



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, CICLOS, ESCUELAS DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS DEPORTIVAS.

Acompañando a alumnado de primero de ESO en su proceso de autonomía emocional y competencia social

Presentado por:

Diana Tena Carsi

Dirigido por:

Laura Gómez Martínez

CURSO ACADÉMICO

2022-2023

Resumen

La educación emocional es un ámbito que no siempre ha estado contemplado en el contexto escolar. No obstante, el paradigma de la inclusión presente en nuestro sistema educativo insta al desarrollo de la misma, para garantizar un proceso educativo integral del alumnado. Asimismo, diversos estudios señalan la importancia del desarrollo de la educación emocional en la adolescencia y los beneficios que esta supone a nivel social, personal y educativo. Por otro lado, en el análisis de la realidad del centro de prácticas, se constata necesidades socioemocionales del alumnado y deficiencias en el Plan de Acción Tutorial. De acuerdo con lo anterior, este Plan de intervención se centra en el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales que favorezcan la autonomía emocional y la competencia social del alumnado de primero de ESO.

Palabras clave: educación emocional, adolescencia, habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales

Abstract

Emotional education is an area that has not always been contemplated in the school context. However, the paradigm of inclusion present in our educational system encourages its development, to assure a comprehensive educational process for students. In addition, several studies point out the importance of the development of emotional education in adolescence and the benefits that this entails at a social, personal and educational level. On the other hand, the analysis of the reality of the practice center, reveals the socio-emotional needs of the students and deficiencies in the Tutorial Action Plan. In accordance with the above, this intervention Plan focuses on the development of interpersonal and intrapersonal skills that contribute to the emotional autonomy and social competence of the first year of ESO students.

Keywords: emotional education, adolescence, intrapersonal skills and interpersonal skills

Índice

Introducción	4
Justificación.....	20
Objetivos	26
Presentación de capítulos	27
Metodología	28
Marco normativo Estatal y autonómico	29
Contextualización del centro educativo de prácticas	33
Análisis de la realidad escolar utilizando los marcos teóricos estudiados	45
Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención del IES	47
Planificación del Plan de intervención	51
Justificación.....	51
Objetivos	52
Metodología	54
Secuencia de actividades.....	56
Recursos	73
Evaluación	75
Conclusiones, limitaciones y prospección de futuro	77
Referencias	81
Anexos	86

Índice de figuras

Figura 1 <i>Entrada complejo educativo Misericordia</i>	33
Figura 2 <i>Plano del complejo educativo Misericordia</i>	34
Figura 3 <i>Organigrama del DO</i>	42

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Porcentaje y número de docentes por departamento</i>	39
Tabla 2. <i>Alumnado con NEAE</i>	41
Tabla 3. <i>Leyenda de la tabla alumnado con NEAE</i>	41
Tabla 4. <i>Cronograma de actividades con las familias</i>	57
Tabla 5. <i>Cronograma de actividades con el profesorado tutor</i>	57
Tabla 6. <i>Cronograma de actividades con alumnado</i>	59
Tabla 7. <i>Unidad de intervención 1</i>	60
Tabla 8. <i>Unidad de intervención 2</i>	62
Tabla 9. <i>Unidad de intervención 3</i>	64
Tabla 10. <i>Unidad de intervención 4</i>	66
Tabla 11. <i>Unidad de intervención 5</i>	68
Tabla 12. <i>Unidad de intervención 6</i>	70
Tabla 13. <i>Unidad de intervención 7</i>	72

Introducción

La realidad social que nos rodea, está sometida a un cambio constante y, a su vez, condicionada por diversos factores como: la diversidad cultural, la globalización, los cambios en la estructura familiar tradicional y las nuevas tecnologías, entre otros. Esto ha conllevado a que la institución educativa se plantee diversos retos, así se le atribuyen responsabilidades sociales nuevas, lo que conlleva a un cambio en el paradigma. En aras de dar respuestas adaptadas a esta realidad, deja atrás su función principal, la trasmisión del saber, donde la práctica educativa se regía por un mismo método de enseñanza para todo el alumnado y, a su vez, eran considerados como sujetos pasivos de su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las emociones no tenían cabida.

De este modo, la educación es concebida como un derecho universal bajo el paradigma de la inclusión y, en ese sentido, el sistema educativo actual tiene como función principal propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se favorezca la igualdad de oportunidades de los educandos y se atienda de forma integral a todas las dimensiones que conforman la personalidad humana (Ezeiza et al., 2008).

Así, la educación del siglo XXI se plantea como uno de sus retos la unión entre motivación e IE en cuanto a la mejora que supone en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra y Pérez, 2007; Cera et al., 2015). En esta línea Orejudo y Planas (2016) añaden:

Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido, centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza tal y como la conocemos hasta ahora quizá no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho

del todo los deberes y no se prepara a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibrio personal. (p.13)

Por otro lado, autores como Fernández- Berrocal y Extremera (2011, citado en Cera et al., 2015) afirman que contemplar la educación emocional en el contexto escolar favorece una respuesta educativa a una serie de necesidades que se presentan en la sociedad actual, haciendo ilusión a: ansiedad trastornos de alimentación, problemas de disciplina y conducta, violencia o consumo de sustancias psicotrópicas. En ese sentido, “(...) un desarrollo explícito de la educación de los aspectos emocionales y sociales es la única manera de crear una sociedad mejor, una sociedad con adolescentes creativos e inteligentes, pero sobre todo sanos, integrados y felices.” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013, p. 39).

A lo anterior se le suma, la epidemia que desde hace unos años nos acompaña, COVID-19, que en cierto modo ha generado la sensación de un futuro incierto y desencadenado problemas emocionales en la sociedad y, en especial, en la población más joven, que incide sobre su calidad de vida, su bienestar y su desarrollo.

De este modo, la pandemia ha supuesto el incremento de características negativas en la etapa adolescente, como son la inseguridad, el miedo, los complejos de inferioridad, la falta de decisión o la baja autoestima. No obstante, también están presentes algunos factores protectores relacionados con el tipo de personalidad del adolescente, los vínculos familiares positivos y el mantenimiento del empleo familiar, que han paliado esta situación en muchos casos (Serrano, 2022).

En la misma línea, Juan Antonio Planas Domingo, orientador y presidente de la asociación aragonesa de psicopedagogía incidió en “la necesidad de seguir apostando por la inclusión, la gestión emocional y la interacción humana, como forma de afrontar

las circunstancias especiales derivadas del contexto socio-cultural que la crisis sanitaria que el 2020 impuso” (Asociación Aragonesa de psicopedagogía, 2022, p.5).

Así pues, el contexto escolar es un medio que favorece la construcción de valores y comportamientos acordes a los principios democráticos, donde la orientación educativa, la educación emocional y la convivencia son fundamentales para el desarrollo integral de la personalidad humana. Por ello, desde la acción tutorial se deben de implementar acciones que favorezcan el desarrollo de competencias emocionales que conduzcan a un bienestar personal y social deseable (Soler, 2016).

El Plan de intervención que se ha propuesto en este trabajo se ha fundamentado en los diferentes elementos teóricos que hemos considerado claves y que a continuación desarrollamos.

En primer lugar, se ha hecho una breve aproximación al concepto de adolescencia, así como el porqué de la importancia del desarrollo de las competencias emocionales durante dicho periodo.

Antes de centrarnos en las competencias emocionales se ha considerado conceptualizar las emociones y dilucidar algunas de las falsas creencias que circulan entorno a las mismas. Una vez analizado qué son las emociones nos centraremos en la inteligencia emocional (IE, en adelante), ya que es el fruto de la gestión de las emociones, sin pasar por alto la falta de consenso sobre este constructo.

Por otro lado, el proceso que favorece la formación de competencias emocionales se ha denominado educación emocional, que comprende el desarrollo de competencias emocionales y que tendremos en cuenta en los apartados continuos.

Y para finalizar, contemplaremos algunas de las investigaciones o estudios que analizan la IE en la adolescencia. Así como algunos de los programas enfocados al desarrollo de la IE o educación emocional.

La adolescencia

En primer lugar, señalar que la adolescencia es un constructo social, que está condicionado por el momento histórico, geográfico y cultural. En el cual se incluye cierto sector de la población, cuyo criterio de clasificación es la edad (Erausquin, 2010).

Desde la sociedad occidental, la adolescencia se concibe como una etapa de desarrollo humano de transición entre la infancia y la vida adulta, que comprende a jóvenes desde los 10 hasta los 19 años. Durante la misma se desarrollan cambios biológicos, cognitivos, sociales y emocionales (De la Barrera, 2021). Asimismo se caracteriza:

(...) por ser un periodo de aprendizaje en la búsqueda constante de la identidad, en la que se necesita tener diariamente un grupo de socialización del que el joven se siente parte y que necesita para reivindicar su papel de “persona en búsqueda de su autonomía”, en contraposición a la relación que mantiene con sus padres. (Serrano, 2022, p. 32)

Por otro lado, hay que tener en cuenta las características neurobiológicas que esta etapa conlleva, las cuales se resumen en: *el desarrollo de la corteza prefrontal*, relacionada con la capacidad de prever consecuencias, planificar acciones y toma de decisiones; el aumento de la actividad de los circuitos dopaminérgicos, los cuales están relacionados con la necesidad de recompensa; y el aumento de las conexiones neuronales y sinapsis, que supone un incremento en la capacidad para relacionar ideas y experiencias de forma coherente (Montoya et al., 2016).

Por su parte, De la Barrera (2021) a tenor de las consideraciones de algunos autores (Catalano et al., 2012, Memmott-Elison et al., 2020), asevera que esta etapa suele estar marcada por los cambios que se producen en las relaciones familiares y sociales y que puede conllevar a la aparición, tanto de factores de riesgo, como de

protección para la salud mental. Asimismo, asegura que la forma en la que se afrontan dichos cambios puede constituir patrones de comportamiento y de relación extensibles hasta la edad adulta, así la adolescencia puede ser una etapa adecuada para forjar las bases de una salud mental óptima en la etapa adulta.

A la adolescencia se asocia a una etapa vulnerable, puesto que tiene mayor probabilidad de su sufrir problemas psicológicos y niveles más bajos de satisfacción vital en comparación con otras etapas como la niñez o la adultez (Arnett, 2008; Compas et al., 2017; Patalay & Fitzsimons, 2018; Proctor et al., 2009, citados en De la Barrera, 2021).

Sin embargo, desde una perspectiva más optimista se ensalzan las características que la sitúan como un periodo de oportunidad, ya que es una etapa de mayor plasticidad neuronal, así como el momento vital en el que se desarrolla la identidad, también en relación con su iguales, es decir, una etapa de apertura del ser yo como persona individual al ser yo junto al otro/a. Del mismo modo, se incrementa la capacidad de autoexpresión, el desarrollo psicosocial y la autonomía (De la Barrera, 2021; Montoya et al., 2016). En este sentido “los adolescentes tratan de buscar su propio camino y sentido en la vida, desarrollan relaciones más maduras y asumen cada vez más la responsabilidad de sus conductas” (Kroger & Marcia, 2011, citado en De la Barrera, 2021, p. 24).

Por su parte, Extremera y Fernández- Berrocal (2013) hablan de la importancia del desarrollo de las habilidades emocionales durante la adolescencia, puesto que entienden que los aspectos relacionados con el mundo afectivo y emocional son los que más inciden en los vínculos relacionales y en el bienestar psicológico. Así, el desarrollo de habilidades y competencias afectivas repercuten en el bienestar emocional, la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico.

Las emociones

Las emociones nos permiten percibir otra versión de la realidad diferente, pero complementaria a la que nos proporcionan otras fuentes de información como los sentidos (Valadez, Pérez y Beltrán, 2010). Asimismo, son concebidas como reacciones propias del organismo “que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial, lo cual dificulta su conocimiento en una cultura caracterizada por la materialización de las experiencias” (Bisquerra, 2016, p. 21). Estas se expresan a través de comportamientos, expresiones de sentimiento y cambios que se producen a nivel fisiológico, además están presentes en todos los ámbitos que la propia vida conlleva, incluyendo el contexto escolar (Sáenz- López y Medina, 2021).

Hay emociones muy diversas, Bisquerra (2016) las agrupa en 6 grandes familias, basándose en la clasificación de Paul Ekman, que son la tristeza, la ira, el miedo, la alegría, la sorpresa y el asco. Y además añade otras familias que considera importantes desde la perspectiva de la educación, las cuales clasifica como: emociones sociales, la vergüenza y emociones estéticas, amor y felicidad.

En oposición a la corriente ideológica que diferencia entre emociones buenas y malas, y bajo la consideración de que todas las emociones son buenas, el mismo autor (Bisquerra, 2016), asevera que el problema radica en cómo las gestionamos, ya que determina los efectos que va a tener sobre nuestro bienestar y el del resto. De este modo, es necesario experimentar todas las emociones, ya que son respuestas adaptativas y químicas que necesitamos. No obstante, algunas de las emociones, antes contempladas, nos hacen sentir bien, mientras que otras nos hacen sentir mal.

En ese sentido, Francisco Mora, Doctor en medicina y neurociencia en la Universidad de Oxford en su libro “Sólo se puede aprender aquello que se ama” establece que las emociones agradables tales como: la confianza en sí mismo/a y en los

demás, la curiosidad y la calma, propician la atención y favorecen la memoria, siendo en este caso más efectivo el aprendizaje. Por otro lado, las emociones que clasifica como desagradables: el aburrimiento, la frustración, la tristeza y el miedo son detractores para la atención y la concentración (citado en Ceraín, 2022).

Por su parte Bisquerra (2016) las clasifica en emociones positivas y emociones negativas. De acuerdo con esta clasificación establece dos grandes grupos, al que denomina constelaciones. Por un lado, la constelación de las emociones negativas, edificada en torno al miedo, la ira y la tristeza y por otro lado la constelación de las emociones positivas cuyos pilares son la alegría, el amor y la felicidad.

En cuanto a las emociones negativas, se experimentan ante experiencias vitales que son valorados como una amenaza, una pérdida, dificultades que surgen en el día a día, entre otras. Mientras que las emociones positivas se experimentan ante situaciones cuya valoración es comprendida como un logro o progreso hacia objetivos personales, tales como, bienestar y asegurar la supervivencia, los cuales tienen una dimensión, tanto social, como personal. Asimismo, son consideradas como agradables y fuente de disfrute y de bienestar. Por otro lado, estas las emociones que clasifica como ambiguas, ya que pueden ser positivas o negativas en función de las circunstancias, éstas son la sorpresa, las emociones sociales (vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, rubor...) y las estéticas, las que se experimentan al observar obras de arte (Bisquerra, 2016).

Inteligencia emocional y educación emocional

El concepto de IE tiene su origen en un artículo publicado en 1990 por Jonh Mayer y Peter Salovey. Años más tarde, los mismos autores definen la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los

demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, citado en Cera et al., 2015:8).

Sin embargo el concepto de IE no se hizo popular hasta 1995, año en el que Daniel Goleman publicó su libro *Inteligencia emocional*, contribuyendo en gran parte a la popularización y aceptación social del término. Esta aceptación también estuvo influenciada por factores como: la sobrevaloración del coeficiente intelectual (CI, en adelante) en el siglo XX y el mal uso de los resultados obtenidos en el CI en el ámbito educativo (Valadez et al., 2010).

A grosso modo, Valadez et al., (2010) definen la inteligencia emocional como la capacidad de discernir entre aquello que nos hace sentir bien y lo que nos hace sentir mal. Así, favorece que las personas puedan dirigir su vida de forma óptima y lograr el paso de sentirse mal a sentirse bien.

Asimismo, la IE incide en que el desarrollo de las habilidades emocionales es sumamente importante para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen al bienestar psicológico y al crecimiento personal (Extremera y Fernández- Berrocal, 2013).

No obstante, todavía no hay consenso sobre su conceptualización, de este modo la IE es considerada como un constructo hipotético, todavía en debate en el ámbito de la psicología (Bisquerra y Pérez, 2007; De la Barrera, 2021).

En este sentido, existen dos modelos diferentes de investigación de la IE por un lado concebida como rasgo, es decir, asociada a una característica innata que permite y promueve el bienestar (Valadez et al., 2010) o concebida como disposiciones conductuales y autopercepciones sobre la capacidad para reconocer, procesar y usar la información emocional (De la Barrera, 2021). Y la IE como una habilidad que permite comprender, así como integrar las emociones en conocimientos (Valadez et al., 2010), es decir, enfatizar el uso adaptativo de las emociones entendiéndolas como

favorecedoras de un razonamiento más efectivo. Este último, modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) es el que acumula mayor apoyo empírico y una base teórica más sólida (De la Barrera, 2021).

No obstante, un estudio sobre los principales instrumentos de medida de la IE, tanto los de habilidad, como los de rasgo realizado por Antonio-Agirre et al., (2017), entre sus conclusiones se establece que la complementariedad de ambos tipos instrumentos, posibilitan una evaluación rigurosa y exhaustiva de dicho constructo en niños, niñas y adolescentes.

En relación a lo anterior, Antonio-Agirre et al., (2017) afirman que la diferencia conceptual y metodológica existente en relación al constructo de la IE ha supuesto un hándicap para la delimitación de las competencias emocionales. No obstante, consideran que ambas aproximaciones teóricas sobre el constructo IE, deben de ser consideradas como complementarias y favorecedoras del ajuste socio personal de las personas a diferentes contextos.

En el modelo de habilidad contemplado por Mayer y Salovey, la IE comprende cuatro componentes:

- 1) Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- 2) Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- 3) Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- 4) Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. (Cera et al., 2015, p. 9)

Por otro lado, Hué (2016) prefiere hablar de pensamiento emocional, en vez de IE, ya que considera que la gestión de las emociones es producto del pensamiento. Así como un proceso personal, activo y concreto de cada momento vital frente a la IE que concibe como una capacidad estática y en cierto modo permanente. Este autor propone el método del pensamiento emocional que consta de siete competencias emocionales las cuales distribuye en dos grupos el primer grupo está relacionado con el desarrollo personal y formado por el autoconocimiento, la autoestima, el control emocional y la motivación. El otro grupo lo forman competencias referidas al desarrollo social, que son el conocimiento del otro, la empatía y el liderazgo.

En cuanto a los beneficios del desarrollo de la IE, gira en torno a diversos ámbitos que son: la salud física y mental, el consumo de estupefacientes, las relaciones interpersonales, la conducta agresiva o el rendimiento académico en los adolescentes. Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales y tienen menos riesgo de padecer síntomas físicos, niveles de ansiedad, intento de suicidio, somatización estrés social y mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas (Extremera y Fernández- Berrocal, 2013). El desarrollo de la IE también incide en el crecimiento positivo y en el bienestar personal y social haciendo que de los jóvenes personas menos vulnerables (Orejudo y Planas, 2016). En cuanto al consumo de estupefacientes, aquellos adolescentes que tienen peores habilidades emocionales y sociales pueden desarrollar conductas de riesgo como consumir tabaco y alcohol u otras sustancias psicotrópicas como cannabis o cocaína (Extremera y Fernández- Berrocal, 2013).

En relación a la educación emocional, Bisquerra y Pérez (2007) la definen como “un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de

las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida” (p. 72).

La neuroeducación advierte de la necesidad de tener en cuenta los aspectos emocionales en los contextos educativos, así muestra interés por aplicar en el aula los conocimientos disponibles sobre los procesos cerebrales en los que se implica la emoción (De las Heras, y Vázquez-Bernal, 2020). “Así, sin emoción no hay aprendizaje, ni desarrollo favorable de los sistemas neuronales” (Ceraín, 2022, p. 59).

De acuerdo con lo contemplado en el apartado anterior, las emociones, prevalece la idea de que las emociones positivas favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado (Bisquerra, 2016; Ceraín, 2022). Así, el desarrollo de habilidades emocionales durante la etapa escolar es clave para fomentar niveles más altos de bienestar personal, mejorar el rendimiento académico y la convivencia en el contexto escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; De las Heras y Vázquez-Bernal, 2020).

En el ámbito educativo, diversos estudios ponen de manifiesto la necesidad de incluir la IE en el contexto académico y escolar. Así, la educación emocional propone el desarrollo de competencias emocionales, considerado como un proceso continuo y permanente de suma importancia para el desarrollo integral de las personas y por su incidencia en la capacitación para la vida, tanto en la faceta como ser individual, cómo en la faceta como ser relacional. Mediante la educación emocional se pretende dar respuesta a necesidades sociales que la educación tradicional no contemplaba. De ahí, la importancia de ser tomada en cuenta a lo largo de todo el currículum académico (Bisquerra, 2015; Cera et al., 2015). Asimismo, es considerada como factor crucial para intervenir ante el fracaso escolar, favorecer la motivación, facilitar las relaciones

sociales, aprender a gestionar los conflictos y prevenir la violencia (Orejudo y Planas, 2016).

Desde el ámbito de la orientación educativa, se considera que la educación emocional es fundamental para que se produzca el aprendizaje en el aula y, asimismo, favorece la convivencia satisfactoria del alumnado, tanto a nivel personal, como relacional. Por ello, es necesario tener en cuenta aspectos relacionados con el desarrollo de estrategias comportamentales, de valores, de habilidades sociales y de técnicas de autocontrol. Así, se postula por un modelo de intervención dónde el proceso de formación favorezca que el alumnado genere respuestas emocionales reguladas (Soler, 2016).

Competencia emocional

No existe consenso acerca de la de limitación del constructo de competencia emocional. Los expertos hacen alusión al mismo de diversas formas, competencia emocional, competencia socioemocional y otros optan por el plural competencias emocionales o competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Los mismos autores hacen una revisión de las diferentes propuestas acerca de este constructo y a partir de la misma define las competencias emocionales como “(...) el conjunto de conocimientos, capacidades habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 68).

Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) consideran que la competencia emocional sitúa el foco de atención en la interacción entre persona y ambiente y, por ende, le da más importancia al aprendizaje y desarrollo.

Según los autores anteriores (Bisquerra y Pérez, 2007) las competencias emocionales se podrían agrupar en cinco bloques formados por: conciencia emocional,

regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal o competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Respecto a la primera, conciencia emocional, la definen como a capacidad de toma de conciencia de las propias emociones, entre las que incluye las siguientes microcompetencias: dar nombre a las emociones, es decir, uso del vocabulario emocional adecuado, y la comprensión de las emociones de los demás.

En cuanto a la regulación emocional o capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, distingue microcompetencias como: la toma de conciencia de la interacción entre emoción cognición y comportamiento, la expresión emocional, la regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para la autogenerar emociones positivas.

En tercer lugar, la autonomía emocional incluye una serie de características y elementos relacionados con la autogestión personal entre los que destaca: la autoestima, la automotivación, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para buscar ayuda y recursos o resiliencia, así como la autoeficacia emocional y la capacidad para analizar críticamente las normas sociales.

Por otro lado la competencia social que tiene en cuenta las siguientes microcompetencias: el dominio de las habilidades sociales básicas (escuchar, saludar, dar las gracias...), respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad de gestionar situaciones emocionales.

En cuanto a las competencias para la vida y el bienestar establecen: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones en diferentes tipos de situaciones, buscar

ayuda y recursos y ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida con el bienestar subjetivo y fluir.

Por otro lado, es necesario diferenciar entre competencia emocional e IE, así como sus implicaciones en la etapa objeto de estudio. La competencia emocional es un constructo amplio del que forma parte la IE. En ella se ha de tener en cuenta tanto la historia evolutiva de las relaciones del adolescente, su desarrollo cognitivo, su sistema de valores y creencias y el contexto concreto donde surgen las emociones (De la Barrera, 2021).

En ese sentido, la IE comprende las habilidades de procesamiento de la información emocional, mientras que la competencia emocional contempla la contribución del desarrollo de cada persona en función del contexto sociocultural en el que se halle (Molander et al., 2009, citado en De la Barrera, 2021).

La misma autora (De la Barrera, 2021) alude a *La Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL, 2015) que realiza una clasificación de las competencias emocionales básicas que son: la conciencia de uno/a mismo/a, la autorregulación o control, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables.

Estudios y programas de IE en la adolescencia

Diferentes estudios apoyan la relación entre la IE y las relaciones sociales positivas destacando que los adolescentes más habilidosos emocionalmente tienen más amigos y mejores relaciones interpersonales (Extremera y Fernández- Berrocal, 2013). Por otro lado, se relaciona la IE y la conducta agresiva, es decir, aquellos jóvenes que tienen más habilidades emocionales presentan menores niveles de agresividad física y verbal, así como un menor número de emociones relacionadas con la expresión de la conducta agresiva, como la ira o la hostilidad. En cambio, los adolescentes con pocas

habilidades emocionales tienen menor capacidad de resolución de conflicto y pueden mostrar una actitud negativa hacia la escuela y los profesores (Inglés et al., 2014).

Algunas aportaciones teóricas e investigaciones, han mostrado la relación positiva entre la IE y el rendimiento académico de adolescentes que disponen de buenas habilidades emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; De las Heras y Vázquez-Bernal, 2020; Villoria, 2017). Y otras investigaciones, muestran una relación positiva entre la motivación, la actividad física o deportiva y la IE (Cera et al., 2015; Vaquero et al., 2020).

Por su parte, Inglés et al., (2014) realizan un estudio, cuya muestra estaba formada formada de 304 adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 17 años. En dicho estudio se analiza la relación entre los componentes de la conducta agresiva, motor (Agresividad física y agresividad verbal); cognitivo (hostilidad) y afectivo-emocional (ira) e IE. Los resultados concluyeron que la mayoría de adolescentes, tanto chicos como chicas, que presentaban altas puntuaciones en conducta agresiva física verbal hostilidad e ira tenían puntuaciones significativamente más bajas en IE rasgo, respecto al grupo de iguales que presentaban bajas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira.

En el estudio de Villoria (2017), que versa sobre la relación entre la IE y el ajuste académico y social en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de aquí en adelante), confirma que el rendimiento académico guarda relación positiva con las habilidades del modelo de habilidad de IE en el que se basa, estas son percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional. Asimismo, confirman que en los resultados acerca de otras variables explicativas como la autoeficacia, la IE tiene menor incidencia en su explicación. Mientras que otras variables como la vagancia, el

rechazo familiar y la adaptación a los compañeros/as influyen de manera negativa sobre el rendimiento escolar.

Por otra parte, la investigación de Cera et al., (2015) analiza las relaciones que hay entre la motivación y la IE de 170 estudiantes de secundaria (con edades comprendidas entre 12-17 años) en la asignatura de educación física. Los resultados obtenidos en dicha investigación a través de la correlación de los datos obtenidos en los instrumentos de medida empleados¹, concluyeron que existían correlaciones positivas entre las variables motivación, necesidades psicológicas y el clima motivacional.

En la misma línea que la investigación anterior Vaquero et al., (2020) analizan las relaciones que se producen entre la motivación, la actividad física y la IE. En esta investigación participaron 461 adolescentes de entre 12 y 16 años que pertenecían a centros educativos de Secundaria diferentes. Los hallazgos mostraron relación entre los niveles más auto determinados de motivación y la actividad física, coincidiendo en tal caso con los resultados de la investigación anterior (Cera et al., 2015). Asimismo, concluyen afirmando que los niveles de actividad física sobre algunas dimensiones de la IE (la adaptabilidad, el estado de ánimo y la inteligencia interpersonal) tienen gran presencia en el ámbito de la actividad física y deportiva y, a su vez, propician el establecimiento de relaciones sociales y la adquisición de un óptimo estado de ánimo.

En cuanto a los programas destinados a favorecer o desarrollar la IE están, el programa Educación emocional para adolescentes, PREDEMA, basado en el modelo de habilidades de la IE de cuatro competencias emocionales, que parte del paradigma dialógico para favorecer el aprendizaje significativo (Montoya et al., 2016).

¹ Trait Meta-Mood Scale (TMMS), una adaptación para EF del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido (PMCSQ-2), el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas (BPNS), y la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC).

Por otro lado, el programa de educación emocional para la etapa de educación secundaria de la Diputación Foral de Guipúzcoa, que está enfocado al desarrollo de la IE desde la acción tutorial, tiene como fin último aumentar su nivel de bienestar personal de los adolescentes. En el mismo, se tienen en cuenta actuaciones destinadas a favorecer el desarrollo de las cinco competencias socioemocionales contempladas en el modelo de Bisquerra y Pérez (2007, citado en Ezeiza, et. al., 2008).

En último lugar, cabe destacar el proyecto “Prevención de la violencia y el desajuste psicosocial en el aula mediante la educación de la inteligencia emocional”, llevado a cabo desde el 2008 por el laboratorio de las emociones de la Universidad de Málaga y bajo la dirección del catedrático Pablo Fernández- Berrocal. De este surgió el programa de educación emocional en las aulas, denominado INTEMO II, que consta de 12 sesiones de una hora de duración a la semana, realizadas en el horario de tutoría. Este programa está basado en el modelo teórico de la IE de Mayer y Salovey (1997), es decir, asume que la IE es una habilidad compuesta por cuatro ramas: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional, y regulación emocional (Castillo y Rueda, 2011; Fernández, 2009).

Justificación

Durante el periodo de prácticas he intervenido con alumnado de primero y segundo de la ESO, fundamentalmente. En el transcurso del mismo se observa que la mayoría de alumnado, sobre todo los y las que cursan primero de ESO, que solicitaban ayuda al departamento de orientación (DO, en adelante) o, en su defecto, eran remitidos por su tutor o tutora, mostraba dificultades en torno a competencias de autonomía emocional y competencia social, por ejemplo dificultades para reconocer sus fortalezas y debilidades, problemas de ansiedad, conflictos con otros alumnos/as, algunos con escasa motivación hacia el estudio y, a su vez, se observa que en muchos utilizan un

lenguaje inapropiado en la comunicación con sus iguales, y algunos casos normalizan la violencia como forma de enfrentarse a un conflicto.

Asimismo, en la mayoría de las entrevistas a familias realizadas por la orientadora de referencia, el motivo principal de gran parte de éstas estaba relacionado con dificultades socioemocionales de sus hijos/as, como: conflictos personales, principalmente por falta de autoestima y conflictos con sus iguales.

A principios de febrero, coincidiendo con el inicio de las prácticas, la orientadora de referencia realizó una reunión con los tutores y tutoras de primero de ESO y otra con los/as de segundo de la ESO, cuya finalidad era presentar a las estudiantes de dos CFGS (la mayoría cursando el CFGS en promoción de igualdad de género y una de ellas cursando el CFGS en integración social) y recoger información sobre las necesidades socioeducativas observadas en cada grupo-clase de estos cursos. Entre las necesidades que el conjunto de profesorado tutor de primero de ESO observó estaban, fundamentalmente, las relacionadas con las competencias interpersonales (problemas de autoestima, falta de automotivación, escasa asunción de responsabilidades) e intrapersonales (formas de comunicación inapropiada entre iguales, conflictos, falta de empatía) de su alumnado. Posteriormente el grupo de estudiantes de los ciclos formativos de grado superior tenían que diseñar actividades para desarrollar las necesidades planteadas.

Esto me llevó a reflexionar e indagar sobre el plan de acción tutorial (PAT, en adelante), el cual debería recoger todas las actuaciones a implementar durante la tutoría grupal semanal del curso actual. En tal caso se comprobó que el PAT estaba desactualizado y que en el desarrollo de las sesiones destinadas al tiempo de tutoría grupal apenas se desarrollan acciones formativas destinadas para el desarrollo de las competencias socioemocionales. En contraposición a lo contemplado en el cronograma

propuesto para el curso 2021-2022 del PAT, que establece actuaciones para el desarrollo de habilidades interpersonales desde noviembre hasta febrero.

No obstante, mi acercamiento actual a la realidad educativa, en calidad de estudiante en prácticas, me plantea dudas sobre el cumplimiento de la acción tutorial tal y como insta la normativa vigente. En el PAT, se incluyen de forma estructurada los aspectos que se van a trabajar cada mes en las sesiones de tutoría. Sin embargo, no hay un seguimiento por parte del DO en cuanto a la realización de las actuaciones previstas en el calendario. Además, que en dichas sesiones se trabajen contenidos previstos depende, en gran medida, de la predisposición y voluntariedad del tutor o tutora del grupo.

Sin embargo y a tenor de lo anterior, este Plan de intervención no nace solo de la necesidad detectada en el periodo de prácticas, ya que también se sustenta en lo contemplado en el marco normativo, que contemplaremos en un apartado posterior, y en los diversos referentes teóricos anteriormente contemplados. En cuanto a la legislación educativa nacional (LOE, 2006 modificada por LOMLOE, 2020) reconoce la cuestión emocional como un fin de la educación que debe trabajarse de forma transversal en todas las asignaturas que comprenden el currículo académico de la etapa de educación secundaria. En la misma línea, el desarrollo de la anterior se halla concretada en el Real Decreto 217/2022. A nivel autonómico, la Comunidad Valenciana tiene una disposición normativa educativa abundante, así se ha tenido en cuenta toda aquella que regula el proceso de enseñanza aprendizaje de la etapa de ESO (Decreto 107/2022, Decreto 195/2022, Decreto 104/2018 y Orden 20/2019) y la normativa específica del departamento de orientación académica y profesional (Decreto 72/2021, Resolución de 1 de octubre de 2021). En todas ellas, se hace alusión de la dimensión emocional, de

acuerdo con un enfoque inclusivo de la educación y considerándola como fin inherente de la educación y como derecho del alumnado.

En la adolescencia, sobre todo en las edades comprendidas en los primeros cursos de ESO, siendo el primer curso de ESO la población objeto de intervención, el alumnado se plantea múltiples preguntas que guardan relación con los diferentes cambios que en sus vidas se produce, tanto a nivel académico, como personal, físico, sexual y familiar, fundamentalmente, los cuales pueden ser ámbitos de decisión que conlleven a situaciones de estrés y provocar inestabilidad emocional.

Por ende, y de acuerdo con los autores previamente contemplados (De la Barrera, 2021; Extremera y Fernández- Berrocal, 2013; Montoya et al., 2016), en esta etapa es importante el desarrollo de las competencias socioemocionales, ya que son las que repercute en el bienestar emocional, en la calidad de los vínculos relacionales y, a su vez, incide en el rendimiento académico.

Además, las emociones están presentes en todos los ámbitos que la propia vida conlleva, incluyendo el contexto escolar (Sáenz- López y Medina, 2021), siendo de relevante incidencia en el acto de aprender (Ceraín, 2022). No obstante, no todas las emociones son positivas, ni todas nos hacen sentir bien, pero la gestión que hagamos de ellas determinará los efectos que va a tener sobre el propio bienestar y el del resto (Bisquerra, 2016). En consecuencia, deben ser consideradas como parte inherente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, son diversos los autores que defienden que el desarrollo de la IE y de la educación emocional contribuyen al bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2007; De la Barrera, 2021; Extremera y Fernández- Berrocal, 2013; Valadez et al., 2010). No obstante, la falta de consenso en el constructo de IE ha favorecido que diversos autores se decanten por la educación emocional ya que se edifica bajo la

consideración de un proceso personal, activo y permanente que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez, 2007; Hué, 2016; y Soler, 2016).

En relación con lo anterior, hay diferentes estudios que demuestran el desarrollo de la IE incide de forma positiva en las habilidades interpersonales e intrapersonales de los adolescentes (Extremera y Fernández- Berrocal, 2013), también en el rendimiento académico (De las Heras y Vázquez-Bernal, 2020; Villoria, 2017). Y otras investigaciones muestran una relación positiva entre la motivación, la actividad física o deportiva y la IE (Cera et al., 2015; Vaquero et al., 2020). De este modo, hay diversos programas destinados hasta el fin, uno de ellos se sustenta en las competencias socioemocionales contempladas en el modelo de Bisquerra y Pérez (2007) (Ezeiza et al., 2008). Y otros en el modelo teórico de la IE de Mayer y Salovey (1997) (Castillo y Rueda, 2011; Fernández, 2009; Montoya et al., 2016).

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales como el conjunto de habilidades y actitudes que nos permiten regular de forma óptima los fenómenos emocionales. Tal y como hemos desarrollado en un apartado anterior, estos autores presentan un modelo de competencias emocionales agrupadas en cinco bloques.

En relación a las competencias emocionales que se deben desarrollar durante la adolescencia, en concreto la franja de edad que comprende de los 12 a los 14 años, son diversos los autores que defienden la necesidad de elaborar propuestas educativas que estén orientadas a problemáticas propias de estas edades, como son: los conflictos personales e interpersonales, mejora del autoconcepto y la autoestima, aumentar las capacidades empáticas, mejorar las habilidades sociales y el establecimiento de vínculos positivos, así como el fomento del espíritu crítico entre otras (Ezeiza et al., 2008). En el mismo sentido y apoyándose en lo recogido por autores varios, Pérez y Filella (2019) establece una secuenciación de los contenidos de educación emocional según las

edades del alumnado. Y en relación a la franja de edad que comprende de los 12 a los 16 años establece contenidos relacionados con las competencias emocionales de los bloques: autonomía emocional y competencia social contempladas en el modelo de Bisquerra y Pérez (2007).

Así pues, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, relacionadas con las necesidades detectadas durante el periodo de prácticas y las consideraciones de algunos autores (Ezeiza et al., 2008; Pérez y Filella, 2019) citadas anteriormente, este Plan de intervención se centrará en el desarrollo de algunas de las subcompetencias que forman parte de dos de las competencias emocionales (autonomía personal y competencia social) contempladas en modelo de Bisquerra y Pérez (2007).

Este Plan de intervención debe ser comprendido como estrategia de prevención primaria, así estará orientado a promover competencias socioemocionales que favorezcan relaciones sanas con uno/a mismo/a y con los demás y, en ese sentido que puedan actuar como factores preventivos de problemas y/o trastornos afectivos que afectan a la sociedad: ansiedad, depresión, consumo de estupefacientes, trastornos alimenticios, violencia, entre otros. Así, las acciones educativas contempladas están enmarcadas dentro de los niveles I y II de respuesta educativa para la inclusión. En consonancia con lo establecido en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión del sistema educativo valenciano.

El primer nivel de respuesta se dirige a la comunidad educativa que está implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado objeto de intervención, en concreto sus familias y profesorado-tutor. Así, las medidas establecidas para el segundo nivel de respuesta educativa incluyen las actuaciones que fomentan la igualdad,

la convivencia, y el bienestar emocional. En tal caso se corresponde con las actuaciones recogidas en el artículo 5 de la Orden 10/2023, de 22 de mayo:

k) Actuaciones y actividades dirigidas a la promoción de la salud mental y al desarrollo de la competencia socioemocional, que incluye, entre otras, el sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad, la capacidad para gestionar las emociones propias y de los otros, el autoconocimiento, la aceptación personal, la autoestima positiva, la confianza en sí mismo, la resolución de problemas personales e interpersonales, la asertividad, la conciencia social, la empatía y la resiliencia. (p. 33139)

Estas medidas se pueden determinar, tanto en unidades didácticas, como en el PAT o el PIC, en este caso estarán concretadas en el primero de los planes nombrados.

Objetivos

Los objetivos que nos planteamos antes del comienzo de este Trabajo Fin de Máster (TFM, en adelante) son, por un lado, el objetivo principal que es diseñar un Plan de intervención en el que se favorezca el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado de primero de ESO del centro educativo de prácticas.

Para el logro del objetivo principal, se proponen diversas acciones encaminadas a la recogida de información de aquellos aspectos de interés, tanto a nivel normativo, como teórico, es decir, las posibilidades legislativas y los conceptos teóricos que guardan relación con el tema en cuestión. Asimismo, las actuaciones dirigidas a recoger información sobre el centro educativo de prácticas.

Así pues, los objetivos específicos son:

- Recoger información sobre la etapa de adolescencia, teniendo en cuenta sus características y la perspectiva de diversos referentes teóricos.

- Obtener información sobre las emociones, teniendo en cuenta el tipo de emociones que hay y las implicaciones de éstas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Indagar sobre la IE y la educación emocional.
- Analizar el constructo de competencia emocional.
- Recabar información sobre los diversos estudios y programas de IE en la adolescencia.
- Recoger toda la información necesaria para poder contextualizar el centro educativo de prácticas.
- Analizar el marco normativo nacional y autonómico en relación a lo contemplado sobre la dimensión emocional en la etapa de ESO.

Presentación de capítulos

El siguiente trabajo comprende, en primer lugar la introducción del TFM, donde se contempla la base teórica en la que se sustenta el mismo. Así se tiene en cuenta: la adolescencia; las emociones; IE y educación emocional; competencia emocional y estudios y programas de IE. Asimismo, se incluye la justificación, donde se reflexiona sobre el porqué y para qué del Plan de intervención propuesto; se detallan los objetivos; se presentan los capítulos y la metodología.

Por otro lado, el marco normativo educativo, tanto estatal, como autonómico, contemplando aquellas leyes educativas que atañen, tanto a la etapa educativa a la que va dirigido el Plan de intervención, como las que contemplan la cuestión emocional.

A continuación se incluye la contextualización del centro educativo, donde se recoge: la localización y recursos del entorno próximo; oferta educativa e instalaciones del centro educativo; descripción del claustro y características principales del personal

docente; descripción del alumnado; organización y composición del DO; y funciones, recursos y coordinaciones del DO.

Después, se ha contemplado el análisis de la realidad escolar en la que sea llevado a cabo las prácticas utilizando los marcos teóricos estudiados. Asimismo, se identifican posibles ámbitos de mejora de la intervención del centro de prácticas.

A continuación, se desarrolla la planificación del Plan de intervención, donde se incluye la justificación, los objetivos, la metodología, la secuencia de las actividades y los recursos.

Después, se incluye la evaluación, teniendo en cuenta los momentos evaluar, la población a evaluar, así como las técnicas e instrumentos de evaluación.

Y por último, se presentan las conclusiones, las limitaciones observadas y la prospección de futuro.

Metodología

La observación y escucha activa de las acciones llevadas a cabo por el DO, en especial por las desarrolladas por la orientadora de referencia, tutora de Prácticum, encargada de todos los grupos que conforman primero y segundo de la ESO del centro educativo de prácticas.

Por otro lado, el análisis documental de los documentos de centro, en particular el proyecto educativo de centro (PEC, de aquí en adelante), la programación general anual (PGA, en adelante), y el PAT.

Asimismo, nos hemos apoyado en la información recogida respecto a los temas de interés para el diseño del Plan de intervención, a tenor de lo investigado por diversos referentes teóricos. Así como en los contenidos teóricos trabajados en los módulos, generarles y específicos, que configuran dicho máster.

Marco normativo Estatal y autonómico

Las emociones son inherentes a la condición humana por ello están presentes en todos los ámbitos y acciones que la vida conlleva, incluyendo el ámbito educativo. No obstante, su inclusión es relativamente novedosa. En el artículo 27 de la Constitución Española (1978) se establece como objeto de la educación el desarrollo de la personalidad humana, no obstante, a efectos reales no se contempla hasta casi tres décadas más tarde, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, en adelante).

En este apartado en concreto nos centraremos en la presencia de la competencia emocional y educación emocional, así como otros aspectos que competen a la etapa educativa objeto de intervención, tanto en la legislación educativa nacional, como la autonómica que en está vigente.

A nivel nacional la normativa educativa vigente es la LOE (2006), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). En la misma se contempla la cuestión emocional como un fin de la educación tanto en el preámbulo, como entre sus principios pedagógicos (artículo 14.3). De este modo, en el preámbulo de la Ley (LOE, 2006, p.10²) se asevera: “Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, (...)”

Respecto a la educación emocional en la etapa de ESO, se refiere a la misma como un aprendizaje a trabajar de forma transversal en todas las materias comprendidas en el currículo académico (artículos 24.5 y 24.6, LOE, 2006).

Posteriormente, se halla recogida en el Artículo 71.1, denominado principios, perteneciente al capítulo I referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, del título II (equidad en la educación). En él se afirma: “Las

² Paginación según texto consolidado

Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (p.52).

La anterior (LOE, 2006) se halla concretada en el Real Decreto 217/2022, que en consonancia con las competencias establecidas en la recomendación del Consejo de la Unión Europea, realiza una adaptación como respuesta a la necesidad de vincular las competencias con los retos y desafíos del siglo XXI, con los principios y fines del sistema educativo establecidos en la LOE y con el contexto escolar. De este modo, establece ocho competencias claves entre las que se encuentran la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresión culturales. Las cuales, según las implicaciones que cada una conlleva, son las que en gran medida favorecerían el desarrollo socioemocional. Del mismo modo, contempla para cada materia competencias específicas que también estarían dirigidas al aprendizaje socioemocional del alumnado.

A nivel autonómico, la Comunidad Valenciana tiene una cantidad considerable de disposiciones legislativas que regulan el ámbito educativo. Teniendo en cuenta la jerarquía de la legislación comenzaremos por el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO, que se desarrolla a partir del Real Decreto 217/2022. En el artículo 4.2, donde se establecen los fines de etapa y establece: “El desarrollo curricular de esta etapa tiene que contribuir a la evolución personal, emocional y social de todo el alumnado de forma equilibrada y desde una perspectiva inclusiva (...)” (p. 41762).

En consonancia con el artículo 14.3 de la LOE (2006) el artículo de los principios pedagógicos (artículo 6.5, del Decreto 107/2022) se contempla la educación emocional bajo los mismo parámetros antes mencionados. Asimismo se exponen de

forma más detallada las competencias claves y específicas enfocadas al aprendizaje socioemocional contempladas en el Real Decreto 217/2022.

Por otro lado, dentro del marco legislativo autonómico que desarrolla de forma explícita la inclusión educativa, el Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consejo, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano, cuyo ámbito de aplicación son los centros educativos de enseñanzas no universitarias. En este Decreto aparece cómo abordar el desarrollo de la IE, así como el desarrollo de las competencias socioemocionales como un derecho del alumnado, para prevenir conflictos y para promocionar la igualdad y la convivencia.

De este modo, en el Capítulo IV “prácticas educativas” en concreto en el tercer punto del artículo 11, denominado “Estrategias orientadas a la promoción de la igualdad y la convivencia” Establece como práctica educativa la tutorías entre iguales, la cual se centra, entre otros aspectos, en el desarrollo de la IE.

En el segundo apartado del artículo 12 de la sección I del siguiente capítulo (V), denominado “gestión de conflictos que altera la convivencia”, se establecen las estrategias y finalidades entre las que se hallan “Facilitar la adquisición de la competencia socioemocional para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones, conseguir metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables” (p. 60037).

Por otra parte, En el apartado “d” del artículo 40 (Capítulo II: Derechos y deberes del alumnado) se tiene en cuenta como un derecho del alumnado la educación socioemocional de modo que facilite afrontar las relaciones interpersonales de forma adecuada.

Asimismo, destacar el Decreto 104/ 2018, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, que en su artículo 30 establece como uno de los objetivos de la orientación educativa “promover programas o acciones que contribuyan al desarrollo personal, emocional profesional y social del alumnado” (p. 33376). Además se establecen las medidas de respuesta educativa para la inclusión en los cuatro niveles de concreción, contemplando a su vez, en rasgos generales las dimensiones de acceso, aprendizaje y participación.

El anterior queda modificado por el Decreto 72/2021, el cual tiene por objeto regular la organización de la orientación educativa del sistema educativo de la Comunidad Valenciana, acorde con un enfoque inclusivo que contribuya a la optimización de los procesos de desarrollo personal, social, emocional, académico y profesional del alumnado.

Por otro lado, la Orden 20/2019 por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para inclusión, en su artículo 10 recoge las medidas de respuesta educativas para la inclusión y, en relación a la dimensión emocional, asevera:

Las medidas de acceso tienen como objeto asegurar la presencia de todo el alumnado en todas las experiencias educativas que se desarrollan en el centro, lo cual implica la planificación, provisión y organización de los medios y apoyos más adecuados para garantizar la accesibilidad física, sensorial, comunicativa, cognitiva y emocional/actitudinal del alumnado (...). (p. 20864)

Por su parte, la Resolución de 1 de octubre del 2021, donde se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional, además de la acción tutorial para el curso 2021- 2022. En la misma se recogen las líneas estratégicas de la orientación educativa y de la acción tutorial, siendo una de ellas la de igualdad y convivencia. Ésta debe de incluir actuaciones que aborden, entre otras, la temática de

educación emocional en propuestas curriculares y de acción tutorial. Así como actuaciones para la compensación de desigualdades, por ejemplo a través de programas de mejora de competencias sociales.

Por último, cabe destacar la normativa autonómica publicada recientemente, la Orden 10/23, de 22 de mayo, por la que se establece y concretan aspectos relativos a la organización de la orientación educativa del sistema educativo Valenciano.

Contextualización del centro educativo de prácticas

Localización y recursos del entorno próximo

El IES número 26 es un centro de ESO y bachillerato de titularidad pública. Éste forma parte de un gran complejo educativo integrado por el Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana (CEEDCV), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y el Centro Integrado Público de Formación Profesional Misericordia (CIPFP, en adelante) también llamado número 27.

Figura 1

Entrada complejo educativo Misericordia



Nota. Fotografía extraída de la red de internet

En el siguiente plano se muestra el complejo educativo en su totalidad, siendo el número 2 donde se ubica el IES número 26.

Figura 2

Plano del complejo educativo Misericordia



Nota. Fotografía de elaboración propia

Está situado en la ciudad de Valencia entre el barrio de la Luz y la Fuensanta, que forman parte del distrito de la Olivereta y en la franja colindante entre vara de Quart y Chirivella.

Este distrito a pesar de ser uno de los que ocupa menos extensión territorial, situándose en el puesto número 13 de 18 distritos, es de los que más población alberga por metro cuadrado, principalmente uno de los barrios que lo conforman, el barrio de La Luz. Además, el nivel socioeconómico de las familias que viven en él es medio bajo y en algunos contextos más localizados, fundamentalmente el barrio de la Fuensanta, el nivel socioeconómico es bajo generalmente.

El barrio de la luz está situado al oeste de la ciudad y limita el norte con Soternes al este al sur con la Fuensanta y al oeste con el municipio de Chirivella y fue construido dentro de un programa de viviendas de renta limitada A finales de la década de los 50.

Mientras que el barrio de la Fuensanta tiene su origen en la riada de 1957, así este grupo

de viviendas surge para cubrir la necesidad social de proveer de viviendas a los damnificados de esta riada. No obstante dicho proyecto se llevó a cabo a las afueras de la ciudad, puesto que el terreno tenía un coste inferior lo cual dio lugar a un barrio Periférico y, por ende, aislado del tejido urbano existente en Valencia.

La población de los barrios colindantes al IES, la luz y la Fuensanta, es predominantemente castellanoparlante, aunque la configuración poblacional ha cambiado notablemente con la presencia numerosa de personas de nacionalidad diversa.

En las proximidades de este centro educativo se hallan recursos tales como un hospital público (Consortio Hospital General Universitario), diversos centros de educación Infantil y Primaria, siendo los más próximos de titularidad público-concertado (Colegio Jesús María Fuensanta y Colegio Santa María, Colegio Claret, todos incluyen la etapa de ESO), el pabellón municipal de la Fuensanta, campo de fútbol municipal, la Escuela de personas adultas Vicent Ventura, la Biblioteca municipal Vicent Boix y Ricarte, Centro de salud Fuensanta, entre otros.

Por otro lado destacar la coordinación con entidades socio educativas externas de carácter no lucrativo, que proporcionan refuerzo socioeducativo (Save the Children) y acompañamientos para alumnado temporalmente expulsado (asociación Sed- Vies), aunque las plazas de estos recursos son limitadas.

Oferta educativa e instalaciones del Centro educativo

Éste incluye enseñanzas correspondientes a la etapa de secundaria, en concreto ESO y Bachiller, distribuidas del siguiente modo: siete grupos para primero y segundo (de los cuales un grupo de primero de ESO es Programa de Refuerzo de Aprendizaje 1 (PRA, de aquí en adelante) y otro grupo de segundo de ESO es PRA2; ocho para tercero de la ESO, de los cuales un grupo es de Programa de Diversificación Curricular (PDC, en adelante); cinco grupos para cuarto de la ESO (un grupo es de PDC) y cuatro grupos

en primero y segundo de bachiller. Los grupos de bachiller se hallan distribuidos del siguiente modo: grupo A (Ciencias), grupo B (Ciencias Sociales), grupo C (ciencias Humanísticas) y grupo D (Artes), que cuentan con un grupo para cada curso.

Asimismo, dispone de medidas grupales para el aprendizaje vinculadas en programas específicos, un aula programa de aula compartida (PAC, de aquí en adelante) que atiende al alumnado con dificultades de adaptación al entorno educativo y por ende con tendencia al absentismo. También dispone del PRA en los dos primeros cursos de la ESO y el PDC en tercero y cuarto de ESO. Y de una Unidad específica en centro ordinario (UECO, de aquí en adelante), que cuenta con personal docente especializado: una especialista en Audición y Lenguaje (AL, en adelante) y de una maestra en Pedagogía Terapéutica (PT, de aquí en adelante). Ambos, PAC y UECO son de nueva creación en el centro educativo, ya que su puesta en marcha ha sido para el presente curso (2022-2023).

Por otro lado, el IES Número 26 tiene 7 centros de educación infantil y primaria adscritos. Además durante el curso suele recibir de forma habitual alumnado de nueva escolarización.

Además, dispone de programas específicos Erasmus+ y eTwinning cuyo objetivo es promover y facilitar el intercambio de nuevas ideas entre docentes y alumnado a través de las TICs.

En cuanto a las instalaciones, el IES número 26 es un edificio de grandes dimensiones distribuido en tres plantas, sin incluir la planta baja. Dispone de instalaciones espaciales, tanto las interiores, como las instalaciones externas.

Entre las instalaciones externas, este centro educativo cuenta con un gimnasio y dos patios externos donde se desarrollan actividades de educación física, uno de ellos preparado para la realización de deportes tales como baloncesto y fútbol.

En la planta baja hay: tres aulas de matemáticas, un aula de física y química, un aula de tecnología, un aula de informática, dos aulas de biología, el departamento de educación física, un laboratorio de química, un laboratorio de biología, un aula donde se desempeña parte de la práctica educativa de la unidad específica en centro ordinario (UECO), Secretaría, Conserjería, baños de alumnado (uno de chicas y otro de chicos), salón de actos, vestíbulo y un patio interior, dónde realiza el tiempo de recreo el alumnado de primero de ESO.

La primera planta dispone de: el DO, aula PT, sala de profesores, despacho de dirección, despacho de vicedirección, despacho de la jefa de estudios y el secretario, tres aulas de valenciano, cuatro aulas de castellano, dos aulas de dibujo, un aula de tecnología, un aula de informática, baños de alumnado (uno de chicas y otro de chicos), baños de profesorado (uno de chicas y otro de chicos), un aula de dibujo artístico, un aula de dibujo técnico y la biblioteca.

En la segunda planta el edificio consta de: tres aulas de inglés, tres aulas de historia, tres aulas de música, un aula de informática, un aula de volumen, baños de alumnado (uno de chicas y otro de chicos) un aula de religión y tres aulas, donde se realizan los programas de refuerzo y aprendizaje (PRA, de aquí en adelante).

Y por último, la tercera planta, que está formada por: el departamento de historia, el departamento de física y química, el departamento de Ciencias Naturales, el departamento de matemáticas, el departamento de valenciano, el departamento de religión, baños de alumnado (uno de chicas y otro de chicos), baños de profesorado (uno de chicas y otro de chicos), un aula de audiovisuales, dos aulas de francés, dos aulas de historia, dos aulas de griego y latín, un aula de inglés, un aula de filosofía, un aula programa de aula compartida (PAC, en adelante) y otras cuatro aulas sin denominación.

Descripción del claustro

El claustro está formado por un lado, por el equipo directivo compuesto por el director, la vicedirectora, la jefa de estudios y el secretario. La legislatura del equipo directivo comenzó en el curso 2011-2012, así lleva tres legislaturas en el cargo, es decir, doce años. El curso siguiente comienza una legislatura nueva y se producirá un cambio en el mismo, ya que hay un nuevo equipo propuesto.

Por otro lado, el personal docente del centro que está constituido por 98 docentes de los cuales 66 son personal docente indefinido, alguno de ellos/as de nueva incorporación en este curso y sin plaza fija y el resto, es decir, 32 son docentes interinos con menos años de experiencia profesional. Estos se organizan en los diferentes departamentos según especialidades didácticas (Orientación, Matemáticas, Lengua y Literatura, Geografía e Historia, educación física, entre otros) (PGA, 2022).

Respecto al número de profesorado con función docente según especialidad, también recogido en la PGA (2022): Cultura clásica, dos; Lengua y literatura valenciana, nueve; Economía, tres; Orientación educativa, tres; Tecnología tres, informática, dos; Música, tres; Educación física, cuatro; Francés, dos; Inglés, ocho; Biología, seis; Dibujo, seis; Matemáticas, diez; Física y química, siete; Geografía e historia, siete; Griego, dos; Lengua castellana y literatura, nueve; Educación especial: AL, dos y PT, cuatro; y Filosofía, tres.

En la siguiente tabla que se incluye a continuación se muestra el número de profesorado según departamento y el porcentaje que corresponde a cada uno de ellos según el número total, siendo los departamentos de: matemáticas, Lengua y literatura castellana, Lengua y literatura valenciana y Orientación educativa, los que mayor porcentaje de profesorado albergan.

Tabla 1

Porcentaje y número de docentes por departamento

Departamentos	Nº docentes	% de docentes	Departamentos	Nº docentes	% de docentes
Matemáticas	10	11,36%	Música	4	4,54%
Lengua y literatura castellana	9	10,22%	Economía	3	3,40%
Lengua y literatura valenciana	9	10,22%	Filosofía	3	3,40%
Orientación educativa	9 (2, AL, 4, PT)	10,22%	Cultura clásica	2	2,27%
Inglés	8	7,95%	Informática	2	2,27%
Física y Química	7	6,81%	Francés	2	2,27%
Dibujo	6	6,81%	Griego	2	2,27%
Geografía e Historia	6	6,81%			
Bilología	6				

Nota. Fuente de elaboración propia

Entre el personal no docente se hallan: un educador de educación especial, cinco subalternos, una técnica de gestión de soporte en lengua de signos, tres administrativas, cinco personas encargadas de la limpieza y un ayudante de mantenimiento.

Descripción del alumnado

El total de alumnado que asiste a este centro de educación secundaria es de 866, distribuidos en 35 grupos. La ratio de alumnado por clase oscila entre 28 y 30 siendo esta última cifra el máximo permitido. No obstante, los grupos de PRA (de primero y segundo de ESO) y los grupos de PDC (de tercero y cuarto de la ESO), en ambos casos el número de alumnado es menor, siendo el máximo 16 alumnos/as. Los primeros cursos, primero, segundo y tercero son los que mayor porcentaje de alumnado acumulan. A partir de cuarto de ESO el número de alumnado desciende considerablemente, siendo cuatro los grupos para este curso.

El alumnado que asiste es fundamentalmente castellanoparlante, algunos pertenecientes a la etnia gitana, con presencia notable de alumnado de procedencia de países latinoamericanos, también hay alumnado de otros países como Rumanía o Siria, pero en menor cantidad. Excepto en casos puntuales, es decir, aquel alumnado recién llegado de otros países de habla no española, la mayoría del alumnado de procedencia no española tiene un óptimo dominio del castellano, ya que un porcentaje alto de éstos reside en la provincia de Valencia desde edad muy temprana.

Respecto al nivel socioeconómico del alumnado, predomina el nivel medio-bajo, siendo bajo en algunos casos, fundamentalmente los residentes en el barrio de la Fuensanta.

En cuanto al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE, de aquí en adelante) o necesidades educativas especiales (NEE, en adelante), destacar que la cifra total de alumnado con alguna necesidad educativa asciende a 27. En la mayoría de los casos se concentran en los primeros cursos, sobre todo en primero de ESO donde hay 15 alumnos/as con NEAE, de los cuales 9 presentan dificultades específicas de aprendizaje.

A colación de lo anterior, toda la información se halla recogida en la tabla de alumnado con NEAE, que se muestra a continuación y donde se contempla el número de alumnado por curso según NEAE o NEE, así como casos particulares que presentan otras NEAE, los cuales se hayan identificados con celdas sombreadas en diferentes colores y especificados en la tabla leyenda.

Tabla 2

Alumnado con NEAE

ALUMNADO CON NEAE		ESO				Bachiller		TOTAL
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	
NEE	Intelectual	1						1
	TEA Nivel 1	1			1			2
	Otros TDN							
Incorporación tardía al SE Valenciano	Desconocimiento de una lengua oficial de la CV					1		1
	Desconocimiento de las dos lenguas oficiales	1						1
Dificultades en la comunicación, lenguaje y habla.	Trastorno de C y L	1		1				3
		1						
Dificultades específicas de aprendizaje (DEA)	Lectura (L)		2					2
	Escritura (E)	1						1
	Matemáticas (M)	1	2					3
	Lectura y matemáticas (L y M)	1						1
	Lectura y escritura (L y E)		1	2				3
	Lectura, Escritura y matemáticas (L, E y M)	4		1				5
TDAH	Déficit de atención	1						2
		1						
	Hiperactividad/impulsividad							
	Combinada							
AACC	AACC		1					1
Condiciones personales y de historia escolar	Trastornos asociados a causa orgánica o fisiológica	1		1			1	3
NÚMERO TOTAL DE ALUMNADO CON NEAE								29

Nota. Tabla de elaboración propia

Tabla 3

Leyenda de la tabla alumnado con NEAE

		
CI Límite	Dislexia	Discinesia paroxística
		
Hipoacusia	Trastorno C y L	TDAH
		
DEA en L y M	CI límite y DEA L, E y M	

Nota. Tabla de elaboración propia

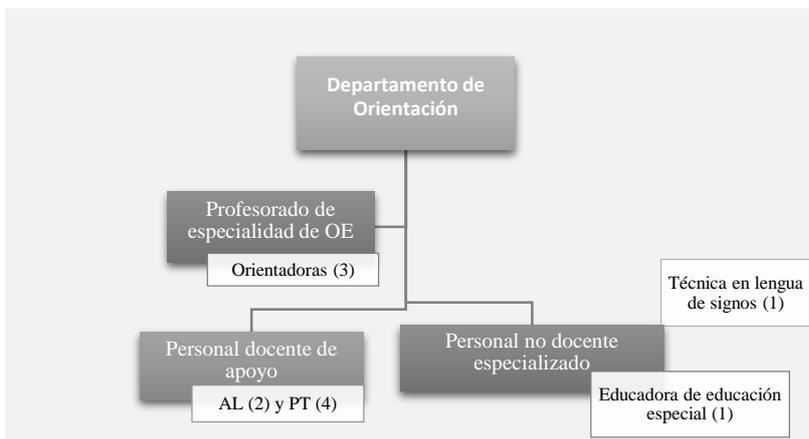
Organización y composición del DO

El departamento de orientación educativa y profesional está constituido por el personal siguiente:

- El profesorado de especialidad de orientación educativa, que en este caso está formado por 3 orientadoras. Las funciones de cada una de ellas dependen del curso que tienen asignado. La jefa del DO se encarga de cuarto de ESO, primero y segundo de bachiller; otra orientadora se encarga de primero y segundo de ESO y la última, de tercero de ESO, que también desarrolla su actividad profesional en otro IES.
- El personal docente especializado de apoyo, dos AL (una de conselleria y otra de la diputación) y cuatro PT.
- Personal no docente especializado, una educadora de educación especial y una técnica en gestión de apoyo en lengua de signos.

Figura 3.

Organigrama del DO



Nota. Elaboración propia

Funciones del DO

Las funciones del DO están reguladas en función del marco normativo de la Comunidad Valenciana, en concreto quedan recogidas en el artículo 8 del Decreto 72/2021, entre ellas se hallan:

- Colaborar con el equipo docente en la planificación y el desarrollo de las evaluaciones de orientación educativa y de acción tutorial.
- Cooperar y asesorar a los equipos docentes y directivo en tareas como: identificar barreras; organizar apoyos personales y materiales; asegurar el acceso a los entornos y materiales pedagógicos y curriculares; prevenir y detectar dificultades de aprendizaje y/o NEAE; colaborar en la planificación y desarrollo en los proyectos de promoción de la igualdad y la convivencia, procesos de transición.
- Formar parte de las evaluaciones sociopsicopedagógicas y en el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de actuación personalizados.
- Colaborar para tramitar medidas de respuesta educativa para la inclusión.
- Participar en las evaluaciones de los cursos de cada etapa. Cada orientadora del centro de prácticas asiste a las evaluaciones de los cursos que tiene asignado.
- Orientar al alumnado, familias y equipo docente.
- Realizar acciones de coordinación con agentes y/o recursos externos.

A colación de lo anterior, la Orden 10/2023 establece que para el desarrollo de las funciones antes mencionadas, recogidas en el artículo 8 del mismo Decreto (72/2021), el equipo docente de orientación educativa realizará una serie de tareas, dieciocho en su totalidad incluidas en el artículo 18, tales como:

3. Asesorar al claustro de profesorado en el establecimiento de los criterios referentes a la orientación educativa y profesional y a la tutoría del alumnado, y

a la comisión de coordinación pedagógica o el órgano del centro que tiene atribuidas estas funciones en la propuesta de organización. (p.33146)

Recursos y coordinaciones del DO

El DO del centro de prácticas del IES número 26 tiene diversos recursos organizados según la función educativa para la cual están diseñados y/o planificados.

En cuanto a las herramientas de recogida de información y diagnóstico se hallan: cuestionarios de intereses profesionales, competencia curricular o académica, capacidades intelectuales, entre otras. Destacar que el IES comparte las herramientas de recogida de información y diagnóstica con los CEIP adscritos al mismo, teniendo también a su disposición los que disponen dichos CEIP. Asimismo, hace uso del programa informático *Socioescuela*, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, cuya finalidad es analizar el clima del aula.

Entre los recursos enfocados a orientar profesionalmente y laboralmente al alumnado, el DO tiene disponibles, no sólo cuestionarios de intereses profesionales, sino también dispone del programa informático *Orienta*, en el cual el alumnado puede trazar su propio itinerario y otros cuestionarios de autoconocimiento, por ejemplo el test online *FPBIDE* y el test *GR*.

Por otro lado, se realizan entrevistas con las familias, el alumnado y otros agentes para la recogida de información y charlas grupales, donde se trabajan diversos temas, así se informa sobre recursos locales, académicos, fundamentalmente, relacionadas con itinerarios formativos.

Entre las medidas grupales para el aprendizaje dispone de: los programas de diversificación curricular en tercero y cuarto de ESO; programas de refuerzo educativo en primero y segundo de ESO; el programa de refuerzo, orientación y apoyo (*PROA +*);

un programa de aula compartida (PAC); y una unidad específica en centro ordinario (UECO).

Por otro lado, el centro educativo tenido en cuenta en este Plan de intervención realiza una serie de coordinaciones con los distintos recursos, agentes y /o entidades externas e internas pertenecientes al municipio en el que desenvuelve sus competencias.

Entre las coordinaciones internas están las referidas a la comunidad educativa, es decir, con los/as tutores/as del curso, el personal docente especializado, el claustro docente, el equipo directivo, las familias y la coordinadora del PIC.

En cuanto a las coordinaciones externas, concernientes a entidades públicas y entidades no lucrativas: Centros de educación Infantil y Primaria adscritos, gabinetes psicopedagógicos externos, agentes externos de apoyo a la Inclusión e Igualdad (por ejemplo, Sed-vies y Flexieduca), USMIA (Unidad de Salud Mental Infanto-juvenil), centros de Formación Profesional próximos, en especial con el CIPFP Misericordia, así como con servicios sociales e inspección educativa, entre otros.

Análisis de la realidad escolar utilizando los marcos teóricos estudiados

De acuerdo con el tipo de actuaciones que se desarrollan con las familias, fundamentalmente puntuales y acotadas, podríamos decir que el centro de prácticas favorece una cultura escolar individualista. Hecho que en parte es un obstáculo para el desarrollo de una institución escolar realmente inclusiva. En pro de generar entornos educativos inclusivos, la relación entre el centro educativo y familia debe transformarse en una relación de diálogo igualitario, con el fin de favorecer la sinergia entre ambas instituciones mediante la confianza, la colaboración, la coordinación y responsabilidad compartida de todos los implicados e implicadas en el desarrollo de los/as discentes (Aguiar et al., 2019; Alfonso, 2010; Simón y Barrios, 2019). En este sentido, el DO sigue una línea de actuación similar.

Teniendo en cuenta la clasificación de los modelos de orientación educativa y las metodologías de intervención sociopsicopedagógicas que se emplean en el DO del IES Número 26 y, a tenor de lo contemplado anteriormente, los modelos de intervención empleados por el mismo son diversos, con predominio del modelo de intervención directa, ya que en las actuaciones con el alumnado predomina la intervención individualizada basada en la entrevista.

No obstante, como ya se introdujo en el apartado anterior el DO está formado por tres orientadoras, cada una de ellas tiene un modo concreto de intervenir, siendo el modelo antes señalado el más frecuente.

En cuanto a la atención a la diversidad y en pro de eliminar las barreras de acceso, aprendizaje y participación se favorecen medidas de los distintos niveles. Entre las que prevalecen las de nivel II, es decir aquellas que se dirigen al grupo-clase, como son los proyectos interdisciplinares, la codocencia o docencia compartida, los PRA y los PDC, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, el centro de prácticas dispone los programas pedagógicos grupales de atención a la diversidad, PAC, PRA, PDC, introducidos anteriormente. Todos ellos están organizados según lo establecido en la normativa, no obstante se observa que la finalidad principal del PAC, prevenir y reducir el absentismo, no se ha cumplido en todos los componentes de dicho programa. Así las medidas que sean ejecutado en torno al alumnado absentista han sido de carácter ejemplarizante, en tal caso se les expulsa del programa.

En cuanto a los procesos de innovación e investigación que el centro de prácticas desarrolla, destacar que a pesar de que en algunos cursos se desarrolla la codocencia todavía prima un trabajo docente bastante individualista. Así, no hay una misma línea a seguir en cuanto al tipo de metodología a aplicar, sino que las dinámicas docentes y

actividades dependen exclusivamente del profesor o profesora responsable de un grupo. Asimismo, la creatividad en el aula, la gamificación, el uso de las nuevas tecnologías en la práctica docente o el uso del juego como un recurso socioeducativo es diverso. En ese sentido se observa mayor predisposición y capacitación del profesorado más joven. Además son cuestiones que el equipo docente adopta como funciones propias y de responsabilidad exclusiva, ya que en ningún caso el profesorado ha contemplado que estas cuestiones como posibles ámbitos en los que sea considerable la aportación del DO, a no ser que el alumnado presente alguna dificultad.

En relación al ámbito de la educación emocional, en el centro de prácticas no se desarrolla ningún Plan de intervención específico dónde se trabajen competencias emocionales. En su defecto se realizan actuaciones puntuales, por algunos profesores/as tutores/as durante su tutoría y, en algunos casos, por alumnas de prácticas de ciclos formativos de grado superior de integración y de promoción de la igualdad (CFGs, de aquí en adelante).

Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención del IES

En cuanto al Equipo directivo, destacar que parte de los componentes que lo forman llevan en el cargo al menos tres legislaturas. Uno de ellos es el director del centro, que además muestra dificultades en algunas de las competencias digitales que el puesto requiere, sobre todo para realizar algunos trámites a través de la plataforma *Itaca* y, en tal caso, requiere del apoyo del personal docente o administrativo. Esto es un obstáculo ya que ralentiza el proceso de ejecución de cualquier trámite y, por ende, su puesta en marcha.

Por otro lado, se observa, que la participación de las familias se acota a la asistencia a las reuniones grupales o individuales que supone la acción tutorial. En este sentido, el centro educativo de prácticas no favorece una cultura de la participación

familiar, sino una participación familiar puntual y con finalidades muy concretas, como son la de informar del rendimiento escolar, la falta de asistencia o el comportamiento no apropiado de un/a alumno/a en concreto. Así, tanto el equipo directivo como algunos docentes manifiestan desgana y desinterés por favorecer un vínculo donde predomine la cooperación y la horizontalidad en las relaciones con las familias.

En relación al plan de transición entre etapas, de primaria a secundaria, incluye acciones tanto para las familias, como para el alumnado nuevo. Las actuaciones con el alumnado son de carácter informativo y socioeducativo, puesto que en ellas se informa de las características de la nueva etapa y se realizan acciones junto con alumnado escolarizado en el IES para favorecer una óptima acogida. No obstante, las acciones dirigidas a las familias de nueva incorporación son meramente informativas.

Por otro lado, algunos de los docentes que imparten clases a primero y segundo de ESO reconocen la falta de preparación para abordar cuestiones relacionadas con la educación emocional, lo cual supone un hándicap para propiciar la educación integral del alumnado. En ese sentido y en pro de la inclusión educativa, el Plan Anual de Formación permanente del profesorado (en adelante PAF) podría contemplar la educación emocional entre las necesidades formativas del profesorado.

En cuanto a las metodologías que se emplean en el centro de prácticas se observa que en los primeros cursos, sobre todo primero y segundo, tal y como se contempla en la Ley, se apuesta por la codocencia, incluso en equipos interdisciplinares en algunos casos. No obstante, no todo el claustro docente es afín a estas prácticas donde se favorece que el alumnado trabaje en grupo y la agrupación de las materias por ámbitos. En ese sentido, predominan las clases magistrales, sobre todo a partir del tercer curso de ESO.

En relación a los documentos de centro destacar que algunos de ellos, el PEC, el PAT y el Plan de Igualdad y Convivencia (PIC, en adelante) que se consideran claves respecto los aspectos a intervenir en dicho Plan de intervención, están desactualizados.

En PEC proporcionado por el equipo directivo esta desactualizado, así la última referencia legislativa que consta en el documento es el Decreto 112/2007, de 20 de julio por el que se establece el currículum de ESO de la Comunidad Valenciana. Asimismo, la PGA recoge la última fecha de vigencia del PEC que data el 3 de diciembre de 2015.

En cuanto al PAT destacar que, por un lado, el documento facilitado no está actualizado y, por otro, la acción tutorial dirigida al grupo clase, según curso, se halla estructurada en torno a los aspectos que se van a trabajar cada mes en las sesiones de tutorías. Sin embargo, mi acercamiento a la realidad educativa en calidad de estudiante en prácticas, me ha permitido constatar que en dichas sesiones no siempre se trabaja los contenidos previstos, ya que depende, en gran medida, de la predisposición y voluntariedad del tutor o tutora de grupo.

Y por último el PIC, que igual que los casos anteriores está desactualizado, ya que el proporcionado se corresponde con el establecido para el curso 2021-2022. Entre los apartados que contempla el mismo se hallan; diagnóstico del estado de la igualdad y de la convivencia en el centro, donde consta que en el curso 2019-2020 el 90% del alumnado expedientado por problemas de convivencia, se acumulaba en primero y segundo de la ESO ; la composición y el plan de actuación de la comisión de igualdad y convivencia; la detección de necesidades y planificación de acciones de formación en materia de convivencia; las acciones para la consecución de una escuela igualitaria y coeducadora; las medidas y acciones orientadas a la sensibilización orientación y promoción de la convivencia positiva, la prevención de los conflictos, el respeto a la diversidad, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, el PIC incluye actuaciones encaminadas a la disciplina positiva “feliciparte”, se premian las acciones del alumnado, según destaquen a nivel actitudinal y/o aptitudinal. No obstante, las anteriores son actuaciones puntuales, en su defecto prevalecen las actuaciones sancionadoras. En este sentido, el PIC debería promocionar otro tipo de acciones encaminadas a prevenir y resolver conflictos que subyacen de la propia convivencia.

En relación a uno de los programas pedagógicos, PAC, que se constituye a mediados del primer trimestre, se observan carencias en el diseño del mismo, ya que, por un lado, no todo el personal docente participa en el programa de forma voluntaria, en algunos casos la asignación de tiempo de docencia en este programa se ha sustentado en la disposición de horas designadas para docencia. En este sentido, la falta de compromiso y el desgaste de algunos de los docentes que formaban parte del PAC, ha sido una constante en los últimos trimestres. Esto se observa también en el alumnado, que en las clases con los mismos docentes muestra peor rendimiento y comportamiento, así como una asistencia bastante irregular. Por el contrario en las clases impartidas por el tutor y el personal externo (perteneciente a Flexieduca), el alumnado muestra mejoría en todos los aspectos antes comentados. Por otro lado, en el horario de dicho grupo de alumnos/as no se contempla la educación física. Asimismo, en dicho programa las actuaciones educativas contempladas en el ámbito práctico se desarrollan siempre dentro del centro educativo, en concreto por una asociación antes mencionada, con escasa conexión con el mundo laboral.

Planificación del Plan de intervención

Justificación

A tenor de todo lo contemplado hasta el momento y sustentándonos en la descripción y el análisis del tema en cuestión desde la perspectiva teórica, la legislativa y la de la práctica educativa, se justifica el porqué y el para qué es necesario este Plan.

Así pues, los referentes teóricos contemplados están en consonancia respecto a la necesidad de desarrollar propuestas educativas que estén orientadas a favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales que favorezcan que el alumnado disponga de herramientas para hacer frente a las diversas situaciones que el día a día les planteen así como bienestar individual y social (Ezeiza et al., 2008; Pérez y Filella, 2019).

Por otro lado, se sustenta en las necesidades socioemocionales detectadas durante el periodo de prácticas respecto al alumnado con el que se ha intervenido, las detectadas por el profesorado-tutor y a la ausencia de programas de acción tutorial que contemple el desarrollo de la dimensión emocional del alumnado.

Y también en la dimensión legislativa que, tanto a nivel nacional, como autonómico, contempla la educación emocional como parte inherente del propio proceso educativo del alumnado. Así, las actuaciones que comprende este Plan están incluidas en la línea estratégica igualdad, convivencia, y bienestar emocional, que en tal caso se corresponde con las actuaciones recogidas en el artículo 5 de la Orden 10/2023, de 22 de mayo.

A continuación, se incluye la planificación del Plan de intervención propuesto, así se tendrán en cuenta aspectos como: *los objetivos*, estructurados entorno a principales o específicos y a la población objeto de intervención; *la metodología*, donde se contempla los principios bajo los que se rige, así como el rol que debe adoptar el dinamizador/a, entre otros pormenores; *la secuencia de actividades*, según grupo de

intervención, las unidades de intervención recogidas en sus correspondientes tablas; *los recursos*, tanto financieros, como materiales y humanos; y *la evaluación* que contempla los diferentes momentos en los que tendrá lugar, así como los instrumentos de recogida de evaluación.

Objetivos

Los objetivos que a continuación se proponen están estructurados en función de la población de intervención (alumnado, profesorado y familias) de las actuaciones planificadas.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos principales que se pretenden alcanzar en este Plan de intervención con el alumnado son:

- Promover el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado que cursa primero de ESO en el centro educativo de prácticas, que favorezcan relaciones sanas con uno/a mismo/a y con los demás.
- Favorecer actitudes y comportamientos prosociales.

Para ello, se proponen actuaciones encaminadas a favorecer algunas aptitudes y habilidades relacionadas con la autonomía emocional y la competencia social. Así pues, los objetivos específicos que pretenden propiciar el desarrollo de estas competencias serán:

- Favorecer que el alumnado adquiriera una imagen positiva de sí mismo.
- Propiciar el desarrollo y/o mantenimiento de buenas relaciones consigo mismo.
- Desarrollar en el alumnado la habilidad de automotivarse.
- Favorecer la adopción de actitudes positivas ante los desafíos diarios.
- Capacitar al alumnado en la búsqueda de ayuda y recursos que le permitan afrontar situaciones adversas.

- Propiciar la asunción de responsabilidades acorde a comportamientos saludables, seguros y éticos.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre los mensajes sociales.
- Dominar las habilidades sociales básicas.
- Aceptar las diferentes opiniones e ideas poniendo en práctica la empatía.
- Favorecer que el alumnado atienda a los demás practicando la escucha activa.
- Practicar la comunicación asertiva.

Además de los objetivos anteriormente mencionados y en consonancia con la metodología que a continuación se incluye, en todas las actuaciones contempladas se trabajará de forma transversal elementos como la participación, la cooperación, la reflexión y el análisis crítico.

En cuanto al objetivo principal a conseguir con las actuaciones previstas para el profesorado tutor son:

- Propiciar espacios de formación para los docentes tutores/as del alumnado objeto de intervención.
- Propiciar información de los contenidos, temporalización y metodología del Plan de intervención.

Los objetivos específicos para este grupo son:

- Favorecer que profesorado tutor adquiriera conocimiento sobre las competencias a desarrollar con el alumnado.
- Propiciar el aprendizaje dialógico.
- Registrar dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.

El objetivo principal que se plantea a conseguir en las actuaciones con las familias es:

- Propiciar información de los contenidos, temporalización y metodología del Plan de intervención.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Favorecer la participación de las familias en las reuniones y actividades a desarrollar junto con sus hijos/as.
- Favorecer feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.

Metodología

De acuerdo con Pérez y Filella (2019), la práctica de la educación emocional debe realizarse principalmente mediante metodologías activas y participativas. Del mismo modo, las acciones educativas que comprende este Plan de intervención, están pensadas para favorecer el aprendizaje significativo y dialógico, donde se prioriza la resolución de problemas a través del trabajo en equipo y la responsabilidad compartida.

De acuerdo con lo anterior, en el diseño de las actuaciones se ha tenido en cuenta un enfoque constructivista del aprendizaje, en el cual se utilizará una metodología fundamentalmente activa y participativa, cuya finalidad última es la de generar aprendizajes emocionales significativos y adaptables a cualquier contexto. En consecuencia, las actividades comprendidas se realizarán mayormente de forma grupal, sin obviar aquellas partes de las mismas que requieran del trabajo individual del alumnado. Es decir, las actividades se estructuran en torno a diversas partes, normalmente se requiere del trabajo individual en la primera parte de las mismas, después del trabajo en pequeños grupos y al finalizar con todo el grupo clase. En relación a esto último, cada actividad indica el procedimiento para su desarrollo.

Por otro lado, en el diseño de las actividades que comprenden la intervención planificada, se incluye la motivación como elemento que potencia el aprendizaje. Así se introducirán elementos para captar la atención y generar motivación, tales como el uso de los dispositivos móviles como medio de búsqueda de información, juegos interactivos, entre otros.

Además, dicho Plan incluye el enfoque de género, no solo de forma directa, sino también transversal ya que en el diseño de las actividades se tienen en cuenta ejemplos libres de estereotipos sexistas, así como el uso de un lenguaje inclusivo.

Para superar las posibles dificultades que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tendrán en cuenta la utilización de recursos didácticos y actividades adaptadas a los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado y a los principios del DUA, de modo que el proceso sea equitativo, flexible, donde la información sea perceptible y se reconduzca el error. Por otro lado, tal como avanzábamos anteriormente, dicho Plan contempla actividades diversas que permiten alternar el trabajo de reflexión personal con espacios de trabajo en grupo.

Asimismo, se tendrán en cuenta elementos como la música, ya que a través de ésta se puede experimentar la vivencia emocional, contemplando los diversos ritmos y estilos, así como los mensajes de las canciones y las asociaciones que se les atribuyen. Por otro lado las actividades donde se practique la discusión grupal o el role-playing, favorecen la interacción y la expresión de sentimientos y emociones de forma libre, así como el crecimiento emocional que puede conllevar la propia escenificación de personajes. Asimismo, se ha tenido en cuenta el debate como un recurso educativo que, no solo hace posible el intercambio de puntos de vista, sino también favorece la construcción de una visión más completa de la realidad y el pensamiento crítico.

No obstante, se priorizará el principio de respeto a la libertad de expresar o no sus emociones opiniones o vivencias personales. En este sentido, Bisquerra (2009a) sugiere “tratar el caso de terceras personas o, si lo considera oportuno, presentar situaciones o vivencias personales del educador con el propósito de generar un clima de confianza mutua que invite a la generosidad de compartir voluntariamente otras experiencias personales de los alumnos participantes” (citado en, Pérez y Filella, 2019:38).

En cuanto a la figura del docente tutor o tutora de grupo, tendrá que asumir el papel de facilitador y guía del aprendizaje, así su función principal será la de actuar de puente entre los contenidos a trabajar y su alumnado.

Por otro lado, destacar que las actuaciones formativas previstas para el profesorado tutor de este curso se realizarán en torno a tertulias dialógicas, cuya metodología está basada en los principios del aprendizaje dialógico. El cual supone la construcción colectiva de significado y alcanzar el conocimiento a partir de las reflexiones conjuntas.

Secuencia de actividades

Las acciones formativas están dirigidas fundamentalmente para los grupos que forman primero de ESO. Asimismo, se contemplan acciones informativas y formativas con las familias y con los tutores y las tutoras de primero de ESO.

Las sesiones informativas con familias y profesorado tutor de primero de ESO se realizarán durante el principio del segundo trimestre, en la tercera semana de enero con el profesorado tutor y en la cuarta semana con las familias. Donde se explicará la finalidad del Plan de intervención y se presentará el cronograma de las actuaciones previstas para el alumnado, que a continuación se incluye, así como los objetivos y otras cuestiones donde se requiera de su colaboración.

Tabla 4

Cronograma de actividades con las familias

Temporalización		Enero ³				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio		
Sesiones formativas	Actividades/ Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Sesión informativa	Presentación Plan																							
Seguimiento																								

Nota. Tabla de elaboración propia.

Después de las mismas, es decir, la última semana del mismo mes se realizarán las dos sesiones formativas, cada una de ellas de dos horas aproximadamente, con el profesorado tutor de la población objeto de intervención. En ellas se trabajará nociones relativas a las características de la adolescencia y nociones de educación emocional relativas a las competencias emocionales a trabajar a través de grupos de discusión.

Tabla 5

Cronograma de actividades con el profesorado tutor

Temporalización		Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio		
Sesiones formativas	Actividades/ Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
Sesión informativa	Presentación Plan																							
Sesión formativa 1	Tertulia dialógica características de la adolescencia																							
Sesión formativa 2	Tertulia dialógica competencias emocionales																							
Seguimiento																								

Nota. Tabla de elaboración propia.

No obstante, durante el periodo de aplicación del Plan de intervención se realizarán sesiones semanales con los tutores y las tutoras donde se realizará el seguimiento, registrando las dificultades y los logros observados en las acciones

³ Cada columna establecida por meses se corresponden con las semanas que comprende cada mes según orden natural.

educativas desarrolladas con el alumnado. Por otro lado, se realizarán reuniones grupales con las familias de cada grupo de primero de ESO al finalizar cada unidad de intervención para contrastar los progresos de sus hijos/as.

En cuanto a las acciones dirigidas al alumnado, la intervención se subdivide en siete unidades de intervención, las cuáles se desarrollarán a partir de febrero, éstas son: información formación; habilidades intrapersonales I; habilidades intrapersonales II, habilidades intrapersonales III, habilidades interpersonales I; habilidades interpersonales II; y recapitulación y valoración.

En la primera se realizarán acciones educativas para generar un buen clima, presentar el Plan de intervención y consensuar las normas junto con el alumnado. Las tres siguientes están pensadas para favorecer el desarrollo de competencias intrapersonales como: la autoestima, la automotivación, saber pedir ayuda, la responsabilidad individual y la responsabilidad social, donde se abordarán acciones para favorecer la autonomía emocional, la cual se desarrollará durante los meses de febrero, marzo y principios de abril. La quinta y sexta unidad de intervención están encaminadas al desarrollo de competencias interpersonales, que contendrá actuaciones dirigidas al desarrollo de habilidades socioemocionales como: buenas formas, empatía, escucha activa y asertividad, que comprenderá los meses abril, mayo y las dos primeras semanas de junio. En la tabla que se muestra a continuación se incluye la temporalización concreta de dichas actuaciones, siendo los cuadros sombreados con una tonalidad más elevada los que representan los momentos concretos en los que se desarrollarán las mismas. Así como la evaluación y seguimiento de las actuaciones, obviando las dos semanas no lectivas de abril por ser periodo vacacional.

Tabla 6

Cronograma de actividades con alumnado

Temporalización		Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio		
Unidades de intervención	Actividades/ Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
U1: Información y formación	A1: Presentación																							
U2: Habilidades intrapersonales I	A2: ¿Cómo me veo y cómo me ven?																							
	A3: ¿Cómo ves tú la botella?																							
	A4: Contar con los demás nos hace más fuertes																							
U3: Habilidades intrapersonales II	A5: Asumiendo responsabilidades																							
U4: Habilidades intrapersonales III	A6: El valor de las cosas																							
	A7: El amor en la música que escuchamos																							
U5: Habilidades interpersonales I	A8: Siendo agradecido/a																							
	A9: Yo por ti y tú por mí																							
U6: Habilidades interpersonales II	A10: Escuchando de forma activa																							
	A11: Role playing de estilos comunicativos																							
U7: Recapitulación y valoración	A12: Recapitulemos																							
Seguimiento																								
Evaluación																								

Nota. Tabla de elaboración propia.

Aunque estas unidades de intervención se presentan de forma separada, así cada una contiene un conjunto de actividades o acciones para el desarrollo de los mismos, son contempladas de forma holística ya que las competencias que se pretenden favorecer están relacionadas entre sí.

A continuación se presentan las siete unidades de intervención que conforman el Plan de intervención. Los aspectos que se valoran en cada una de ellas son: nivel de

respuesta, línea estratégica, contextualización, justificación, metodología, objetivos, y secuencia de actuaciones, que incluye la temporalización y recursos materiales, así como los criterios de evaluación, los instrumentos de evaluación y la coordinaciones.

Tabla 7

Unidad de intervención 1

INFORMACIÓN Y FORMACIÓN			
Nivel de respuesta	II	Línea estratégica	Igualdad, convivencia y bienestar emocional
Contextualización		Justificación	
<p>La puesta en práctica de este Plan, que contempla actuaciones para el desarrollo de la educación emocional debe realizarse principalmente mediante metodologías activas y participativas.</p> <p>Asimismo, están pensadas para favorecer el aprendizaje significativo y dialógico, donde se prioriza el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida de todos/as aquellos/as que formarán parte del proceso.</p>		<p>En esta unidad de intervención se presentarán los contenidos a trabajar durante la implementación del Plan.</p> <p>Asimismo, se realizarán actuaciones donde se favorezca un clima participativo e inclusivo y donde los todos y todas se sientan partícipes del Plan.</p>	
Metodología	Objetivos		
Expositiva	Conocer los contenidos, temporalización y metodología del Plan de intervención.		
Reflexiva	Consensuar normas democráticamente con el alumnado.		
Cooperativa	Favorecer la participación de las familias en el Plan.		
	Propiciar espacios de formación para los docentes tutores/as del alumnado objeto de intervención.		

Secuencia de actuaciones		Temporalización	Recursos
Actividades con el grupo clase	Presentación (véase anexo A)	Enero (4ª semana)	Material audiovisual de presentación
Actividades con el profesorado	Presentación	Enero (3ª semana)	Material audiovisual de presentación
	Tertulia pedagógica dialógica: Educación emocional	Enero (4ª semana)	Material de lectura.
	Tertulia pedagógica dialógica: Adolescencia y sus peculiaridades	Enero (4ª semana)	Material de lectura.
Actividades con la familia	Apertura	Enero (4ª semana)	Material audiovisual de presentación.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación	Coordinaciones
Conocen los contenidos, temporalización y metodología del Plan de intervención.		Diario de sesiones	Con la familia y tutores/as de grupo, con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Se consensuan las normas democráticamente con el alumnado.		Cuestionario de autoevaluación personal y grupal	
Se favorece la participación de las familias en el Plan.		Cuestionario de evaluación de actividad	
Se propician espacios de formación para los docentes tutores/as del alumnado objeto de intervención.			

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 8

Unidad de intervención 2

HABILIDADES INTRAPERSONALES I			
Nivel de respuesta	II	Línea estratégica	Igualdad, convivencia y bienestar emocional
Contextualización			Justificación
<p>El desarrollo de una autoestima saludable es necesario puesto que para saber relacionarnos bien con los demás necesitamos saber relacionarnos bien con nosotros/as mismos/as.</p> <p>Por su parte, la automotivación es la capacidad de implicarse emocionalmente y de asumir todas las responsabilidades que cada ámbito de la vida nos plantea. Para poder estar motivado a hacer algo es necesario que conlleve una implicación emocional, ya que emoción y motivación están estrechamente ligadas la una a la otra.</p> <p>Una buena autoestima también implica reconocer las limitaciones y la necesidad de pedir ayuda, valorando que con la ayuda de los demás aumentan de las posibilidades de dar una mejor respuesta.</p>			<p>La autoestima y la automotivación son dos subcompetencias de la competencia emocional autonomía personal contemplada en modelo de Bisquerra y Pérez (2007).</p> <p>En esta unidad de intervención se trabajará la <i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>, que forma parte de las competencias claves a adquirir, contempladas en el Decreto 107/2022 por el que se establece el currículo de educación secundaria.</p>
Metodología	Objetivos		
Reflexiva	Reforzar la autoestima del alumnado a partir del reconocimiento de los puntos fuertes propios.		
Activa			
Cooperativa	Reconocer actitudes positivas de cada uno/a.		
	Tomar conciencia de que las actitudes positivas favorecen emociones positivas.		

	Aprender que con la ayuda de los demás las posibilidades de llegar más lejos aumentan.
	Reconocer que pedir ayuda es bueno, tanto para quien la solicita, como para quien la otorga.
	Registrar dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.
	Favorecer feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.

Secuencia de actuaciones		Temporalización	Recursos
Actividades con el profesorado	Reuniones semanales	Febrero (1ª, 2ª y 3ª semana)	Registro de seguimiento.
Actividades con el grupo clase	¿Cómo me veo y cómo me ven? (véase anexo B)	Febrero (1ª semana)	Folios, celofán cartulinas y música.
	¿Cómo ves tú la botella? (véase anexo C)	Febrero (2ª y 3ª semana)	Listado con aspectos positivos y cartulinas.
	Contar con los demás nos hace más fuertes (véase anexo D)	Febrero (4ª semana)	Tarjetas en blanco.
Actividades con la familia	Reunión	Febrero (4ª semana)	No se precisan.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación	Coordinaciones
Expresa un concepto ajustado de sí mismo reconociendo puntos fuertes propios.		Diario de sesiones Cuestionario de autoevaluación personal y grupal	Con la familia y tutores/as de grupo, con el personal docente especializado de
Identifica actitudes positivas de cada uno/a.			
Reconoce que las actitudes positivas favorecen emociones positivas.			

Sabe que con la ayuda de los demás las posibilidades de llegar más lejos aumentan.	Cuestionario de evaluación de actividad	apoyo y el personal no docente especializado.
Asume que pedir ayuda es bueno, tanto para quien la solicita, como para quien la otorga.		
Registran dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.		
Se favorece feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.		

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 9

Unidad de intervención 3

HABILIDADES INTRAPERSONALES II			
Nivel de respuesta	II	Línea estratégica	Igualdad, convivencia y bienestar emocional
Contextualización		Justificación	
La responsabilidad individual hace alusión a la capacidad para responder de los actos propios. Y desde una perspectiva deseable implica tomar decisiones forjadas en comportamientos saludables, seguros y éticos.		La responsabilidad de la competencia emocional autonomía personal contemplada en modelo de Bisquerra y Pérez (2007). En esta unidad de intervención se trabajará la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), que forma parte de las competencias claves a adquirir, contempladas en el Decreto 107/2022 por el que se establece el currículo de educación secundaria.	
Metodología	Objetivos		
Aprendizaje basado en problemas; Trabajo	Favorecer que los adolescentes identifiquen sus responsabilidades.		
	Propiciar el compromiso de los jóvenes en aquellas responsabilidades de las que no se hacen cargo como deberían.		
	Registrar dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.		

individual y grupal	Favorecer feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.		
Secuencia de actuaciones		Temporalización	Recursos
Actividades con el profesorado	Reuniones semanales	Marzo (1ª y 2ª semana)	Registro de seguimiento.
Actividades con el grupo clase	Asumiendo responsabilidades (anexo E)	Marzo (1ª y 2ª semana)	Cuestionario de responsabilidades según ámbito.
Actividades con la familia	Reunión	Marzo (2ª semana)	No se precisan.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación	Coordinaciones
Identifica sus responsabilidades.		Diario de sesiones Cuestionario de autoevaluación personal y grupal Cuestionario de evaluación de actividad	Con la familia y tutores/as de grupo, con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Registran dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.			
Adquiere compromiso con sus responsabilidades.			
Se favorece feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.			

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 10

Unidad de intervención 4

HABILIDADES INTRAPERSONALES III			
Nivel de respuesta	II	Línea estratégica	Igualdad, convivencia y bienestar emocional
Contextualización		Justificación	
<p>La responsabilidad social, en relación a la capacidad para reflexionar de forma crítica acerca de los mensajes sociales y culturales que se transmiten a través de los mass media (televisión, internet o redes sociales) o a través de la música.</p>		<p>El análisis crítico de las normas sociales es una subcompetencia de la competencia emocional autonomía personal contemplada en modelo de Bisquerra y Pérez (2007).</p> <p>En esta unidad de intervención se trabajará la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), que forma parte de las competencias claves a adquirir, contempladas en el Decreto 107/2022 por el que se establece el currículo de educación secundaria.</p>	
Metodología		Objetivos	
<p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo grupal cooperativo</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p>		Comprender que no todos los productos que publicitan en los medios de comunicación son necesarios para sentirse bien.	
		Analizar la publicidad desde una perspectiva crítica.	
		Comprobar que los mensajes transmitidos a través de la publicidad no siempre son ciertos.	
		Analizar los mensajes de amor que incluyen las canciones.	
		Identificar conductas tóxicas en los fragmentos de las canciones propuestas.	
		Favorecer vínculos relacionales sanos.	
		Registrar dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.	
		Favorecer feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.	

Secuencia de actuaciones		Temporalización	Recursos
Actividades con el profesorado	Reuniones semanales	Marzo (4ª semana) Abril (1ª y 2ª semana)	Registro de seguimiento.
Actividades con el grupo clase	El valor de las cosas (véase anexo F)	Marzo (4ª semana) Abril (1ª semana)	Ficha, cuestionario y vídeos de anuncios publicitarios.
	El amor en la música que escuchamos (anexo G)	Abril (2ª semana)	Fichas
Actividades con la familia	Reunión	Abril (2ª semana)	No se precisa.
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación	Coordinaciones
Comprende que no todos los productos publicitados son necesarios.		Diario de sesiones Cuestionario de autoevaluación personal y grupal Cuestionario de evaluación de actividad	Con la familia y tutores/as de grupo, con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Analiza la publicidad desde una perspectiva crítica.			
Reconoce que los mensajes transmitidos a través de la publicidad no siempre son ciertos.			
Analiza los mensajes de amor que incluyen las canciones.			
Identifica conductas tóxicas en los fragmentos de las canciones propuestas.			
Se favorecen vínculos relacionales sanos.			
Registran dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.			
Se favorece feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.			

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 11

Unidad de intervención 5

HABILIDADES INTERPERSONALES I			
Nivel de respuesta	II	Línea estratégica	Igualdad, convivencia y bienestar emocional
Contextualización		Justificación	
<p>Se trata de la capacidad de interactuar y comunicarse de manera adecuada en función del contexto social en el que se halle el sujeto (Rosas-castro, 2021), en concreto las habilidades sociales básicas están relacionadas con saber escuchar, saludar, dar las gracias, entre otras.</p> <p>El respeto por los demás requiere de la empatía, que es la capacidad de entender diferentes posiciones u opiniones ante cualquier situación, para ello es necesario comprender el porqué de las motivaciones y forma de actuar de los y las demás.</p>		<p>Las habilidades sociales básicas y el respeto por los demás son dos subcompetencias de contemplada en el bloque habilidad interpersonal o competencia social según modelo de Bisquerra y Pérez (2007).</p> <p>En esta unidad de intervención se trabajará la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), que forma parte de las competencias claves a adquirir, contempladas en el Decreto 107/2022 por el que se establece el currículo de educación secundaria.</p>	
Metodología	Objetivos		
Reflexiva y activa A través de:	Saber la importancia que tiene emplear las normas de cortesía en la comunicación con los demás.		
Trabajo individual	Saber cómo y cuándo se deben utilizar las normas de cortesía.		
Trabajo grupal y cooperativo	Integrar las normas de cortesía en la práctica habitual.		
Aprendizaje basado en problemas	Saber ponerse en el lugar del otro/a en una situación determinada.		
	Comprender que ante una situación puede haber diferentes opiniones y soluciones.		

	Registrar dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.
	Favorecer feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.

Secuencia de actuaciones		Temporalización	Recursos
Actividades con el profesorado	Reuniones semanales	Abril (4ª semana) Mayo (1ª y 2ª semana)	Registro de seguimiento.
Actividades con el grupo clase	Siendo agradecido/a (véase anexo H)	Abril (4ª semana) Mayo (1ª semana)	Listado y Ficha.
	Yo por ti y tú por mi (véase anexo I)	Mayo (2ª semana)	Hoja de opinión.
Actividades con la familia	Reunión	Mayo (2ª semana)	No se precisa.

Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Coordinaciones
Saben la importancia que tiene emplear las normas de cortesía en la comunicación con los demás.	Diario de sesiones Cuestionario de autoevaluación personal y grupal Cuestionario de evaluación de actividad	Con la familia y tutores/as de grupo, con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Saben cómo y cuándo se deben de utilizar las normas de cortesía.		
Integran las normas de cortesía en la práctica habitual.		
Saben ponerse en el lugar del otro/a en una situación determinada.		
Comprenden que ante una situación puede haber diferentes opiniones y soluciones.		

Registran dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.		
Se favorece feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.		

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 12

Unidad de intervención 6

HABILIDADES INTERPERSONALES II			
Nivel de respuesta	II	Línea estratégica	Igualdad, convivencia y bienestar emocional
Contextualización		Justificación	
<p>En el desarrollo de la comunicación eficaz se trabajaran la escucha activa, que implica escuchar atentamente lo que el interlocutor está diciendo y mostrar interés por lo que dice.</p> <p>Así como la asertividad, es decir, la capacidad para defender ante el resto lo que pensamos, sentimos, así como defender los propios derechos, desde el respeto a las opiniones, sentimientos y derechos de los demás.</p>		<p>En esta unidad de intervención se trabajará la <i>Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</i>, que forma parte de las competencias claves a adquirir, contempladas en el Decreto 107/2022 por el que se establece el currículo de educación secundaria.</p> <p>La escucha activa y la asertividad son dos subcompetencias del bloque competencia social contemplada en modelo de Bisquerra y Pérez (2007).</p>	
Metodología	Objetivos		
Reflexiva	Favorecer hábitos adecuados a la escucha activa		
Participativa	Saber defender nuestros derechos, opiniones o pensamientos de forma asertiva.		
Trabajo grupal, cooperativo	Distinguir los diferentes estilos comunicativos.		
Aprendizaje basado en problemas	Registrar dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.		

		Favorecer feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.	
Secuencia de actuaciones		Temporalización	Recursos materiales
Actividades con el profesorado	Reuniones semanales	Mayo (3ª y 4ª semana) Junio (1ª y 2ª semana)	Registro de seguimiento.
Actividades con el grupo clase	Escuchando de forma activa (anexo J)	Mayo (3ª y 4ª semana)	Genially “Escucha activa” Hoja con la historia “el incendio”
	Role playing de estilos comunicativos (ver anexo K)	Junio (1ª y 2ª semana)	Material audiovisual
Actividades con la familia	Reunión	Junio (2ª semana)	No se precisa
Criterios de evaluación		Instrumentos de evaluación	Coordinaciones
Se han favorecido hábitos adecuados a la escucha activa.		Diario de sesiones	Con la familia y tutores/as de grupo, con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Defienden sus derechos, opiniones o pensamientos de forma asertiva.		Cuestionario de autoevaluación personal y grupal	
Distinguen los diferentes estilos comunicativos.		Cuestionario de evaluación de actividad	
Se registran dificultades y ventajas de las actuaciones con el alumnado.			
Se favorece feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.			

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 13

Unidad de intervención 7

RECAPITULACIÓN Y VALORACIÓN			
Nivel de respuesta	II	Línea estratégica	Igualdad, convivencia y bienestar emocional
Contextualización		Justificación	
<p>En esta sesión final se compartirá todo lo aprendido siguiendo la máxima tenida en cuenta durante todo el Plan “juntos/as aprendemos más y mejor”</p>		<p>Después del desarrollo de las unidades de intervención anteriores, encaminadas a favorecer algunas habilidades interpersonales e intrapersonales, se tendrá en cuenta el desarrollo de actividades que contribuya a recapitular contenidos, comprobar los progresos del alumnado, las dificultades halladas y propuestas de mejora.</p>	
Metodología		Objetivos	
Reflexiva		Recapitular los contenidos trabajados en el Plan de intervención.	
Cooperativa		Comprobar los progresos del alumnado respecto a la evaluación inicial.	
		Registrar las conclusiones aportadas por los tutores y tutoras del alumnado.	
		Favorecer feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.	
Secuencia de actuaciones		Temporalización	Recursos materiales
Actividades con el profesorado	Reunión	Junio (entre la 2ª y 3ª semana)	Registro final.
Actividades con el grupo clase	Recapitulemos (véase anexo L)	Junio (entre la 2ª y 3ª semana)	Material audiovisual (ruleta aleatoria)
Actividades con la familia	Reunión	Junio (entre la 2ª y 3ª semana)	No se precisa.

Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Coordinaciones
Se recapitulan los contenidos trabajados en el Plan de intervención.	Diario de sesiones	Con la familia y tutores/as de grupo, con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Se comprueban los progresos del alumnado respecto a la evaluación inicial.	Cuestionario de autoevaluación personal y grupal	
Se registran las conclusiones aportadas por los tutores y tutoras del alumnado.	Cuestionario de evaluación de actividad	
Se favorece feedback sobre el proceso del alumnado a las familias.		

Nota. Tabla de elaboración propia.

Recursos

Recursos materiales

En el diseño de las actividades, disponibles en los anexos correspondientes (desde el anexo III hasta el anexo XIV) y citados con anterioridad, se incluye de forma específica los materiales necesarios. No obstante, a continuación se incluye una clasificación de los mismos según el tipo de recurso material del que se trate.

Por un lado, recursos tecnológicos y audiovisuales: proyector, dispositivos móviles, acceso a la red de internet, contenidos interactivos y presentaciones creadas en herramientas online de presentación, como: Canvas, Genially o Prezy entre otros.

Por otro lado, material fungible escolar, como: folios de colores, celofán, cartulinas, entre otros.

En cuanto a lugar o espacio donde se llevarán a cabo las actividades con el alumnado se requerirá contar con un aula espaciosa y bien iluminada, donde el mobiliario sea fácilmente desplazable. Para la realización de actividades de seguimiento con los y las tutores/as y con las familias se requerirá de también de aulas con características similares. Para las actividades de formación con docentes y de información con las familias se será necesaria un aula espaciosa, con mobiliario movable.

Recursos humanos

En relación a los recursos humanos, será necesaria la participación de los tutores y tutoras de cada grupo de primero de ESO. Asimismo, la participación de la orientadora que tiene asignados a los alumnos y alumnas de primero de ESO. Asimismo, en el grupo donde se requiera, sobre todo en el grupo de referencia del alumnado del aula UECO, participará el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.

Recursos financieros

A tenor del contexto socioeconómico propio del lugar donde se ubica el centro de prácticas, predominando familias con un nivel socioeconómico medio-bajo y bajo, se ha procurado que el Plan de intervención suponga un gasto económico mínimo para las familias.

Así, se dispondrá de las instalaciones del centro para el desempeño de las actuaciones previstas en el Plan y se procurará que los materiales necesarios para la realización de las mismas puedan ser asumidos por el centro educativo.

Evaluación

Mediante el proceso de evaluación comprobaremos en qué medida se han logrado o no los objetivos previstos en el Plan de intervención, asimismo se podrán contemplar los posibles objetivos que surjan durante la práctica educativa, que supone la puesta en marcha de este Plan. Así, la evaluación será continua y formativa y, por tanto, considerada como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación comprende tres momentos claves: antes, durante y después de la intervención, los cuales constituyen la evaluación inicial, la evaluación procesual y la evaluación final.

La evaluación inicial constará de un cuestionario, como el elaborado en la aplicación Socrative “socioemociónate” (ver anexo M), que recogerá información sobre qué sabe el alumnado sobre algunos de los contenidos a trabajar en las unidades de intervención propuestas.

Por otro lado la evaluación procesual, en la que se valorará el desarrollo de las actividades, la cual nos permitirá proponer una mejora continua del Plan, ya que a través de la misma podremos identificar los puntos fuertes y débiles en la ejecución de las actuaciones realizadas.

Y en la evaluación final se evaluará el producto final. El alumnado realizará un cuestionario post-test (mismo instrumento que la evaluación inicial) para valorar en qué medida se han aprendido los contenidos trabajados. Y el cuestionario evaluación de la actividad, que en la última sesión estará enfocado a la evaluación global de las actividades comprendidas en el Plan de intervención.

Las herramientas o instrumentos de recogida de información utilizados para el proceso de evaluación de este Plan de intervención son:

- El diario de sesiones (a través de la técnica observación directa) se trata de un registro narrativo dónde se describirá lo que suceda en el transcurso de la actividad, teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis: los comportamientos o conductas percibidas, los contenidos que se expresan y los productos finales de cada actividad.
- Cuestionario de evaluación de actividad (véase anexo N), este es un instrumento que se tendrá en cuenta al final de cada actividad, también en la sesión final, contemplado una valoración global de las actuaciones. Mediante el mismo se obtendrá una reflexión sobre el funcionamiento de la misma, que nos permitirá identificar las dificultades o situaciones susceptibles de mejora, así como desarrollar nuevas estrategias para mejorarlas. Este cuestionario está formado por diversos indicadores de evaluación que nos permitirán evaluar cada actividad, que son: nivel de satisfacción, nivel de participación, clima del grupo-clase, comunicación y escucha y el nivel de obtención de los objetivos.
- Cuestionario de autoevaluación del trabajo individual y en equipo (véase anexo O), donde el alumnado reflexionará, tanto a nivel individual, como grupal sobre la calidad del trabajo elaborado.
- Listas de control, que serán utilizadas después de las unidades de intervención (desde la unidad 2 hasta la unidad 6) donde constan los contenidos para desarrollar habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales (véase anexo P).
- Rúbricas, para evaluar las sesiones formativas con el profesorado tutor (anexo Q) y otra rúbrica para evaluar el propio Plan de intervención (ver anexo R).

Conclusiones, limitaciones y prospección de futuro

En primer lugar, destacar que para abordar el diseño de este Plan de intervención se ha recogido previamente información respecto a los aspectos relevantes del tema que constituye el Plan en cuestión. Para ello se ha tenido en cuenta la dimensión teórica, la dimensión normativa y la dimensión real. La última referida el contexto educativo donde se pretende poner en práctica dicha intervención para poder ajustarla a las necesidades y características del centro de prácticas.

Todos y todas hemos pasado por la adolescencia, etapa que con el paso de los años vamos olvidando. Así, la distancia temporal que nos separa a los adultos y adultas de esta etapa puede ser un hándicap que dificulta entendimiento de los acontecimientos que la misma conlleva. No obstante, tal y como hemos visto en un apartado anterior la adolescencia es un momento vital en el que se producen múltiples cambios, sociales, físicos, relacionales, educativos y también a nivel neurobiológico, los cuales deben ser tenidos en cuenta en el contexto escolar. De acuerdo con el enfoque optimista de la adolescencia, la entendemos como un periodo de oportunidad, ya que en ella se produce mayor plasticidad neuronal y la apertura del ser individual al ser social, es decir, junto a los demás.

No obstante, los continuos cambios que experimentan nuestros adolescentes los sitúan en un periodo de vulnerabilidad a nivel social, psicológico y educativo que requiere del acompañamiento adulto, no solo en el ámbito familiar, sino también en el escolar. A tenor de estas consideraciones, diversos autores sostienen que el desarrollo de habilidades emocionales durante la adolescencia incide positivamente en el bienestar emocional, los vínculos relacionales y en el rendimiento académico (Extremera y Fernández- Berrocal, 2013) y puede constituir patrones relacionales y de comportamiento extensibles para la vida adulta (De la Barrera, 2021).

En la misma dirección, son diversos los estudios que investigan sobre el desarrollo de la IE en adolescentes, sostienen que el desarrollo de la misma favorece relaciones sociales positivas y mejores habilidades intrapersonales e interpersonales (Extremera y Fernández- Berrocal, 2013; Inglés et al., 2014) y favorece un óptimo rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; De las Heras y Vázquez-Bernal, 2020; Villoria, 2017). Además de otras investigaciones, que muestran una relación positiva entre la motivación, la actividad física o deportiva y la IE (Cera et al., 2015; Vaquero et al., 2020).

A pesar de las consideraciones anteriores, la educación emocional, que está muy presente en las etapas educativas anteriores, adquiere menor incidencia que en la etapa de secundaria y, como hemos podido comprobar en el centro de prácticas, se contempla de forma puntual y aislada.

Por su parte, la legislación vigente, tanto nacional (LOE, 2007, modificada por LOMLOE, 2020 y el Real Decreto 217/2022), como autonómica (Decreto 107/2022; el Decreto 195/2022; el Decreto 104/ 2018; el Decreto 72/2021; la Orden 20/2019, entre otros), en aras de favorecer la inclusión educativa, apuesta por el desarrollo integral del alumnado. Así, contempla la cuestión emocional como un fin de la educación y establece como competencia clave la competencia personal, social y de aprender a aprender. La concreción de lo establecido en la legislación nacional se halla en la diversa y abundante legislación autonómica a través de decretos, órdenes y resoluciones. Constatándose la presencia de la cuestión emocional en cada una de ellas en función de lo que se pretende regular mediante las mismas, por ejemplo: los principios de equidad e inclusión, la organización de los centros públicos que imparten educación secundaria, igualdad y convivencia, funciones y organización del DO, entre otros.

En la realidad educativa analizada durante el periodo de prácticas se identifican necesidades de respuesta para la inclusión en esta cuestión, así como la falta de medidas de nivel I y II, como proyectos o programas donde se trabaje la educación emocional desde una perspectiva preventiva.

De acuerdo con lo anterior, este Plan de intervención se diseña con el fin de acompañar al alumnado de primero de ESO en su proceso de adquisición de habilidades que favorezcan la autonomía personal y la competencia social. Este Plan se enmarca dentro de la línea estratégica de igualdad, convivencia y bienestar emocional que debe contemplar la orientación educativa y profesional y la acción tutorial.

Las actuaciones contempladas en este Plan se dirigen al alumnado, principalmente, así como a familia y tutores/as, siendo los dos últimos agentes educativos de considerable incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En el diseño de las mismas se ha tenido en cuenta un enfoque constructivista del aprendizaje, que requiere de una metodología fundamentalmente activa y participativa, donde el trabajo en grupo cobra gran relevancia y se considera proclive al desarrollo de las competencias socioemocionales contempladas.

Asimismo, se tienen en cuenta las características del centro en cuanto al tipo de cultura escolar, los recursos materiales y humanos disponibles, alumnado con NEAE, así como las posibles barreras de acceso, aprendizaje y participación, entre otros. A partir de los cuales se ha diseñado este Plan, que no solo pretende ajustarse a las características del centro de prácticas, sino también introducir alternativas que puedan favorecer un cambio en la atención a la dimensión emocional del alumnado, así como una cultura de la participación y, a su vez, desde la promoción del aprendizaje junto a los y las demás.

Se han contemplado fundamentalmente aquellas competencias emocionales intrapersonales e interpersonales prioritarias para este grupo de edad según lo fundamentado anteriormente. Para dar una respuesta más ajustada a la diversidad de cada aula de este curso, en la puesta en práctica de dicho Plan debería de considerarse un ajuste de mayor precisión a las necesidades socioemocionales concretas de cada grupo a intervenir. Ya que en la práctica educativa se podrá observar si se precisa de la introducción o modificación de algunos de los objetivos, así como de la implementación de otras acciones que se requieran para la consecución de los mismos.

Aunque el Plan de intervención está diseñado para el primer curso de ESO el objetivo a largo plazo podría ser implantar un programa para toda la etapa de educación secundaria donde se lleve a cabo el desarrollo de todas las competencias emocionales.

Por otro lado, la cultura individualista que predomina en el centro de prácticas puede dificultar la participación familiar en el Plan de intervención. En este sentido, dadas las características del centro educativo en este aspecto, sería necesario contemplar otras actuaciones que supusiesen un cambio entre los vínculos establecidos con las familias. Esta cultura individualista también se observa en la práctica docente de gran parte del profesorado, por ello sería necesario trabajar vínculos de cooperación con los mismos para asegurar que la motivación e implicación, tanto en las actuaciones formativas dirigidas a éstos, como en las dirigidas al alumnado, van a ser dos ingredientes inherentes a su práctica docente.

Otra posible limitación, que puede suponer un obstáculo para la consecución del Plan de intervención, es la reticencia que puede mostrar el profesorado tutor al tener que asumir como responsabilidad compartida la formación de competencias que comprende la educación emocional del alumnado, que en su defecto puede ser considerada como una responsabilidad exclusiva de las familias.

Referencias

- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Aguiar, G., Demothenes, Y., Campos, I. (2019). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *MENDIVE*, 18(1), 120-133.
- Asociación Aragonesa de psicopedagogía (2022). ENLACE. Boletín de Asociación Aragonesa de psicopedagogía, 32, 3-89.
- Blanco, M.A. (2015). Análisis de la competencia parental en las etapas de educación infantil y primaria: diseño de un instrumento [Tesis doctoral, Universidad de Valencia] Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.
<http://hdl.handle.net/10201/111181>
- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico*. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez. (coord.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.20-31). Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Castillo, R., y Rueda, P. (2011). Educación Emocional en las aulas: el Programa INTEMO II. *El Observador*. <https://revistaelobservador.com/suplementos/i-d-i-uma/5160-educacion-emocional-en-las-aulas-el-programa-intemo-ii>
- Cera, E., Almagro, B., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 27, 8-13.
- Ceraín, A.R. (2022). Emociones y aprendizaje. *Jameos digital*, 10, 59-61.
- Cervilla, J.J. (2018). Herramienta para evaluar la competencia social y cívica en el aula [TFM, Universidad de Almería] Repositorio Institucional de la Universidad de Almería.
<http://hdl.handle.net/10835/7106>

Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consejo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, 9462, de 3 de noviembre de 2022.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consejo, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, 8356 de 7 de agosto de 2018.

Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consejo, de Organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 9099, 03 de junio de 2021.

Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consejo, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial Generalidad Valenciana*, 9471, de 16 de noviembre de 2022.

Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consejo, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Diario Oficial Generalidad Valenciana*, 8693, de 9 de diciembre de 2019.

De la Barrera, I. (2021). Promoción de la salud mental, la competencia emocional y la autoestima en adolescentes: diseño e implementación de una plataforma tecnológica de educación emocional [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia] TESEO.

<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=2094462>

De las Heras, M.A., y Vázquez-Bernal, B. (2020). Investigando las emociones *Investigación en la Escuela*, 102, 1-2.

Equipo directivo Instituto de Educación Secundaria número 26. Proyecto Educativo de Centro 2022- 2023. Manuscrito inédito.

Equipo directivo Instituto de Educación Secundaria número 26. Programación General Anual 2022- 2023. Manuscrito inédito.

- Equipo directivo Instituto de Educación Secundaria número 26. Plan de Acción Tutorial 2021- 2022. Manuscrito inédito.
- Extremera, N., y Fernández- Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.
- Erausquin, C. (2010). Adolescencias y escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI., unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología*, 11, 59-81.
- Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación obligatoria primer ciclo, 12-14 años*. Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Fernández, P. (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia: revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga*, 1, 32-34.
- Hué, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En J. L. Soler., L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (coord.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.32-44). Ediciones Universidad San Jorge.
- Inglés, C. J., Torregrosa M. S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Montoya, I., Postigo, S., y González, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Ediciones Pirámide.
- Olivé, C. (2022). Guía didáctica creativa ESO. *Aula*, 2-11.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diario Oficial Generalidad Valenciana*, 8540, de 3 de mayo de 2019.

Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial Generalidad Valenciana*, 9606, de 30 de mayo de 2023.

Orejudo, S., y Planas, J. (2016). Introducción. En J. L. Soler., L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (coord.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.9-18). Ediciones Universidad San Jorge.

Peco, M. (2022). Salud mental y redes sociales ¿cómo afecta mostrar una falsa realidad a la salud mental de las chicas jóvenes? *Enlace. Boletín de la sociedad aragonesa de psicopedagogía*, 32, 50-53.

Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.

Resolución de 1 de octubre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022. *Diario Oficial Generalidad Valenciana*, 9188, de 5 de octubre de 2021.

Rosas-castro, A. R. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del conocimiento*, 57 (6), 337-357.

Sáenz-López, P. y Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40.

Serrano, B. (2022). Aportaciones sobre salud mental juvenil. *Enlace. Boletín de la sociedad aragonesa de psicopedagogía*, 32, 31-33.

Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.

- Soler, J. L. (2016). Orientación, educación emocional y convivencia. En J. L. Soler., L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (coord.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.40-50). Ediciones Universidad San Jorge.
- Valadez, M. D., Pérez, L., y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes. *Faísca*, 15(17), 2-17.
- Vaquero, M., Amado, D., Sánchez, D., Sánchez, P.A., e Iglesias, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(77), 119-131.
- Villoria, S. (2017) ¿Qué aporta la Inteligencia Emocional al ajuste académico y social de los adolescentes? [Tesis doctoral, Universidad de Cantabria] Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria.
<http://hdl.handle.net/10902/1>

Anexos

Anexo A: Diseño de las actividad 1 (unidad de intervención “Información formación”)

“Presentación”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar los contenidos, temporalización y metodología a trabajar en el Plan de intervención. • Generar un buen clima de aula. • Saber qué saben sobre los contenidos a trabajar. • Establecer las normas con el alumnado democráticamente.
Duración	<p>Una sesión (50 minutos).</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual (presentación creada con <i>Genially</i> o <i>Canvas</i>) • Cartulina grande.
Descripción de la actividad	Introducción
	<p>El tutor o tutora podría comenzar la primera sesión haciendo una breve presentación de los contenidos, temporalización y metodología.</p>
	Desarrollo
<p>A continuación, se realizará una dinámica, para generar un clima de confianza, por ejemplo <i>el jardinero o la jardinera</i>.</p> <p>Desarrollo de la dinámica: el alumnado se deberá colocar formando dos filas, una frente a la otra con una separación de dos metros, representando los árboles de una avenida. Uno/a de los participantes empezará la actividad haciendo de jardinero/a, se situará al extremo de la avenida con los ojos vendados y tendrá que buscar una regadera u otro objeto que se encuentre al otro lado de la avenida. Ese trayecto debe hacerse sin tocar las dos filas de árboles, que representa el resto de alumnado, los cuales pueden avisarle al jardinero/a antes de que choque contra ellos/as. La</p>	

actividad se sucederá una y otra vez hasta que todo el alumnado haya hecho de jardinero/a.

Después, cada alumno/a tendrá que realizar un cuestionario online Socrative “socioemociónate” (ver anexo M), donde podrán comprobar que saben sobre algunos de los contenidos que se van a trabajar durante el Plan de intervención.

A continuación, se establecerán las normas que el alumnado tiene que cumplir durante el desarrollo del Plan. Para ello, el tutor o tutora deberá establecer antes una serie de orientaciones sobre la adecuación de las normas.

El alumnado trabajará en pequeños grupos (máximo cinco alumnos/as), establecidos previamente por el tutor/a. El trabajo en grupo consistirá en consensuar al menos cinco normas que consideren importantes para una óptima convivencia.

A continuación, se pondrá en común con el grupo clase lo establecido en lo subgrupos. Se les propondrá que cada subgrupo represente las normas consensuadas ante sus compañeros/as de forma diversa (mímica, representación gráfica), al menos una de ellas. El resto de grupos tendrá que adivinar de qué norma se trata.

Mientras un/a voluntario/a recogerá las normas en un documento (cartulina). Cuando estén todas las normas escritas el grupo-clase firmará el mismo y decidirán en qué lugar de la clase colgarlo.

<p>Observaciones</p>	<p>En la dinámica, el papel de jardinero/a se puede hacer por parejas.</p> <p>En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Los últimos 15 minutos estarán destinados la evaluación de la actividad y la autoevaluación personal y grupal.</p>

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo B: Diseño de la actividad 2 (unidad de intervención “Habilidades intrapersonales I”)

¿CÓMO ME VEO Y CÓMO ME VEN?

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la autoestima del alumnado a partir del reconocimiento de los puntos fuertes propios. • Fortalecer la autoestima del alumnado a partir de los puntos fuertes concebidos por el resto de sus compañeros y compañeras.
<p>Duración</p>	<p>Una sesión de 50 minutos.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folios (a ser posible de colores), el triple del número total de alumnado que componga el grupo-clase. • Música. • Celofán. • Cartulinas, tantas como subgrupos.
<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Introducción</p>
	<p>El dinamizador o dinamizadora de la actividad iniciará la actividad con una pregunta ¿que son los aspectos positivos o puntos fuertes de una persona?</p> <p>A partir de ahí será la voz del alumnado la que adquiera protagonismo en la construcción de la respuesta a dicha pregunta siendo el tutor o tutora el guía de este proceso. Una vez entendido el tema a trabajar se propondrá realizar a través de la aplicación mentimeter una nube de palabras y tendrá que incluir palabras que le describan, máximo tres. El alumnado de forma individual tendrá que entrar con su móvil a través del código o código QR (como por ejemplo la que se muestra tras la tabla de diseño de esta actividad).</p>

Desarrollo

La primera parte de la actividad se trabajará de forma individual y consistirá en que cada alumno y alumna escriba en un papel todos sus aspectos positivos y puntos fuertes, al menos 5.

En la segunda parte, el tutor/a formará grupos pequeños de cinco o seis alumnos/as de forma heterogénea. Una vez distribuidos, los miembros de cada subgrupo tendrán que ayudarse entre sí a pegarse un folio en la espalda. Una vez tengan colocado en la espalda el folio comenzará la actividad, que consistirá en que cada grupo tendrá que deslazarse, por el espacio previamente asignado, y mientras lo hacen cada uno de ellos/as escribirá un aspecto positivo en los folios de sus compañeros y compañeras de grupo. Cuando todos/as tengan escritos los aspectos positivos de sus compañeros tendrán que comparar los percibidos por ellos mismos en la primera parte, con los considerados por sus compañeros/as y recopilarlos todos en un mismo folio.

En la tercera parte de la actividad el alumnado, de forma individual, tendrá que reflexionar sobre lo anterior y extraer conclusiones que plasmará de forma individual en un folio. Para guiar este proceso el tutor o tutora le planteará una serie de preguntas, tales como: ¿coincide cómo te ves y cómo te ve el resto? ¿Cómo te has sentido cuando el resto te ha adjudicado esas características? ¿Qué he aprendido o para qué me ha servido esta actividad? ¿Cómo me he sentido cuando he leído los aspectos positivos que me han adjudicado mis compañeros/as?

A continuación, tendrán que reflexionar sobre las conclusiones a las que cada uno/a de ellos/as ha llegado y plasmarlas en una cartulina que previamente le habrá proporcionado el tutor o tutora. Asimismo, debe contener los aspectos positivos, propios y del resto, de cada uno de los componentes del grupo. Para finalizar dicha actividad, cada subgrupo se pondrá de acuerdo y elegirá a uno/a portavoz que expondrá ante el resto del grupo lo contemplado por su subgrupo.

Reto de la semana

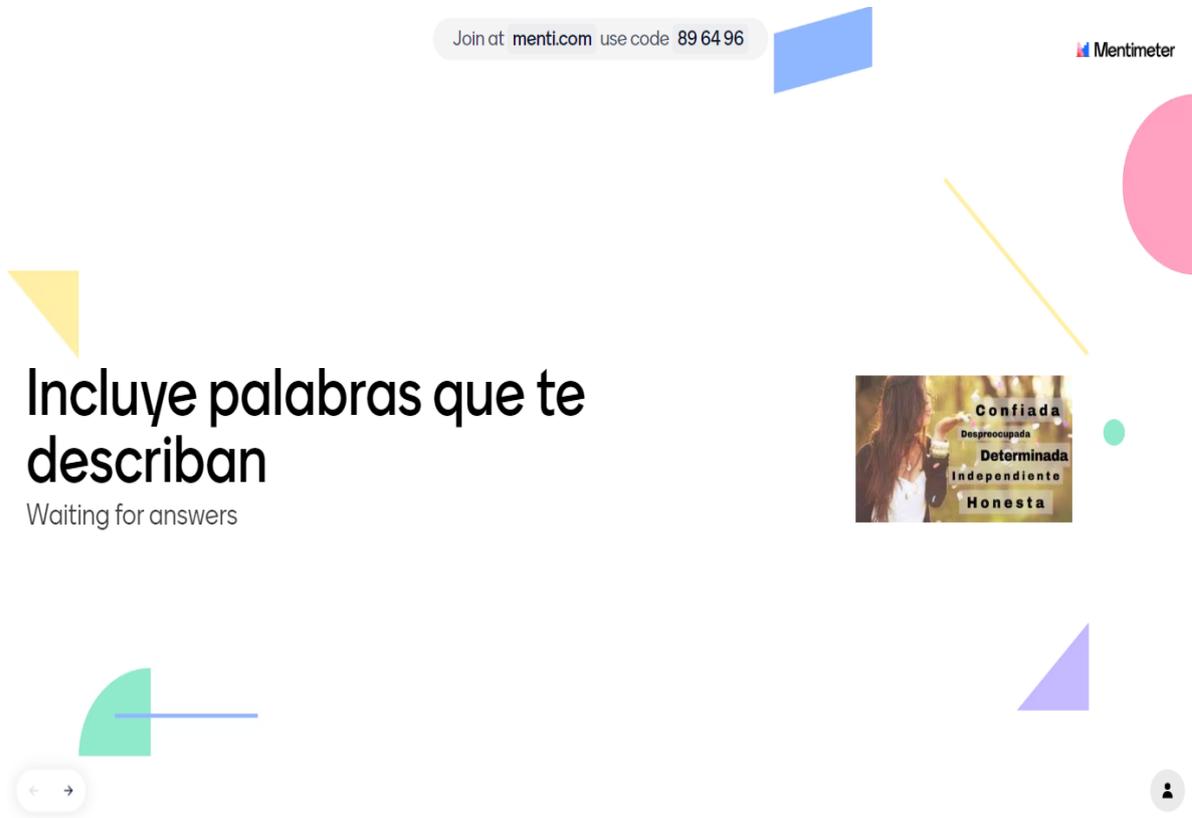
El alumnado tendrá como tarea semanal preguntar a miembros de su familia, al menos un par sobre dos características o cualidades positivas que destaquen en él o ella.

<p>Observaciones</p>	<p>Para favorecer un ambiente distendido y agradable será necesario que la segunda parte de actividad sea acompañada por música que se adapte a las características de la actividad. Asimismo, se tendrá en cuenta la opinión del alumnado y, en tal caso, se favorecerá un listado con canciones consideradas adecuadas para el desempeño de la actividad y el alumnado tendrá que ponerse de acuerdo para elegir un par de las mismas.</p> <p>Propuestas de canciones: <i>Fly</i>, <i>Andare</i>, <i>Una mattina</i>, <i>I giorni</i>, <i>Nuvole bianche</i> (del músico Ludovico Einaudi)</p> <p>El alumnado que no disponga de móvil para realizar la actividad inicial de nube de palabras, compartirá con otros/as alumnos/as que sí dispongan, siempre y cuando estén dispuestos o dispuestas.</p> <p>Las cartulinas realizadas por cada uno de los grupos podrían estar expuestas por las paredes del aula, favoreciendo que sean fácilmente visibles por el alumnado.</p> <p>En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.</p>

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad ¿y tú, cómo me ves? de Ezeiza et al., (2008).

Nube de palabras con la aplicación mentimeter

- **Presentación**



- **Código QR y link de acceso**



Anexo C: Diseño de la actividad 3 (unidad de intervención “Habilidades intrapersonales I”)

¿CÓMO VES TÚ LA BOTELLA?

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las actitudes positivas que cada uno/a pone en práctica. • Tomar conciencia de que las actitudes positivas favorecen emociones positivas. • Favorecer el trabajo cooperativo.
<p>Duración</p>	<p>Dos sesiones de 50 minutos.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Listado con aspectos positivos, una por alumno/a. • Cartulinas para el mural (Tantas como subgrupos).
<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Introducción</p>
	<p>El tutor o tutora comenzará la actividad con un reflexión acerca de la actitud que tenemos ante la vida, contraponiendo aquella en la que se ensalzan mayormente los aspectos negativos de las cosas, con su opuesta, es decir, aquella actitud donde se ensalzan los aspectos positivos de las situaciones, personas, entre otras.</p> <p>A continuación, lanzará una pregunta al alumnado para que reflexione al respecto del tema introducido, la cual podría ser ¿qué opináis de ambas actitudes? ¿Qué diferencias hay entre estas actitudes?</p>
	<p>Desarrollo</p>
<p>En la primera parte de la actividad se trabajará de forma individual. Se les repartirá un listado con aspectos positivos y/o actitudes para hacer frente a la vida, la cual tendrán que complementar con otros aspectos que consideren valiosos. Una vez completada, tendrán que elegir los rasgos que mejor se identifiquen con ellos mismos (véase el listado que se incluye a continuación).</p>	

	<p>En la segunda parte de la sesión, se trabajará de forma conjunta. Para la realización de la actividad será necesario apartar el mobiliario para disponer del máximo espacio libre posible. El alumnado tendrá que desplazarse de un lado al otro de la clase y cuando se cruce con un compañero o compañera le pondrá las manos en la espalda y le comunicará una de las actitudes que haya contemplado como propia, seguidamente el compañero/a tendrá que hacer lo mismo. Por ejemplo: “me gusta compartir tiempo con mis amigos/as” y el otro “me gusta como soy”. La actividad finalizará cuando toda la clase haya comunicado las actitudes que haya escogido como propias.</p>
<p>Reto de la semana</p>	<p>El alumnado tendrá que preguntar a sus familias cuáles son las actitudes positivas que más les identifican y traerlas en la siguiente sesión.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>El tutor o tutora recordará al alumnado un día o dos antes de la siguiente tutoría el reto planteado.</p> <p>En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.</p>

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como base la actividad ¿la botella está medio llena o medio vacía? de Ezeiza et al., (2008).

Listado de actitudes positivas de la actividad ¿cómo ves la botella?

Actitudes positivas	Escribe los rasgos que identifiques como tuyos
<p>Me gusta compartir tiempo con mis amigos/as.</p> <p>Ayudo a quien lo necesite.</p> <p>Acepto a los demás, sin tener en cuenta el lugar de procedencia, sexo, género, cultura o religión.</p> <p>Quiero a mi familia.</p> <p>Mis amigos y amigas me aprecian.</p> <p>Me esfuerzo por terminar mis tareas escolares.</p> <p>Doy mi opinión.</p> <p>Digo no cuando es necesario.</p> <p>Sé lo que quiero.</p> <p>Sé cuáles son mis aspectos positivos.</p> <p>Valoro los aspectos positivos de los demás.</p> <p>Me gusta mi forma de ser.</p> <p>Reconozco cuando me equivoco.</p> <p>Pido ayuda cuando lo necesito.</p> <p>Las personas que me aprecian conocen mis aspectos positivos</p> <p>Reconozco mis logros</p> <p>Me gusta mi cuerpo</p> <p>Actuó de forma honrada</p> <p>Tengo personas a quien contar mis problemas</p> <p>Ante un problema me planteo posibles soluciones</p>	

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como base la actividad ¿la botella está medio llena o medio vacía? de Ezeiza et al., (2008).

Anexo D: Diseño de la actividad 4 (unidad de intervención “Habilidades intrapersonales I”)

ACTIVIDAD “contar con los demás nos hace más fuertes”

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender que con la ayuda de los demás las posibilidades de llegar más lejos aumentan. - Reconocer que pedir ayuda es bueno, tanto para quien la solicita, como para quien la otorga, ya que intensifica la unión entre esas dos personas.
<p>Duración</p>	<p>Una sesión, 50 minutos.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas en blanco una por alumno/a.
<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Introducción</p>
	<p>El tutor o tutora podría comenzar la sesión a través de las siguientes reflexiones: Alguien le ha pasado no sentirse capaz para hacer algo, pero no pedir ayuda. Y sin embargo sí pedir ayuda para hacer cualquier cosa que podríamos hacer sin ayuda. Y abrirá turno de palabra.</p>
	<p>Desarrollo</p> <p>La sesión comenzará con la puesta en común del reto propuesto en la anterior actividad. Se motivará al alumnado para que comparta con el resto de sus compañeros el anuncio analizado junto con su familia.</p> <p>Después el tutor o tutora introducirá el tema de esta sesión a través de las reflexiones consideradas en la introducción.</p> <p>Anteriormente se propondrá al alumnado que trabaje de forma individual, para favorecer la reflexión personal del alumnado. Y, en tal caso, tendrán que responder al listado de preguntas que se presentan a continuación:</p>

1. ¿Necesito ayuda para cumplir mis obligaciones? y ¿pido ayuda?
2. ¿En qué ocasiones suelo pedir ayuda? y ¿en cuáles no?
3. ¿En qué ocasiones en las que no pido ayuda podría conseguir más cosas si hubiera pedido ayuda?
4. ¿Soy capaz de ayudar en algo a otra persona?
5. ¿Cuándo necesito ayuda a quién suelo pedirla?
6. ¿En qué suelo pedir ayuda? Para responder piensa en los diferentes ámbitos de la vida (académico, personal, social, familiar...)
7. ¿En qué puedo servir de ayuda? Para responder piensa de nuevo en los diferentes ámbitos de la vida (académico, personal, social, familiar...)

A continuación, se les repartirá a cada uno de ellos/as una tarjeta en blanco dónde tendrán que escribir en qué puede ayudar y en qué necesita ayuda. Se les propondrá un listado del cual podrán elegir la frase que mejor se adapte a ellos y a ellas o también pueden proponer otra frase que se ajuste más a sus necesidades o habilidades.

El listado podría ser el siguiente: En los problemas matemáticos, en las tareas escolares de inglés, haciendo los deberes de inglés, jugando juntos y juntas en el tiempo del recreo, en defenderte cuando el resto se mete contigo, en hacer el camino de vuelta a casa juntos o juntas, presentándote a otros amigos o amigas.

A continuación se creará un grupo de cuatro o cinco personas que analizarán todas las tarjetas y formarán parejas reuniendo las cartas que tengan la misma oferta y petición. Después dirán en voz alta el nombre de las parejas y les darán las tarjetas. Las parejas se reunirán entre sí y concretarán dónde, cuándo y cómo harán realidad la oferta y petición contemplada en las tarjetas.

Reto de la semana

Durante la próxima semana cada alumno y alumna tendrá que asumir la petición que se le ha asignado.

Observaciones	En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Evaluación	Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *ser capaz de pedir ayuda* de Ezeiza et al., (2008).

Anexo E: Diseño de la actividad 5 (unidad de intervención “Habilidades intrapersonales II”)

ACTIVIDAD “Asumiendo responsabilidades”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer que los adolescentes identifiquen sus responsabilidades. - Propiciar el compromiso de los jóvenes en aquellas responsabilidades de las que no se hacen cargo como deberían.
Duración	<p>Dos sesiones (50 minutos cada una).</p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de responsabilidades según ámbito (casa, en el instituto/clase, en la higiene y la salud y con su grupo de amigos/as).
Descripción de la actividad	Introducción
	<p>La asunción de responsabilidades y obligaciones es necesaria en el proceso evolutivo de los adolescentes, las cuales serán cada vez más complejas, siempre en consonancia con la madurez del o la joven. Así, las personas adultas no debemos hacernos cargo de responsabilidades que a éstos les competen ya que asumirlas supone un obstáculo para su proceso de maduración.</p> <p>En primer lugar, el tutor o tutora abrirá la sesión con la siguiente pregunta ¿qué son las responsabilidades? Asimismo, solicitará a un/a voluntario/a que recoja las aportaciones de sus compañeros/as, que deberá escribir en la pizarra. Una vez finalizadas las aportaciones, el grupo-clase tendrá que elaborar una definición que contenga todo lo contemplado.</p>
	Desarrollo
	<p><u>Primera sesión:</u></p> <p>A continuación, el alumnado tendrá que especificar las responsabilidades que asume en su día a día en relación a cuatro ámbitos: en casa, en el instituto/clase, en la higiene y la salud y con su grupo de amigos/as. Para ello, se les facilitará una tabla con un</p>

listado donde se contemplan algunas responsabilidades básicas para cada uno de los ámbitos (véase la tabla que se comparte a continuación). En dicha tabla cada alumno/a, individualmente, valorará el nivel de cumplimiento de las tareas recopiladas, siendo *siempre* el nivel más alto (3 puntos) y *nunca* el más bajo (0 puntos), quedando en niveles intermedios *a menudo* (2 puntos) y *pocas veces* (1 punto).

Una vez finalizada la tabla el tutor o tutora les propondrá que tengan en cuenta los ítems con puntuación más baja (0, 1) los cuales deberán añadir a otra tabla (tabla de compromiso, que se incluye a continuación), donde tendrán contemplar, para cada uno de ellos: ¿Qué no hago? (o no tanto como debería); ¿Qué debería hacer?; y a qué me comprometo.

Segunda sesión:

En primer lugar el alumnado realizará la tabla de valoración de responsabilidades y se les repartirá la tabla de valoración realizada en la sesión anterior para que puedan comprobar en qué medida se ha cumplido los compromisos respecto a las responsabilidades que debían hacerse cargo.

En la segunda de la sesión se trabajará de forma grupal, así se subdividirá al grupo-clase en grupos de tres o cuatro integrantes. Y se les proporcionará una serie de preguntas que tendrán que responder de forma precisa y con el acuerdo de todos/as. Las preguntas son las siguientes: ¿Qué responsabilidades le corresponde a un adolescente de 13 o 14 años en el aspecto personal (sobre todo en el ámbito de la higiene y la salud)?; ¿Qué responsabilidades tiene un adolescente de vuestra edad no nos podemos creer este video respecto al hogar y la familia?; ¿Cuáles son sus responsabilidades respecto a los amigos y amigas?; y ¿Cuáles son las responsabilidades en el ámbito académico?

Por último, el grupo-clase trabajará conjuntamente para confeccionar un mural donde escribirán las responsabilidades para cada ámbito, contempladas anteriormente por cada subgrupo. Para ello, cada subgrupo tendrá que elegir un portavoz de grupo, que será el encargado de escribir las responsabilidades recopiladas en su equipo.

Reto de la semana	El alumno tendrá que hacerse cargo de las responsabilidades a las que se ha comprometido y en la siguiente sesión realizará de nuevo la misma tabla de valoraciones. Después se compararán los resultados obtenidos respecto a la anterior y se valorarán los cambios que se han producido.
Observaciones	En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Evaluación	Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *nacer, crecer y madurar* de Ezeiza et al., (2008). ¡Lo mío sí que es novedoso!

Tabla de valoración de responsabilidades

		Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
En casa	Hago mi cama				
	Mantengo limpia y ordenada mi habitación				
	Participó en las tareas de la casa (poner y recoger la mesa, fregar los platos, barrer, fregar el suelo ...)				
	Ordenó y guardó mi ropa en el armario				
	Llevo la ropa sucia al cesto o lavadora				
	Hago tareas escolares (estudiar, deberes...)				
	Otras tareas:				
		Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
En el instituto / Clase	Asisto a clase				
	Cumplo con el horario escolar				
	Sé que trabajos y deberes tengo que hacer				
	Participo en clase				
	Presto atención a las explicaciones del o la docente				
	Cuido el material y mobiliario escolar				

		Nunca	pocas veces	a menudo	siempre
Con mis amigos/as	Se decir que no cuando no estoy de acuerdo				
	Escucho a mis amigos y amigas				
	Respeto la forma de pensar de mis amigos y amigas				
	Respeto la forma de ser de mis amigos y amigas				
	Doy mi opinión				
	Me importa que este bien				
		Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre
Salud e Higiene	Evito los dulces (bollería y chucherías)				
	Como de forma saludable y equilibrada				
	Duermo 8 horas				
	Cumplo con el compromiso de no consumir drogas				
	Me ducho todos los días o frecuentemente				
	Me lavo las manos antes y después de comer				
	Me lavo los dientes después de comer				

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *nacer, crecer y madurar* de Ezeiza et al., (2008).

Tabla de compromiso

En casa		
¿Qué no hago? (o no tanto como debería)	¿Qué debería hacer?	a qué me comprometo
En el instituto/clase		
¿Qué no hago? (o no tanto como debería)	¿Qué debería hacer?	a qué me comprometo
Higiene y Salud		
¿Qué no hago? (o no tanto como debería)	¿Qué debería hacer?	a qué me comprometo
Con mis amigos/as		
¿Qué no hago? (o no tanto como debería)	¿Qué debería hacer?	a qué me comprometo

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo F: Diseño de la actividad 6 (unidad de intervención “Habilidades intrapersonales III”)

“EL VALOR DE LAS COSAS”

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender que no todos los productos que publicitan en los medios de comunicación son necesarios para sentirse bien. - Analizar la publicidad desde una perspectiva crítica. - Comprobar que los mensajes transmitidos a través de la publicidad no siempre son ciertos.
<p>Duración</p>	<p>Tres sesiones (50 minutos cada una).</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha con fotos de productos y cuestionario. • Vídeos de anuncios publicitarios.
<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Introducción</p>
	<p>En la primera sesión, el tutor o tutora abrirá la sesión mediante una cuestión, la cual podría ser: ¿creéis que el precio de una cosa determinar su valor? ¿Por qué?</p> <p>La pregunta irá acompañada de un ejemplo, que podría ser: una camiseta Nike es mejor que una camiseta de marca menos conocida o no conocida.</p> <p>En la segunda sesión, se recapitulará lo trabajado en la sesión anterior e introducirá el tema a trabajar apelando a la reflexión del alumnado a través de preguntas como: ¿Creéis que todo lo que nos dicen en los anuncios publicitarios es cierto</p>
	<p>Desarrollo</p>
<p><u>Primera sesión</u></p> <p>En la primera parte se trabajará de forma individual. El tutor o tutora repartirá la ficha a trabajar, una foto publicitaria acompañada de un cuestionario (2 modelos diferentes) anexo VI, de forma aleatoria. Es decir, habrá cinco o seis copias por modelo que se</p>	

repartirá a cada alumno/a. Cada uno/a de ellos/as tendrá que responder a las preguntas del cuestionario en función del modelo de ficha que le hayan repartido.

Una vez completado el cuestionario, los alumnos y alumnas se organizarán en pequeños grupos de 5 o 6 componentes según el modelo de ficha que les haya tocado. Una vez distribuidos tendrán que reflexionar sobre las respuestas realizadas en sus cuestionarios individuales y extraer conclusiones de las mismas. Asimismo, tendrán que elegir a un/a portavoz de grupo que, posteriormente, compartirá con el resto del grupo clase las conclusiones observadas.

Segunda sesión

En la primera parte el alumnado visionará diferentes anuncios publicitarios, el mismo anuncio podrá ser visionado más de una vez, si el alumnado así lo requiere. Posteriormente, el grupo-clase tendrá que responder de forma individual a las cuestiones que se presentan a continuación.

Las primeras cuestiones estarán encaminadas a la descripción de los anuncios:

¿Quién o quienes emiten el mensaje? (protagonista) ¿Quién/quienes reciben el mensaje? O ¿A quién o quienes va dirigido el mensaje? (target publicitario) ¿Cuál es el contexto o lugar donde se desarrolla la acción? Sintetizar en una frase el lema principal del anuncio ¿Cuál es la intención u objetivo del anuncio?

Seguidamente se les presentará cuestiones que requerirán de una mirada crítica:

¿Qué recursos o argumentos utiliza la persona o personas que emiten el anuncio? ¿Qué actitud o tono (serio, humorístico, crítico, reflexivo, irónico, amistoso...) muestra quien emite? ¿Son adecuados los recursos utilizados para conseguir el objetivo? ¿En qué estás de acuerdo o en desacuerdo con quien emite? ¿Qué argumento tienes para estar a favor o en contra?

En la segunda parte de la actividad se trabajará en subgrupos de entre 5 o 6 componentes. El trabajo en subgrupos consistirá en la puesta en común de las cuestiones previamente realizadas de forma individual.

	Para finalizar, cada subgrupo compartirá con el grupo clase cuál cuáles son las conclusiones a las que han llegado.
Reto de la semana	El alumnado tendrá que elegir un anuncio publicitario y analizarlo junto con su familia teniendo en cuenta las cuestiones realizadas la sesión.
Observaciones	En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Evaluación	Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad ¡Lo mío sí que es novedoso! de Ezeiza et al., (2008).

Ficha con fotos de productos y cuestionario

- **Modelo 1**



CUESTIONARIO

¿Qué piensas de estas fotos?

¿Te gusta vestir zapatillas, ropa, cinturones, bolsos, etc., de marca? ¿Por qué?

¿Vestirte así te hace sentir mejor?

¿Eres más feliz si tienes ropa, zapatos, relojes, etc., de marca? ¿Por qué?

Escribe aspectos positivos y negativos de ir a la moda

aspectos positivos	aspectos negativos

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad ¡Lo mío sí que es novedoso! de Ezeiza et al., (2008).

• **Modelo 2**



CUESTIONARIO

¿Qué piensas de estas fotos?

¿Te gusta vestir zapatillas, ropa, cinturones, bolsos, etc., de marca? ¿Por qué?

¿Vestirte así te hace sentir mejor?

¿Eres más feliz si tienes ropa, zapatos, relojes, etc., de marca? ¿Por qué?

Escribe aspectos positivos y negativos de ir a la moda

aspectos positivos	aspectos negativos

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad ¡Lo mío sí que es novedoso! de Ezeiza et al., (2008).

Anexo G: Diseño de la actividad 7 (unidad de intervención “Habilidades intrapersonales III”)

“EL AMOR EN LA MÚSICA QUE ESCUCHAMOS”

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los mensajes de amor que incluyen las canciones. - Identificar conductas toxicas en los fragmentos de las canciones propuestas. - Favorecer vínculos relacionales sanos.
<p>Duración</p>	<p>Una sesión de 50 minutos.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha con fragmentos de canciones
<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Introducción</p>
	<p>En esta sesión el tutor o tutora introducirá la actividad mediante una cuestión que haga referencia al tema a tratar, podría ser del siguiente modo: hablemos de relaciones sentimentales y de cómo la música trata este tema ¿Creéis que las canciones que escuchamos incluyen mensajes acordes con relaciones de amor sanas? ¿Por qué?</p>
	<p>Desarrollo</p> <p>Tras la introducción y el debate iniciado tras la misma, el tutor o tutora organizará a los alumnos y alumnas en pequeños grupos de 6 componentes les repartirá la cuestión a trabajar. Que podrían ser los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los celos son síntoma de amor verdadero. - Mi pareja debe aceptar todos mis defectos. El amor de verdad te hará sufrir. - Existe tu media naranja. - El amor puede con todo. - Los polos opuestos se atraen.

- Las parejas deben hacerlo todo juntas.
- Solo se puede sentir atracción hacia una persona.
- El amor es para siempre.

Una vez distribuidos tendrán que reflexionar sobre las afirmaciones asignadas y decidir qué 3 componentes defenderá tal afirmación y qué 3 estarán en contra de la misma. Después cada subgrupo de 3 tendrá que trabajar sobre los argumentos necesarios para defender su posición, para ello podrá utilizar los dispositivos móviles en la búsqueda de información que respalde su argumentación. Para ello dispondrán de 10 o 15 minutos, después tendrán que debatir ante el resto de compañeros y compañeras su posición con los argumentos consensuados.

A continuación el alumnado del grupo clase tratará de llegar a acuerdos sobre la adecuación de dichas afirmaciones respecto a lo que simboliza una relación sana. Para ello se hará una clasificación de estas afirmaciones como correctas o incorrectas que serán escritas en la pizarra por alumnado voluntario.

En la segunda parte de la sesión el alumnado continuará trabajando en los pequeños grupos creados anteriormente y se reproducirán fragmentos de canciones o del videoclip de las mismas, las posibles canciones podrían ser: “Volando” de Mora, Bad Bunny; “Someone like you” de Adele; “Sin ti no soy nada” de Amaral; “Machu Picchu” de Camilo y Evaluna; y “Eres mía” de Romeo Santos.

A continuación se les repartirá una hoja con fragmentos de las canciones antes escuchadas. Teniendo en cuenta lo trabajada anteriormente tendrán que decidir si son ejemplo o no de amor saludable. Asimismo, tendrán que elegir a un/a portavoz de grupo que, posteriormente, compartirá con el resto del grupo clase las conclusiones observadas.

Los fragmentos de canciones podrías ser:

- “Tú eres ese mal, no sé por qué me gusta” Bad Bunny
- “Yo nunca voy a encontrar a alguien como tú” Adele
- “Sin ti no soy nada” Amaral
- “yo hago lo que quieras pa’ que tú me quieras” Camilo y Evaluna
- “Eres mía, mía, mía ...” Romeo Santos

	A continuación tendrán que cambiar los fragmentos para que se adapté a lo que significa una relación sana.
Reto de la semana	El alumnado tendrá que elegir una canción de las que habitualmente escucha y analizar si hay fragmentos que ejemplifican el amor tóxico y en su caso proponer otra letra que se adapte a los parámetros del amor sano.
Observaciones	En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Evaluación	Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *de la guía didáctica* de Olivé (2008).

Anexo H: Diseño de la actividad 8 (unidad de intervención “Habilidades interpersonales I”)

ACTIVIDAD “siendo agradecido/a”

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la importancia que tiene emplear las normas de cortesía en la comunicación con los demás. - Saber cómo y cuándo se han de utilizar. - Integrar las normas de cortesía en la práctica habitual.
<p>Duración</p>	<p>Dos sesiones, 50 minutos.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Listado con expresiones de cortesía, una por subgrupo. • Ficha historia por fragmentos, una por subgrupo.
<p>Descripción de la actividad</p>	<p style="text-align: center;">Introducción</p> <p>La sesión comenzará con la valoración del reto propuesto en la anterior actividad y realizado durante la semana. En tal caso se les preguntará ¿cómo os habéis sentido ayudando a la otra persona? y ¿cómo os habéis sentido cuando la otra persona os ha ayudado?</p> <p>A continuación el tutor/a introducirá el tema, del siguiente modo: entre nosotros y nosotras no siempre utilizamos un lenguaje de cortesía y buenas formas. A veces la forma de comunicarnos entre iguales, por ejemplo en los pasillos y, en ocasiones en las aulas no es la más adecuada. No obstante, cuando nos comunicamos con desconocidos/as o en relaciones formales nuestra forma de actuar (qué decimos, cómo lo decimos, los gestos, las frases de cortesía que utilizamos...) es afín a las reglas de cortesía. ¿Qué podrían ser las normas de cortesía? ¿Creéis que son importantes? ¿Por qué?</p>

Desarrollo

Sesión 1:

Para comenzar la actividad se dividirá al grupo clase en pequeños grupos de entre cuatro y cinco alumnos/as. Cada subgrupo tendrá que completar el listado de normas y expresiones de cortesía más comunes (véase la tabla que se muestra a continuación).

En la siguiente parte de la actividad tendrán que poner en práctica lo trabajado anteriormente. El tutor/a repartirá a cada grupo la ficha que contiene una historia (véase la ficha historia por fragmentos que se incluye tras el diseño) la cual está subdividida en seis partes, que serán asignadas de forma aleatoria a cada grupo. No obstante se tendrá en cuenta la extensión de cada fragmento y el número de integrantes por subgrupo, para que el reparto sea equitativo. Así las de mayor extensión serán distribuidas a los grupos de cinco integrantes y las de menor extensión a los de cuatro.

A continuación tendrán que trabajar en subgrupos y completar cada fragmento asignado, a su vez tendrán que organizarse para escenificar la situación en la siguiente sesión. Para ello tendrán que ponerse de acuerdo en quienes escenificarán la escena, el vestuario que llevarán para la escenificación y cómo la escenificarán.

Además de lo anterior, todos los grupos completarán cada una de las situaciones según las frases de cortesía que consideren idóneas para las mismas.

Sesión 2:

En primer lugar, el alumnado compartirá con su subgrupo el reto de la semana trabajado con su familia.

Después, cada subgrupo escenificará la situación asignada. En el orden de exposición se tendrá en cuenta como se suceden las situaciones propuestas en la historia. Después de cada escenificación cada subgrupo compartirá las frases de cortesía contempladas por su subgrupo para esa situación.

Al finalizar la actividad harán una reflexión conjunta donde valorarán la actividad y sobre el modo de poner en práctica lo trabajado durante las dos sesiones.

Reto de la semana	El alumnado tendrá que compartir con su familia la situación de la historia realizada con su subgrupo y añadir otras frases de cortesía para las mismas.
Observaciones	En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Evaluación	Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *Buenos días, ¿puedo entrar?* de Ezeiza et al., (2008).

Listado con expresiones de cortesía

<ul style="list-style-type: none"> - Saludo: “Hola”, “Buenos días”, “Que pases un buen día” _____ - Despedida: “Adiós” _____ - Cuando entras en algún sitio: tocar a la puerta y decir “¿puedo entrar?” _____ - Agradecimiento: “Gracias” _____ - Mostrar interés: “¿Qué tal?” _____ - Perdón: “perdona” _____ - Para pedir algo: “por favor” _____ - Afirmar o negar algo: “no estoy de acuerdo con...” _____ _____
--

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *Buenos días, ¿puedo entrar?* de Ezeiza et al., (2008).

Ficha historia por fragmentos

SUBGRUPO 1

“Es 5 de julio. Esta mañana tenías el plan de ir al colegio con tus amigos/as, pero el despertador no ha sonado y te ha despertado tu madre (da los buenos días a tu madre, dale las gracias por despertarte, y cuéntale lo ocurrido).

Has venido a desayunar (vuelve a dar las gracias a tu madre por el favor que te ha hecho).

Tienes el desayuno preparado en la mesa (dale las gracias). Desayunas y te marchas (di adiós a tu madre).

SUBGRUPO 2

Te has ido al tren, tarde. La ventanilla estaba cerrada (pide por favor que te abran, coge el billete, da las gracias y di adiós...).

Los amigos y amigas que te esperaban en el tren te han guardado el sitio (pide perdón por llegar tarde, da las gracias por cogerte sitio, cuenta lo ocurrido...).

Ha entrado una persona adulta en el tren. Tú le has cedido el sitio (salúdale y ofrécele el sitio).

Al bajar del tren, has empujado a un/a viajero/a sin querer (pídele perdón, pregúntale si le has hecho daño y dile adiós).

SUBGRUPO 3

Debes coger el autobús para llegar hasta la playa, el/la chofer ha esperado hasta que has llegado (dale las gracias, pídele el billete por favor y págale).

Quieres bajar en frente de la playa (pídele por favor que pare, dale las gracias y dile adiós).

Has bajado frente a la playa con amigos y amigas, y te has encontrado con un familiar que hacía mucho que no veías (salúdale por su nombre, muestra interés por él o ella y por su familia, explícale qué haces ahí, dale recuerdos y dile adiós).

SUBGRUPO 4

Habéis entrado a la playa, y sin querer, habéis echado arena a una persona que estaba tumbada (pedidle perdón).

Jugando con el balón, se os ha caído y habéis dado a un/a veraneante (pedidle perdón).

Hacia el mediodía, ha pasado la persona vendedora de patatas y refrescos (llamadle por favor, comprad, dadle las gracias y decidle adiós).

SUBGRUPO 5

Por la tarde, te has dado cuenta de que te falta la bolsa, el dinero y la cámara de fotos. Le cuentas lo sucedido al/la policía municipal de la playa (salúdale, cuéntale lo ocurrido y pídele ayuda por favor).

Te han enviado a la comisaría municipal para que pongas una denuncia (da las gracias y saluda).

Habéis preguntado al/la policía de la entrada dónde podéis poner la denuncia (pídeselo por favor, dale las gracias y salúdale).

Habéis entrado en el despacho de la comisaría (tocad la puerta, pedid permiso para entrar, saludad, contad lo sucedido, pedid ayuda, poned la denuncia, dad las gracias y decid adiós).

SUBGRUPO 6

Al salir, quiere comprar un bocadillo, pero no tienes dinero. Pídeselo a tus amigos y amigas (pídeselo por favor, y con el compromiso de devolvérselo, dales las gracias). Entráis en un bar y has comprado un bocadillo y un refresco (pide por favor, da las gracias y di adiós).

Has comprado el billete de vuelta (pide por favor, paga y vuelve a agradecer).

Al bajar del tren, di adiós a tus amigos y amigas (queda para pasado mañana y diles adiós)

En casa, cuéntales los acontecimientos del día. La cena te ha gustado mucho (da las gracias).

Nota. Tabla de elaboración propia con el contenido de la ficha *historia* de la actividad *Buenos días, ¿puedo entrar?* de Ezeiza et al., (2008)

Anexo I: Diseño de la actividad 9 (unidad de intervención “Habilidades interpersonales I”)

ACTIVIDAD “Yo por ti y tú por mi”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber ponerse en el lugar del otro/a en una situación determinada. • Comprender y valorar que ante una situación pueden haber diferentes opiniones y soluciones.
Duración	Una sesión, 50 minutos.
Materiales	Hoja de opinión, una por subgrupo.
Descripción de la actividad	Introducción
	<p>El tutor o tutora abrirá la sesión introduciendo el tema del siguiente modo: en nuestro día a día nos encontramos ante situaciones en las que otras personas reaccionarían de forma diferente a la nuestra. A veces es difícil que los demás entiendan y comprendan nuestro punto de vista, así como entender el de los demás, pero cuando hacemos por ponernos en el lugar de la otra persona tratamos de conocer su punto de vista y comprender el porqué de sus motivaciones y forma de actuar, ¿sabéis a que cualidad hago referencia?</p>
	Desarrollo
	<p>Una vez introducido el tema en cuestión, el tutor o tutora planteará una situación problema que pueda dar lugar a diferentes puntos de vista. De acuerdo con la diversidad del alumnado, en cuanto a los diferentes lugares de procedencia, el tema que podría suscitar mayor debate podría ser la inmigración ilegal. No obstante, otra temática propuesta podría ser: la experimentación animal, la evolución de la tecnología (aspectos positivos y/o negativos) y la importancia de la imagen en la sociedad.</p> <p>También se podría partir de una propuesta que realice el propio grupo y sea de interés para el mismo, siempre y cuando genere puntos de vista diversos.</p>

	<p>Una vez seleccionado el tema se abrirá el debate grupal donde el alumnado tendrá que opinar expresando sus ideas de forma precisa y concreta. Una vez conocidas todas las opiniones del tema en cuestión, se harán grupos según coincidencia de ideas.</p> <p>A continuación, se les indicará que tendrán que defender una opinión contraria a la suya aportando argumentos y justificándolas. Para ello, tendrán a su disposición los dispositivos móviles para buscar información en internet sobre el tema de debate y construir argumentaciones sobre la opinión a defender. Asimismo, se les explicará que se trata de ponerse en el lugar del otro/a y para ello tendrán que ponerse en su piel y suponer los sentimientos que la situación le podría suscitar.</p> <p>Cuando todos los grupos dispongan de la información suficiente tendrán que rellenar la hoja de opinión (incluida a continuación), donde indicarán los elementos que justifican la opinión a defender y el grado de discrepancia respecto a la opinión propia.</p> <p>Una vez completado, el portavoz de cada subgrupo tendrá que exponer las conclusiones alcanzadas.</p> <p>Finalmente, se reflexionará sobre las dificultades halladas en la actividad anterior y sobre la necesidad de tener en cuenta las opiniones ajenas, siempre que sean acompañadas de una justificación.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>La presentación de la temática podría ir acompañada por una imagen que la represente, como se contempla después de la hoja de opinión.</p> <p>Se les proporcionara un tiempo para el trabajo en grupo, que podrá variar según las necesidades del grupo y/o subgrupos.</p> <p>En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal (véase anexos XV y XVI).</p>

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la ¿Y tú qué piensas? de Ezeiza et al., (2008).

Hoja de opinión

HOJA DE OPINIÓN			
Curso		Grupo	Fecha
Tema a tratar:			
Opinión propia del grupo:			
Opinión diferente a justificar:			
Elementos que justifican la opinión diferente:			
Coincidencias entre la opinión propia y la diferente:		Diferencias entre la opinión propia y la diferente:	

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la hoja de opinión de la actividad ¿Y tú qué piensas? Ezeiza et al., (2008).

Imágenes de posibles temáticas

- Inmigración ilegal



Nota. Imagen extraída de la red de internet

- Experimentación animal



Nota. Imagen extraída de la red de internet

- Evolución de la tecnología



Nota. Imagen extraída de la red de internet

- La importancia de la imagen en la sociedad.



Nota. Imagen extraída de la red de internet

Anexo J: Diseño de la actividad 10 (unidad de intervención “Habilidades interpersonales II”)

ACTIVIDAD “Escuchando de forma activa”

<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atender a la persona interlocutora (lo que dice, su expresión corporal, gestos, miradas, entre otros). • Aprender a hacer cuestiones, comentarios y/o explicaciones adaptadas a la conversación. • Saber cuándo la persona emisora requiere de la intervención del receptor en un diálogo. • Favorecer hábitos adecuados a la escucha activa, contrarios a interrumpir, dar soluciones apresuradas o realizar juicios de valor.
<p>Duración</p>	<p>Dos sesiones, 50 minutos.</p>
<p>Materiales</p>	<p>Hoja con la historia “el incendio”</p>
<p>Descripción de la actividad</p>	<p style="text-align: center;">Introducción</p> <p>La sesión comenzará con la introducción el tema por parte del tutor/a, que podrá ser del siguiente modo: cuando alguien nos habla no siempre prestamos interés de forma activa, es decir, mostrando una actitud activa a través de nuestros gestos, de nuestra comunicación, postura corporal, etc. Lo anterior se llama escucha activa, para que esta se dé se tienen que cumplir una serie de normas ¿sabrías decirme cuales son esas normas?</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p><u>Sesión 1:</u></p> <p>Una vez introducido el tema en cuestión y contempladas las normas que entre todo el grupo han nombrado, el tutor o tutora presentara a través de un presentación creada</p>

con canvas todas las normas, poniendo especial interés en aquellas que no hayan sido contempladas en el listado enumerado por el grupo clase.

Entre las normas necesarias para la escucha activa se podrían contemplar las siguientes:

- Mantener contacto visual con la persona emisora o interlocutora.
- Asentir, para confirmar que se está entendiendo el mensaje transmitido.
- Intercalar alguna afirmación durante la narración del o la interlocutor/a.
- Saber pedir alguna explicación sin que ello suponga una interrupción brusca en la narración.
- No realizar juicios de valor ante lo expuesto por el interlocutor.
- No dar una solución rápida a lo que la persona interlocutora te ha contado.
- Utilizar técnicas de repetición y reflejo.

A colación de lo anterior, introducirá dos técnicas que permiten que la persona interlocutora se sienta escuchada de forma óptima. Por un lado, la técnica de repetición mediante la cual el receptor debe expresar con su lenguaje las ideas principales transmitidas por la persona interlocutora. Para favorecer la comprensión de la misma pondrá ejemplos como: “Entonces, tú crees...”, “Por lo tanto, según cuentas...”

En cuanto a la técnica de reflejo, que consiste en recalcar los sentimientos surgidos de la persona interlocutora, por ejemplo: “Menudo susto te dio...”, “Y eso te hizo sentir bien...”

A continuación, tendrán que poner en práctica lo trabajado anteriormente, así se formarán grupos de 5 o 6 alumnos/as y tendrán que hacer el escape room “Escucha activa” hecho con Genially (tras la tabla se incluyen: link e imágenes).

Sesión 2:

El tutor o tutora comenzará preguntando al grupo clase si recuerdan lo trabajado en la sesión anterior.

A continuación seleccionará a ocho alumnos/as del grupo clase que tendrán que posicionarse en medio del aula y durante quince o veinte minutos tendrán que debatir

	<p>sobre el siguiente tema: el incendio, incluida a continuación. Cada uno de ellos dará su opinión respetando el turno de palabra, el siguiente en participar tendrá que utilizar una de las técnicas antes señaladas, a la aportación del alumna/o anterior.</p> <p>El resto de compañeros/as se mantendrá al margen y tendrán que escuchar teniendo en cuenta las reglas contempladas anteriormente.</p> <p>Después, todo el grupo debatirá, para ello se establecerán dos grupos, por un lado los oyentes y por otro los participantes. Se debatirá sobre lo visto y sentido, teniendo en cuenta los errores, quién ha cumplido las normas, quién no y como mejorar.</p> <p>A continuación, se solicitará que intercambien papeles, así el tutor o tutora pedirá que sean otros ocho alumnos diferentes los que debatan sobre el tema propuesto teniendo en cuenta las observaciones contempladas en el debate.</p> <p>Finalmente, se reflexionará sobre las dificultades halladas en la actividad anterior y sobre la necesidad de poner en práctica las indicaciones para favorecer la escucha activa.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Después de la explicación de las técnicas para favorecer la escucha activa, la tutora o tutor preguntará si alguien no lo ha entendido, en tal caso solicitará a un igual que ponga un ejemplo para que el alumno/a pueda entenderlas.</p> <p>Disposición del mobiliario, mesas, en forma de U.</p> <p>En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.</p>

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *Sí, dime... te escucho* de Ezeiza et al., (2008).

Genially Escape room “Escucha activa”

- *Link*

<https://view.genially.com/644e7316c777830012b26322/interactive-content-escape-room-escucha-activa>

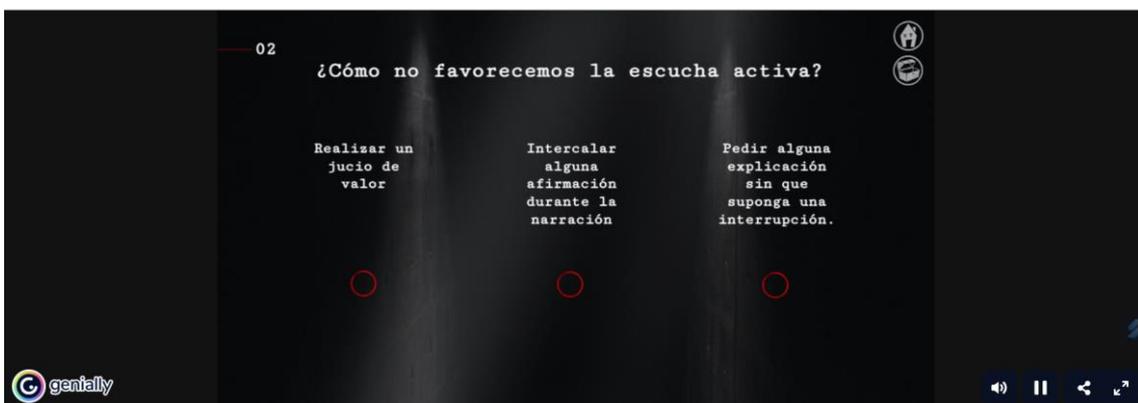
- *Imágenes*



Nota. Imagen elaborada a partir de plantilla Genially



Nota. Imagen elaborada a partir de plantilla Genially



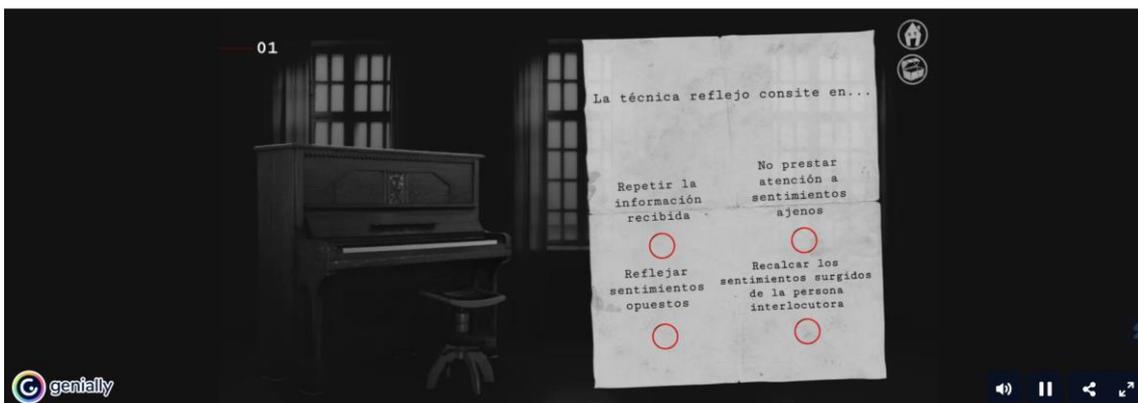
Nota. Imagen elaborada a partir de plantilla Genially



Nota. Imagen elaborada a partir de plantilla Genially



Nota. Imagen elaborada a partir de plantilla Genially



Nota. Imagen elaborada a partir de plantilla Genially

Historia “el incendio”

Descripción historia

En la oficina del parque de bomberos. Acabáis de recibir una urgencia de un edificio que está en llamas. Se está quemando la última planta del edificio, donde trabajan varios empleados de una empresa y el acceso solo puede ser aéreo. Tú eres el jefe o la jefa de salvamento aéreo y tienes que elegir a quien salvar primero. Además no sabes si vas a poder realizar otro viaje antes de que esa planta se quemara por completo. Los/as empleados/as son:

- Juana es la dueña de la empresa, tiene 50 años, marido, un hijo y una perra.
- María es una joven de 20 años que lleva un año en la empresa y está embarazada.
- Julia es la encargada de planta. Tiene 40 años vive con sus padres que son dependientes porque tienen movilidad reducida y ella les mantiene.
- Pedro es un empleado que tiene 33 años y se casa el próximo mes.
- Lucía es la otra jefa de la empresa, tiene 40 años, está divorciada y tiene una única hija.
- Teresa es la hija de Lucía tiene 8 años y estaba acompañando a su madre a dejar unos documentos antes de ir a la escuela.
- Pedro tiene 65 años y este año se jubila, vive solo, su mujer ha muerto y el hijo que tiene vive con su mujer.

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo K: Diseño de la actividad 11 (unidad de intervención “Habilidades interpersonales II)

ACTIVIDAD “Role playing de estilos comunicativos ”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber defender nuestros derechos, opiniones o pensamientos de forma asertiva. • Distinguir los diferentes estilos comunicativos.
Duración	Dos sesiones, 50 minutos cada una.
Materiales	Material audiovisual
Descripción de la actividad	Introducción
	<p>El tutor o tutora podría comenzar la primera sesión del siguiente modo: en ocasiones las personas que nos rodean tienen un comportamiento o actitud que hiera nuestros sentimientos o sensibilidad ¿cómo deberíamos comportarnos en este tipo de actuaciones?</p> <p>Así conducirá las reflexiones de su alumnado tratando de llegar a acuerdos respecto a las pautas que garanticen la defensa de las propias opiniones, sentimientos y/o derechos, por ejemplo: ofrecer mismo respeto que el que deseado para uno/a; hacer saber a la otra parte si se ha vulnerado un derecho; poner límites y enseñar a los/as demás cómo nos gusta que nos traten</p>
	Desarrollo
	<p><u>Sesión 1:</u></p> <p>Después de la reflexión inicial la tutora propondrá el visionado del video “ejemplos de comunicación asertiva, agresiva y pasiva”. Una vez visionado se analizará con todo el grupo el mismo, comprobando si el alumnado ha entendido cada uno de los estilos comunicativos. El tutor o tutora solicitará un voluntario/a o voluntarios/as para escribir en la pizarra las características de cada estilo comunicativo.</p>

En la siguiente parte de la sesión el alumnado trabajará en pequeños grupos, tres o cuatro integrantes, la siguiente situación:

Entras en una tienda de ropa porque quieres comprarte unos pantalones. En ese momento, en la tienda no hay mucha gente. Según has entrado en la tienda, la seguridad se ha fijado en la bolsa que llevas. Mientras estás mirando unos pantalones, observas que la misma seguridad te sigue y vigila tus movimientos. En ese momento intuyes que puede creer que vas a robar algo. Ante esta situación ¿Cuál puede ser tu comportamiento o respuesta?

1. Te sientes incomodo/a y te vas de la tienda sin comprar nada.
2. Te giras hacia la seguridad y le dices enfadado/a ¿crees que voy a robar? Lárgate y déjame en paz, pesada.
3. De forma educada le dices perdona creo que estás equivocada, yo quiero comprar un pantalón y voy a pagarlo.

Una vez expuesta la situación el alumnado tendrá que responder a las siguientes preguntas teniendo en cuenta las opiniones del resto del grupo y llegar a acuerdos respeto a la mejor respuesta para cada una de las mismas.

- ¿En cuál de los casos propuestos estarías defendiendo mejor tus derechos?
- Identifica el estilo comunicativo de cada uno de los comportamientos sugeridos
- ¿Cuál puede ser la consecuencia de cada actitud? ¿Qué harás tú? ¿Y la seguridad?
- ¿Cómo te sentirás en cada una de ellas? ¿Y la otra persona?

Cuando los grupos hayan finalizado pondrán lo en común con el resto del grupo.

Sesión 2

En la siguiente sesión comenzará con una recapitulación sobre lo trabajado en la sesión anterior.

A continuación, se pondrá en práctica lo anterior para ello el tutor o tutora les repartirá a cada uno de los grupos una situación que tendrán que defender de forma asertiva. Para ello tendrán que desarrollar la situación inventando diálogos que resuelvan la situación asignada.

Las situaciones podrían ser las siguientes:

- Situación A. Habéis realizado un trabajo en grupo con cinco compañeras/os, pero no lo habéis podido entregar en la fecha establecida por culpa de una de las personas. Y por ese motivo os van a penalizar y bajar nota.
- Situación B. has que dado para ir al cine junto con unos/as amigos/as. Cuando llegáis la película está a punto de comenzar y teméis perderos el principio de la película. Mientras estáis en la cola ha llegado una persona y se ha colado delante vuestra sin respetar el orden de la cola.
- Situación C. Hace más de una semana desde que le dejaste una camiseta a un amigo/a y aun no te la ha devuelto. Y quieres ponértela este fin de semana.
- Situación D. Tienes pareja. Los fines de semana sueles quedar con ella, pero este fin de semana prefieres quedar con tus amigos/as.
- Situación E. eres profesor/a y tienes un alumno/a que te interrumpe continuamente cuando estás comentando algo al grupo-clase.

En la segunda parte de la sesión, los alumnos y las alumnas representarán la situación ante el resto de sus compañeros.

Reto de la semana	Durante la próxima semana cada alumno y alumna tendrá que tener en cuenta lo trabajado en clase y escribirá una situación donde haya defendido su postura de forma asertiva.
Observaciones	En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.
Evaluación	Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la actividad *Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno/a lo suyo* de Ezeiza et al., (2008).

Anexo L: Diseño de la actividad 12 (unidad de intervención “Recapitulación y valoración”)

ACTIVIDAD “Recapitulemos”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitular los contenidos trabajados en el Plan de intervención. • Comprobar los progresos del alumnado respecto a la evaluación inicial.
Duración	Una sesión (50 minutos).
Materiales	Material audiovisual (ruleta aleatoria) https://flippity.net/
Descripción de la actividad	Introducción
	<p>El tutor o tutor/a comenzará la sesión explicando lo que se va a hacer en la sesión final, siendo una alternativa la siguiente:</p> <p>“En esta sesión final nos vamos a poner a prueba y compartiremos todo lo que hemos aprendido, para ello nos ayudaremos unos a otros/as como hemos hecho en todas las actividades. Porque juntos/as aprendemos más y mejor...”</p>
	Desarrollo
	<p>El tutor o tutora podría comenzar la última sesión haciendo una recapitulación de todos los contenidos trabajados durante las sesiones realizadas. Para ello, les propondrá un juego “ruleta aleatoria”.</p> <p>En primer lugar, establecerá pequeños grupos (cuatro o cinco alumnos/as). Después pondrá en funcionamiento la ruleta donde aparecerán los nombres de todo el grupo clase, al alumno/a que aparezca seleccionado en la ruleta tendrá que comentar una actividad, tema trabajado o cualquier situación que le haya parecido interesante. Cuando un nombre aparezca más de una vez, dicho/a alumno/a elegirá a otro compañero/a que aún no le haya tocado. Así sucesivamente hasta que todos y todas participen. Previamente, dispondrán de</p>

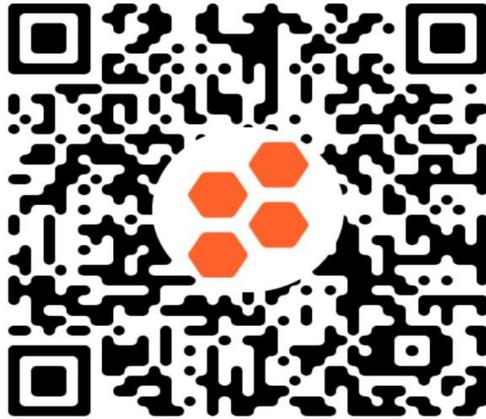
	<p>5 o 10 minutos para comentar entre ellos/as lo requerido en la actividad mencionado anteriormente.</p> <p>En la segunda parte de la sesión se debatirá con todo el grupo clase acerca de las posibles mejoras a introducir en el Plan.</p> <p>Y para finalizar, realizarán el mismo cuestionario online que realizaron en la sesión de inicio.</p>
Observaciones	<p>En los grupos que se requiera se contará con el personal docente especializado de apoyo y el personal no docente especializado.</p>
Evaluación	<p>Los últimos 10 minutos estarán destinados a realizar evaluación de la actividad, la autoevaluación personal y grupal.</p>

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo M: Quiz Socrative “SOCIOEMOCIÓNATE

- *Código QR*

Visit **gosocrative.com** and enter room name CARSI



- *Partes del cuestionario*



1 of 10



¿Qué es la autoestima?

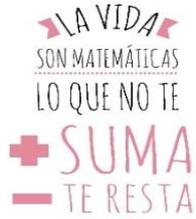
- A Es la percepción que tenemos de nosotros/as mismo/as
- C Ambas son ciertas

- B Visión subjetiva reconociendo cualidades y defectos

SUBMIT ANSWER



4 of 10



¿Cuál no es una actitud positiva ante los retos del día a día?

Zoom

- A Decir no cuando es necesario
- B Ayudo a quien lo necesite
- C No necesito a nadie para contarle mis problemas

SUBMIT ANSWER



5 of 10



Pedir ayuda es positivo

Zoom

- A No, cada uno/a tiene que valerse por sí mismo.
- B Sí, favorece relaciones buenas con los demás
- C Ninguna de las anteriores es correcta

SUBMIT ANSWER

6 of 10



¿Qué son las responsabilidades?

A Son las obligaciones que cada persona tiene

B Es la obligación que una persona tiene en relación a su higiene y salud

C Hacer los deberes que me mandan en el instituto

SUBMIT ANSWER

10 of 10



¿Cuáles son los estilos comunicativos?

A Agresivo y pasivo

B Asertivo, pasivo y agresivo

C Empático, pasivo y agresivo

D Pasivo, empático y asertivo

SUBMIT ANSWER

Anexo N: Cuestionario de evaluación de actividad

Responde a los siguientes ítems marcando con una cruz el nivel (siendo el nivel 1 el más bajo y nivel 10 el más alto) en el que te sitúas respecto a los indicadores propuestos en la siguiente tabla.

INDICADORES	NIVELES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nivel de satisfacción										
Nivel de participación										
Clima del grupo clase										
Comunicación y escucha										
Nivel de obtención de los objetivos										
Elementos positivos			Dificultades				Formas de mejora			
Valoración de la sesión										

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo O: Cuestionario de autoevaluación del trabajo individual y en equipo

- **Cuestionario de autoevaluación del trabajo individual**

Responde a los siguientes ítems marcando con una cruz el nivel (nivel 1: bajo; nivel 2: medio; nivel 3; alto) en el que te sitúas respecto a los indicadores propuestos en la siguiente tabla.

Categorías	Indicadores	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Implicación y participación	Disposición para realizar las tareas			
	Actitud para completar una tarea			
	Interés de aportar tu trabajo a la realización de la tarea			
	Capacidad de comunicación con el resto			
	Capacidad para actuar con respeto			
Toma de perspectivas	Actitud ante las aportaciones del resto			
	Capacidad de adaptar tu comportamiento para favorecer buenas relaciones			
Regulación social	Capacidad para llegar a un acuerdo			
	Responsabilidad para asegurar la realización de la tarea por el grupo			
	Capacidad de reconocer fortalezas y debilidades propias			
	Capacidad de reconocer fortalezas y debilidades de los demás			
	Actitud ante las ayudas de los demás			

Nota. Tabla de elaboración propia tomando como ejemplo la tabla de valoración de Cervilla (2018)

- **Cuestionario de autoevaluación del trabajo en equipo**

Responde a los siguientes ítems marcando con una cruz en las columnas: *necesita mejorar*, *funciona bien* y *funciona genial*, de acuerdo con las preguntas formuladas.

Conozco el funcionamiento de mi equipo	Necesita mejorar	Funciona bien	Funciona genial
¿Hemos cumplido con los objetivos de las tareas de cada actividad?			
¿El tiempo empleado ha sido adecuado?			
¿Todos los miembros del equipo han trabajado de forma eficaz y se han esforzado lo suficiente?			
¿En qué debemos mejorar?			

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo P: Listas de control de las unidades de intervención
Listas de control de la unidad de intervención “Habilidades intrapersonales I”

Nombre del alumno o alumna:		
CONCEPTO	CONSEGUIDO	EN PROCESO
1. Pone en práctica la autoestima		
1.1. Reconoce los puntos fuertes concebidos por el resto.		
1.2. Expresa un concepto ajustado de sí mismo reconociendo puntos fuertes propios.		
2. Ejercita la automotivación		
2.1. Identifica cuáles son las actitudes positivas que favorecen emociones positivas.		
2.2. Contrapone las diferentes actitudes (positivas y negativas) para enfrentarse a las situaciones que plantea el día a día.		
2.3. Reconoce sus actitudes positivas.		
2.4. Identifica junto a su familia sus actitudes positivas.		
3. Pone en práctica la habilidad de pedir ayuda		
3.1. Sabe que con la ayuda de los demás las posibilidades de llegar más lejos aumentan.		
3.2. Realiza la petición que se le ha asignado.		
3.3. Asume que pedir ayuda es bueno, tanto para quien la solicita, como para quien la otorga.		
3.4. Identifica en qué puede ayudar al resto.		
3.5. Sabe en qué necesita ayuda.		

4. Participa activamente en la actividad		
4.1. Colabora en el desarrollo de la actividad.		
4.2. Se compromete en el trabajo realizado en su subgrupo.		
4.3. Sabe cómo y cuándo debe ejercer su turno de palabra.		
4.4. Respeta las opiniones que aportan el resto de compañeros/as.		
4.5. En las actividades grupales comparte sus opiniones con el resto de su grupo-clase.		
Observaciones y Recomendaciones de mejora:		

Nota. Tabla de elaboración propia

Lista de control de la unidad de intervención “Habilidades intrapersonales II”

Nombre del alumno o alumna:		
CONCEPTO	CONSEGUIDO	EN PROCESO
1. Pone en práctica la responsabilidad individual		
1.1. Sabe cuáles son sus responsabilidades en casa.		
1.2. Identifica sus responsabilidades en el instituto/clase.		
1.3. Reconoce sus responsabilidades en cuanto a cuestiones de higiene y la salud propias.		
1.4. Identifica sus responsabilidades con su grupo de amigos/as.		
1.5. Valora con sinceridad el nivel de cumplimiento de sus responsabilidades en cada ámbito.		

1.6. Se compromete en la asunción de responsabilidades propias.		
2. Participa activamente en la actividad		
2.1. Colabora en el desarrollo de la actividad.		
2.2. Se compromete en el trabajo realizado en su subgrupo.		
2.3. Sabe cómo y cuándo debe ejercer su turno de palabra.		
2.4. Respeta las opiniones que aportan el resto de compañeros/as.		
2.5. En las actividades grupales comparte sus opiniones con el resto de su grupo-clase.		
Observaciones y Recomendaciones de mejora:		

Nota. Tabla de elaboración propia

Lista de control de la unidad de intervención “Habilidades intrapersonales III”

Nombre del alumno o alumna:		
CONCEPTO	CONSEGUIDO	EN PROCESO
1. Pone en práctica el análisis crítico de la publicidad		
1.1.Sabe identificar si los productos publicitados propuestos son necesarios.		
1.2.Analiza el anuncio propuesto desde una perspectiva crítica.		
1.3.Reconoce que los mensajes transmitidos a través de la publicidad no siempre son ciertos.		
1.4. Analiza junto a su familia un anuncio publicitario.		

2. Reflexiona sobre la música desde un enfoque de género		
2.1. Analiza los mensajes de amor que incluyen las canciones propuestas.		
2.2. Identifica conductas tóxicas en los fragmentos de las canciones propuestas.		
2.3. Sabe transformar los mensajes de amor no sano de las canciones en torno a aquellos que se identifiquen con vínculos relacionales sanos.		
3. Participa activamente en la actividad		
3.1. Colabora en el desarrollo de la actividad.		
3.2. Se compromete en el trabajo realizado en su subgrupo.		
3.3. Sabe cómo y cuándo debe ejercer su turno de palabra.		
3.4. Respeta las opiniones que aportan el resto de compañeros/as.		
3.5. En las actividades grupales comparte sus opiniones con el resto de su grupo-clase.		
Observaciones y Recomendaciones de mejora:		

Nota. Tabla de elaboración propia

Lista de control de la unidad de intervención “Habilidades interpersonales I”

Nombre del alumno o alumna:		
CONCEPTO	CONSEGUIDO	EN PROCESO
1. Pone en práctica las habilidades sociales básicas		
1.1. Sabe cuándo emplear las normas de cortesía en la comunicación con los demás.		
1.2. Saber cómo se deben utilizar las normas de cortesía.		
1.3. Integra las normas de cortesía en la práctica habitual.		
2. Pone en práctica la empatía		
2.1. Sabe ponerse en el lugar del otro/a en una situación determinada.		
2.2. Comprende que ante una situación pueden haber diferentes opiniones y soluciones.		
2.3. Integra las normas de cortesía en la práctica habitual.		
2.4. Elabora argumentaciones sobre la opinión a defender.		
3. Participa activamente en la actividad		
3.1. Colabora en el desarrollo de la actividad.		
3.2. Se compromete en el trabajo realizado en su subgrupo.		
3.3. Sabe cómo y cuándo debe ejercer su turno.		
3.4. Respeta las opiniones que aportan el resto de compañeros/as.		
3.5. En las actividades grupales comparte sus opiniones con el resto de su grupo-clase.		
Observaciones y Recomendaciones de mejora:		

Nota. Tabla de elaboración propia

Lista de control de la unidad de intervención “Habilidades interpersonales II”

Nombre del alumno o alumna:		
CONCEPTO	CONSEGUIDO	EN PROCESO
1. Pone en práctica la escucha activa		
1.1. Mantiene contacto visual con la persona emisora o interlocutora.		
1.2. No realiza juicios de valor ante lo expuesto por el interlocutor.		
1.3. Utiliza las técnicas de repetición y reflejo.		
1.4. Asiente para confirmar que se está entendiendo el mensaje transmitido.		
1.5. Sabe pedir alguna explicación sin que ello suponga una interrupción brusca en la narración.		
1. Pone en práctica los estilos comunicativos		
1.1. Distingue los diferentes estilos comunicativos.		
1.2. Representa los diferentes estilos comunicativos propuestos.		
1.3. Reconoce el estilo educativo que mejor defiende los intereses desde el respeto propio y de los/as demás.		
2. Pone en práctica la asertividad		
2.1. Sabe comunicarse de forma asertiva.		
2.2. Resuelve las situaciones conflicto propuestas de forma asertiva.		
2.3. Defiende su postura asertivamente ante situaciones diversas.		

3. Se expresa de forma asertivamente		
3.1. Utiliza un tono de voz adecuado.		
3.2. Se sirve de gestos acordes a la comunicación asertiva.		
3.3. Mantiene una postura corporal correcta.		
4. Participa activamente en la actividad		
4.1. Colabora en el desarrollo de la actividad.		
4.2. Se compromete en el trabajo realizado en su subgrupo.		
4.3. Sabe cómo y cuándo debe ejercer su turno de palabra.		
4.4. Respeta las opiniones que aportan el resto de compañeros/as.		
4.5. En las actividades grupales comparte sus opiniones con el resto de su grupo-clase.		
Observaciones y Recomendaciones de mejora:		

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo Q: Rubricas sesiones formativas con profesorado-tutor

Rúbrica sesión formativa 1 con profesorado-tutor

Indicadores	Niveles de logro				
	0	1	2	3	4
Conocimiento de los cambios que experimentan los y las adolescentes (biológicos, cognitivos, sociales y emocionales)	No conocen ninguno de los cambios que se produce en esta etapa. <i>0 puntos</i>	Conocen de 1 a 2 cambios que se producen en la adolescencia, pero no saben describirlos. <i>1 punto</i>	Conocen 2 de los cambios que se producen en la adolescencia, y saben hacer una descripción detallada de los mismos. <i>2 puntos</i>	Conocen de 3 a 4 de los cambios que se producen en la adolescencia, y saben hacer una definición y descripción breve de los mismos. <i>3 puntos</i>	Conocen y argumentan de forma precisa los 4 cambios que se producen en la adolescencia, y saben cómo inciden en el contexto escolar. <i>4 puntos</i>
Conocer los beneficios (la salud física, la salud mental, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico) del desarrollo de la educación emocional en los y las adolescentes.	No saben nombrar ningún beneficio que propicia el desarrollo de la educación emocional en la adolescencia. <i>0 puntos</i>	Nombran uno de los beneficios, pero no saben argumentarlo. <i>1 punto</i>	Conocen 1 o 2 de los beneficios y saben argumentarlos detalladamente. <i>2 puntos</i>	Mencionan varios de los beneficios y saben describirlos brevemente. <i>3 puntos</i>	Saben con exactitud cuáles son los beneficios en su totalidad y argumentar cada uno de ellos con detalle. <i>4 puntos</i>
Participar activamente en la sesión formativa	No participan en la actividad. <i>0 puntos</i>	Solo participan en la actividad cuando se le plantea alguna pregunta. <i>1 punto</i>	Participa de forma puntual durante la sesión. <i>2 puntos</i>	Participan de forma activa, aportando ideas sobre el contenido trabajado. <i>3 puntos</i>	Participan poniendo en práctica la escucha activa, la asertividad y colaboran con su grupo de trabajo en todas las tareas necesarias para la consecución de una actividad. <i>4 puntos</i>

Nota. Tabla de elaboración propia

Rúbrica sesión formativa 2 con profesorado-tutor

Indicadores	Niveles de logro				
	0	1	2	3	4
Conocimiento de las subcompetencias a desarrollar para favorecer la autonomía emocional	No conocen ninguna de las subcompetencias a desarrollar para favorecer la autonomía emocional. <i>0 puntos</i>	Conocen de 1 a 2 subcompetencias a trabajar para favorecer la autonomía emocional, pero no saben describirlos. <i>1 punto</i>	Conocen 2 subcompetencias a desarrollar para favorecer la autonomía emocional y saben hacer una descripción detallada de los mismos. <i>2 puntos</i>	Conocen de 3- 4 subcompetencias a desarrollar para favorecer la autonomía emocional y saben hacer una definición y descripción breve de los mismos. <i>3 puntos</i>	Conocen y argumentan de forma precisa todas las subcompetencias a desarrollar para favorecer la autonomía emocional y saben cómo inciden en el contexto escolar. <i>4 puntos</i>
Conocimiento de las subcompetencias a desarrollar para favorecer la competencia social	No conocen ninguna de las subcompetencias a desarrollar para favorecer competencia social. <i>0 puntos</i>	Conocen de 1 a 2 subcompetencias a trabajar para favorecer la competencia social, pero no saben describirlos. <i>1 punto</i>	Conocen 2 subcompetencias a desarrollar para favorecer la competencia social y saben hacer una descripción detallada de los mismos. <i>2 puntos</i>	Conocen de 3- 4 subcompetencias a desarrollar para favorecer la competencia social y saben hacer una definición y descripción breve de los mismos. <i>3 puntos</i>	Conocen y argumentan de forma precisa todas las subcompetencias a desarrollar para favorecer la competencia social y saben cómo inciden en el contexto escolar. <i>4 puntos</i>
Participar activamente en la sesión formativa	No participan en la actividad <i>0 puntos</i>	Solo participan en la actividad cuando se le plantea alguna pregunta. <i>1 punto</i>	Participa de forma puntual durante la sesión. <i>2 puntos</i>	Participan de forma activa, aportando ideas sobre el contenido trabajado. <i>3 puntos</i>	Participan poniendo en práctica la escucha activa, la asertividad y colaboran con su grupo de trabajo en todas las tareas necesarias para la consecución de una actividad. <i>4 puntos</i>

Nota. Tabla de elaboración propia

Anexo R: Rúbrica de evaluación del Plan de intervención

Indicadores	Niveles de logro				
	0	1	2	3	4
Incluye la contextualización teórica de conceptos clave para el diseño del Plan de intervención	No se incluye la contextualización teórica de conceptos clave para el diseño del Plan de intervención. <i>0 puntos</i>	Incluye la contextualización teórica de 2 o 3 de los conceptos clave para el diseño del Plan de intervención. <i>1 punto</i>	Incluye la contextualización teórica de 3 a 4 conceptos clave para el diseño del Plan de intervención, aunque los argumenta de forma concisa. <i>2 puntos</i>	Incluye la contextualización teórica de todos los conceptos clave para el diseño del Plan de intervención, aunque los argumenta de forma concisa. <i>3 puntos</i>	Incluye la contextualización teórica de todos los conceptos clave para el diseño del Plan de intervención, relacionándolos entre sí y argumentándolos detalladamente <i>4 puntos</i>
Recoge toda la información necesaria para poder contextualizar el centro de prácticas.	No recoge información para contextualizar el centro educativo de prácticas. <i>0 puntos</i>	Incluye una breve aproximación de 2 a 3 aspectos de que contextualizan el centro de prácticas. <i>1 punto</i>	Recoge la información detallada de 2 a 3 aspectos que contextualizan el centro de prácticas. <i>2 puntos</i>	Incluye de forma detallada la información de 3 a 4 aspectos de que contextualizan el centro de prácticas. <i>3 puntos</i>	Recoge la información detallada de más de 4 aspectos que contextualizan el centro de prácticas. <i>4 puntos</i>
Analizar el marco normativo nacional y autonómico en relación a lo	No analiza el marco normativo legislativo.	Analiza la legislación educativa a nivel nacional.	Analiza el marco legislativo nacional de forma detallada y recoge algunas leyes a nivel autonómico.	Analiza la legislación educativa nacional y autonómica contemplando algunos aspectos que justifican	Analiza la legislación educativa nacional y autonómica teniendo en cuenta todos los aspectos que justifican la intervención

contemplado sobre la dimensión emocional en la etapa de ESO	<i>0 puntos</i>	<i>1 punto</i>	<i>2 puntos</i>	<i>3 puntos</i>	<i>4 puntos</i>
Se establecen los objetivos del Plan de intervención de forma estructurada	No establece objetivos estructuradamente.	Establece un objetivo general, pero los objetivos específicos no están en consonancia con el objetivo general.	Establece un objetivo general, pero no todos los objetivos específicos están en consonancia con el objetivo general.	Establece un objetivo general y los objetivos específicos que están en consonancia con el objetivo general, pero no se tienen en cuenta todos los necesarios.	Establece el objetivo general y todos los objetivos específicos necesarios para abordar el fin principal que se pretende alcanzar con el desarrollo del Plan.
Analiza la realidad del centro educativo utilizando los marcos teóricos estudiados.	No analiza la realidad del centro educativo utilizando los marcos teóricos estudiados.	Analiza la realidad del centro educativo contemplando de 1 a 2 de los marcos teóricos estudiados, aunque de forma poco detallada.	Analiza la realidad del centro educativo contemplando 2 de los marcos teóricos estudiados haciendo una reflexión detallada de los mismos.	Analiza la realidad del centro educativo contemplando de 3 a 4 de los marcos teóricos estudiados y realiza una reflexión breve de los mismos.	Analiza la realidad del centro educativo contemplando los marcos teóricos estudiados y realiza una reflexión detallada de los mismos.
Contiene de forma estructurada las unidades de intervención necesarias para trabajar las	No contiene todas las unidades de intervención necesarias para trabajar las competencias socioemocionales contempladas.	Contiene todas las unidades necesarias, pero no establece la misma estructura en el diseño de las unidades de intervención.	Contiene todas las unidades necesarias y establece la misma estructura en el diseño de las unidades de intervención.	Contiene todas las unidades necesarias y establece la misma estructura en el diseño de las unidades de intervención, contemplando de	Contiene todas las unidades necesarias y establece la misma estructura en el diseño de las unidades de intervención, contemplando detalladamente los apartados que las conforman.

competencias socioemocionales contempladas.	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Se concretan los recursos necesarios para su consecución	No contiene un apartado de recursos, ni los especifica.	Contiene un apartado de recursos, donde concreta 1 o 2 de ellos de forma concisa.	Contiene un apartado de recursos, donde especifica 2 o 3 de estos de forma concisa.	Concreta todos los recursos necesarios aunque 2 de ellos no están bien especificados.	Concreta todos los recursos necesarios de forma detallada y en consonancia con las peculiaridades del centro escolar.
Contempla un apartado de evaluación.	No contiene un apartado de recursos, ni los especifica.	Contiene un apartado de recursos, donde concreta 1 o 2 de ellos de forma concisa.	Contiene un apartado de recursos, donde especifica 2 o 3 de estos de forma concisa.	Concreta todos los recursos necesarios aunque 2 de ellos no están bien especificados.	Concreta todos los recursos necesarios de forma detallada y en consonancia con las peculiaridades del centro escolar.

Incluye un apartado de conclusiones donde se consideran todos los aspectos importantes del Plan.	No contiene un apartado de conclusiones. 0 puntos	Contiene un apartado de conclusiones donde se tiene en cuenta 2 o 3 de los aspectos importantes y se argumentan con detalle. 1 punto	Contiene un apartado de conclusiones donde se tiene en cuenta 3 o 4 de los aspectos importantes y algunos se argumentan de forma concisa. 2 puntos	Contiene un apartado de conclusiones donde se tiene en cuenta 3 o 4 de los aspectos importantes y se argumentan de forma detallada. 3 puntos	Contiene un apartado de conclusiones donde se tiene en cuenta todos los aspectos importantes y se argumentan de forma detallada. 3 puntos
---	--	---	---	---	--

Nota. Tabla de elaboración propia