



**Universidad de Jaén**  
*Centro de Estudios de Postgrado*

## Trabajo Fin de Máster

# **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA BASADO EN ACT.**

**Alumno/a:**      **Lisbona Serrano, Juan**

**Tutor/a:**      Prof. D. Hernández López, Mónica.  
**Dpto:**          Psicología

## Índice

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Resumen y palabras claves .....                              | 1  |
| Introducción.....                                            | 2  |
| Análisis del contexto .....                                  | 2  |
| Fundamentación teórica.....                                  | 4  |
| Adolescencia .....                                           | 4  |
| Terapia de Aceptación y Compromiso.....                      | 6  |
| Programa de orientación e intervención psicopedagógica ..... | 8  |
| Planificación .....                                          | 8  |
| Agentes de intervención .....                                | 8  |
| Acción tutorial.....                                         | 8  |
| Orientación académica y profesional .....                    | 9  |
| Atención a la diversidad.....                                | 9  |
| Diseño del programa.....                                     | 9  |
| Unidades de intervención .....                               | 12 |
| Acción tutorial.....                                         | 12 |
| Orientación educativa y profesional.....                     | 29 |
| Atención a la diversidad.....                                | 37 |
| Aplicación y seguimiento .....                               | 45 |
| Evaluación de resultados .....                               | 46 |
| Consideraciones finales .....                                | 48 |
| Referencias bibliográficas .....                             | 49 |
| Anexo .....                                                  | 56 |

## Resumen y palabras claves

### Resumen

En los últimos años se ha incrementado la incidencia y la gravedad de los problemas de naturaleza psicológica en los adolescentes. La pandemia de COVID-19 y las medidas adoptadas para limitar su transmisión no han hecho más que agravar esta situación. Por ello, se hace necesario desarrollar competencias emocionales entre los jóvenes que les permitan un mejor afrontamiento ante los problemas de la vida. El presente trabajo propone un programa de orientación e intervención psicopedagógica en regulación emocional, diseñado a partir de los principios de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), un enfoque novedoso y alternativo al de las terapias psicológicas tradicionales. El programa se centra en promover la flexibilidad psicológica, esto es, enseñar a los adolescentes a contactar con el momento presente, aceptar sus propios pensamientos, sentimientos y emociones, mientras actúan al servicio de objetivos personalmente valiosos. Consideramos que este programa permitirá obtener mejores resultados a medio-largo plazo que aquellos basados en el control de pensamientos y emociones.

Palabras claves: regulación emocional, ACT, IE, adolescencia.

### Abstract

In recent years, the incidence and severity of psychological problems in adolescents have increased. The COVID-19 pandemic situation and the measures adopted to limit its transmission, have only aggravated this situation. For all that, it is necessary to develop emotional skills among young people that allow them to better cope with life's problems. The present work proposes a psychopedagogical orientation and intervention program in emotional regulation, it is designed from the principles of Acceptance and Commitment Therapy (ACT), a novel and alternative approach to traditional psychological therapies. The program focuses on promoting psychological flexibility, that is, teaching adolescents to be in the present moment, to accept their own thoughts, feelings and emotions, while acting in the service of personally worthwhile goals. We believe that this program will allow better results in the medium-long term than those based on the control of thoughts and emotions.

Keywords: emotional regulation, ACT, EI, adolescence.

## Introducción

La situación pandémica acontecida ha incrementado la incidencia de los problemas y trastornos mentales en al menos un 100%, según el metanálisis realizado por Racine, McArthur et al. (2021). Los problemas con sintomatología ansiosa y depresiva, así como los trastornos de conducta alimentaria y las conductas autolíticas son cada vez más frecuentes e intensos en jóvenes (Bera et al., 2022; Racine et al., 2021). Ello, conlleva un colapso en los servicios de urgencias, pediatría y salud mental, que dificulta la correcta atención de estos menores (Quintero, 2022). Este contexto, que cuanto menos suscita preocupación, pone de relieve la necesidad urgente de intervenir sobre el aspecto emocional en la infancia y en la adolescencia, con el objeto de prevenir y minimizar esta serie de problemáticas.

La inteligencia emocional, ha sido establecida, no solo como una variable predictora del rendimiento académico (Billings et al., 2014; Jones-Schenk y Harper, 2014), sino también como una variable protectora ante conductas suicidas (Suárez-Colorado, 2012), problemas ansiosos y depresivos (Ruvalcaba et al., 2013; Góngora y Casullo, 2009), entre otros.

En el trabajo aquí presente, se diseña un programa de orientación e intervención psicopedagógica en regulación emocional, con el principal objetivo de minimizar y proteger al alumnado de las repercusiones psicológicas de lo acontecido, el cual se encuentra amparado en el actual marco legal que proporciona la LOMLOE (Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, BOE 3 de Mayo). Esta nueva ley orgánica de educación recoge la educación emocional sus artículos 4 y 6, al incorporar el desarrollo personal y establecer como fin la formación integral y el desarrollo de la personalidad como uno de los objetivos docentes.

Este programa consta de tres unidades: la unidad de acción tutorial, la cual tiene como objeto incrementar la flexibilidad psicológica del alumnado; la unidad de atención a la diversidad, donde se trabaja la regulación emocional en alumnos con dificultades de aprendizaje y se pretende sensibilizar al alumnado de las dificultades que acarrearán estas problemáticas; y, finalmente, la unidad de orientación educativa y profesional, que concluye con la confección de un proyecto de vida por parte de cada alumno, en el que recoge objetivos y metas acorde a sus valores, trayectorias educativas y profesionales al servicio de lo que considera importante, y concreciones claras para su consecución.

## Análisis del contexto

El centro IES Reyes Católicos fue inaugurado en 1963 y acoge a más de 930 alumnos. Se emplaza en Vélez-Málaga, capital del municipio homónimo y de la comarca

de la Axarquía, concretamente en Avda. Vívar-Téllez, nº 42. La ciudad tiene 41301 habitantes censados.

Los principales motores económicos de la región son el turismo y la producción y exportación agrícola. La ausencia de sectores laborales cualificados, así como la de un sector industrial no agrícola o turístico imprime una situación laboral en la que la cifra del paro alcanza el 23%, con empleos no especializados y temporales.

El alumnado que asiste al centro pertenece a la misma ciudad en la que está emplazado y a otras localidades adyacentes como Benamocarra o Arenas.

### La oferta educativa

En el IES Reyes Católicos se imparte en modalidad diurna en el Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral en el Aula Específica de Educación Especial, ESO., Bachillerato Artístico, de Ciencias y Humanidades y de Ciencias de la Salud y los Ciclos Formativos de Grado Medio en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y Peluquería e Imagen Personal. A su vez, en régimen nocturno la oferta educativa comprende la E.S.P.A. y Bachillerato.

### Alumnado

El IES Reyes Católicos acoge a más de 900 alumnos procedentes de diferentes localidades y centros. Las incorporaciones se condensan en primero de secundaria y en primero de bachiller, dando lugar al establecimiento de grupos estables y cerrados, que deriva en ciertas dificultades en lo relativo al establecimiento de nuevas relaciones sociales por parte del alumnado y pocas, pero existentes, situaciones conflictivas.

En su generalidad, los alumnos pertenecen a familias de clase media-baja y, si bien el absentismo escolar es nimio y la gran mayoría continúa cursando etapas postobligatorias, se hace presente la necesidad de una orientación académica y laboral que les ayude conocer las ofertas laborales y académicas, así como clarificar su futuro profesional. Los niveles de procrastinación académica son notables y existe una presencia significativa de alumnos diagnosticados de Dislexia, Discalculia y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.

En lo relativo a la salud mental, se ha observado en el último año un incremento en problemáticas de sintomatología ansiosa y depresiva. De igual forma, se ha identificado un aumento en el número de estudiantes con trastornos de la conducta alimentaria, situación acusada por la situación pandémica.

## Familias

Las familias a las que pertenecen los alumnos del centro, se dedican en su gran mayoría a la producción y a la exportación agrícola y al sector asistencial. Por lo general, para las familias, la educación goza de gran importancia, profesan un gran respeto por los docentes y se implican en el centro y en el proceso educativo de sus hijos. Sin embargo, sus horarios laborales no les permiten compaginar la vida familiar adecuadamente, siendo especialmente difícil un acompañamiento al menor durante las tardes para con sus deberes académicos, en los que se incluyen las horas de estudio. Pertenecen a un estrato socio-económico medio-bajo.

## Fundamentación teórica

### Adolescencia

La adolescencia es entendida como el periodo localizado entre la niñez y la adultez. Su conceptualización es originaria de la Revolución Industrial y permite la formación y postergar la incorporación al mundo laboral de los jóvenes (Palacios y Oliva, 1999). Así mismo, proporciona tiempo para el desarrollo de la persona las dimensiones físicas, emocional, cognitiva y social, que serán necesarias para formar parte del mundo como adulto.

La adolescencia es una etapa que ha preocupado a las personas que mantienen una relación familiar o laboral con quienes la transcurren. Se caracteriza por cambios biológicos, conductuales y sociales. Las relaciones sociales y familiares cambian, la competitividad y la necesidad de aceptación cobran gran importancia y se acentúa la labilidad emocional, aparecen las relaciones románticas, el contexto educativo se vuelve más demandante, se exige que el comportamiento sea sensible a las consecuencias a medio y largo plazo (Dahl y Spear, 2004), se alcanza la madurez sexual y se construye la identidad, a través del asentamiento de la autoestima, de la consciencia y de la personalidad (Bjorklund y Blasi, 2011).

La adolescencia, históricamente y en sintonía con la tradición psicopatológica, se ha entendido como especialmente estresante y problemática, tanto es así que se define la salud psicológica en los adolescentes como la ausencia de trastornos o conductas problemáticas asociadas (Oliva et al., 2010) y ello ha centrado a las investigaciones en el conjunto de problemáticas asociadas a los adolescentes: adicciones a sustancias y a las tecnologías, conflictos con la familia o comportamientos delictivos entre otros (Acosta, Fernández y Pillón, 2011; Arim, et al., 2011). No obstante, en las últimas décadas ha surgido un nuevo punto de vista, el cual describe la adolescencia como una etapa sin más dificultades o problemas que ninguna otra y que defiende la importancia de atender no tanto a los eventos evolutivos puberales, como al contexto social (Viejo y Ortega 2015).

El comportamiento del adolescente se ha relacionado tradicionalmente con el desarrollo hormonal, lo cual carece de evidencia científica (Delgado, 2007). Sin embargo, el autocontrol o la impulsividad, la capacidad de operar con los pensamientos, la atención sostenida y otras funciones ejecutivas parecen estar más relacionadas con los cambios cerebrales de la corteza frontal que tienen lugar en esta etapa (Blackemore y Frith, 2005). Así mismo, puede establecerse una relación entre ciertas conductas como la búsqueda de nuevas experiencias o la exposición al riesgo y las características del área prefrontal y del sistema mesolímbico dopaminérgico (Gardner y Steinberg, 2005).

En el campo de lo social, los adolescentes van estableciendo relaciones más intensas con sus iguales, la amistad cobra mayor relevancia y dedican más tiempo a sus iguales, integrándolos en su círculo de apego (Gorrese y Ruggieri, 2012). Por ello, la necesidad de aprobación, que en un primer momento se satisfacía con el beneplácito de los progenitores, posteriormente, pretende el agrado y la complacencia de los demás jóvenes (Delgado, Oliva y Sánchez-queija, 2011). Las relaciones de amistad que se establecen son fuente de influencia para el adolescente (Steinberg y Morris, 2001) y, a través de ellas, encuentra intimidad, confianza y consuelo. Con el paso del tiempo se suceden relaciones de diferente naturaleza que tienen grandes efectos en el desarrollo del joven, como las relaciones románticas, las cuales constituyen una experiencia significativa en el campo relacional y afectivo.

La etapa de la adolescencia, caracterizada por encontrarse repleta de cambios y de decisiones trascendentales para con la vida de uno mismo, se ha visto agravada por la situación pandémica mundial. La gravedad e incidencia de los problemas de naturaleza psicológica en este colectivo se han visto incrementadas, situación que ha puesto de manifiesto la imperiosa necesidad de desarrollar las competencias emocionales entre los jóvenes.

La mayoría de investigaciones e intervenciones que han tenido como objeto el estudio y el desarrollo de estas competencias, se han desarrollado desde el constructo de *Inteligencia Emocional* (IE) (Cobos-Sanchez, Flujas-Contreras, y Gómez-Becerra, 2017). La IE alude a la capacidad de controlar las emociones propias y ajenas, así como a la habilidad de usar, con propiedades orientativas, el conocimiento extraído de los estados emocionales. Así mismo, la IE es conformada por cuatro destrezas o factores: la percepción emocional, la cual refiere a la identificación de los estados internos; la comprensión emocional, como la capacidad para procesar adecuadamente la información educida de los estados emocionales; la facilitación emocional, que alude al uso adecuado de las emociones y al poder controlar los pensamientos; la regulación emocional, que refiere a la habilidad para controlar las emociones en el contexto social; y el crecimiento personal (Mayer et al., 2001).

La IE se ha presentado a través de numerosos estudios como un gran factor protector y su relación con problemas de índole psicológico o social en población infantil y adolescente ha sido ampliamente investigada. El consumo de sustancias (García-Sancho, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2016), el suicidio (Abdollahi y Talib, 2015), los comportamientos antisociales (Schokman et al., 2014), la satisfacción vital (Rey, Extremera, y Pena, 2011), las relaciones interpersonales (Salguero et. al, 2011), los comportamientos agresivos e impulsivos (Coccaro et al., 2016) o el estado emocional (Ahmadpanah et al., 2016) se ven, en gran medida, mediados por la IE.

Los modelos de tradicionales IE han centrado las estrategias de regulación emocional en el control que, si bien son útiles a corto plazo, a largo pueden constituirse como iatrogénicas o como factores de vulnerabilidad frente al desarrollo de problemáticas de naturaleza psicológica. En contraste con ello, las estrategias de regulación emocional basadas en la aceptación, propuestas por la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), se establecen como una alternativa más eficaz a largo plazo (Campbell-Sills et al., 2006; Geraerts, et al., 2006). En esta línea, otros nuevos modelos de IE han surgido y han articulado competencias como la aceptación o la atención plena (Bres, Rubio y Gabriela y Andriani, 2013; Diaz y Cibrián, 2017; Hui-Hua y Schutte, 2015), dos competencias también presentes y que se conjugan con otros factores en el modelo de salud que se conceptualiza desde ACT.

### Terapia de Aceptación y Compromiso

ACT es una de las más reconocidas terapias de tercera generación (Hayes, 2004), que parte de un modelo transdiagnóstico con respecto a los trastornos mentales y tiene como marco filosófico el contextualismo funcional. ACT entiende el comportamiento a partir de los elementos contextuales (Hayes, 1987) y parte de sus cimientos teóricos descansan en la Teoría de los Marcos Relacionales (TMR), teoría cuyo objeto de estudio es el análisis contextual-funcional de la cognición y el lenguaje (Hayes, Barnes-Holmes y Roche, 2001).

El modelo de salud predominante en ACT es el denominado “Hexaflex”. Fue desarrollado por Wilson (2007) y a través de él, se describe los seis procesos interrelacionados que componen la flexibilidad psicológica. Estos son: (1) el contacto con el momento presente, que refiere a la habilidad para ser sensible de aquello que acontece aquí y ahora; (2) la defusión cognitiva, la cual alude a concebir los pensamientos, emociones, sensaciones o recuerdos como lo que son y no como a la realidad a las que refieren; (3) la aceptación, que consiste en una disposición a estar abierto a experimentar los eventos privados; (4) el yo contexto, que refiere a un enmarque deíctico de la identidad, desde donde se experimenta y define como una perspectiva espacio-temporal, en vez de vivirse desde los contenidos cognitivos que

describen al “yo”; (5) los valores, que son a reforzadores fuertemente interiorizados, significados que orientan el comportamiento; y (6) la acción Comprometida, que indica la implicación en acciones dirigidas a metas y en coordinación con los valores personales.

La evidencia de ACT se recoge en la revisión sistemática desarrollada por Ost (2017) y en los meta-análisis realizados por A-Tjak y et al. (2015) y por Gloster et al. (2020), los cuales reportan su efectividad en un amplio espectro de problemáticas comportamentales, como el abuso de sustancias, la ansiedad o la depresión entre otros. Específicamente, la aplicación de ACT en adolescentes ha arrojado resultados prometedores. Luciano et al. (2011), mejoraron los niveles de impulsividad y de flexibilidad psicológica en una muestra de 11 jóvenes con conductas problemáticas, de entre 12 y 15 años, a través de la aplicación un protocolo de defusión. La intervención de Livheim et al. (2015), basada en un programa de 8 sesiones, disminuyó los síntomas depresivos, ansiosos y mejoró la atención plena en el grupo experimental conformado por 49 adolescentes. Luciano et al. (2009) reportaron mejorías en las relaciones familiares y sociales, así como en el logro académico en una muestra de 5 adolescentes, con problemas legales que habían crecido en contextos y familias desfavorables. Cobos, Flujas y Gómez (2017) desarrollaron un programa de intervención en el campo de la regulación emocional en adolescentes basada en ACT con un diseño de caso único A-B-A que constaba de 9 sesiones centradas en incrementar la flexibilidad psicológica. Las principales dianas de la intervención fueron la desesperanza creativa, la tolerancia al malestar, la defusión y promover las acciones hacia valores para lo que se hizo uso de metáforas, ejercicios y registros. Los resultados de este estudio fueron prometedores: se obtuvo una mejoría en los niveles de aceptación, en la claridad y reparación emocional, reducciones en la fusión cognitiva, resultados similares a los obtenidos por la investigación de Mantzios y Giannou (2014) desde el modelo de mindfulness.

En definitiva, ACT supone un enfoque alternativo en tanto que su estrategia se basa en la aceptación y en la acción dirigida a valores en contraposición al control de las emociones. Estrategia, esta última, que, a pesar de presentarse como útil a corto plazo, presenta efectos indeseables a largo (Campbell-Sills et al., 2006; Geraerts, et al., 2006). En esta línea, el presente programa de regulación emocional pretende proporcionar herramientas a los alumnos para la mejora del afrontamiento de las dificultades que se les presentan. Asimismo, se pretende establecer patrones comportamentales alternativos y flexibles que les permitan dirigir su vida hacia lo que consideren valioso. Problemas de sintomatología ansiosa o depresiva, la procrastinación educativa o el abuso de las nuevas tecnologías son cuestiones a abordar por parte de este programa transdiagnóstico basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso. Su aplicación se espera que proporcione impacto y mejorías en más ámbitos que el académico, como en el familiar o el social. Para la consecución de estos objetivos, el programa se encuentra

adaptado a los intereses y características de los adolescentes de entre 14 y 16 años a los que va dirigido.

### **Programa de orientación e intervención psicopedagógica**

El marco legal actual, la LOMLOE (Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, BOE 3 de Mayo) recoge en el Artículo 4 la importancia de la formación para el desarrollo personal del estudiante y su adecuada socialización, con el fin lograr la continuidad formativa, la inserción y la participación en la sociedad. Así mismo, en el apartado 2 y 5 de los artículos 19 y 24 correspondientemente, se hace mención al desarrollo socio-afectivo y en concreto, explicita que la educación emocional debe de trabajarse de manera transversal en todas las áreas.

### **Planificación**

El presente programa de orientación e intervención pedagógica de regulación emocional desde el modelo de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) se desarrolla a través de los tres ámbitos de la orientación: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y la atención a la diversidad.

### ***Agentes de intervención***

Es deseable que el profesional asignado para la impartición del programa ocupe el cargo de orientador, aunque no existen impedimentos para que el tutor del grupo en cuestión sea quién lo aplique en la acción tutorial o en la unidad de orientación educativa y profesional. Sin embargo, es necesario contar con nociones y/o formación en la Terapia de Aceptación y Compromiso, que pueden adquirirse haciendo uso de recursos bibliográficos, audiovisuales o formativos. Así mismo, el profesional debe de adoptar una actitud flexible para atender a los comportamientos relevantes que se den en vivo durante el transcurso del programa para sacar el mayor partido posible y cumplir, desde la excelencia, los objetivos.

### ***Acción tutorial***

A través de la acción tutorial, el presente programa de regulación emocional pretende, por medio del establecimiento de nuevos contextos verbales y nuevas experiencias de aprendizaje, incrementar la flexibilidad psicológica de los adolescentes participantes, con el fin de prevenir problemas psicológicos, cada vez más acuciantes; adecuar el comportamiento del alumnado a una realidad social sumamente compleja; y aumentar su satisfacción vital en tanto que dirijan su vida hacia lo significativo para ellos.

Estos objetivos se encuentra en coordinados con el apartado 1 del Artículo 16 de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio en la que se explicita que “La acción tutorial y la orientación educativa y profesional han de tener como objetivo contribuir al desarrollo integral y equilibrado de todo el alumnado, para facilitar su inserción en la sociedad como ciudadano [...]”.

### *Orientación académica y profesional*

En el ámbito de la orientación académica y profesional, se lleva a cabo una unidad dirigida a la adquisición de conocimientos relativos a la oferta laboral y académica, se pretende el autoconocimiento a través de la clarificación en valores y su articulación con diferentes ejercicios laborales. Así mismo, los alumnos confeccionan un proyecto de vida, identificando y concretando trayectorias, tanto académicas como profesionales.

### *Atención a la diversidad*

La unidad de atención a la diversidad está dirigida a alumnos con dificultades de aprendizaje, debido a la presencia en el centro de jóvenes con estas características. Tiene objeto la intervención en la regulación emocional, dado que es un aspecto que goza de especial importancia en el mantenimiento y en el progreso académico del alumnado en cuestión. En él, se trabajarán los comportamientos disfuncionales en los contextos de interacción social y de ejecución de tareas, así como la relación que establecen con las emociones y sentimientos que emergen cuando se encuentran en estas situaciones.

### **Diseño del programa**

#### *Destinatarios:*

Los destinatarios de este programa son alumnos de 3º y 4º de ESO. En primer lugar, son alumnos que, debido a su contexto socioeconómico, desconocen en gran medida las alternativas educativas y laborales. En segundo lugar, se han visto afectados por la situación pandémica y su correspondiente confinamiento, lo que ha incrementado la incidencia de los problemas socio-afectivos. En tercer y último lugar, el programa de atención a la diversidad se dirige a 4 alumnos con dificultades de aprendizaje presentes en el tercer y cuarto curso; 1 de ellos con diagnóstico de TDAH y 3 con dislexia. Todos ellos presentan comportamientos de evitación y evasión en las interacciones sociales y a la hora de realizar tareas académicas complejas.

### *Cronograma de actividades*

El programa actual se desarrolla en el ámbito de la acción tutorial a través de 11 sesiones, en el ámbito de la atención a la diversidad, mediante 4 sesiones y en ámbito de la orientación educativa y profesional a través de 7 sesiones y actividades transversales. La intervención comienza en la penúltima semana de septiembre y concluye en la cuarta semana de febrero. Todos los ámbitos se encuentran intrincados conceptual y competencialmente debido al carácter transversal de la ACT. Se ha optado que las sesiones se lleven a cabo de manera continua y sin interrupciones, con el fin de aprovechar y consolidar las competencias y habilidades adquiridas en un ámbito para con los demás.

Las sesiones de acción tutorial se impartirán en el horario de tutorías, así como la sesión de sensibilización ante las dificultades de aprendizaje y las sesiones de orientación educativa y profesional. En contraste con las sesiones del programa específico de atención a la diversidad que se ejecutaran en las horas de alternativa a la religión.

En la tabla 1 se puede observar la distribución temporal de las sesiones, el ámbito al que pertenecen y el alumnado destinatario de ellas.

Tabla 1

### *Cronograma de sesiones*

| Cronograma de sesiones del programa de orientación e intervención psicopedagógica |          |                 |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------|---------------|
| Fecha                                                                             | Sesiones | Ámbito          | Destinatarios |
| 21 de septiembre                                                                  | Sesión 1 | Acción tutorial | Grupo clase   |
| 28 de septiembre                                                                  | Sesión 2 | Acción tutorial | Grupo clase   |
| 5 de octubre                                                                      | Sesión 3 | Acción tutorial | Grupo clase   |
| 12 de octubre                                                                     | Sesión 4 | Acción tutorial | Grupo clase   |

|                    |                                                                |                          |                 |
|--------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------|
| 19 de octubre      | Sesión 5                                                       | Acción tutorial          | Grupo clase     |
| 26 de octubre      | Sesión 6                                                       | Acción tutorial          | Grupo clase     |
| 2 de noviembre     | Sesión 7                                                       | Acción tutorial          | Grupo clase     |
| 9 de noviembre     | Sesión 8                                                       | Acción tutorial          | Grupo clase     |
| 16 de noviembre    | Sesión 9                                                       | Acción tutorial          | Grupo clase     |
| 23 de noviembre    | Sesión 10                                                      | Acción tutorial          | Grupo clase     |
| 30 de noviembre    | Sesión 11                                                      | Acción tutorial          | Grupo clase     |
| 6 de diciembre     | Sesión 1                                                       | Atención a la diversidad | Alumnado con DA |
| 7 de diciembre     | Sesión de sensibilización ante las dificultades de aprendizaje | Atención a la diversidad | Grupo clase     |
| 13 de diciembre    | Sesión 2                                                       | Atención a la diversidad | Alumnado con DA |
| 20 de diciembre    | Sesión 3                                                       | Atención a la diversidad | Alumnado con DA |
| Periodo vacacional |                                                                |                          |                 |

|                                               |                                                                                       |                                     |                                                                             |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 11 de enero                                   | Sesión 1                                                                              | Orientación educativa y profesional | Grupo clase                                                                 |
| 18 de enero                                   | Sesión 2                                                                              | Orientación educativa y profesional | Grupo clase                                                                 |
| 25 de enero                                   | Sesión 3                                                                              | Orientación educativa y profesional | Grupo clase                                                                 |
| 1 de febrero                                  | Sesión 4                                                                              | Orientación educativa y profesional | Grupo clase                                                                 |
| 8 de febrero                                  | Sesión 5                                                                              | Orientación educativa y profesional | Grupo clase                                                                 |
| 15 de febrero                                 | Sesión 6                                                                              | Orientación educativa y profesional | Grupo clase                                                                 |
| 22 de febrero                                 | Sesión 7                                                                              | Orientación educativa y profesional | Grupo clase                                                                 |
| A concretar por el docente de la especialidad | Ejecución de actividades desde la metodología de servicio y la simulación profesional | Orientación educativa y profesional | Grupo clase en cualquier materia que así lo implante el docente responsable |

Nota: elaboración propia.

### *Unidades de intervención*

**Acción tutorial.** De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se pretende los siguientes objetivos y la adquisición de las siguientes competencias por parte del alumnado.

#### Objetivos generales:

- Aumentar la flexibilidad psicológica de los alumnos.
- Disminuir la prevalencia e intensidad de los problemas emocionales.
- Incrementar las acciones dirigidas a valor.

- Aumentar los niveles de defusión cognitiva.
- Incrementar los niveles de autoconciencia.
- Disminuir la procrastinación educativa.
- Incrementar la satisfacción vital.
- La adquisición por parte de los estudiantes de alternativas comportamentales ante situaciones con una carga emocional problemática.
- Aumentar los niveles de aceptación.

*Competencias.* Las competencias son definidas como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas mediante la actividad en un entorno social, que se despliegan y desarrollan transversalmente en contextos formales e informales de naturaleza social, laboral y académica.

Este programa trabaja sobre competencias claves recogidas en la LOMLOE y que son originarias de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

La competencia en comunicación lingüística. Es entendida como el fruto de interacción comunicativa en diferentes contextos sociales mediante textos a través de múltiples modalidades.

En el trascurso del programa se desarrolla esta competencia en su dimensión oral y escrita, se interviene en el componente estratégico, en la medida que podrá salvaguardar las dificultades en la comunicación derivadas de los estados emocionales y en el componente personal, en tanto que se persigue un desarrollo del alumno en su dimensión humana.

Para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, el programa dispone de una serie de ejercicios y objetivos mencionados a continuación:

- Trabajos en grupo y en pareja.
- Debates y puesta en común.
- Reflexión.
- Escucha activa.
- Autoconciencia.
- Autoconocimiento.

Competencia digital. La competencia digital hace referencia al uso habilidoso y responsable de las tecnologías, como herramienta lúdica, educativa o laboral.

En el presente programa, se desarrolla una tarea dirigida al uso consciente y adecuado de éstas herramientas. Mediante este ejercicio se pretende intervenir en el valor de las consecuencias derivadas del abuso, para dar lugar a una actitud crítica y responsable.

Competencias sociales y cívicas. Estas competencias aluden al bienestar individual y grupal, a la capacidad de adaptación y participación en un contexto social y a la adscripción a ciertos valores considerados apropiados tales como la solidaridad o la justicia.

El desarrollo de estas competencias se consigue a través de actividades de naturaleza diversa y objetivos varios, a saber:

- Contextos de discusión y diálogo.
- Entrenamiento en habilidades sociales.
- Entrenamiento en la capacidad para interpretar el estado emocional del otro.
- Promoción de una actitud tolerante.

Competencia para aprender a aprender. Esta competencia es alcanzada en el desarrollo del programa en tanto que los alumnos aprenden a gestionar su comportamiento de una manera adecuada, además de intervenir precisamente en la procrastinación educativa. El estudiantado adquiere habilidades transferibles y útiles para muchos aspectos de su vida, entre ellos, el educativo informal.

#### *Desarrollo de la acción tutorial.*

Para el correcto desempeño, es necesario que el adulto consolide una relación significativa y con confianza con los estudiantes. De igual forma, es importante adquiera u gran conocimiento sobre su alumnado y para ello, al inicio de cada sesión invitará a los alumnos a hacer un breve repaso de cómo le ha ido la semana y las dificultades con las que se han estado encontrando.

Sesión 1. En esta primera sesión nos ocuparemos de crear un buen clima en el aula, así como de crear un espacio de confianza e intimidad que será requisito para poder trabajar adecuadamente el programa.

*Evaluación inicial.* Al inicio de la sesión se administrará los instrumentos de evaluación referidos en el apartado correspondiente de este trabajo.

### *Actividad 1. Presentación.*

#### Objetivos:

- Construir una relación adecuada para el desempeño adecuado del programa.
- Conocer los intereses personales y valores.

#### Materiales:

- Lápiz y papel.

#### Desempeño:

En esta actividad primera se exploran los intereses y gustos de los alumnos a través de una presentación breve, en la que deben responder a cuatro cuestiones: escribir cuatro cosas que le gusten, cuatro cosas que les desagraden, cuatro cualidades suyas y a qué dedicarían 500 euros.

Duración: 40 min.

### *Actividad 2. Contextualización.*

#### Objetivos:

- Conocer cómo el alumnado se relaciona con sus eventos privados.
- Contextualizar el programa.

#### Desempeño:

Se procede a una puesta en común en la que deben de debatir y resolver las siguientes cuestiones:

- ¿Qué son las emociones y los pensamientos?
- ¿Cómo afectan ciertas emociones?
- ¿Qué hacen cuando sienten ira, tristeza o alegría?

Para el fácil desarrollo de estas preguntas, es recomendable aludir situaciones personales en las que el alumno pueda haber experimentado algunos de los estados anteriormente mencionados.

Finalmente, se les informa de las actividades que vamos a desempeñar en el programa y se resuelven las dudas que presenten.

Duración: 25 min.

Sesión 2. En esta segunda sesión, se lleva a cabo un ejercicio experiencial dirigido a generar desesperanza creativa frente a las estrategias de control de los eventos

privados y se inicia el entrenamiento en meditación como herramienta para favorecer la toma de contacto con el aquí y el ahora.

#### *Actividad 1. El control de los pensamientos.*

Objetivos:

- Generar desesperanza creativa.
- Generar sensibilidad ante las consecuencias fruto del control de los pensamientos.

Desempeño:

Este ejercicio se divide en dos mitades. En la primera mitad pediremos a los alumnos que cierren los ojos, posen sus manos sobre la mesa y que pongan todo su esfuerzo en pensar solamente en un elefante rosa. En el caso en el que piensen en alguna otra cosa, deberán de levantar el dedo índice de una de las manos.

Para la realización de la segunda tarea, se les pedirá que bajo ningún concepto piensen en un elefante rosa, que mantengan la mente ocupada en otros contenidos. Sin embargo, deben alzar el dedo índice si piensan en él.

Lo más probable es que todos, en algún momento, alcen el dedo. Así pues, se reflexiona sobre lo acontecido y se presenta, como duda, la cuestión siguiente: ¿es verdaderamente útil enfocarse en controlar los pensamientos? ¿Qué os dice vuestra experiencia?

Duración: 25 min.

#### *Actividad 2. Iniciación a la meditación.*

Objetivos:

- Entrenar la toma de contacto con el momento presente.
- Promover el yo contexto.
- Promover un contexto de defusión.

Materiales:

- Caramelo sin azúcar o tableta de chocolate con envoltorio para cada alumno.

Desempeño:

Se les introduce la actividad y se les invita a que se sienten en una postura cómoda y a que centren su atención en la respiración. Se expone que por costumbre no solemos atender en especial a aquellas cosas que nos suceden o hacemos mientras

comemos y que en esta ocasión vamos a poner conciencia a la hora de comer. Se les advierte que vamos a repartir un caramelo o una jícara de chocolate que deberán de dejar sobre la mesa y seguir las instrucciones que se les van a ir dando. A medida que se realiza la actividad, el docente ha de procurar en los alumnos una actitud de aceptación ante aquellas sensaciones, respuestas fisiológicas o cognitivas que vayan aconteciendo en los alumnos, así como guiar en la toma de conciencia de ellas. Tomar conciencia de aquello que desean hacer con el caramelo, de los pensamientos que les asaltan, si salivan o no, si al acercárselo a la boca se descubren moviendo la lengua, etc. Una importante tarea por parte del docente es la de independizar el comportamiento de los eventos privados; reforzar que a pesar de sentir que quieren llevarse el caramelo a la boca antes de tiempo, pueden decidir mantenerlo en la mano o dejarlo sobre la mesa por ahora.

Cuando concluya el ejercicio se pone en común si se han asombrado con algo en particular, si la experiencia de estar atendiendo al presente es común en ellos o si es normal atender, como se acaba de hacer, a lo que sucede en el momento.

Así mismo, se recomienda establecer un debate cuyo objetivo sea dilucidar qué cosas cambiarían en la vida de ellos si dejaran de atender tanto al futuro o al pasado en pos de estar en el momento presente.

Duración: 25 min.

Sesión 3. En la tercera sesión se continua trabajando el estar presente y la autoconciencia. Así mismo, se lleva a cabo un ejercicio para clarificar valores.

#### *Actividad 1. Meditación en el río.*

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación.
- Promover el yo contexto.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.

Desempeño:

En esta meditación, se instruye al alumnado en la visualización de un río por el que corren hojas de nenúfares. Sobre ellas, deben imaginarse que se posan sus pensamientos, mientras los divisan desde la orilla, donde se encuentran serenos y sentados.

Duración 8 min

## *Actividad 2. Metáfora del jardín.*

### Objetivo:

- Clarificación de valores
- Identificación de obstáculos

### Materiales:

- Lápiz y papel

### Desempeño:

En esta sesión se hará uso de la metáfora del jardín, con la finalidad de identificar valores y barreras psicológicas. Para ello, los alumnos deberán dibujar flores que representen elementos valiosos dentro de parcelas que representen ámbitos de sus vidas (familia, ocio, amigos, etc.). A medida que se van clarificando lo importante en sus vidas, con ayuda del adulto, se va discriminando aquellos obstáculos que dificultan actuar hacia lo valioso representados con pájaros que los distraen de su labor como jardineros.

El profesional debe estar atento y guiar en la clarificación de valores, prestando especial dedicación para discriminar qué elementos que los estudiantes identifican como valor, atiende realmente a otro tipo de cuestiones como por ejemplo al deseo de controlar lo que los demás hacen.

Una vez han completado el dibujo, se procura hacer análisis funcionales generales de cómo el estar ocupado intentando ahuyentar a los pájaros, los cuales representan algo desagradable, no permite cuidar de aquello que consideran importante.

Duración: 40 min.

Sesión 4. En la sesión cuarta se ejercita la toma de conciencia corporal y se lleva a cabo un ejercicio dirigido a la experiencia del *yo* como contexto.

## *Actividad 1. Meditación en movimiento.*

### Objetivo:

- Entrenar la toma de contacto con el momento presente.
- Atender a las sensaciones corporales.
- Promover el *yo* contexto.
- Promover un contexto de defusión.

- Incrementar los niveles de aceptación.

Desempeño:

En esta ocasión se llevan al patio a los alumnos y se les hace caminar libremente en silencio, atendiendo a su respiración y a la forma de caminar: cómo posan las plantas de los pies en el suelo, cómo flexionan las rodillas, cómo mueven las piernas en general, los hombros y brazos. Seguidamente se les ordena a caminar con la puntillas, los talones, el interior y el exterior de las plantas del pie, a medida que atienden a las sensaciones corporales.

Una vez termine el ejercicio se pone en común las apreciaciones de los alumnos.

Duración: 15 min.

### *Actividad 2. El observador.*

Objetivos:

- Experimentar el yo contexto.
- Entrenar en defusión.

Desempeño:

Para la realización de este ejercicio se les pide a los alumnos que se sienten cómodamente y centren la atención en la respiración. Una vez alcanzado este punto, se les invita a que cierren los ojos y se les da las instrucciones adecuadas para que se recuerden en al menos tres situaciones con todo tipo de detalles: una situación que rememoren como especialmente alegre, una desagradable y una neutral. Deben de contactar con la variedad de eventos privados y comportamientos presentes en ellos y darse cuenta de que lo perenne en todas las experiencias es la perspectiva del aquí y el ahora. Se debe guiar para que experimenten el yo observador como una posición de trascendencia comportamental.

Al finalizar la visualización se establece un debate sobre aquello que han podido descubrir realizando este ejercicio y sus implicaciones.

Duración: 30 min.

Sesión 5. En la quinta sesión se lleva un ejercicio de meditación guiada con la particularidad que en la visualización, los alumnos se imaginan frente a una pantalla. Esto atiende a tres razones: (1) facilitar la visualización, dado que refiere a una experiencia común a todos ellos; (2) evocar pensamientos y deseos dirigidos al uso de estos aparatos que poder defusionar y extinguir mediante la meditación y (3) posibilidad de derivar funciones aversivas hacia el abuso de las nuevas tecnologías.

Por último se introduce una metáfora para significar que el control de los eventos privados suele ser el problema e introducirlos en el análisis funcional.

### *Actividad 1. Meditación.*

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación.
- Promover el yo contexto.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.

Desempeño:

Se insta a los alumnos a que se sienten cómodamente, sin cruzar los brazos ni los pies en sus sillas. Se les pide que presten atención a la respiración sin intentar controlarla y que cierren los ojos. Seguidamente se les dirige la atención, pausadamente, desde las plantas de los pies hasta la cara, matizando siempre que cualquier sensación corporal que les venga está bien, que no intenten controlarla. Una vez han recorrido atencionalmente el cuerpo y centrados en la respiración, se induce a los alumnos a que se visualicen frente a una pantalla de televisión, de móvil o de ordenador. Posteriormente se les pide que imaginen que, dentro del monitor, van apareciendo sus pensamientos a modo de texto y se instruye para que no realicen ninguna acción más que visualizarlos; dejarlos pasar. Si acaso alguien se enreda en sus pensamientos es importante tomar conciencia de ello y volver a posicionarse tras la pantalla.

Es importante, una vez acabado el ejercicio, poner en común las sensaciones que han tenido, si les ha costado la realización, si se han enredado fácil y continuamente, etc.

Duración 15 min

### *Actividad 2. Metáfora del invitado indeseado y análisis funcional.*

Objetivo:

- Evocar desesperanza creativa.
- Incrementar los niveles de aceptación.
- Discriminar los antecedentes y las consecuencias a corto y medio-largo plazo de los comportamientos y sus funciones.
- Generar defusión.

Esta metáfora versa sobre la celebración de una fiesta a la que acuden amigos y vecinos. Sin embargo, un vecino molesto insiste en asistir y en ocasiones se infiltra sin

permiso. Ante esta situación el anfitrión se centra en expulsarlo y en impedirle la entrada, dejando de lado a los demás invitados y el disfrutar de esta celebración. Como alternativa, el anfitrión, llegado el momento, permite la entrada al vecino indeseado y con ello, se permite volver a la fiesta. Es importante tener presente que el objetivo de esta metáfora es identificar que el control emocional es el problema y las consecuencias que acarrea.

Una vez expuesta, se pone en común qué quiere significar la metáfora y cómo es en cada uno de ellos: en qué momentos de su vida identifican haberse comportando como el anfitrión y qué consecuencias tuvo.

A medida que responden los alumnos, se introduce el análisis funcional representándolo en la pizarra y se identifican antecedentes, eventos privados, comportamientos sujetos al control operante y las consecuencias a corto y medio-largo plazo, relacionadas con los valores, de las situaciones que expresen. Por una parte, se solventa cualquier duda que pueda aparecer y se les ofrece esta herramienta como una perspectiva diferente desde la cual entender su comportamiento. Por otra parte, se ha de estar muy atento a si se evoca en el alumnado alguna emoción significativa para trabajarla mediante el análisis funcional, así como proporcionarle un contexto de defusión.

Duración: 30 min

Tarea para casa: identificar situaciones en las que se comporten como el anfitrión de la fiesta y otras situaciones en las que se relacionen desde la aceptación con sus eventos privados y se dirijan a valor.

Sesión 6. En la presente sesión se continúa entrenando en estar consciente en el momento presente y se explora los procesos implicados en la procrastinación académica en el alumnado.

### *Actividad 1. Meditación*

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación.
- Promover el yo contexto.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.

Desempeño:

Se invita a los alumnos a que adopten una postura cómoda en la silla y cierren los ojos. Posteriormente, se les pide que centren la atención en la respiración y se dan instrucciones con el fin de que observen sus pensamientos, emociones y sensaciones corporales sin pretender cambiarlas. Se les invita a imaginárselos, en todo caso, como si fueran nubes, que se forman y se deshacen.

Duración: 8 min.

Una vez acabada la meditación se explora la experiencia de los alumnos con la tarea para casa que se envió en la sesión anterior.

### *Actividad 2. Procesos implicados en la procrastinación académica y la metáfora del lago.*

Objetivos:

- Disminuir la procrastinación académica.
- Promover la aceptación.
- Promover la acción comprometida.
- Establecer el estudio en relación de equivalencia con valores.

Desempeño:

Una vez que ya se ha introducido el análisis funcional en la sesión anterior, se aplica en este ejercicio a los comportamientos de procrastinación escolar. En primer lugar, es necesario relacionar los valores del alumnado con la carrera académica y la conducta de estudiar. Posteriormente se identifican contingencias que dificulten el estudio, tales como el miedo al fracaso, la sensación de aburrimiento, pereza, la accesibilidad a alternativas más lúdicas como el teléfono móvil o alguna consola, etc. Es importante atender si en el momento presente, alguno de ellos se encuentra en un estado parecido al que padecen cuando procrastinan, con la finalidad de trabajar las funciones de esos eventos privados en directo. De igual manera, es requisito llevar a cabo equivalencias funcionales con otras situaciones en las que su comportamiento se encuentra reforzado negativamente con el alivio de estos estados internos. Así mismo, es útil descubrir con el alumnado aquellas otras ocasiones en las que se comportan dirigidos hacia lo importante a pesar de sentir en esos momentos pereza o desgana.

Duración: 30 min.

Sesión 7. En esta séptima sesión, se continúa trabajando el contacto del momento presente mediante la meditación y se explora mediante el análisis funcional las dificultades y barreras que aparecen a la hora de negarse ante las demandas de sus

iguales o a la hora de realizar una actividad lúdica que compita con otras actividades más significativas como el estudio.

*Actividad 1. Ejercicio de atención plena frente a un compañero.*

Objetivos:

- Entrenar la toma de contacto con el momento presente.
- Promover el yo contexto.
- Promover un contexto de defusión.
- Explorar la empatía.

Desempeño:

Se sitúan los alumnos en parejas sentados frente a frente y se introduce el ejercicio. Se sientan cómodos y se les dice que cierran los ojos y presten atención a la respiración. Posteriormente, se presta atención al cuerpo brevemente y se les pide que abran los ojos mirando a los pies del compañero. Poco a poco van levantando la mirada a la rodilla, a la cintura, al pecho, a la barbilla, a la boca y a los ojos, siempre redirigiéndoles a darse cuenta de qué sensaciones les evoca o qué pensamientos les evoca mirar al otro.

Una vez concluida la meditación se les invita a que entablen una conversación y que compartan con la pareja cómo ha sido la experiencia, cómo se han sentido, qué han pensado y cómo han visto al otro: si se han dado cuenta de cosas que hace o de cómo se sentía el compañero.

La persona encargada de la impartición del ejercicio debe de supervisar todas las parejas, cuestionando todo aquello que considere oportuno y que vaya en concordancia con los objetivos del programa.

Duración: 15 min.

*Actividad 2. No como respuesta.*

Objetivos:

- Entrenar en el análisis funcional.
- Identificar barreras y dificultades a la hora de decir “no”.
- Identificar consecuencias de responder afirmativa o negativamente.
- Entrenar en asertividad.

Desempeño:

En un primer momento, se introduce las barreras que la mayoría presentamos a la hora de decir “no” a los demás. Posteriormente, se detectan las dificultades que se encuentran el alumnado desde la perspectiva del análisis funcional. Se exploran las situaciones en las que esto les ha ocurrido y qué han hecho con tal de complacer al otro o de no sentirse rechazados. De igual forma, es muy importante aludir a las consecuencias deseables e indeseables de dar una u otra respuesta. Una vez llegado a este punto exponemos situaciones imaginarias o hacemos uso de las situaciones expuestas por los alumnos con el fin entrenar formas asertivas de expresar la negación. Así mismo, se lleva a cabo una prevención de respuesta, recordando en esos momentos no estarán exentos de dificultades puesto que resulta común sentir miedo o tentación por ejemplo.

Duración: 30 min.

### Sesión 8.

#### *Actividad. Meditación.*

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación.
- Promover el yo contexto.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.

Desempeño:

Se continúa iniciando las sesiones con ejercicios de meditación, dedicando 7 minutos a ello. En esta ocasión, se hará uso de la visualización que haya presentado mayor utilidad en las sesiones anteriores.

Duración: 7 min.

#### *Actividad 2. La metáfora de las dos caras de la moneda*

Objetivos:

- Sensibilizar ante las consecuencias de los comportamientos.
- Poner en relación las consecuencias con los valores.

Desempeño:

En relación con el último ejercicio de la sesión anterior, se expone la metáfora de la moneda, la cual alude a que las decisiones que tomamos suelen tener dos caras, al igual que una moneda: una cara buena o deseable y otra mala o que desagrada.

Por una parte, es importante que se rememoren las consecuencias reforzantes de las que uno se priva o que uno obtiene al decir que no en las situaciones anteriormente trabajadas, así como las consecuencias derivadas de responder afirmativamente y relacionarlas con los valores. Así mismo, se invitará a los alumnos a que pongan en común otras situaciones vitales en las que discriminen la existencia de estas dos caras.

Por otra parte, es igual de importante que el profesional guíe y ayude a identificar qué emociones, pensamientos o sensaciones son identificables como consecuencias de la respuesta que, en ese momento, se esté valorando, así como su función.

Duración: 20min.

### *Actividad 3. La confluencia y la retirada.*

Objetivos:

- Experimentar las contingencias que suceden al relacionarse con y al aislarse de los demás.

Desempeño:

Con este ejercicio se pretende que el alumnado explore las contingencias de estar en contacto con los demás y las contingencias que suceden cuando nos retiramos del contacto. Para ello se divide el aula o el espacio en dos, una zona está dedicada al contacto social y la otra estará reservada para la soledad. Una vez se les ha introducido el ejercicio y los alumnos comienzan a participar, se les invita a que exploren ambas zonas. En la zona de confluencia, los alumnos deben de relacionarse y mirar a los compañeros. En cambio, en la zona de retirada se debe de guardar silencio. En el caso de que un alumno permanezca en una zona mucho tiempo, se le ordena pasar al otro lado.

Finalmente se pone en común las sensaciones que han tenido, la parte desagradable y agradable para cada uno de ellos de cada lado y como se puede relacionar lo que han experimentado en este ejercicio con su vida cotidiana. Es de gran interés, conectar estas experiencias con la posición que uno adopta al decir “no” a los demás; una posición de retirada que puede resultar desagradable y sin embargo útil para conseguir o ser lo que verdaderamente queremos. Para conseguirlo, se recomienda hacer uso de las metáforas del lago y de la moneda, expuestas anteriormente.

Duración: 30 min.

Sesión 9. Esta sesión se enfoca en la regulación emocional dentro del contexto de las nuevas tecnologías.

#### *Actividad 1. Meditación.*

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar la aceptación.
- Promover el yo contexto.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.

Desempeño:

Se lleva a cabo un ejercicio de meditación sin instruir en visualización alguna. Simplemente con directrices dirigidas a prestar atención a la respiración, a observar los pensamientos, sensaciones y sentimientos sin pretender interaccionar con ellos y a volver a la respiración si uno se descubre enganchado en ellos.

Duración: 7 min.

#### *Actividad 2. Uso de las nuevas tecnologías.*

Objetivo:

- Sensibilizar a los alumnos en las consecuencias del uso de las nuevas tecnologías.
- Propiciar el uso responsable de las nuevas tecnologías.
- Generar habituación en los alumnos frente las contingencias del uso del teléfono móvil.
- Trabajar la aceptación y la defusión de los eventos privados presentes a la hora de usar el teléfono móvil.
- Relacionar el uso de las nuevas tecnologías y los valores.

Recursos:

- Teléfono móvil del alumnado.

Desempeño:

Para comenzar, se plantea una serie de preguntas con el objetivo de establecer una discusión en el aula sobre los beneficios, los perjuicios y las utilidades del uso de las nuevas tecnologías, como el móvil, las consolas o los ordenadores. Una serie de preguntas pueden servir a modo de guía: ¿cuánto tiempo al día dedicáis al uso del teléfono móvil?, ¿qué aplicaciones usáis más a menudo?, ¿os molesta que un compañero coja el teléfono mientras mantenéis una conversación con él?, ¿qué creéis

que habéis dejado de hacer por dedicarle tiempo al móvil?, ¿crea conflictos familiares el uso que hacéis de las tecnologías?

En esta sesión se aplicará las habilidades adquiridas a lo largo de este proceso al uso y abuso de las nuevas tecnologías. Para ello, se les pedirá que saquen sus teléfonos móviles, los coloquen boca abajo sobre la mesa en vibración, que se queden mirando cada uno el suyo y que no lo cojan bajo ningún concepto. Se les invita a que tomen conciencia de aquellos sentimientos y pensamientos que vayan sucediendo: si sienten el deseo de cogerlo, ansiedad, incertidumbre, etc. Es recomendable que cuando esto ocurra, el docente le invite a localizar en el cuerpo dónde lo siente, por ejemplo, la ansiedad, si en el pecho, en el estómago, etc. De igual forma, es necesario que se explore cual es la manera habitual de actuar del alumnado cuando experimenta esas sensaciones y, siempre desde un contexto de aceptación, se puede personificar esas sensaciones, darles voz: ¿Si eso que sientes pudiera hablar, qué es lo que te diría? Creando así una distancia entre el joven y sus eventos privados. Así mismo, es importante poner en relación las consecuencias que se identifiquen con los valores.

Duración: 40min.

Sesión 10. La décima sesión tiene como objetivo trabajar la flexibilidad psicológica en su conjunto.

#### *Actividad 1. Meditación.*

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación.
- Promover el yo contexto.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.

Desempeño:

El ejercicio de meditación que se lleva a cabo en esta sesión es el mismo que el realizado en la sesión anterior.

Duración: 7min.

#### *Actividad 2. Metáfora del autobús*

Objetivos:

- Incrementar los niveles de flexibilidad psicológica.

Desempeño:

En esta sesión se implementa la *metáfora del autobús* y se incorpora en ella todo lo trabajado en las sesiones anteriores. La metáfora nos posiciona como conductores de nuestro comportamiento y representa a los eventos privados como pasajeros que, en ocasiones, pueden adelantarse y distraernos o amenazarnos para que cambiemos de rumbo. Una vez introducida la metáfora, se dispone un conjunto de sillas en el aula simulando un autobús. Un estudiante voluntario hace de conductor y para ello, debe clarificar hacia dónde desea dirigirse. Sus compañeros representan emociones, pensamientos o sensaciones que pueden experimentar. Para ello, el docente los instará a que se levanten de su asiento y se acerquen al del conductor para hablarle como si fueran el miedo, la pereza, la rabia, la alegría, el entusiasmo, etc. En este punto, se ha de estar especialmente atento al protagonista por si gira la cabeza o se entabla a discutir con algún pasajero en vez de estar ocupado manteniendo la dirección del vehículo, comportamientos que pueden ser equivalentes funcionalmente a los que el estudiante ejecuta en su intimidad. En el caso de que se identifiquen, el adulto debe buscar equivalencias funcionales, así como hacer sensibles a los jóvenes de las consecuencias a corto y largo plazo. Las siguientes preguntas pueden clarificar cómo hacerlo: Esto que acabas de hacer: girar la cabeza para discutir con el pasajero del miedo y llevarle la contraria, ¿lo haces de alguna forma en tu vida cuando lo sientes? ¿Qué ocurre con la dirección del autobús mientras intentas quitarle la razón al miedo? ¿Crees que al no atender la carretera con tal de discutir con él, puedes estar haciendo, precisamente, lo que desea que hagas?

Duración: 35min.

Sesión 11. En la onceava sesión se exploran las dificultades que ha encontrado en esta última semana en lo relativo a actuar hacia valor y se pone en común todo lo aprendido. De igual forma, se les pregunta si les ha sido de ayuda estas sesiones y qué cosas han cambiado desde entonces. Se les ofrece un espacio para resolver las cuestiones que presenten y se les invita a continuar practicando ejercicios de atención plena. Así mismo, le administran los instrumentos pertinentes para la evaluación final.

#### *Actividad 1. Meditación.*

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación.
- Promover el yo contexto.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.

Desempeño:

El ejercicio de meditación que se lleva a cabo en esta sesión es el mismo que el realizado en la sesión octava.

Duración: 7min.

### *Actividad 2. Cierre.*

Objetivos:

- Consolidación de lo aprendido a lo largo de la unidad.
- Evaluación de los logros adquiridos.

Desempeño:

En primer lugar, se les pide a los alumnos que pongan en común aquello que han aprendido durante el transcurso de este programa. Así mismo, se les cuestiona si les ha servido y para qué, si ha cambiado algo en la manera de relacionarse consigo ellos mismos, con los demás o con el mundo.

Se explora en profundidad las dificultades que han encontrado para poner en práctica lo aprendido y se les invita a continuar relacionándose desde esta, quizá nueva para algunos, forma con ellos mismos y aquello que consideran valioso.

Finalmente, se administra los instrumentos de evaluación final y se les agradece la participación y la implicación.

Duración: 40 min.

Metodología. La impartición de esta unidad de acción tutorial se lleva a cabo a través de 11 sesiones. Los profesionales encargados, deben tener nociones básicas de ACT y adoptar un rol de facilitador y una actitud flexible, siendo sensibles a qué es lo que requiere el alumnado en cada momento y atenderlo adecuadamente.

**Orientación educativa y profesional.** La orientación educativa y profesional se constituye como un derecho para el alumnado según la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación en su Artículo 6.3. Así mismo, la orientación educativa y profesional se califica como necesaria para la consecución de una formación integral en conocimientos, destrezas y valores y se establece como una de las funciones del profesorado por el Artículo 1 y 91, respectivamente, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Las actuaciones derivadas de la acción tutorial deben de perseguir el autoconocimiento de los alumnos, el conocimiento de las distintas opciones formativas y laborales y sus mecanismos de acceso, de acuerdo con los apartados a, c y d del Artículo 17 de la orden 27 de Julio de 2006, por la que se regula determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los institutos de educación secundaria.

Por último, y en la vanguardia del marco legal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge, en el apartado 2 del Artículo 22, la incorporación de la perspectiva de género y la gran atención que debe prestarse, en la educación secundaria, a la orientación educativa y profesional.

*Orientación al talento personal.* En la actualidad, nuevas carreras y capacitaciones se incorporan, con asiduidad, a la oferta académica, antiguos puestos de trabajo desaparecen y otras nuevas profesiones emergen año tras año. El vertiginoso avance tecnológico y otras características del mercado laboral y educativo que abocan a los trabajadores y estudiantes a una situación de inestabilidad e incertidumbre, hacen ineludible el satisfacer la manifiesta necesidad de formarse continuamente en nuevos campos (Díaz et al., 2020). Afirma Duarte (2004) que en este nuevo escenario globalizado, tan demandante y dinámico, es del individuo de quién depende la carrera y trayectoria profesional más que de la organización.

Ante esta situación, la orientación vocacional pierde parte del marco material sobre el cual podía presentar utilidad, dando paso a la Orientación al Talento Personal (OTP), una perspectiva y modelo alternativo y que pretende dar respuestas a los problemas anteriormente planteados.

Consideramos que la orientación que ofrece la Terapia de Aceptación y Compromiso puede ser útil para implementar la OTP en el campo de la orientación educativa y laboral y que una intervención basada en ACT podría extenderse más allá de la clarificación ocupacional. Su marco de intervención abarca y se centra en la configuración de las “trayectorias de vida”: la clarificación de un propósito vital y en el diseño de acciones dirigidas a valor (Quadrizzi y Settembrino, 2018; Díaz et al., 2020).

#### *Objetivos Generales:*

- Desarrollar el autoconocimiento.
- Clarificación de valores.
- Configuración de un plan de acciones dirigidas a valor.
- Adquisición de información referente a diferentes ejercicios profesionales.
- Sensibilización de la perspectiva de género.

***Competencias.*** En la presente unidad se desarrollan las siguientes competencias:

Comunicación lingüística. Está competencia se requiere y se desarrolla en ésta unidad a través del trabajo en equipo, exposiciones en el aula, debates y preguntas.

Aprender a aprender. En esta unidad, a través de la búsqueda de información sobre sectores profesionales, profesiones y trayectorias académicas y profesionales, el alumno desarrolla esta competencia.

Competencia digital. En la sesión primera, se hace uso de los ordenadores de la sala de informática para la búsqueda de información para lo que se requiere cierto grado de competencia digital.

Competencias Sociales y cívicas. Esta competencia es desarrollada por los alumnos a través del autoconocimiento, el trabajo con valores, el trabajo en equipo así como a través la tolerancia con los demás, la sensibilización en igualdad y la confección de un proyecto de vida.

***Desarrollo de la orientación educativa y profesional.*** La unidad presente consta de un total de 7 sesiones distribuidas en semanas continuas. A continuación se exponen los objetivos, los recursos, el desempeño y la duración de todas ellas.

#### Sesión 1. Trayectorias académicas y laborales.

Objetivos:

- Adquisición de conocimiento sobre ofertas académicas y laborales.

Recurso:

- Sala de informática

Desempeño:

Al comienzo de esta sesión, se introduce el concepto de trayectoria educativa y profesional. A continuación, se distribuye la clase en 10 grupos. A cada uno de ellos, se le asigna uno de los 10 sectores con más salidas profesionales actualmente, a saber: software y servicios IT, Industria, servicios corporativos, comunicación y medios, bienes de consumo, finanzas, salud, educación, construcción y transporte y logística. A continuación, los grupos deberán de buscar información haciendo uso del ordenador con el fin de redactar una breve descripción del sector en cuestión, encontrar 5 profesiones que se incluyan en el campo de actuación asignado, describirlas brevemente y determinar las trayectorias educativas y profesionales necesarias para alcanzar cada una de las ocupaciones. El tiempo restante, los alumnos lo dedicarán a diseñar una exposición sobre la información recabada.

Duración: 55min.

### Sesión 2. Exposiciones y valores.

Objetivos:

- Adquisición de conocimiento sobre ofertas académicas y laborales.
- Entrenamiento en habilidades de comunicación.
- Identificación de cómo pueden articularse los valores y las profesiones.
- Vocación profesional.

Recurso:

- Sala de informática

Desempeño:

Al principio de la sesión segunda, los grupos exponen ante la clase lo trabajado en la sesión anterior.

Posteriormente, se rememora y retoma el trabajo con los valores realizado en la acción tutorial para que los alumnos, individualmente, reflexionen cuáles de ellos, se articulan o se satisfacen con qué profesiones, expuestas o no, y por qué. Siempre con el apoyo del docente o del orientador.

Duración: 55min.

### Sesión 3. Sensibilización en igualdad.

Objetivos:

- Sensibilización en igualdad.
- Trascender las presiones culturales para que el alumnado pueda reconocer su verdadera vocación.

Desempeño:

En esta sesión se lleva a cabo un debate dirigido a sensibilizar en igualdad en el ámbito académico y laboral. Para ello, se desarrollará un *role playing*, en las que dos alumnos (A y B) representaran el equipo de orientación, siendo “A” un orientador que entiende que todas las personas, independientemente de su sexo o género, pueden ejercer adecuadamente cualquier profesión y “B”, un orientador que considera que hay trabajos más adecuados para los hombres y trabajos más adecuados para las mujeres. A continuación se elige a un alumno y una alumna, los cuales acuden al servicio de orientación para intentar clarificar qué carrera estudiar, si enfermería o ingeniería mecánica. A ambos, les gusta la tecnología, las matemáticas y la biología.

Al finalizar el ejercicio, el alumnado llevará a cabo un debate en el aula con el fin de analizar lo acontecido en el role playing. Además se plantearán las siguientes preguntas para que reflexionen en común sobre ellas con la orientación del tutor u orientador:

- ¿Existen diferencias entre los trabajos desempeñados por mujeres y hombres? ¿Por qué creéis que es así?
- ¿Son las mujeres o los hombres los que dedican más tiempo a hacer las tareas domésticas? ¿Por qué?
- ¿Creéis que las responsabilidades que asumen la mujer en el hogar, tienen repercusión en su actividad laboral?
- ¿Por qué creéis que hay profesiones que ejercen más las mujeres y otras, que ejercen más los hombres? ¿Creéis que, verdaderamente, hay profesiones más adecuadas para las mujeres y para los hombres?
- ¿Qué barreras creéis que tuvieron y sintieron los hombres y las mujeres que fueron pioneros de su género en una profesión?

Duración: 55min.

#### Sesión 4. Antiguos alumnos.

Objetivos:

- Contactar con diversas profesiones.
- Atender a diversas experiencias y diversos proyectos de vida.
- Observar distintas trayectorias académicas y profesionales.

Desempeño:

Para esta cuarta sesión, se pretende que asistan antiguos alumnos del centro que ejerzan profesiones diversas. En el llevarán a cabo una serie de exposiciones cuyos contenidos atenderán a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué clase vida has conseguido construir?
- ¿Qué profesión ocupas?
- ¿Cómo la profesión que tienes te ha ayudado y te ayuda a tener la vida que deseas?
- ¿Qué encuentras de satisfactorio en el ejercicio de tu profesión? ¿A través de ella te diriges hacia algún valor tuyo?
- ¿Qué has tenido que hacer, tanto en el campo académico como en el laboral, para conseguir tener el trabajo que en la actualidad ocupas? ¿Ha sido sencillo el camino? ¿Ha valido la pena?
- ¿Qué problemas encuentra en lo relativo a la conciliación familiar?

En todo momento se les permite a los alumnos intervenir y se resolverán las dudas que planteen. Así mismo, se profundiza en cuestiones que sean de interés.

Duración: 55min.

Sesión 5. Barreras psicológicas. En esta sesión, se lleva a cabo el trabajo con las barreras psicológicas presente en el alumnado y que dificultan una acción dirigida a valor.

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar la acción comprometida y orientada a valores.
- Incrementar los niveles de aceptación.

Desempeño:

Al inicio de esta sexta sesión, se interrumpe a los alumnos y se les pide que descansen la mano derecha sobre la mesa con la palma mirando al suelo. Una vez llevan a cabo esta acción, se les pide encarecidamente que piensen que no pueden levantarla, que se lo crean como si se tratase de una verdad, que se esfuercen todo lo que puedan. Seguidamente, se les invita a que la levanten mientras continúan pensando que no pueden llevar a cabo esa acción.

Posteriormente se plantean las siguientes cuestiones: ¿acaso creéis que habéis podido levantar la mano porque no os habéis creído realmente lo que estabais pensando o porque lo que podéis hacer y aquello que os viene a la mente son dos cosas diferentes que no tienen por qué coincidir?, ¿habéis dejado de hacer algo importante en alguna ocasión por sentir que vais a fracasar o porque no os veáis capaces de conseguirlo?, ¿qué relación guarda esas ocasiones con el ejercicio que acabamos de hacer?

A la hora de explorar esas cuestiones, se espera que los alumnos expongan situaciones u objetivos en sus vidas, en las que las barreras mentales hubieran controlado el comportamiento. El tutor ha de ser capaz de conseguir que los alumnos tomen conciencia de los contenidos de esas barreras, de la credibilidad de la que gozan para ellos mismos y de las consecuencias reforzantes de la no-acción, como puede ser evitar esforzarse, evitar la idea y la acción de fracasar, evitar el rechazo social. Así mismo, es importante que ponga en relación las consecuencias de actuar desde las barreras, con los valores individuales.

A continuación, se explora qué objetivos y metas a futuro, a ser posible académicas y laborales, evocan barreras psicológicas en cada uno de ellos y se analiza, funcionalmente, a qué factores atiende el actuar en una u otra dirección. Para lograr el objetivo de defusión de estos eventos privados, puede hacerse uso de la estrategia del

loro, usada en la *sesión 1* del programa específico de la unidad de atención a la diversidad.

Para finalizar, se les presenta las siguientes preguntas que han de responder en un folio individualmente, siempre con la ayuda y guía del tutor: ¿cómo te ves dentro de 15 años?, ¿qué trabajo crees que tienes?, ¿con quién vives?, ¿qué aficiones tienes?, ¿cómo son tus amigos?, ¿tienes pareja?, ¿cómo es tu relación con la familia?

Esta tarea, además de estar hecha con el objetivo de clarificar valores y metas, tiene su sentido en tanto que facilitará las sesiones siguientes.

Duración: 55 min.

Sesión 6. Proyecto de vida. En esta sesión, los alumnos diseñarán un proyecto de vida individual atendiendo a sus valores.

Objetivos:

- Configurar un proyecto de vida.
- Clarificación de valores.
- Fomentar la acción comprometida.

Desempeño:

En esta sesión, se explica que un *proyecto de vida* consiste en un plan que se configura a medio y largo plazo, el cual está enfocado en la consecución de objetivos necesarios para alcanzar metas consideradas valiosas. Se le invita a cada alumno a redactar un proyecto de vida y para ello, el orientador o tutor, debe de prestar una atención individualizada al alumnado, con el fin de identificar al servicio de qué están las metas que cada alumno ha determinado como valiosa o importante. Si acaso ninguna de las metas deseadas por el alumno recoge profesión alguna (p.ej. “Ser un buen ingeniero”), se le ayuda a determinar qué profesiones, en calidad de objetivo, podrían acercarle a la consecución de otra meta.

Por una parte, el adulto debe desempeñar un rol de facilitador y de acompañamiento, invitando y ayudando a concretar lo máximo posible las tareas que realizar para cumplir las metas y los objetivos. Por otra parte, puede ser de gran utilidad hacer uso de los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.

Duración: 55min.

Sesión 7. Exposición de los proyectos de vida.

Objetivos:

- Valorar proyecto de vidas alternativas.
- Tolerancia a la diversidad.
- Autoconocimiento.

Desempeño:

En esta sesión, los alumnos exponen frente al grupo el proyecto de vida redactado. Se explicita, que este proyecto de vida puede verse modificado en función de las necesidades que vayan apareciendo o por diversos motivos más y se le invita a los alumnos a verse a través de los proyectos de vida de sus compañeros: ¿Cómo es en mi aquello que está exponiendo mi compañero? ¿Tiene valor para mí lo que tiene valor para mi compañero?

Duración: 55min.

Acción transversal con materias.

Objetivos:

- Experimentar el ejercicio profesional.
- Experimentar la existencia de gratificación a través de la contribución.

Desempeño:

Tras la coordinación con los docentes responsables e implicados en la impartición de las materias, se pretende contextualizar profesionalmente, en la medida de lo posible, los ejercicios que se lleven a cabo en ellas. Para ello, se adaptan los enunciados de las tareas con el fin de sumergirlos en una situación próxima al ejercicio laboral. Así mismo, se intentará que los ejercicios y la docencia se lleven a cabo simulando las tareas propias de la profesión en cuestión a modo de rol playing.

A modo de clarificar dicha acción, una propuesta puede ser la siguiente: en la materia de Biología y Geología de 4º de ESO se plantea que la unidad didáctica de *Impactos y valoración de las actividades humanas en los ecosistemas* incluya una actividad mediante la cual, los alumnos vayan de excursión a la desembocadura del río Vélez en calidad de biólogos y recaben muestras o analicen la situación ecológica del paraje natural, haciendo uso de cuestionarios y otro tipos de pruebas. A voluntad del docente responsable, se ofrece incorporar una metodología de servicio, mediante la cual el alumnado pueda contribuir significativamente con la sociedad, ya sea por ejemplo, en este caso, reforestando.

**Metodología.** En la presente unidad, las sesiones presentan una metodología activa. El tutor ha de estar disponible y al servicio de los alumnos, responderá a aquellas

dudas que planteen o facilitándoles la búsqueda de información. Así mismo, animará a los alumnos para intervenir e interesarse. De igual manera, indagará, junto a ellos, sus intereses y hará por transmitirle la importancia que tienen las decisiones que han de tomar en esta etapa.

**Atención a la diversidad.** Las dificultades de aprendizaje (DA) son un fenómeno que se presenta con frecuencia en el contexto educativo y suponen un reto académico para el conjunto de agentes implicados (Cuadros, 2012). La prevalencia de las DA se sitúa entre el 8% y el 15% (Lyon, 1996) y sus consecuencias permean varios ámbitos del adolescente como el académico, el social y el emocional. Entre los comportamientos más comunes, en los niños que presentan DA, se encuentran el evadir las situaciones de interacción grupal; desistir de una tarea ante los primeros signos de dificultad o frente a los primeros obstáculos; respuestas físicas y verbales agresivas que cumplen una función de evitación frente al rechazo de los demás; una baja tolerancia a la frustración, lo que lleva al estudiante a evitar la realización de ejercicios académicos por miedo al fracaso; y baja autoestima (Kavale y Forness, 1996; González-Pienda et ál., 2000; Kalyva y Agaliotis, 2009).

Según Campos et al. (2007), las DA son uno de los motivos por los que el adolescente puede desarrollar trastornos afectivos, mediado por la autoconciencia de sus capacidades en relación con los compañeros.

Las condiciones cognitivas relativas al aprendizaje que presenta un adolescente con DA, como acaba de exponerse, se presentan, en primer lugar, como la máxima de la que derivan los problemas afectivos. Sin embargo, en un segundo momento, los elementos afectivos operan de manera significativa: el estudiante suele caer en un círculo vicioso en el que un contexto académico cada vez más demandante le expone ante tareas de mayor dificultad, éstas le generan una mayor frustración y lo lleva a evadirlas, por lo que por un lado, no adquiere los conocimientos o habilidades requeridas para hacer frente a las demandas futuras (Molano y Polanco, 2018) y por otro lado, se refuerza patrones comportamentales centrados en la evitación de la frustración, del rechazo, del fracaso, etc.

Dentro de las DA podemos encontrar problemáticas como la Dislexia, la Discalculia, la Digrafía o el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) entre otros; alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, según el nuevo marco legal que proporciona la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley, acorde al presente programa, recoge en el apartado 1 del Artículo 71, del capítulo primero denominado *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, que “Las 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”. Así mismo, en el apartado 2, de este mismo artículo, explicita que serán las Administraciones las responsables de proporcionar los recursos necesarios para los alumnos con NEAE, los cuales dividen en las siguientes categorías:

- Necesidades educativas especiales.
- Retraso madurativo.
- Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Por trastorno de atención o de aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o historia escolar.

Por último, cabe señalar que en el apartado 4 del Artículo 71, se recoge que la administración facilitará la formación pertinente del profesorado y de otros profesionales si fuera pertinente para la correcta atención al alumnado con NEAE.

#### *Objetivos Generales:*

- Incrementar los niveles de flexibilidad psicológica en el alumnado con DA.
- Adecuación del contexto académico a las necesidades afectivas y emocionales del alumnado con DA.
- Facilitar la socialización de los alumnos con DA.
- Disminuir la evasión de las tareas académicas.

#### *Competencias.*

Comunicación lingüística. Está competencia se requiere y se desarrolla en ésta unidad a través exposiciones, interacciones con los compañeros y docentes.

Competencias Sociales y cívicas. Esta competencia es desarrollada por los alumnos a través del autoconocimiento, la flexibilidad psicológica o la adquisición de habilidades sociales. Además, la tolerancia a la diversidad y los valores de la educación inclusiva se trabajan a través de la sesión de sensibilización del alumnado a las DA.

#### *Desarrollo de la atención a la diversidad*

Acción tutorial. Sesión de sensibilización del alumnado a las DA.

#### **Objetivos:**

- Sensibilizar al alumnado ante los problemas presentes en alumnos con DA.

- Generar empatía y entendimiento hacia las personas que padecen esta condición.

Desempeño:

Nada más comenzar, se le pedirá al alumnado que saque bolígrafo y papel, puesto que van a copiar, en silencio y durante, un texto en inglés que va a proyectarse en la pizarra. El tutor creará altas expectativas a través de verbalizaciones parecidas a las siguientes: Estáis ya en 3º, así que sabéis con creces copiar un texto, seguro que lo vais a hacer genial y sin esfuerzo alguno. A continuación, se explicitará que tendrán 2 minutos para copiar, al menos, el primer párrafo y se proyectará la web desarrollada por Widell (2016). [Ésta web](#), simula, a través de una tipoglicemia dinámica, cómo experimenta la lectura alguien con dislexia.

Una vez transcurrido el tiempo, el tutor procederá a ver las copias de los alumnos y mostrará una abierta decepción ante la incapacidad del alumnado a la hora de copiar adecuadamente el texto.

-¿Cómo os habéis sentido cuando he mostrado mi decepción hacia vosotros? - Preguntará el profesor a continuación.

-Algo tan sencillo para algunos como la lectura, para algunas personas se convierte en una tarea especialmente complicada, y eso mismo ocurre con otros ejercicios como el cálculo o mantener la atención para algunas personas y no por ello debemos rechazarlos. - Continuará diciendo.

A continuación, el tutor expondrá que las dificultades del aprendizaje son condiciones presentes en algunas personas, que hace que les cueste más que a los demás la adquisición de ciertas habilidades o competencias y la ejecución de ciertas tareas. Posteriormente, explicará brevemente las dificultades presentes en niños con dislexia, la discalculia y TDAH.

Finalmente, con el tutor dirigiendo el debate al alumnado hacia la educación inclusiva, se abrirá un debate en clase atendiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué consideramos que se merece verdaderamente alguien que presente estas dificultades?
- ¿Qué querríamos para él?
- ¿Acaso es útil o moral valorar a alguien como persona por sus capacidades académicas?
- Si estas dificultades estuvieran presente en nosotros, ¿Cómo nos gustaría que nos trataran?
- ¿En qué clase de persona nos convertimos si juzgamos y rechazamos a las personas con estas dificultades?

— ¿Nos pueden aportar cosas, como amigos, a pesar de sus dificultades académicas?

Medidas generales. Son actuaciones ordinarias que el profesorado aplica en el aula con el alumnado, especialmente con el alumnado que presenta NEAE. En el presente trabajo se proponen adoptar las siguientes medidas enfocadas en el desarrollo de los alumnos con DA:

- Se le facilitará al profesorado una formación adecuada a través de recursos bibliográficos, audiovisuales y cursos diseñados e impartidos por el orientador del centro, con el objetivo de sensibilizar sobre estas problemáticas y adecuar sus interacciones para la mejora del alumno. Con ello, se pretende que los docentes sepan responder adecuadamente frente a conductas de distracción del alumno, agresivas, disruptivas y evasivas.
- Ubicación del alumno: se procurará que el alumno ocupe un lugar en el aula desde donde no sea accesible visualmente estímulos que puedan distraerle.
- Se procurará que se localice dentro de su campo visual elementos que dirijan su atención a la toma de conciencia de sus estados emocionales, como puede ser una cartulina que contenga la representación de diferentes estados emocionales significativos para él o que recoja instrucciones escritas que dirijan su atención al momento presente. Estos recursos han de ser confeccionados junto al alumno en cuestión.
- Se priorizará los contenidos más fundamentales y se impartirán atendiendo a los intereses del alumno y de una manera motivante o atractiva.
- El docente evitará juicios de valores negativos o humillantes. Las observaciones y calificaciones se las dará en privado, para evitar menoscabar su autoestima o castigar el esfuerzo.
- A la hora de aplicar metodologías activas, se procurará que el alumno con DA conforme grupo con compañeros amables y comprensivos.
- Las tareas o ejercicios se les presentarán en un grado creciente de dificultad. Las primeras han de ser especialmente sencilla y básicas con el fin de motivar al alumno.
- Frente a tareas complejas que puedan evocar dificultades al alumnado, el docente estará atento y facilitará que el alumno identifique las dificultades emocionales y establezca una relación funcional con ellas.
- Se procurará, como apoyo, la incorporación de un segundo profesor en el aula atento al comportamiento del niño que progresivamente irá dejando de asistirle de manera emocional.

- Los instrumentos de evaluación se presentará con un lenguaje sencillo, con una tipografía clara y un espaciado suficiente.

Otras medidas de atención a la diversidad. En los programas de refuerzo del aprendizaje, se dotará de una atención emocional individualizada al alumnado que tiene dificultades en la adquisición de competencias específicas y se incorporará la perspectiva de ACT para trabajar con los estados emocionales que acontezcan en el alumno.

En los programas de refuerzo de aprendizaje, se incrementará, en ocasiones, la dificultad de las tareas con el objetivo de evocar estados emocionales y pensamientos que predigan la evitación de la tarea por parte del alumno para poder trabajar en esos momentos la flexibilidad psicológica, generando contextos de defusión, de aceptación, de acción comprometida y de actuar hacia valores.

El docente que lleve a cabo los programas de refuerzo del aprendizaje, deberá conocer en profundidad la situación socio-afectiva y académica del alumnado.

Programa específico de regulación emocional para alumnado con DA. Este programa divide en 3 sesiones, y tiene como objetivo incrementar los niveles en flexibilidad psicológica del alumnado con DA y que adopte comportamientos más funcionales en el contexto académico y social, de acuerdo con la literatura científica.

#### Sesión 1. Relación con las tareas académicas.

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación y de acción comprometida.
- Promover el yo contexto.
- Clarificar valores.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.
- Disminuir la evasión de ejercicios académicos.

Recursos:

- Ejercicios individualizados.
- Bolígrafo.

Desempeño:

En esta sesión se evocará a los alumnos los eventos privados desagradables presentes a la hora de realizar alguna tarea compleja. Para ello, se les dispondrá de ejercicios individualizados que puedan conseguir resolver pero que requieran esfuerzo.

Una vez se observe comportamientos de evitación o distracción en el alumnado, el especialista se dispondrá a trabajar la flexibilidad psicológica a través de las siguientes preguntas e instrucciones:

- He observado que a algunos os está costando resolver algunos ejercicios. ¿Cómo os sentís?
- ¿Eso que sentís, podéis localizarlo en alguna parte del cuerpo? ¿En el pecho, la barriga...?
- Si ese sentimiento pudiera hablar ¿qué diría?
- ¿Os ha venido algún tipo de pensamiento? ¿Cuál?
- Imaginaos por un momento que como piratas, tenéis un loro en el hombro. Ese loro simboliza vuestra mente y es inevitable escuchar aquello que os dice. Lo que está en vuestra mano es si os lo creéis o no creéroslo o no, si actuar atendiendo a lo que os dice o actuar dirigidos a los valores, a lo que verdaderamente os importa.
- ¿Podéis ponerle la voz del loro a aquellos pensamientos que os vienen? –Es muy importante que en este punto no se ridiculicen los pensamientos, lo que se busca es disminuir la credibilidad de ellos y que el alumno cree una distancia entre sus eventos privados y él mismo-.
- Cuando os sentís así, con frustración o con ese sentimiento de impotencia ¿qué ocurre con ese sentimiento cuando dejáis de intentar resolver el ejercicio? ¿Sentís algún alivio inmediatamente después?
- ¿De qué os aleja actuar desde ese sentimiento o desde lo que os dice el lorito que tenéis en el hombro?
- ¿Se parece esto a lo que os ocurre en otras ocasiones? ¿En cuáles?
- No debe ser fácil ni agradable sentir lo que sentís, ni que os vengan esos pensamientos, sin embargo ¿No creéis que vale la pena, actuar hacia lo importante aunque ello conlleve sostener todo lo anterior? ¿Cómo podríamos hacer eso? Vamos a ponerlo en práctica.

A continuación, se retoma los ejercicios que se habían interrumpido y se acompaña al alumno a continuar con la resolución de los ejercicios a la vez que experimenta el malestar.

Duración: 55min

## Sesión 2. Relaciones interpersonales.

### Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación y de acción comprometida.
- Sensibilizar de las consecuencias del comportamiento.
- Promover el yo contexto.
- Clarificar valores.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.
- Disminuir la evasión y la evitación social, así como las conductas agresivas.

### Desempeño:

Esta segunda sesión del programa específico se dirige a los comportamientos agresivos, de evasión y evitación social.

En un primer momento, se lleva a cabo un seguimiento de cómo han aplicado lo adquirido en la sesión anterior en su vida y en la escuela. Se pregunta en qué ocasiones han sentido frustración y cómo eligieron actuar.

Para su ejecución, se comienza preguntando a los alumnos en qué condiciones sociales con sus iguales y con los profesores se sienten incómodos. Es de interés conocer cómo suele cada uno reaccionar ante ellas, si las evitan, si las evaden, si se comportan agresivamente, etc. A continuación, se lleva a cabo, entre todos, un debate sobre qué temores se encuentran bajo ese tipo de reacciones, así como qué experiencias les han llevado a comportarse así.

Seguidamente, se explora con ellos las consecuencias de actuar así: cómo pueden estar privándose de relaciones significativas con sus compañeros, cómo realmente pueden estar esquivando el rechazo de los iguales, lo que puede resultar aliviador sin embargo, actuar desde ahí puede no valer la pena por las consecuencias que anteriormente se han explorado.

Es importante explicitar y validar que exponerse a esas situaciones significa exponerse a ser rechazado y también a ser aceptado.

En esta sesión es de interés que el profesional consiga evocar estados similares a lo que les evocan ciertas situaciones sociales para trabajar el comportamiento en vivo. Puede conseguirse a través de la formación de grupo para la realización de alguna actividad que considere oportuna, como por ejemplo enumerar un conjunto de emociones y escribir sobre los contextos en los que las sienten o pidiendo exponer frente al grupo los conocimientos que posean sobre algún tema suyo de interés. Así mismo, es de utilidad que el profesional haga uso de los recursos trabajados en la sesión anterior para asentarlos en el alumnado.

En este punto de la sesión, ya para acabar, se les ofrece a aquel que esté interesado un acompañamiento, en la distancia, en el momento del recreo con el objetivo de facilitarle la socialización.

Duración: 55 min.

### Sesión 3. Consolidación del programa.

Objetivos:

- Generar defusión.
- Incrementar los niveles de aceptación y de acción comprometida.
- Promover el yo contexto.
- Clarificar valores.
- Entrenar en el contacto con el momento presente.
- Disminuir la evasión y la evitación social, así como las conductas agresivas.
- Disminuir la evasión de ejercicios académicos.

Recursos:

- Ejercicios individualizados.
- Bolígrafo.

Desempeño:

En esta sesión se volverá a trabajar tanto las emociones derivadas del ejercicio educativo como de la interacción social.

En primer lugar se hace un seguimiento de lo trabajado en las dos sesiones anteriores, siempre pretendiendo facilitar y orientar al alumno hacia una relación funcional con sus eventos privados.

Seguidamente, se les vuelve a poner bajo una tarea que les evoque frustración y pensamientos del tipo “esto es imposible de resolver” pero que, sin embargo, posean los recursos para resolverlas. Se les pide entonces a los alumnos que vayan expresando aquello que sientan o piensen en voz alta, a ser posible poniéndoles voz de loro. Si ocurre que los alumnos permanecen en silencio, se optará por preguntar individualmente y entrenar de esa manera el tacto de los eventos privados. Ante esas verbalizaciones, las instrucciones del profesional irán encaminadas a que el alumno no se deje llevar por los contenidos de esos eventos privados, sino por lo que pudiera significar la realización de esa tarea.

A continuación, cada alumno expondrá los ejercicios que han realizado y qué pasos han seguido para resolverlos. De igual forma, expondrán frente a los demás, qué

emociones y pensamientos ha tenido durante el transcurso de la actividad, qué ha hecho con ellos y qué siente ahora que se encuentra exponiendo frente a los compañeros.

Duración: 55 min.

*Metodología.* Los profesores o especialistas que se encarguen de llevar a cabo el programa, deberán estar formados en ACT y su rol a desempeñar será el de facilitador y de acompañamiento, intentando aprovechar toda ocasión en la que el alumnado presente comportamientos problemáticos para establecer una manera alternativa y funcional de comportarse. Por ello mismo, el adulto deberá de adoptar una postura flexible frente al desempeño del programa, permitiéndose atender y modificar el progreso de éste en función de las necesidades que contemple en el alumnado en el momento presente.

#### Aplicación y seguimiento

El programa de acción tutorial se aplicará haciendo uso de 11 sesiones de tutoría durante 11 semanas consecutivas de acuerdo con el cronograma. Las impartirá el tutor, al cual se le dispondrá de material formativo en ACT, con la ayuda del orientador si así se requiriese. Una vez finalizada la unidad y habiendo adquirido las competencias necesarias el tutor para el abordaje educativo de la regulación emocional, observará al alumnado e intervendrá en las situaciones que considere en pos de incrementar los niveles de flexibilidad psicológica y facilitar un comportamiento adaptativo en el los estudiantes.

El programa de atención a la diversidad se llevará a cabo en el horario de alternativas a la religión, comenzará a la semana de acabar la unidad de acción tutorial y se impartirá en tres semanas consecutivas. Para su correcta aplicación se requiere destreza por parte del orientador y para su seguimiento, será necesaria la correcta coordinación entre los tutores de los alumnos y el especialista. Se observará al alumnado con DA en todas las situaciones posibles para intervenir en caso de requerirse, prestando gran atención a aquellos momentos en los que el alumno se encuentra realizando una labor demandante y en contextos de interacción social, especialmente en el momento del recreo.

La unidad de orientación educativa y profesional, se comenzará a impartir al terminar la unidad de acción tutorial y hará uso del horario de tutoría. Será el tutor quien se encargue de su desarrollo en el aula y, al igual que en las demás modalidades, se requerirá una actitud flexible que le permita estar al servicio del alumnado según lo que el momento presente requiera.

En definitiva, el seguimiento de las tres modalidades se llevará a cabo mediante la observación de los profesionales y la coordinación de los docentes con el orientador.

### Evaluación de resultados

La evaluación del programa es requisito indispensable para conocer su utilidad y su posibilidad de mejora. Para ello, se hará uso de la observación, de instrumentos psicométricos, o de tareas realizadas.

### *Acción tutorial*

**Evaluación inicial.** La evaluación inicial se llevará a cabo en la primera sesión y se compone de los mismos instrumentos psicométricos aplicados en la evaluación final de esta unidad, que son los siguientes:

*Revised Child Anxiety and Depression Scale (RCADS;* Chorpita et al., 2000. Adaptación española Sandín, Valiente y Chorot, 2009), es una escala formada por 47 ítems a través de los cuales se evalúa la sintomatología relativa al trastorno de ansiedad por separación, fobia social, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de pánico, trastorno obsesivo-compulsivo, y trastorno depresivo mayor. Presenta una fiabilidad de .93.

*Cuestionario de Evitación y Fusión para Adolescentes (Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth, AFQ-Y;* Greco, Lambert y Baer, 2008. Adaptación española Valdivia-Salas et al., 2017), es un instrumento conformado por 17 ítems mediante los cuales se evalúa la disposición a experimentar eventos privados, la acción orientada a valores, la evitación experiencial y la fusión emocional.

*Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM;* Greco, Baer y Smith, 2011. Adaptación transcultural Turanzas, 2013), es un instrumento constituido por 10 ítems tipo Likert con rango de 1 (desde nunca) a 5 (hasta siempre) que evalúa la capacidad de estar consciente del momento presente. Presenta una consistencia interna de .78.

Para la evaluación del rendimiento académico se facilitarán las notas obtenidas en cada una de las asignaturas antes de la impartición del programa, en esta ocasión las del último trimestre del año anterior.

**Evaluación continua.** La evaluación continua la llevará a cabo el tutor a través de la observación de los alumnos, la participación, la calidad de las reflexiones, la

comunicación y la coordinación con otros docentes que informarán sobre los posibles cambios comportamentales del alumnado.

**Evaluación final.** Para la evaluación final se administrará los siguientes instrumentos:

*Revised Child Anxiety and Depression Scale (RCADS;* Chorpita et al., 2000. Adaptación española Sandín, Valiente y Chorot, 2009)

*Cuestionario de Evitación y Fusión para Adolescentes (Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth, AFQ-Y;* Greco, Lambert y Baer, 2008. Adaptación española Valdivia-Salas et al., 2017)

Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM; Greco, Baer y Smith, 2011. Adaptación transcultural Turanzas, 2013).

Así mismo se administrara un *Cuestionario de satisfacción* (ver anexo I) diseñado específicamente para evaluar la viabilidad del programa.

Para la evaluación del rendimiento académico se facilitarán las notas obtenidas en cada una de las asignaturas del trimestre en el que concluye el programa, así como del siguiente; en esta ocasión el primer y segundo trimestre del curso escolar.

**Evaluación de seguimiento.** El día 24 de mayo, en horario de tutoría, se administrarán los mismos instrumentos que en la evaluación final con el objetivo de evaluar los resultados a largo plazo de la unidad y del programa en su conjunto.

### *Orientación académica y profesional*

**Evaluación continua.** Se llevará a cabo a través de la observación del alumnado, la profundidad de sus reflexiones y la implicación en las sesiones.

**Evaluación final.** Se llevará a cabo mediante la calidad y la concreción del proyecto de vida confeccionado y expuesto.

### *Atención a la diversidad.*

**Evaluación inicial.** Se evaluará mediante entrevistas con el orientador, la observación e información aportada por el tutor del alumno.

**Evaluación continua.** La evaluación se hará a través de la observación a lo largo de las sesiones del alumnado,

**Evaluación final.** La evaluación final se llevara a cabo a través de una entrevista con el orientador, la observación e información aportada por el tutor del alumno.

### Consideraciones finales

El presente programa de regulación emocional, pretende obtener resultados transversales en varios ámbitos de la vida del alumnado, más allá que estrictamente académico. El incremento en los niveles de flexibilidad psicológica, como estrategia centrada en la aceptación, en lugar del control emocional, debería establecerse como un factor de protección en el alumnado frente a los problemas de salud mental (Ruvalcaba et al., 2013; Góngora y Casullo, 2009) y como un predictor de una mejora en su proceso educativo (Billings et al., 2014; Jones-Schenk y Harper, 2014).

Tal y como está recogido en la introducción del presente trabajo, la prevalencia de estas problemáticas que nos ocupan son preocupantes y la aplicación de programas de esta naturaleza en los centros, se hace cada vez más necesaria.

Si bien se ha confeccionado el programa de regulación emocional desde el conocimiento científico y con todo el interés, puede suceder que los datos de las evaluaciones indiquen que no ha sido lo suficientemente útil, al menos a corto plazo. Ello puede ocurrir por diferentes cuestiones, a saber:

- Una insuficiente preparación y formación de los agentes implicados en su ejecución.
- La brevedad del programa.
- Una pobre coordinación entre los docentes y el orientador.
- Una relación no significativa entre profesionales y alumnos.

Sin embargo, la utilidad del programa debería dejarnos observar en el alumnado los siguientes fenómenos:

- Una mayor sociabilidad del alumnado.
- Una menor cantidad de conflictos.
- Alumnos sensibilizados ante los problemas de los demás.
- Un descenso en la prevalencia de problemas afectivos.
- Un aumento en el rendimiento académico.

La aplicación de este programa presenta ciertas dificultades a tener en cuenta relativas al profesional:

- Debe conocer en profundidad al alumnado.
- Debe practicar la escucha activa.
- Debe atender a los comportamientos que se dan dentro y fuera del aula.
- Debe manejarse tanto práctica como teóricamente con los principios de ACT.
- Debe ser resolutivo y adecuar sus respuestas a las necesidades del alumnado.
- Debe ser consciente de su propio comportamiento y sensible a las consecuencias que éste tiene en su alumnado.

### Referencias bibliográficas

- Abdollahi, A., y Talib, M. A. (2015). Emotional intelligence as a mediator between rumination and suicidal ideation among depressed inpatients: The moderating role of suicidal history. *Psychiatry Research*, 228(3), 591–597. doi:10.1016/j.psychres.2015.05.046.
- Acosta, L., Fernández, A. R., y Pillon, S. (2011). Factores sociales para el uso de alcohol en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana Enfermería*, 19, 771-81.
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bahmani, D. S. Holsboer-Trachsler, E., y Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric*, 12, 133-136. doi: 10.2147/NDT.S98259
- Arim, R., Dahinten, S., Marshall, S. y Sahpka, J. (2011). An examination of the reciprocal relationships between adolescents' aggressive behaviors and their perceptions of parental nurturance. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 207-220.
- A-Tjak, J. G., Davis, M. L., Morina, N., Powers, M. B., Smits, J. A., y Emmelkamp, P. M. (2015). A meta-analysis of the efficacy of acceptance and commitment therapy for clinically relevant mental and physical health problems. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 30–36. doi:10.1159/000365764
- Bera, L., Souchon, M., Ladsous, A., Colin, V., y Lopez-Castroman, J. (2022). Emotional and Behavioral Impact of the COVID-19 Epidemic in Adolescents. *Current psychiatry reports*, 24(1), 37–46. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01313-8>
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J.E., Lloyd, J. y Stought, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and individual Differences*, 65, 14-18.
- Bjorklund, D., y Blasi, C. H. (2011). Child and adolescent development: An integrated approach. *Cengage Learning*.

- Blakemore, S. J., y Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Blackwell publishing.
- Bres, E., Rubio y Gabriela, M., y Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*, 16(30).
- Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A., y Hofmann, S. G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1251–1263. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.001>
- Campos, a., González, S., Sánchez, Z., Rodríguez, D., Dallo, C., y Díaz, L. (2007). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional. *Archivos Pediátricos Uruguayos*, 21-26.
- Cobos Sánchez, L., Flujas Contreras, J. M., y Gómez, I. (2019). Resultados diferencias de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar. *Psychology, Society y Education*, 11(2), 179-192.
- Cobos, F., Flujas, J.M. y Gómez, I. (2017). Intervención en Flexibilidad Psicológica como Competencia Emocional en Adolescentes: Una Serie de Casos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (2), 135-141.
- Cobos-Sánchez, L., Flujas-Contreras, J. M., y Gómez-Becerra, I. (2017). Intervención en flexibilidad psicológica como competencia emocional en adolescentes: una serie de casos. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 4(2), 135-141.
- Coccaro, E. F., Zagaja, C., Chen, P., y Jacobson, K. (2016). Relationships between Perceived Emotional Intelligence, Aggression, and Impulsivity in a Population-Based Adult Sample. *Psychiatry Research*, 246(30), 255-260. doi:10.1016/j.psychres.2016.09.004
- Cuadros, O. E., (2012). En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje?. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 34-44.
- Dahl, R.E, y Spear, L.P. (2004). Adolescent brain development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1–22.
- Delgado, A. O. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 25(3), 239-254.
- Delgado, I., Oliva, A., y Sánchez-queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.

- Díaz, A., Foro, F., Longa, L., y Settembrino, D. (2020). Aportes de la “Terapia de Aceptación y Compromiso” (ACT) a los procesos de Orientación Vocacional-Ocupacional. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental*.
- Díaz, N. R., y Cibrián, L. J. S. (2017). Programa inteligencia emocional plena (PINEP) aplicando mindfulness para regular emociones. *Revista de psicoterapia*, 28(107), 259-270.
- Díaz, N. R., y Cibrián, L. J. S. (2017). Programa inteligencia emocional plena (PINEP) aplicando mindfulness para regular emociones. *Revista de psicoterapia*, 28(107), 259-270.
- Duarte, M.E. (2004). O individuo e a organizacao: Perspectivas de desenvolvimento. [The individual and the organization: Perspectives of development.] *Psychologica (Extra-Serie)*. 549-557
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences*, 89, 143-147. doi:10.1016/j.paid.2015.10.007
- Gardner, M. y Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk-taking, risk preference, and risky decision-making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41, 625-635.
- Geraerts, E., Merckelbach, H., Jelicic, M., y Smeets, E. (2006). Long term consequences of suppression of intrusive anxious thoughts and repressive coping. *Behaviour Research and Therapy*, 44(10), 1451-1460.
- Gloster, A.T., Walder, N., Levin, M.E., Twohig, M. P., y Karekla, M. (2020) The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual. Behavioral Science*, 18, 181-192.
- Góngora, Vanesa C., y Casullo, María Martina. (2009). Factores protectores de la salud mental: Un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.
- González-Pienda García, J. A., Núñez Pérez, J. C., González-Pumariega Solís, S., Álvarez Pérez, L., Roces Montero, C., García, M., ... y Valle Arias, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4).
- Gorrese, A., y Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of youth and adolescence*, 41(5), 650-672.

- Greco, L, Baer, R., y Smith, G. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614.
- HAYES, S. (1987). A contextual approach to therapeutic change. *Psychotherapists in clinical practice: Cognitive and behavioral perspectives*, 327-387.
- Hayes, S.C., Barnes-Homes, D., y Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory. A PostSkinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Kluwer.
- Hui-Hua, Z., y Schutte, N. S. (2015). Personality, emotional intelligence and other-rated task performance. *Personality and Individual Differences*, 87, 298-301.
- Jones-Schenk, J. y Harper, M. G. (2014). Emotional intelligence: An admission criterion alternative to cumulative grade point averages for prelicensure students. *Nurse Education Today*, 34, 413-420.
- Kalyva, E., y Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD?. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192-202.
- KaVale, Kenneth A. y Forness, Steven R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29. 226-257.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper y Row.
- Livheim, F., Hayes, L., Ghaderi, A., Magnusdottir, T., Hogfeldt, A., Rowse, J., y Hayes, S. (2015). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy for Adolescent Mental Health: Swedish and Australian Pilot Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1016-1030
- Luciano, M. C., Valdivia, S., Gutiérrez, O., Ruiz, F. J y Páez, M. (2009). Brief Acceptancebased Protocols Applied to the Work with Adolescents. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), 237-257.
- Luciano, M., Ruiz, F., Vizcaíno, R.M., Sánchez, V., Gutiérrez, O., y López, J.C (2011). A Relational Frame Analysis of Defusion Interactions in Acceptance and Commitment Therapy. A Preliminary and Quasi-Experimental Study with At-Risk Adolescents. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 165-182.
- Luciano, M.C., Valdivia, S., Gutiérrez, O., y Páez-Blarrina, M. (2006). Avances desde la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5(2), 173-20.

- Lyon, G. Reid (1996). Learning Disabilities. *The Future of Children. Special Education for Students with Disabilities*, 6. 54-76.
- Mantzios, M., y Giannou, K. (2014). Group vs. single mindfulness meditation: exploring avoidance, impulsivity, and weight management in two separate mindfulness meditation settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6(2), 173-191.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3).
- Molano Caro, G., y Polanco, A. (2018). LEARNING DIFFICULTIES AND THEIR INCIDENCE IN ADOLESCENCE. *PRISMA SOCIAL*, (23), 366-387.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Ost, L.G. (2014). The efficacy of Acceptance and Commitment Therapy: an updated systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 61, 105-121. doi: 10.1016/j.brat.2014.07.018.
- Palacios, J., y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, 1. Madrid: Alianza.
- Quadrizzi Leccese G. y Settembrino D.M. (2018). *Orientación al Talento Personal*. Akadia.
- Quintero, J. (2022) Impacto de la pandemia COVID-19 en la salud mental de los niños y adolescentes. *Evidencias en Pediatría*, 18, 10.
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J.E., Eirich, R., Zhu, J. y Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142–1150.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227–234. doi:10.5093/in2011v20n2a10
- Romero-Moreno, R., Márquez-González, M., Losada, A., Gillanders, D. T. y Fernández-Fernández, V. (2014). Cognitive fusion in dementia caregiving: Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavioral Psychology*, 22, 117-132.
- Ruvalcaba, R., Gallegos, J., Flores, A., y Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Sandín, B., Valiente, R. M., y Chorot, P. (2009). RCADS : evaluación de los síntomas de los trastornos de ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 14(3), 193–206.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., y Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194–200. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.013
- Steinberg, L., y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(1), 55-87.
- Suárez-Colorado, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. Universidad del Valle.
- Turanzas, J. (2013). Adaptación Transcultural de la Escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure) y estudio preliminar de sus características psicométricas.
- Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J., Zaldivar, P., Lombas, A. S., y Jiménez, T. I. (2017). Spanish validation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y). *Assessment*, 24(7), 919-931
- Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society y Education*, 7(2), 109-118.
- Widell, V. (2016). Dyslexia. Github. <http://geon.github.io/programming/2016/03/03/dsxyilea>
- Wilson, K. G. (2007). The Hexaflex diagnostic: A fully dimensional approach to assessment, treatment, and case conceptualization. In *Presidential address presented at the anual convention of the Association for Contextual Behavioral Science, Houston, TX*.

## Legislación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.159, de 4 de julio de 1985.

Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 175, 8 de septiembre de 2006.

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. Boletín Oficial del Estado, núm. 163, de 9 de diciembre de 2015.

## Anexo

### Anexo I

#### Cuestionario de satisfacción del programa de acción tutorial

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Curso y clase:

| Cuestionario de satisfacción de programa de acción tutorial para el alumnado |                                                                                        |    |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| 1                                                                            | ¿El programa ha sido de tu agrado?                                                     | Si | No |
| 2                                                                            | ¿Te ha resultado útil lo impartido?                                                    | Si | No |
| 3                                                                            | ¿Es probable que apliques en tu vida diaria las estrategias entrenadas en el programa? | Si | No |
| 4                                                                            | ¿Le recomendarías este programa a algún amigo?                                         | Si | No |

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| 5 | ¿En qué crees que te ha ayudado? |
|---|----------------------------------|

|   |                                                   |
|---|---------------------------------------------------|
| 6 | ¿Qué cosas cambiarías o hubieras hecho diferente? |
|---|---------------------------------------------------|

