican un trabajo de reflexión sea individual que colaborativo, destinadas a la promoción personal, ofreciendo un espacio personalizado en el que centrarse en fortalezas, destrezas y debilidades que promueven la formación del autoconcepto, por las que el rol del docente-tutor será imprescindible, ya que tendrá que proporcionar instrucciones, explicaciones y ser elemento de apoyo. Entre las técnicas que favorecen el desarrollo personal, se puede encontrar la técnica SMART, que es una herramienta ampliamente utilizada en el ámbito personal, académico y profesional para establecer objetivos claros, alcanzables y bien estructurados. Cada letra de la palabra SMART corresponde a un atributo específico que debe cumplir una meta para asegurar que esté bien definida y orientada al éxito. A continuación se explica qué significa cada constituyente de la técnica:

S – Específico (Specific): el objetivo debe ser claro y preciso, sin ambigüedades.

M – Medible (Measurable): el objetivo debe ser medible, es decir, debe haber una forma de seguir el progreso y determinar cuándo se ha alcanzado. Esto ayuda a mantener el enfoque y la motivación.

A – Alcanzable (Achievable): el objetivo debe ser realista y alcanzable dentro de los recursos y el tiempo disponible.

R – Relevante (Relevant): el objetivo debe ser importante para la persona y alineado con sus valores, intereses y metas a largo plazo.

T – Tiempo (Time-bound): el objetivo debe tener un plazo específico para su cumplimiento.

Estas estrategias impulsarán en el alumnado el desarrollo de habilidades y la percepción de su valor y unicidad como miembro de un todo, fomentando su autoconocimiento en el establecimiento de metas personales que dotarán al estudiantado de herramientas prácticas para alcanzar su autorrealización. Además, al terminar la última actividad, se propone un momento de reflexión y autoevaluación para analizar los logros conseguidos y las metas aún por alcanzar.

Todas estas herramientas se incorporan en una visión global que incluye los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 por los que se interrelacionan propósitos para la consecución de un futuro sostenible para todos. Éstos recogen 17 metas globales para mejorar el bienestar del planeta y de la humanidad. El objetivo n.º 4 trata la Educación en su acepción de satisfacer con una educación inclusiva y equitativa que permita la posibilidad de promover las oportunidades educativas para todos, en el respeto de la igualdad de género.

Después de las varias sesiones de las actividades prácticas, se vuelven a suministrar las pruebas estandarizadas que se han elegido para la evaluación inicial para averiguar, mediante la interpretación de los resultados (puntuación), la posibilidad de una mejora en la percepción de los conceptos analizados y, por consiguiente, la eficacia de la propuesta.

### 3.5 Infraestructura

En cuanto a la infraestructura del espacio se propone el uso del aula de referencia del grupo ya que se considera que representa un contexto acogedor y seguro, que brinda un ambiente favorable para la reflexión, el aprendizaje, la participación activa del alumnado y la interacción con el o la docente tutor o tutora de aula. En referencia a los recursos humanos, la propuesta será llevada a cabo por el tutor o la tutora del aula con el grupo de alumnos y alumnas asignados, promoviendo la participación y cooperación de los compañeros y las compañeras, como la intervención del equipo de orientación y de otros agentes de la comunidad educativa o expertos que se consideren oportunos.

### 3.6 Materiales didácticos

En el diseño de la propuesta de intervención, se ha considerado el empleo de materiales didácticos y manipulativos (material escolar, objetos variados, soportes digitales) con el objetivo de facilitar el aprendizaje y promover una participación activa del alumnado en cada sesión. Estos

recursos se seleccionan para hacer el proceso educativo más dinámico y accesible, adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades del grupo. Además, se fomenta el carácter cooperativo de las actividades, incentivando el trabajo en equipo y el aprendizaje compartido en aquellas intervenciones en las que resulta beneficioso. El uso de estos materiales promueve una experiencia de aprendizaje personalizada y significativa. Así, cada sesión busca no solo facilitar la adquisición de conocimientos, sino también fortalecer las habilidades sociales y el sentido de pertenencia dentro del grupo, aspectos fundamentales para el crecimiento global de los estudiantes.

### 3.7 Sesiones de trabajo

La intervención se estructura en cuatro bloques, cada uno compuesto por distintas propuestas de actividades con duraciones variables, ajustadas a atender las necesidades del alumnado de manera efectiva. El primer bloque busca fortalecer la imagen que el alumnado tiene de sí mismo; en el segundo, se fomenta la exploración de las emociones y se ofrecen herramientas para el autocuidado. En el tercer bloque el alumnado puede descubrir sus fortalezas y establecer un plan de acción para el conseguimiento de metas personales; mientras que en el último, se promueve la capacidad de análisis del contexto personal para valorar las relaciones positivas y la comunicación asertiva. Cada sesión ha sido planificada de forma única y específica, pero todas ellas convergen en un objetivo común: promover el desarrollo personal y emocional de los estudiantes. A través de estas actividades, se busca brindarles a los estudiantes herramientas y estrategias que faciliten su proceso de autorrealización y el logro de su máximo potencial, fortaleciendo su autoconocimiento y proporcionando un espacio seguro para explorar sus capacidades.

En resumen, esta intervención pretende acompañar al alumnado en su camino hacia la creación de una identidad personal sólida (persona plenamente funcional) y una mayor motivación y autoconfianza, facilitando su desarrollo tanto en el ámbito escolar como en su vida cotidiana. La propuesta de intervención se compone de 15 actividades que se proponen de forma individual o grupal. Al terminar cada práctica el docente facilita un momento de reflexión y autoevaluación que permite tomar consciencia de los objetivos trabajados, alcanzados y las metas de cara a futuro. Todas las actividades buscan no solo que cada estudiante explore sus propias cualidades, sino también que aprenda a valorarse a partir de la retroalimentación que recibe de sus compañeros. Cada ejercicio permite a los estudiantes reconocer sus fortalezas y áreas de crecimiento de manera autónoma, fortaleciendo la percepción de sí mismos en un ambiente respetuoso, sereno, seguro y de apoyo.

**Tabla 1***Actividad 1. El espejo.*

<b>Título</b>	<b>El espejo</b>
<b>Objetivos</b>	Promover el autoconocimiento y la identificación de la autoimagen Fomentar la expresión comunicativa
<b>Competencias</b>	Competencia interpersonal Competencia lingüística y comunicativa Competencia social-relacional
<b>Desarrollo</b>	En esta actividad, cada estudiante comienza presentándose al grupo contestando a una serie de preguntas que exploran su identidad personal (sus gustos, habilidades y pasiones). Esta primera actividad ayuda a que cada alumno reflexione sobre sus propias características, promoviendo el autoconocimiento y la expresión personal. A continuación, los compañeros contribuyen con sus aportaciones, señalando características positivas que ven en el estudiante que se ha presentado. Esta dinámica de retroalimentación funciona como un "espejo" donde cada estudiante puede ver reflejadas cualidades y fortalezas que, quizás, no perciba en sí mismo, generando un ambiente de reconocimiento mutuo. Finalmente, se lleva a cabo una reflexión grupal en la que todos pueden compartir cómo se sintieron al recibir los comentarios y reflexionar sobre la importancia de cómo los demás pueden enriquecer nuestra propia percepción. Esta última fase fomenta el apoyo colectivo y fortalece el sentido de comunidad, generando un espacio de respeto y autenticidad.
<b>Recursos personales</b>	Tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	Tarjetas de colores y rotuladores
<b>Recursos espaciales</b>	Aula de referencia del grupo
<b>Duración</b>	Una sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Participación del alumnado Colaboración del grupo a través del diálogo

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 2A***Actividad 2A. Soy un fiero en algo, si me lo permites.*

<b>Título</b>	<b>Soy un fiero en algo, si me lo permites</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Reflexionar sobre la capacidad de superar dificultades y posibles actitudes contrarias</p> <p>Potenciar las habilidades intrínsecas</p> <p>Fomentar una valoración positiva y realista de sí mismo</p> <p>Reconocer y expresar con asertividad las fortalezas y limitaciones de compañeros y compañeras</p>
<b>Competencias</b>	<p>Competencia científica y digital</p> <p>Competencia intra e interpersonal</p> <p>Competencia social-relacional</p> <p>Competencia organizativa y de gestión</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>En esta actividad, los estudiantes reflexionan sobre sus fortalezas y áreas de mejora, se les ayuda a tomar conciencia de sus propias capacidades y de los aspectos que desean trabajar. Toman conciencia sobre el hecho de que las personas pueden ser sus propias barreras. El primer requisito de la actividad es la grabación en casa de un video de autopresentación que no supere los 3 minutos en el que se presenten de manera espontánea, explorando cómo se perciben a sí mismos en un contexto cómodo y privado. En una segunda fase, después del visionado en clase, en la sesión organizada de la actividad, cada compañero elabora una tarjeta de retroalimentación, en la que escribe una cualidad o habilidad que observa en su compañero, así como una frase motivadora relacionada con su trayectoria personal dentro del grupo. Esta actividad fortalece la cohesión grupal y fomenta el reconocimiento mutuo, subrayando el impacto positivo que cada estudiante puede tener en el entorno.</p>
<b>Recursos personales</b>	Tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	Cartulina, rotuladores, tarjetas, soporte audiovisual
<b>Recursos espaciales</b>	El aula de referencia
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Participación activa y reflexión individual en la identificación de fortalezas y debilidades

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 2B***Actividad 3. Soy un fiero en algo, si me permites (parte 2).*

<b>Título</b>	<b>Soy un fiero en algo, si me permites (Parte 2)</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Reflexionar sobre la capacidad de superar dificultades y posibles actitudes contrarias</p> <p>Potenciar las habilidades intrínsecas</p> <p>Fomentar una valoración positiva y realista de sí mismo</p> <p>Reconocer y expresar con asertividad las fortalezas y limitaciones de compañeros y compañeras</p>
<b>Competencias</b>	<p>Competencia inter e intrapersonal</p> <p>Competencia científica y digital</p> <p>Competencia social y relacional</p> <p>Competencia organizativa y de gestión</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>En la segunda parte de la actividad, el alumnado tiene que grabar otro vídeo de una duración máxima de 3 minutos en el que vuelve a hacer pública la imagen que tiene de sí, después de que se haya integrado la retroalimentación que ha surgido en la reflexión como grupo. Finalmente, se analizan los resultados comparando ambos vídeos, identificando los aspectos positivos que se han fortalecido y reflexionando sobre posibles cambios en la percepción que tienen de sí mismos. Esta revisión ayuda a los estudiantes a comprender cómo sus fortalezas y áreas de mejora pueden evolucionar a través del autoconocimiento, la valoración del grupo y del contexto y cómo a veces son las personas mismas sus propias delimitaciones en la autopercepción.</p>
<b>Recursos personales</b>	Tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	Cartulina, rotuladores, tarjetas, soporte audiovisual
<b>Recursos espaciales</b>	El aula de referencia
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	<p>Participación activa y reflexión individual en la identificación de fortalezas y debilidades</p> <p>Colaboración y respeto en el intercambio de ideas</p> <p>Elaboración creativa y adecuada del guión para el vídeo.</p>

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 3***Actividad 4. Autorretrato.*

<b>Título</b>	<b>Autorretrato</b>
<b>Objetivos</b>	Identificar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades individuales Fomentar una valoración positiva y realista de sí mismos Promover la colaboración y el apoyo entre los miembros del grupo
<b>Competencias</b>	Competencia digital Competencia emocional y social Competencia en expresión comunicativa Competencia de aprender a aprender
<b>Desarrollo</b>	En esta actividad, se invita a los estudiantes a crear un autorretrato en formato collage que refleje su identidad personal y emocional, a través de la búsqueda y elección de imágenes y materiales con los que puedan identificarse. Esta exploración personal les permite conectarse con sus intereses y habilidades, mientras exploran sus emociones y gustos de una manera creativa. Una vez que cada estudiante haya finalizado su proyecto, se lleva a cabo la visualización de todos los collages y se propone una reflexión grupal. Esta fase brinda la oportunidad de celebrar las distintas formas en que los estudiantes se ven a sí mismos y comprender cómo cada uno aporta algo único al grupo. La reflexión promueve un clima de respeto, empatía y valoración de las diversas identidades, fortaleciendo tanto la autoestima individual como el sentido de comunidad en el aula.
<b>Recursos personales</b>	Tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	Todo material que el alumnado considere necesario: cartulinas, revistas, periódicos, tijeras, celos, pegamentos, pegatinas, cintas, etc. Todo material de manualidades útil para cumplir con la actividad.
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Participación activa del alumnado Consecución distintos roles en el grupo Presentación de sus logros, dificultades, habilidades para superar barreras

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 4***Actividad 5. Personificando emociones.*

<b>Título</b>	<b>Personificando emociones</b>
<b>Objetivos</b>	Reconocer las emociones que se expresan con frecuencia Fomentar el trabajo de identificación Explorar las emociones desde una perspectiva alejada, consciente y creativa
<b>Competencias</b>	Competencia emocional y social Competencia de aprender a aprender Competencia lingüística Competencia organizativa y de gestión
<b>Desarrollo</b>	En un primer momento, el docente les pide al alumnado que piense en una o dos emociones que viven con frecuencia; pueden ser positivas o más desafiantes. En un segundo momento, se les pide que vayan imaginando y describiendo en un folio a la emoción como si fuera una persona. En un tercer momento, tienen que redactar un texto en el que se refleje la conversación que puedan tener. Al personificar las emociones, los adolescentes pueden verlas como algo externo, lo cual les permite comprenderlas y aceptarlas mejor. Este ejercicio ayuda a normalizar la presencia de las emociones y verlas como parte de su experiencia que pueden manejar de manera consciente.
<b>Recursos personales</b>	El docente del aula
<b>Recursos materiales</b>	Material para tomar notas (papel, bolígrafos, lápices)
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria del grupo
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Al finalizar, los estudiantes, si quieren, comparten con la clase cómo es su emoción personificada y qué descubrieron sobre ella al verla de otra perspectiva.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 5***Actividad 6. La rueda de las emociones.*

<b>Título</b>	<b>La rueda de las emociones</b>
<b>Objetivos</b>	Tomar conciencia de las emociones y profundizar en lo que se puede llegar a sentir Adquirir herramientas para manejar las emociones de manera positiva y constructiva
<b>Competencias</b>	Competencia emocional y social Competencia de aprender a aprender Competencia lingüística
<b>Desarrollo</b>	El docente les explica a los estudiantes la diversidad y complejidad de las emociones y la capacidad de éstas de estar conectadas o derivar de emociones más profundas. Se presenta la rueda de Plutchik, en la que se representan las emociones primarias (alegría, tristeza, rabia, miedo) y sus variaciones o combinaciones. Se pide a los estudiantes que piensen en una situación reciente que haya desencadenado una emoción fuerte y que puedan encajar en la rueda. Se invita a reflexionar si la emoción destacada es primaria o subyacente. Con la ayuda de los post-it pueden escribir una breve descripción de cómo se sintieron en esa situación. Luego cada alumno pega su post-it en la rueda que esté colgada en la pared.
<b>Recursos personales</b>	El docente del aula
<b>Recursos materiales</b>	Una plantilla de la Rueda de las emociones de Plutchik muy grande para colgar a la pared del aula; hojas de papel, lápices de colores, post-it.
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria del grupo
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Al finalizar, los estudiantes, junto con el docente, piensan en una estrategia para regular las emociones que han surgido. Por ejemplo, el uso de un diario; practicar la respiración profunda; confrontarse con otra persona. Se pueden escribir todas estas estrategias en una hoja para crear un banco de estrategias al que recurrir en momentos de necesidad.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 6***Actividad 7. Bullet Journal emocional.*

<b>Título</b>	<b>Bullet Journal emocional</b>
<b>Objetivos</b>	Fomentar el autoconocimiento y la autorreflexión Expresar y comprender las emociones Desarrollar estrategias constructivas de manejo emocional
<b>Competencias</b>	Competencia emocional y social Competencia de aprender a aprender Competencia de autonomía y dinámica profesional
<b>Desarrollo</b>	<p>Un bullet journal emocional es una herramienta útil para procesar las emociones que sienten los estudiantes y darles visibilidad según la forma de ver y sentir de cada uno. Se ofrece un espacio para la expresión de la creatividad ya que los estudiantes pueden hacer uso de diferentes técnicas para personalizar sus diarios. Además, se pueden usar los colores para identificar a las emociones: rojo para la rabia; negro para el miedo; azul para la tristeza; amarillo para la alegría.</p> <p>Es una opción interesante para encontrar patrones emocionales y ver cómo responde cada uno. Durante una semana se les pide a los estudiantes que vayan escribiendo las páginas del diario para reflexionar sobre las emociones vividas, o después de situaciones específicas que hayan sido emocionalmente intensas. Se propone una estructura para cada día que cumpla con el reconocimiento de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fecha y situación</li> <li>• Emoción primaria y secundaria (si se reconoce)</li> <li>• Nivel de intensidad</li> <li>• Respuesta personal</li> <li>• Reflexión y aprendizaje</li> <li>• Plan de estrategia emocional</li> </ul>
<b>Recursos personales</b>	El docente del aula
<b>Recursos materiales</b>	Cuadernos, libretas, lápices, marcadores, bolígrafos, rotuladores, recortes de revistas, pegatinas.
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Al final de la semana, los adolescentes pueden leer las entradas y reflexionar sobre cualquier patrón que noten. Pueden escribir una conclusión semanal sobre la experiencia y establecer una meta emocional para la siguiente semana para trabajar la emoción que más predominó.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 7***Actividad 8. Soy mi futuro.*

<b>Título</b>	<b>Soy mi futuro</b>
<b>Objetivos</b>	Inspira y motiva al alumnado mediante historias de superación y éxito personal. Ayudar a los estudiantes a comprender que la perseverancia, el trabajo duro y el aprendizaje de los fracasos son claves para alcanzar las metas. Fomentar la autoeficacia en los estudiantes, mostrándoles que es posible lograr objetivos personales, incluso en circunstancias adversas. Promover el sentimiento de comunidad.
<b>Competencias</b>	Competencia emocional y social Competencia de aprender a aprender Competencia de autonomía y dinámica profesional
<b>Desarrollo</b>	El docente organizará una actividad de intervención externa en la que cinco personas invitadas compartirán con el alumnado sus experiencias de superación personal, perseverancia y consecución de objetivos. Este tipo de intervención tiene como objetivo inspirar al alumnado, mostrarles ejemplos reales de cómo se pueden superar dificultades y alcanzar metas a través de la constancia y la fuerza de voluntad. Antes de la llegada de los ponentes, se explicará al alumnado el objetivo de la actividad y la importancia de escuchar a personas que puedan ofrecer experiencias prácticas sobre resiliencia, esfuerzo, superación y alcance de metas.
<b>Recursos personales</b>	Profesionales exitosos en áreas diversas (emprendedores, artistas, científicos, etc.). Deportistas que hayan superado dificultades físicas o emocionales. Miembros de la comunidad que han superado obstáculos personales o sociales. Ex alumnos que hayan atravesado con éxito el sistema educativo.
<b>Recursos materiales</b>	Material para tomar notas (papel, bolígrafos, grabadoras o dispositivos para grabar si es necesario).
<b>Recursos espaciales</b>	Espacio adecuado para la actividad, donde los estudiantes puedan escuchar a los ponentes y participar en la sesión.
<b>Duración</b>	1 sesión de 1 hora y 30 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Los estudiantes compartirán en qué medida las experiencias de los ponentes les han inspirado o les han hecho pensar en sus propias metas y desafíos. Cada estudiante escribirá un compromiso personal, basándose en lo aprendido durante la sesión, sobre alguna meta personal que desean alcanzar y las acciones que tomarán para lograrla.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 8***Actividad 9. Mejorando mis habilidades y rendimiento con la técnica SMART.*

<b>Título</b>	<b>Mejorando mis habilidades y rendimiento con la técnica SMART</b>
<b>Objetivos</b>	Establecer metas claras y alcanzables para mejorar su rendimiento académico
<b>Competencias</b>	Competencia de aprender a aprender Competencia social y de comunicación Competencia de autonomía y dinámica profesional
<b>Desarrollo</b>	Cada estudiante debe establecer un objetivo SMART relacionado con una asignatura en la que considere que puede mejorar. El objetivo debe ser medible (como mejorar una calificación, aprender una habilidad específica, etc.) y debe estar dentro de un plazo claro (como una evaluación o examen futuro) por el que los estudiantes diseñan un plan concreto de acción a realizar durante 4 semanas. Se escribirán en un cuaderno de seguimiento los logros y las dificultades que vayan surgiendo a lo largo del periodo indicado. El docente, en estrecho contacto con los otros actuantes de la comunidad educativa, proporcionará la retroalimentación adecuada. Reflexión final: al terminar el período de 4 semanas, los estudiantes se evaluarán a sí mismos en función de si han alcanzado su objetivo.
<b>Recursos personales</b>	El tutor explicará a los estudiantes qué son los objetivos SMART y cómo pueden aplicarlos en su vida académica y personal.
<b>Recursos materiales</b>	Plan de estudio de la asignatura elegida con ejercicios. Tutorías o horas de apoyo para resolver dudas. Hojas de seguimiento de progreso (pueden ser digitales o en papel). Feedback semanal del profesor.
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria del grupo
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente y un seguimiento de 4 semanas
<b>Criterios de evaluación</b>	Reconocimiento de los objetivos propuestos Participación activa del alumnado Colaboración y respeto en el momento de confrontar las ideas

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 9***Actividad 10. El reto del puente.*

<b>Título</b>	<b>El reto del puente</b>
<b>Objetivos</b>	Desarrollar la resiliencia y tomar decisiones Enfrentar los problemas y superar los obstáculos de tiempo y recursos para completar la tarea.
<b>Competencias</b>	Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería Competencia emprendedora
<b>Desarrollo</b>	El docente explica que, a través de la construcción del puente, el alumnado desarrollará habilidades de resiliencia, creatividad y trabajo en equipo, en grupos de 3/5 miembros. Cada grupo debe construir un puente que cubra 3/4 partes de la longitud de las mesas de estudio (aproximadamente 1,5 metros, dependiendo del tamaño de las mesas). El puente debe ser lo suficientemente fuerte y lo bastante ancho como para permitir el paso de unas pelotas pequeñas. Cada grupo tendrá 40 minutos para planificar y construir su puente. Los estudiantes deben trabajar juntos para decidir cómo usar los materiales de forma creativa. En el proceso, deberán consultarse y experimentar, hasta conseguir la estructura que más se ajusta a las condiciones del reto
<b>Recursos personales</b>	El/la tutora del grupo
<b>Recursos materiales</b>	Cajas con materiales simples y pequeños: pajitas, tijeras, pinzas, alambres, cintas adhesivas, clips, hilos, gomitas, papeles, cartón, entre otros. Espacio suficiente para que los grupos trabajen con comodidad. Cinta métrica o regla para medir el largo del puente. Una o más mesas de estudio, alineadas de forma que el puente tenga que cubrir 3/4 de su longitud.
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Después de las pruebas, el grupo discutirá qué aspectos de su diseño fueron efectivos y cuales podrían ser mejorables. Los estudiantes pueden compartir sus experiencias sobre cómo se sintieron durante el proceso de construcción, cómo resolvieron los problemas y qué aprendieron de la actividad con respecto a la toma de decisiones y el enfrentamiento con las posibles dificultades.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 10***Actividad 11. El muro de los obstáculos.*

<b>Título</b>	<b>El muro de los obstáculos</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Identificar los diferentes mecanismos que generan pensamientos negativos</p> <p>Fomentar la reflexión y la búsqueda de alternativas</p> <p>Promover un autoconcepto positivo y realista</p> <p>Incentivar el trabajo cooperativo y la responsabilidad compartida, fomentando los ODS</p>
<b>Competencias</b>	<p>Competencia de autonomía e iniciativa personal</p> <p>Competencia emocional y social</p> <p>Competencia lingüística</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El docente divide al alumnado en grupos y les pide. Que escriban una lista de obstáculos que consideran que les impiden alcanzar sus metas personales o académicas. Pueden ser dificultades encontradas a lo largo de su crecimiento o que piensan que en algún momento es posible que se enfrenten a ello. Para esto, tiene n que reflexionar abarcando todos las circunstancias y los contextos que conviven en ellos.</p> <p>Luego, cada grupo debe crear un "muro" visual (puede ser un cartel, un collage) en el que plasman estos obstáculos y, con el apoyo de toda la clase, pensar en estrategias de solución (por ejemplo, pedir ayuda, cambiar su enfoque, mejorar la organización) para superar cada dificultad</p>
<b>Recursos personales</b>	El/la tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	El aula ordinaria Carteles con posibles situaciones a resolver
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Cada grupo presenta su "muro" y reflexiona sobre cómo pueden aplicar estrategias significativas a su vida diaria.

*Nota.* Elaboración propia..

**Tabla 11***Actividad 12. Mi círculo de apoyo.*

<b>Título</b>	<b>Mi círculo de apoyo</b>
<b>Objetivos</b>	Identificar a las personas que brindan apoyo emocional, práctico o inspiracional Fortalecer la comprensión de las relaciones importantes
<b>Competencias</b>	Competencia interpersonal e intrapersonal Competencia emocional y social Competencia lingüística
<b>Desarrollo</b>	El docente explica que un círculo de apoyo emocional es una red de personas en quienes se puede confiar y a quienes se puede recurrir para recibir apoyo, comprensión y aliento en momentos difíciles. Estas personas pueden incluir familiares, amigos cercanos, compañeros de clase o de actividades extraescolares. El propósito principal de este círculo es que se tenga un espacio seguro para expresar emociones, compartir preocupaciones y recibir el respaldo necesario para hacer frente a los desafíos emocionales. Se aclara que el objetivo no es el de juzgar, sino de reflexionar sobre el tipo de apoyo que tenemos o hacia quiénes ir a para descargar emociones. A cada estudiante se le pide que dibuje tres círculos concéntricos en su hoja. Cada uno estará en el centro de la hoja y cada anillo representará un nivel diferente de cercanía y confianza. En el primer círculo estarán las personas sobre las que más confían, con las que se puede contar de forma incondicional. En el segundo círculo se pondrán las personas con las que se mantiene una buena relación pero que probablemente no elijan en primera opción en un momento de dificultad. En el tercer círculo se colocan a aquellas personas que son importantes pero alejadas emocionalmente. Por cada nombre escrito en los círculos, tienen que identificar el tipo de apoyo que les ofrecen (escucha, consejo, ayuda práctica, motivación, diversión)
<b>Recursos personales</b>	El/la tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	Hojas de papel o cartulinas, lápices, bolígrafos
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Cada estudiante escribe un breve párrafo sobre lo que significa el apoyo y cómo puede cultivar relaciones sanas y de confianza en su vida. También pueden anotar algunas acciones concretas para fortalecer su círculo.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 12***Actividad 13. Role-play de la asertividad.*

<b>Título</b>	<b>Role-play de la asertividad</b>
<b>Objetivos</b>	Identificar comportamientos asertivos Practicar el uso de la asertividad en distintas situaciones Desarrollar la confianza para comunicarse de manera clara
<b>Competencias</b>	Competencia de autonomía e iniciativa personal Competencia interperonal e intrapersonal Competencia emocional y social Competencia lingüística
<b>Desarrollo</b>	<p>El docente explica el concepto de asertividad como una habilidad por la que una persona puede expresar sus sentimientos, emociones, opiniones y límites de manera firme, directa, respetuosa y honesta, sin ceder ni imponerse a los demás. Se divide la clase en grupos pequeños y se reparten las tarjetas con una situación para cada grupo. Las situaciones pueden representar estos contextos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negarse a prestar algo</li> <li>• Proponer una idea</li> <li>• Defender un límite personal</li> <li>• Negarse a participar en algo</li> <li>• Confrontar opiniones opuestas</li> </ul> <p>En cada grupo se repartirán los papeles entre los que harán de personas asertivas y los que no, actuando según la situación asignada y practicando cómo responder de manera asertiva ( contacto visual, frases claras, mantener un tono de voz tranquilo). Se trabajará en grupo para luego escenificar el role-play delante de todos. El docente puede ofrecer unos consejos útiles, como el uso del “yo”, antes del “tú”, para evitar acusaciones; mantener una postura corporal abierta y relajada; ser breve y claro, sin la necesidad de justificar demasiado; practicar la escucha activa para ir fomentando el respeto mutuo</p>
<b>Recursos personales</b>	El/la tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	Tarjetas con diferentes situaciones, hojas, bolígrafos, la pizarra para anotar ideas claves
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	La actividad se concluye con la escenificación del role-play por cada grupo y la consiguiente reflexión grupal en la que se puede comentar la eficacia de las comunicaciones asertivas propuestas.

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 13***Actividad 14. Dando las gracias.*

<b>Título</b>	<b>Dando las gracias</b>
<b>Objetivos</b>	Fomentar la gratitud Reconocer y expresar el aprecio hacia personas importantes y significativas en la vida Desarrollar habilidades de comunicación positiva
<b>Competencias</b>	Competencia de autonomía e iniciativa personal Competencia emocional y social Competencia interpersonal e intrapersonal Competencia lingüística
<b>Desarrollo</b>	El docente propone a los estudiantes reflexionar sobre las personas más significativas en sus vidas para luego invitarles a escribir una carta a una de ellas, expresando su agradecimiento de manera específica y sincera. Si los adolescentes se sienten cómodos, pueden compartir sus cartas con el resto del alumnado. Expresar agradecimiento es una forma de fortalecer y mejorar el bienestar emocional, ya que reconocer el apoyo brindado por los demás ayuda a mantenerse conectados y a valorar las relaciones.
<b>Recursos personales</b>	El/la tutor/a de aula
<b>Recursos materiales</b>	El aula ordinaria Carteles con posibles situaciones a resolver
<b>Recursos espaciales</b>	El aula ordinaria
<b>Duración</b>	1 sesión de 45 minutos aproximadamente
<b>Criterios de evaluación</b>	Cada persona reflexiona sobre la importancia del estar agradecidos como hábito de buena actitud para afrontar los retos de la vida cotidiana.

*Nota.* Elaboración propia.*Actividad 15. Conclusión.*

La actividad final, promoviendo la autorreflexión, tiene como objetivo consolidar la autopercepción sobre los logros conseguidos y aclarar las metas alcanzables para el crecimiento personal y

académico, ayudando a los estudiantes a sentirse más seguros y preparados para enfrentarse a los desafíos futuros. El docente explica que la actividad tiene como propósito reflexionar sobre los logros personales y académicos conseguidos por el alumnado durante la intervención y utilizar esta información para planificar metas futuras.

Los estudiantes deben responder a las siguientes preguntas en sus hojas o cuadernos:

- ¿Cuáles han sido mis fortalezas y debilidades hasta el momento en mi esfera académica y personal?
- ¿He conseguido adquirir alguna destreza que antes no poseía?
- ¿En qué situación he tenido desafiar algún obstáculo?
- ¿Qué me ha costado más trabajo y por qué?

Los alumnos y las alumnas escribirán sus respuestas de forma consciente. Pueden incluir tanto logros grandes como pequeños, lo importante es la reflexión sobre el proceso de crecimiento personal y académico. Después de este ejercicio, pasarán a identificar metas futuras, asegurándose de que sean específicas, medibles, alcanzables, relevantes y con un plazo definido. Para ello, se pide que escriban al menos 3 metas en las siguientes categorías:

Académicas: ¿Qué aspectos de mis rutinas académicas me ayudan a tener un objetivo determinado de desarrollo?

Personales: ¿Hay algo de mi forma de ser que me gustaría mejorar?

De crecimiento: ¿Qué habilidades quiero aprender o mejorar?

Después de la actividad, se llevará a cabo una reflexión final en clase. Se pueden utilizar preguntas como:

- ¿Cómo me siento ahora, después de este recorrido?
- ¿Cuál va a ser mi mayor motivación?
- ¿Qué puedo hacer para asegurarme de que mis metas sean alcanzables?
- ¿Qué estrategias puedo poner en acto si encuentro alguna dificultad?

El tutor puede cerrar la actividad destacando la importancia de la autoevaluación y el establecimiento de metas para el desarrollo continuo, recordándoles que el desarrollo personal y académico es un proceso constante y que tener claridad sobre lo que se quiere lograr es clave para conseguir que se sientan personas plenamente funcionales.

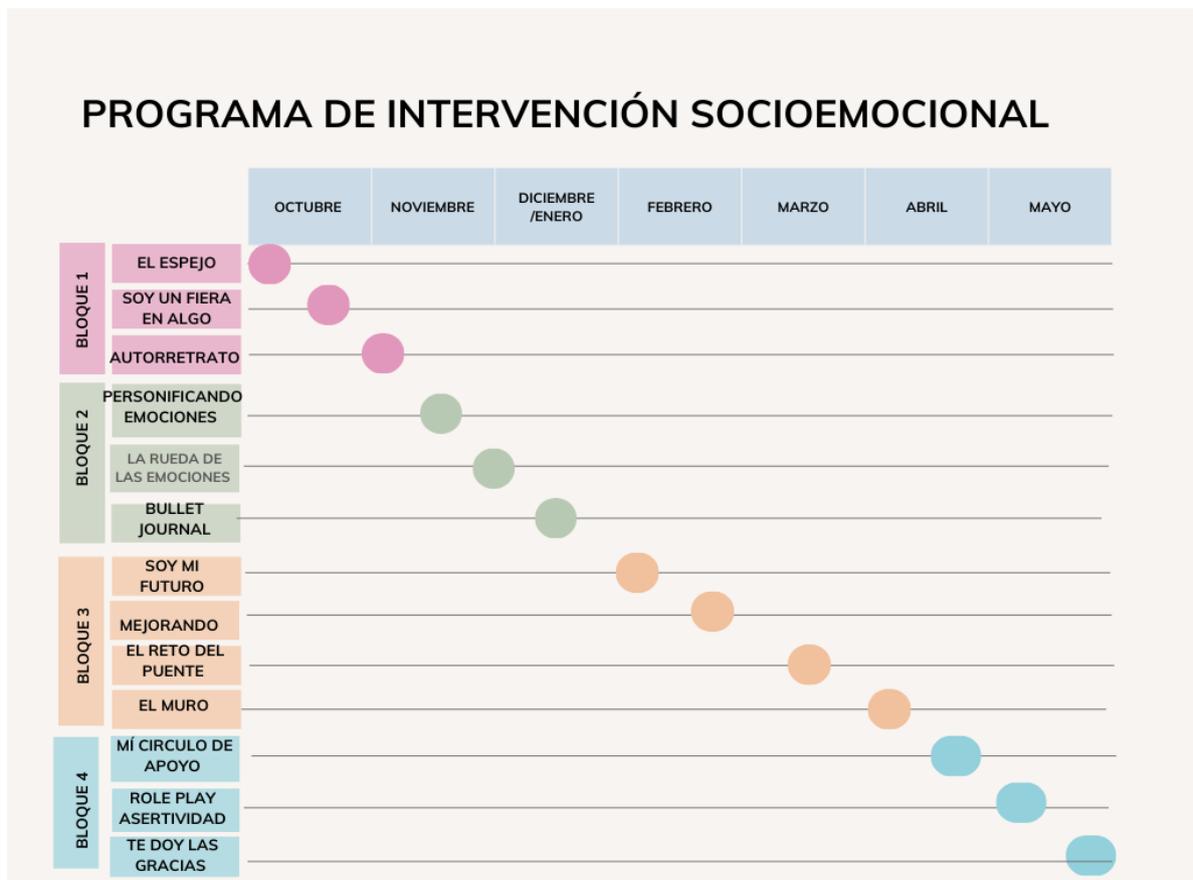
### 3.8 Temporalización/cronograma

En cuanto a la temporalización de la propuesta de intervención con el objetivo de planificar y organizar de manera secuencial las acciones a llevar a cabo, se ha escogido establecer un cronograma de las actividades a desarrollar a lo largo de un curso escolar con una periodicidad del intervento de dos sesiones por mes. Adaptar la duración y el cronograma según las exigencias del

contexto y los recursos disponibles permite responder mejor a la variabilidad de las circunstancias externas. Los ajustes periódicos, basados en necesidades emergentes o imprevistos, hacen que el proceso sea más eficiente para asegurar que se mantenga alineado con los objetivos. Además, esta adaptabilidad puede ayudar a resolver desafíos y maximizar los resultados en entornos educativos dinámicos. A continuación, se presenta un ejemplo de un diagrama de Gantt como representación visual de las actividades a proponer y su duración estimada.

**Figura 2**

Temporalización de la intervención según el diagrama de Gantt.



*Nota.* Elaboración propia.

La evaluación del programa de intervención destinado a mejorar el concepto de autorrealización en alumnado de segundo ciclo de ESO debe tener en cuenta múltiples factores que abordan tanto las mejoras en el desarrollo personal de los estudiantes como la efectividad de las estrategias y actividades implementadas. De cara a la consecución de estos resultados, se plantea una evaluación inicial y una final, ofreciendo al alumnado las pruebas de medición del autoconcepto y autoestima que pueden valer para estas edades de referencia, cuales la escala de autoconcepto AF5 y el SEI de Coopersmith, para comprobar la eficacia de la intervención con unos resultados medibles a nivel cuantitativo. Los objetivos principales de la evaluación deben centrarse en:

- Medir el grado de mejora en la percepción de autorrealización de los adolescentes, entendida como el desarrollo del autoconcepto, la identidad personal, la autoestima y la capacidad para tomar decisiones autónomas.
- Evaluar la efectividad de las actividades y estrategias del programa, considerando si las actividades, recursos y enfoques empleados lograron generar un impacto positivo.
- Detectar áreas de mejora en el programa para posibles futuras intervenciones.

La Escala de Autoconcepto AF5 es una herramienta psicométrica diseñada para evaluar el autoconcepto en adolescentes, concretamente a partir de los 12 años. Esta escala está orientada a medir cómo los individuos se perciben a sí mismos en diversos aspectos de su vida, como la dimensión personal, social, escolar, familiar, etc. Se utiliza para conocer el nivel de satisfacción que el individuo tiene respecto a distintos aspectos de su identidad y cómo se ve a sí mismo en distintas áreas. La AF5 se compone de 5 dimensiones que abordan diferentes áreas del autoconcepto:

- Autoconcepto académico: evalúa cómo el estudiante percibe sus capacidades académicas y su rendimiento en la escuela.
- Autoconcepto social: mide la percepción de la persona respecto a sus relaciones sociales, su aceptación entre sus iguales y su habilidad para interactuar socialmente.
- Autoconcepto emocional: refleja cómo una persona se percibe a nivel emocional, es decir, su capacidad para manejar sus emociones y cómo se siente consigo misma en términos emocionales.
- Autoconcepto físico: se refiere a cómo una persona percibe su imagen física y su relación con su propio cuerpo.
- Autoconcepto familiar: evalúa la percepción que tiene la persona de su relación con su familia, su sentido de pertenencia y el apoyo familiar.

La escala está compuesta por 30 ítems a los que se contesta mediante una escala de formato Likert de 5 puntos, donde los estudiantes deben indicar el grado en que están de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Las opciones suelen ser las siguientes:

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

La Escala de Autoestima de Coopersmith (SEI) es un instrumento que evalúa el nivel de autoestima de una persona, especialmente en niños y adolescentes. Fue desarrollada por Stanley Coopersmith en 1967 y desde entonces ha sido adaptada y validada en múltiples contextos educativos y clínicos. Esta escala se centra en la autoestima global y divide la evaluación en varias escalas (general, social, familiar, académica, mentira) para ofrecer un análisis detallado de la percepción que los individuos tienen de sí mismos en diferentes áreas de su vida. Incluye una subescala de control o sinceridad (llamada "escala de mentira") para verificar la validez de las respuestas y determinar si el participante está contestando de manera honesta o quizás esté intentando dar una buena impresión. Esta prueba compone de unos ítems (58 en la versión estándar) a los que se contesta con respuestas dicotómicas (Igual a mí; distinto a mí) y están formulados para abarcar diferentes dimensiones de la vida del adolescente y proporcionar una imagen global de su autoestima en diversos contextos. Una baja puntuación en alguna subescala puede indicar la necesidad de intervenciones para mejorar el autoconcepto en ese área específica, lo cual es especialmente útil en el contexto de la psicopedagogía y el asesoramiento psicológico.

Con lo cual, proponer al alumnado las pruebas al comienzo y al final de la intervención implica evaluar los resultados de las escalas a través de un análisis de los puntajes y su posibilidad de mejora gracias a las actividades específicas propuestas. Además, en el momento de la evaluación y de la comprobación de la eficacia de la propuesta, es importante considerar factores como el contexto familiar, escolar y social, que pueden estar influyendo en la percepción de la autoestima y autoconcepto del adolescente. De ahí que sería oportuno combinar los resultados cuantitativos con las reflexiones obtenidas a lo largo de las dinámicas llevadas a cabo para profundizar en cómo el estudiante se percibe a sí mismo en diferentes contextos. Evaluar la autoestima en adolescentes requiere tanto del análisis estadístico de las puntuaciones como de una comprensión empática y contextual de sus circunstancias, proporcionando un enfoque equilibrado entre el análisis cuantitativo y la intervención cualitativa en el fomento de una relación intrapersonal e interpersonal a desarrollar en el espacio seguro de las tutorías.

Además, a lo largo de la intervención se dejará un espacio de reflexión al final de cada actividad que permitirá recopilar las percepciones del alumnado de una forma autoevaluativa y cualitativa, valorando todo el proceso del estudiantado desde un punto de vista continuo e integral. Finalmente, la evaluación continua ofrece un enfoque útil sobre el aprendizaje ya que proporciona la posibilidad de consolidar lo aprendido a través de una percepción autónoma y crítica.

### 3.10 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad en el ámbito educativo es un principio fundamental establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). El objetivo principal es ofrecer a todo el alumnado una educación adaptada a sus características y

necesidades individuales, con el fin de garantizar la equidad y la inclusión. La normativa vigente establece dos grandes tipos de medidas para atender a las necesidades en las aulas: las medidas de atención de carácter ordinario, diseñadas para ser implementadas sin alteración significativa de los elementos clave del currículo; y las medidas de atención de carácter significativo, pensadas para aquellos estudiantes que requieren necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Éstas se llevan a cabo después de una evaluación psicopedagógica que permita identificar dichas necesidades y su implementación requiere de medios específicos. En cuanto a la propuesta expuesta, y conforme a la contextualización previa, la intervención se enmarca dentro del paradigma de la inclusión educativa, cuyo objetivo principal es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan la oportunidad de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque busca promover una educación equitativa y accesible para todos, fomentando el respeto a la diversidad y la adaptación de las prácticas pedagógicas. En este sentido, las actividades propuestas han sido diseñadas de tal manera que todo el alumnado pueda participar y superarlas, sin importar sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje o necesidades específicas.

## 4. Conclusiones

A continuación, se detallarán las conclusiones extraídas del proceso de elaboración del presente TFM, atendiendo a la consecución de cada uno de los objetivos planteados para el mismo.

De acuerdo con el primer objetivo específico consistente en realizar una búsqueda bibliográfica sobre el concepto de autorrealización y su vinculación con el alumnado en la etapa de secundaria, la consulta de la literatura científica ha proporcionado una base teórica pertinente, quizás poco actualizada, sobre la temática que ha guiado la elaboración de estrategias para la propuesta de intervención planteada.

Con respecto al segundo objetivo, al aplicar el concepto de autorrealización según la teoría de Carl Rogers en el contexto del alumnado de secundaria, se destaca la importancia de un entorno educativo que promueva el crecimiento personal y emocional de cada estudiante. La autorrealización implica el desarrollo pleno de las capacidades individuales en un ambiente de aceptación, empatía y autenticidad. Estrechamente relacionado con el anterior, considerando el tercer objetivo específico centrado en aprovechar la acción tutorial en la ESO, el docente-tutor debe actuar como facilitador, proporcionando al estudiantado la oportunidad de explorar su propio potencial sin temor al juicio, favoreciendo así un aprendizaje consciente y significativo.

En relación al siguiente objetivo, se ha propuesto una recopilación de actividades en función de unos destinatarios en potencia y de los recursos disponibles en su contexto educativo. El diseño de actividades que fomentan el autoconocimiento y la autorrealización del alumnado es esencial para apoyar la labor docente y contribuir al desarrollo integral del estudiante. Las sesiones que promueven la reflexión personal, el establecimiento de metas y la comprensión de las emociones estimulan la exploración de la identidad y el aprovechamiento para conseguir su máximo potencial. Además, éstas, deben estar estructuradas de manera que sean accesibles para todos los estudiantes, favoreciendo la participación activa y la inclusión.

En conjunto, las pruebas estandarizadas junto con las actividades diseñadas constituyen una estrategia para mejorar la calidad educativa y el bienestar emocional del alumnado, fortaleciendo su autoconocimiento, autopercepción, autorrealización y su capacidad para enfrentar los desafíos del aprendizaje y la vida en una óptica de esfuerzo individual y colectivo que cumple con los Objetivos Sostenibles de la Agenda 2030.

## 5. Limitaciones y futuras líneas de intervención

### 5.1 Limitaciones

Un análisis crítico y autocrítico de la propuesta de intervención resalta tanto sus logros como los aspectos susceptibles de mejora, lo que puede enriquecer futuras aplicaciones e investigaciones. Entre las fortalezas, destaca su enfoque en la autorrealización, dirigido a mejorar el autoconocimiento y la autoestima de los adolescentes. La inclusión de herramientas como la técnica SMART y la escala SEI de Coopersmith o la AF5, contribuyen a evaluar el progreso y el impacto de la intervención de manera cuantitativa y objetiva. Sin embargo, existen limitaciones que pueden desenvolverse en futuras líneas de investigación:

- Falta de validación empírica, ya que la propuesta no se ha llevado a cabo, lo cual limita la generalización de los resultados obtenidos. La realización de estudios prácticos permitiría evaluar de manera más rigurosa la efectividad y eficacia de las actividades propuestas, proporcionando datos más sólidos sobre su impacto en el desarrollo del alumnado.
- Diversificación de herramientas de evaluación, aunque se hayan utilizado pruebas estandarizadas, incorporar una mayor variedad de instrumentos actualizados (como cuestionarios de autoconcepto o encuestas de bienestar emocional) podría ofrecer una visión más holística de los resultados.
- Formación necesaria para los docentes que implementen la propuesta. La capacitación del profesorado en áreas como la gestión emocional y la promoción de la autorrealización, sería fundamental para maximizar el impacto de la intervención ya que sabrían guiar significativamente las actividades propuestas. Futuros estudios deberían considerar el diseño de programas de formación específicos para los docentes involucrados en la función de tutor.
- Ampliación del seguimiento temporal, ya que realizar una evaluación a largo plazo para analizar si las mejoras en la autorrealización se mantienen en el tiempo sería de gran valor, observando el impacto de las habilidades adquiridas en contextos académicos y personales posteriores.

En conclusión, aunque la intervención se alinea con el propósito de fomentar la autorrealización, estos aspectos de mejora ofrecen una oportunidad para perfeccionar y ajustar la propuesta en futuras aplicaciones, optimizando así su alcance y efectividad para los adolescentes en la etapa de segundo ciclo de ESO.

### 5.2 Futuras líneas de intervención

A partir de las conclusiones obtenidas durante la elaboración de este TFM, se pueden identificar futuras líneas de investigación que permitirían ampliar el conocimiento sobre la autorrealización del

alumnado en la educación secundaria y mejorar las estrategias pedagógicas diseñadas. Dado que la revisión bibliográfica realizada revela una base teórica sólida pero algo desactualizada, tanto cuanto los instrumentos de medición, sería valioso realizar una investigación más extensa sobre el concepto de autorrealización en la etapa evolutiva considerada, incorporando estudios recientes y avances en psicología educativa. Otra línea de investigación podría enfocarse en analizar el impacto de un entorno educativo basado en los principios humanistas de Carl Rogers —empatía, aceptación incondicional y autenticidad— en el crecimiento personal y académico de los estudiantes de secundaria. Este enfoque podría explorar cómo la creación de un ambiente de apoyo y comprensión afecta el desarrollo integral del alumnado, evaluando variables como la autoestima, la autonomía emocional y el rendimiento académico. Para enriquecer la comprensión de la acción tutorial como un catalizador en favor de la autorrealización en estudiantes, sería pertinente profundizar evaluando la eficacia de programas tutoriales orientados a facilitar el autoconocimiento, la gestión emocional y la formulación de metas personales, viendo cómo estas prácticas influyen en el bienestar y rendimiento del estudiantado. Además, una investigación longitudinal que siga a un grupo de estudiantes a lo largo de varios cursos sería valiosa para comprobar el impacto sostenido de estas actividades en su resiliencia y adaptación ante los desafíos académicos y personales. Por otro lado, un enfoque en las competencias específicas que los docentes requieren para guiar efectivamente el autoconocimiento en sus estudiantes y en cómo la formación emocional y pedagógica optimiza los resultados de estas intervenciones resultaría fundamental para fortalecer los programas de tutoría y mejorar la calidad educativa desde un enfoque humanista. En resumen, las futuras líneas de investigación deberían profundizar en las bases teóricas, evaluar la eficacia empírica y adaptar de forma contextual las estrategias diseñadas en esta intervención, permitiendo así un avance constante en la comprensión y promoción de la autorrealización en el ámbito educativo. Estos estudios no solo podrían contribuir al bienestar emocional y al rendimiento académico del alumnado, sino también proporcionar a los docentes herramientas más eficaces para abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aldrup, K., et Al., (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a Situational Judgment Test, *Frontiers in Psychology*, núm. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00892.
- Asún, R. et Al., (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente idea, *Calidad de la Educación*, núm 38, pp. 277-304.
- Berger, C. et Al. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Social-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología: Reflexión e Crítica*, 24(2).
- Bisquerra, R. (2008). *Educación socioemocional y bienestar*. Wolkers Kluwer.
- Brinkmann, et Al. (1988). Inventario de autoestima de Coopersmith. Adaptación para Chile. Universidad de Concepción, 1988.
- Capó, S.J., (1982). Entrevista con Carl Rogers, *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, ISSN 0212-3169, N° 3, 1982, págs. 185-192
- Casanova, E.M., (1993), El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers, 46(2), 177-186. *Revista de psicología general y aplicada*, Universidad Pública de Navarra.
- Casel. (2020). *CASEL'S SEL Framework*. Chicago, IL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020).
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Díaz-Rábago, et Al. (2022). Fiabilidad y validez de constructo del Inventario de Autoestima de Coopersmith en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 26(3)
- Duarte, A., Abreu, J.L., (2014). La autoridad, dentro del aula: ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 9, núm. 2, pp. 90-121.

- Durlak, J., et Al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Duque C., J. (2001). *Carl Rogers, reflexiones teóricas prácticas*. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. No. 7: 118-129, 2001
- Galve Monzano, J.L., (2002). *Orientación y acción tutorial*, CEPE.
- García, F. y Musitu, G. (1995). *Autoconcepto Forma 5*. AF5. Madrid: TEA, Ediciones.
- Greenberg, et Al. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27, 13-32.
- Gurrola et al., (2011). *Cambios en la orientación personal mediante la intervención grupal con alumnos de bajo rendimiento escolar*. Psicología Iberoamericana, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 19-26. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Hobbs, T. (1989). The Rogers interview. *Counselling Psychology Review*, 4(4), 19-27. <https://doi.org/10.53841/bpscpr.1989.4.4.19>
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ibáñez N. (2018). *Las emociones en el aula*. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
- Ley Moyano (1857)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Latorre, C., et Al. (2021). El docente del siglo XXI, enfoques y metodologías para la transformación educativa, *Prensas de la Universidad de Zaragoza*
- Lozano Peña, G., (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), Universidad de Concepción, Chile.

- Milicic, et Al. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666.
- Mariscal, V. (2023). Diferencias en la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional en escuelas de distinto tamaño. *Revista calidad en la Educación*, 59.
- Milicic, N. y Alcalay, L. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 53-62). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Morales, A.B., (2010). La acción tutorial en educación. Hekademos. *Revista educativa digital Núm. 7* Pág. 95-114
- Morgan, J. H. (2011). On Becoming a Person (1961) Carl Rogers' celebrated classic in memoriam. *Journal Of Psychological Issues In Organizational Culture*, 2(3), 95-105. <https://doi.org/10.1002/jpoc.20072>
- Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 20(3), 257-269.
- Pérez, A., (2023). Mejora del autoconcepto académico en estudiantes de 12 a 14 años en contexto de exclusión social. Tesis de TFM, Máster en psicopedagogía, Universidad Europea.
- Pezzanode V., G., (2001). Rogers su pensamiento profesional y su filosofía personal. *Psicología desde el Caribe*, (7), 60-69.
- Rogers, C.R. (1961) *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Constable and Co Limited.
- Rogers, C. R. (2011) *El proceso de convertirse en persona :mi técnica terapéutica*. Paidós
- Rogers, C.R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Biblioteca de psicología, psiquiatría y psicoterapia, vol.28. Barcelona: Paidos.
- Serrano, A.M. (2014). Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Unesco.

## 7. Anexos

### Anexo A. Prueba de autoconcepto AF5

Nº 265

# AF5

1	Hago bien los trabajos escolares (profesionales).....					1
2	Hago fácilmente amigos.....					2
3	Tengo miedo de algunas cosas.....					3
4	Soy muy criticado en casa..... 100 -			=		4
5	Me cuido físicamente.....					5
6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.....					6
7	Soy una persona amigable.....					7
8	Muchas cosas me ponen nervioso.....					8
9	Me siento feliz en casa.....					9
10	Me buscan para realizar actividades deportivas.....					10
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo).....					11
12	Es difícil para mí hacer amigos..... 100 -			=		12
13	Me asusto con facilidad.....					13
14	Mi familia está decepcionada de mí..... 100 -			=		14
15	Me considero elegante.....					15
16	Mis superiores (profesores) me estiman.....					16
17	Soy una persona alegre.....					17
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.....					18
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.....					19
20	Me gusta como soy físicamente.....					20
21	Soy un buen trabajador (estudiante).....					21
22	Me cuesta hablar con desconocidos..... 100 -			=		22
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior).....					23
24	Mis padres me dan confianza.....					24
25	Soy bueno haciendo deporte.....					25
26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.....					26
27	Tengo muchos amigos.....					27
28	Me siento nervioso.....					28
29	Me siento querido por mis padres.....					29
30	Soy una persona atractiva.....					30

#### DIMENSIONES

ACAD./LABORAL	1 + 6 + 11 + 16 + 21 + 26 =
SOCIAL	2 + 7 + 12 + 17 + 22 + 27 =
EMOCIONAL	3 + 8 + 13 + 18 + 23 + 28 =
FAMILIAR	4 + 9 + 14 + 19 + 24 + 29 =
FÍSICO	5 + 10 + 15 + 20 + 25 + 30 =

								PD	Centil					
		+		+		+		=		: 60 =		,		
		+		+		+		=		: 60 =		,		
600 -		+		+		+		=		: 60 =		,		
		+		+		+		=		: 60 =		,		
		+		+		+		=		: 60 =		,		



### Inventario de autoestima de Cooper Smith

#### Instrucciones:

Aquí hay una serie de declaraciones. Responde a cada declaración del modo siguiente.

Si la declaración describe como te sientes usualmente pon una X en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase igual que yo (columna A) en la hoja de respuestas. Si la declaración no describe como te sientes usualmente pon una X en el paréntesis correspondiente a la columna debajo de la frase distinto de mi (columna B) en la hoja de respuesta.

No hay respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer lo que es habitualmente sientes o piensas.

Ejemplo: Me gustaría comer helados todos los días.

Si te gustaría comer helados todos los días, pon una X en el paréntesis debajo de la frase igual a mí. Si fuera lo contrario pon la X en el paréntesis debajo de la frase distinto a mí.

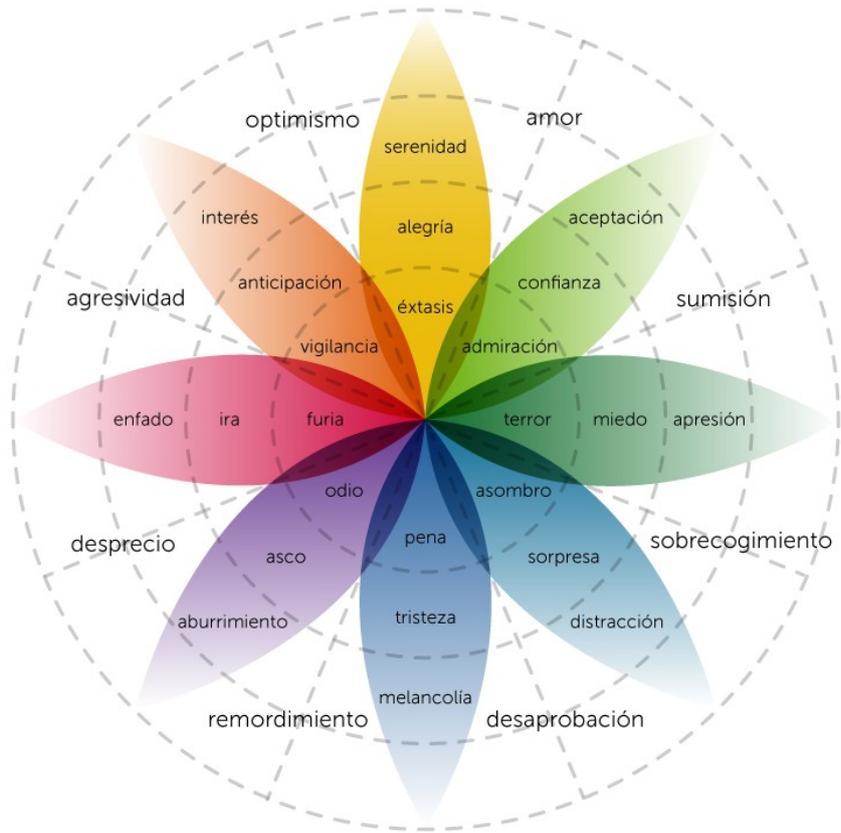
1. Paso mucho tiempo despierto
2. Paso mucho tiempo soñando despierto
3. Estoy seguro de mi mismo.
4. Deseo frecuentemente ser otra persona.
5. Soy simpático.
6. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos
7. Nunca me preocupo por nada.
8. Me da vergüenza pararme frente al curso para hablar
9. Desearía ser más joven.
10. Hay muchas cosas de mi mismo que cambiaría si pudiera.
11. Puedo tomar decisiones fácilmente.
12. Mis amigos gozan cuando están conmigo
13. . Me incomodo en casa fácilmente.

14. Siempre hago lo correcto
15. Me siento orgulloso de mi trabajo en el colegio.
16. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer. 16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago
18. Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos
20. . Nunca estoy triste.
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.
22. Me doy por vencido fácilmente.
23. Usualmente puedo cuidarme a mi mismo.
24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperan demasiado de mi.
27. Me gustan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clases.
29. Me entiendo a mi mismo.
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. Los demás niños casi siempre siguen mis ideas.
32. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me regañan.
35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas
37. Realmente no me gusta ser un niño(a).
38. Tengo una mala opinión de mi mismo.
39. No me gusta estar con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido.

- 42. Frecuentemente me incomoda el colegio.
- 43. Frecuentemente me avergüenzo de mi mismo.
- 44. No soy tan bien parecido como otras personas.
- 45. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
- 46. A los demás “les da” conmigo.
- 47. Mis padres me entienden.
- 48. Siempre digo la verdad.
- 49. Mis profesor me hace sentir que no soy gran cosa.
- 50. A mi no me importa lo que me pasa.
- 51. Soy un fracaso.
- 52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.
- 53. Las otras personas son más agradables que yo.
- 54. Usualmente siento que mis padres esperan más de mi.
- 55. Siempre se que decir a otra persona.
- 56. Frecuentemente me siento desilusionado de la escuela.
- 57. Generalmente las cosas no me importan.
- 58. No soy una persona confiable para que otros dependan de mi .

	Igual que yo	Distinto a mí		Igual que yo	Distinto a mí
1			30		
2			31		
3			32		
4			33		
5			34		
6			35		
7			36		
8			37		
9			38		
10			39		
11			40		
12			41		
13			42		
14			43		
15			44		
16			45		
17			46		
18			47		
19			48		
20			49		
21			50		
22			51		
23			52		
24			53		
25			54		
26			55		
27			56		
28			57		
29			58		

## Anexo C. Rueda emocional de Plutchik



## Índice de acrónimos

ASE: Aprendizaje socioemocional

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ESO: Educación secundaria obligatoria

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ODS: Objetivos de desarrollo sostenible

PAT: Plan de acción tutorial

SEI: Self Esteemed Inventory

SMART: Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound

TFM: Trabajo Fin de Máster