



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

Especialidad: Orientación Educativa

Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica sobre Habilidades Sociales en alumnado de 2º de ESO y con TDAH del I.E.S. Fuente de la Peña (Jaén).

Alumno/a: Godino López-Barajas, Marta

Tutor/a: Prof. D. Antonio Moreno Verdejo
Prof. D. Jorge Rodríguez Morata

Departamento de Didáctica de la Matemática (Universidad
de Granada)

Servicio de Inspección Educativa de la Delegación
Territorial de Granada

Junio, 2022

ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción	4
1. Análisis del contexto	6
2. Fundamentación teórica	8
2.1. Habilidades Sociales. Concepto y tipos.....	8
2.2. Adolescencia	17
2.3. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).	22
3. Marco legislativo	27
3.1. Acción tutorial y Orientación académico-profesional	28
3.2. Atención a la diversidad	28
4. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica	30
4.1. Planificación.....	30
4.2. Diseño del programa	32
4.2.1. Objetivos	32
4.2.2. Competencias	32
4.2.3. Unidades de actuación	33
4.2.4. Recursos	46
4.2.5. Evaluación	47
4.3. Aplicación y seguimiento	48
4.4. Evaluación del programa	49
4.4.1. Autoevaluación.....	50
4.4.2. Evaluación de resultados.....	50
4.5. Toma de decisiones	51
Referencias Bibliográficas.....	52
ANEXOS	55
ANEXO I. REGISTRO DE OBSERVACIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES	55
ANEXO II. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES DE GOLDSTEIN	56
ANEXO III. RÚBRICA EVALUACIÓN ALUMNADO EN PRÁCTICAS	63

Resumen

Las habilidades sociales son un factor relevante en la vida de las personas. En particular, en la etapa adolescente, donde es preciso trabajar esta temática para un mejor desarrollo de la persona en el ámbito social dentro y fuera del aula. Además, cabe destacar a los adolescentes con TDAH, los cuales necesitan trabajar esta área puesto que, presentan una dificultad para relacionarse de manera correcta con el resto de las personas. A través de este trabajo de fin de máster, se expone la situación de unos adolescentes de 2º de ESO, los cuales presentan conductas disruptivas dentro y fuera de clase y con un nivel escaso de habilidades sociales, del instituto "Fuente de la Peña" de la Ciudad de Jaén. Se propone un programa de orientación e intervención psicoeducativa para trabajar las habilidades sociales en las tres áreas de intervención dentro de la orientación: Acción tutorial, Orientación Académico-Profesional y Atención a la Diversidad.

Palabras clave: Habilidades sociales, adolescencia, TDAH, comunicación, asertividad.

Abstract

Social skills are a relevant factor in people's lives. In particular, in the adolescent stage, where it is necessary to work on this subject for a better development of the person in the social sphere inside and outside the classroom. In addition, it is worth highlighting adolescents with ADHD, who need to work on this area since they have difficulty relating correctly to other people. Through this master's thesis, the situation of 2nd ESO adolescents is exposed, who present disruptive behaviors inside and outside of class and with a low level of social skills, from the "Fuente de la Peña" institute of the city of Jaen. A psychoeducational orientation and intervention program is proposed to work on social skills in the three areas of intervention within the orientation: Tutorial Action, Academic-Professional Orientation and Attention to Diversity.

Keywords: Social skills, adolescence, ADHD, communication, assertiveness.

Introducción

El presente trabajo de fin de máster (TFM) ha sido elaborado a través de un programa de orientación e intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales en adolescentes, a raíz de la realización de las prácticas curriculares en el I.E.S. Fuente de la Peña y bajo la supervisión de la tutora de prácticas del centro. En concreto, el alumnado seleccionado ha sido el perteneciente a un grupo de 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Además, se centra también en un caso de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, el cual será atendido en una de las líneas de intervención.

Día a día se puede observar cómo las relaciones sociales con el resto de personas afectan en el desarrollo personal de uno mismo¹. Las habilidades sociales juegan un papel muy importante en la vida de las personas. No solo se pueden relacionar las habilidades sociales con el hecho de establecer contacto con otros, sino que, además de eso, también es el conocimiento de uno mismo, de sus emociones, su capacidad adaptativa. A lo largo de la vida, se van a presentar diferentes situaciones que no se esperan, sucesos que no se quieren vivir, e incluso, situaciones de la vida cotidiana con las que se esté de acuerdo o no. En este sentido, es necesario que toda persona sea capaz de adaptarse a la situación de la mejor manera posible y que esto no afecte a su relación personal ni relación social con el resto de las personas.

La etapa adolescente es un momento en la vida de toda persona en la que las emociones están a flor de piel, es un momento en el que una persona se esfuerza en conocerse a sí misma, busca la aceptación de los demás, es decir, las relaciones sociales serán un factor de gran relevancia en la formación de la persona. Sin embargo, se puede observar cómo día a día existen problemas asociados a las relaciones sociales como el acoso escolar, el ciberacoso, problemas de ansiedad y/o depresión, problemas de autorregulación, faltas de respeto, entre otras.

Por este motivo, se contempla la opción de realizar este trabajo sobre habilidades sociales en adolescentes puesto que, es una etapa en la vida de la persona donde se debe trabajar esta área para favorecer el desarrollo personal y social, con el objetivo de solventar las necesidades que, en este caso, presenta el centro en el que se ha basado la realización de este trabajo.

No obstante, cabe destacar la importancia del departamento de orientación en los centros educativos. En el **Real Decreto 327/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria**, en el **artículo 85. Departamento de Orientación**, se expone que el departamento de orientación estará conformado por el profesorado en la especialidad de Orientación Educativa, maestros

¹ En el presente trabajo se utilizará la forma genérica del masculino para hacer referencia a ambos géneros

de pedagogía terapéutica y maestros de audición y lenguaje, profesorado responsable de programas de atención a la diversidad, educadores sociales y/o cualquier otro tipo de profesional no docente que así disponga el centro.

Las funciones del departamento de orientación serán colaborar en la realización del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) y además, el plan de convivencia del centro; colaboración y asesoramiento de los departamentos de coordinación didáctica y con ello, al profesorado; elaboración de la programación didáctica de los programas de diversificación curricular; la elaboración de la programación didáctica de todos los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional y asesoramiento al alumnado sobre todo tipo de información del sistema educativo.

El trabajo presenta diferentes apartados. En primer lugar, un análisis del contexto: cómo funciona el centro, el equipo docente y equipo directivo, el departamento de orientación, cómo es el alumnado y cuál es su situación tanto personal como social, para así saber desde donde partir. En segundo lugar, una fundamentación teórica puesto que, es necesario tener unos conocimientos previos sobre el tema abordado para organizar y diseñar de manera positiva el programa. En tercer lugar, se ha tenido en cuenta el marco legislativo actual para poder realizar las diferentes líneas de actuación siguiendo la normativa vigente.

Por último, el programa de orientación e intervención psicoeducativa, el cual está dividido en las tres áreas de intervención de la orientación educativa: la acción tutorial, la orientación académico-profesional y por último, la atención a la diversidad. En este último, donde se trabajará con el caso de TDAH.

En cada una de las áreas de intervención, se mencionan los objetivos que se persigue así como la metodología utilizada. Todas y cada una de las áreas cuenta con una serie de actividades, que serán trabajadas de manera grupal y/o individual, y que cuentan con unos criterios de evaluación.

Además, el programa cuenta con una evaluación de resultados y una toma de decisiones, en las cuales se comenta aspectos a tener en cuenta de cara al futuro para mejorar el programa.

A continuación, se expone el análisis de contexto para comenzar con este trabajo de fin de máster.

1. Análisis del contexto

El presente Trabajo de Fin de Máster cuenta con un programa de orientación e intervención psicopedagógica sobre habilidades sociales basado en el centro educativo I.E.S. Fuente de la Peña, situado en la ciudad de Jaén.

El IES Fuente de la Peña se caracteriza por ser un centro de compensatoria desde el curso 2019-2020, cuando se fusionó con el IES García Lorca, el cual tuvo que unirse al Fuente de la Peña debido a la baja escolarización y con ello, su casi desaparición. Es por ello que el centro cuenta con 2 sedes. En la sede 1, los niveles educativos que dispone el centro son ESO y Bachillerato. En la sede 2, antiguo IES García Lorca, dispone de la Formación Profesional.

Al ser un centro de compensatoria, quiere decir que su educación tiene como finalidad proporcionar la garantía de acceso, permanencia y la promoción del alumnado en el sistema educativo. Este alumnado se encuentra en desventaja social, con origen de minorías étnicas y algunos con procedencia de colectivos inmigrantes, y tienen una situación socioeconómica baja

El centro cuenta con los recursos necesarios para poder facilitar un buen aprendizaje puesto que, en primer lugar, cuenta con agentes de intervención como dos orientadoras, una tercera orientadora que acude al centro como apoyo covid dos días a la semana, dos maestros de pedagogía terapéutica (PT), una integradora social, y profesorado de compensatoria. En segundo lugar, el centro dispone de los recursos materiales necesarios como pizarras, proyectores, ordenadores portátiles y ordenadores de mesa, altavoces, entre otros, y material básico de papelería.

Sin embargo, existen diversos problemas en el centro educativo:

A través de un diagnóstico proporcionado por el departamento de orientación, se hace referencia a que, la mayoría del alumnado de ESO del centro tiene necesidades educativas sociales. Según el departamento de orientación del centro, esto es debido a la falta de habilidades sociales que, como consecuencia, hace que exista la dificultad de ser atendidos con total normalidad y con ello, un reto para el alumnado para poder cursar de manera ordinaria los estudios básicos, en su caso, la Educación Secundaria Obligatoria.

Todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria del centro tienen alumnos de compensatoria, pero el grupo más destacado es 2º de ESO, en el cual existen conductas disruptivas en clase y problemas de socialización en la relación alumno-alumno y, en la relación alumno-profesor. Además, cabe destacar que existe alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Este diagnóstico, proporcionado por el departamento de orientación, se pone en concordancia con los resultados de una escala que se realizó al grupo de 2º de ESO para verificar el nivel de habilidades sociales que presentaba. A través de la Escala de

Habilidades Sociales de Goldstein de 1978 (**Véase anexo II**), se pudo comprobar que, efectivamente, el alumnado de 2º de ESO presentaba un bajo nivel de habilidades sociales.

Esta escala consta de 50 ítems divididos en 6 grupos, según las diferentes habilidades sociales que existen. Cada ítem se mide en la escala 1-4, siendo el 1 la puntuación más baja y 4, la más alta. A través de una puntuación directa máxima (PDM) y la puntuación obtenida por el alumnado (PDO), se extrae el porcentaje de nivel de habilidades sociales. Los resultados obtenidos fueron:

Tabla 1

Resultados Escala de Habilidades Sociales de Goldstein

	GRUPO I (de 1 a 8)	GRUPO II (de 9 a 14)	GRUPO III (de 15 a 21)	GRUPO IV (de 22 a 30)	GRUPO V (de 31 a 42)	GRUPO VI (de 43 a 50)
PDO	30	12	10	16	20	7
PDM	32	24	28	36	48	32
PDP (%)	93,7%	50%	35,7%	44,4%	41,6%	21,8%

Nota. Escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1978)

Cálculo de la Puntuación Directa Ponderada (PDP %) a reflejar en la tabla=

Puntuación Directa Obtenida (PDO) / Puntuación Directa Máxima x 100

Como se puede comprobar, el porcentaje tanto del grupo I como del grupo II es favorable. Esto es debido a que, los dos primeros grupos hacen referencia a habilidades sociales más básicas. Sin embargo, a partir del grupo III, el alumnado adquiere un porcentaje por debajo de la media. Estos tres últimos grupos hacen referencia las habilidades sociales complejas.

Cabe mencionar además que, en el grupo de 2º de ESO hay un alumno con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), el cual tiene dificultades con respecto a la relación con sus compañeros, su impulsividad hace que continuamente tenga conflictos con ellos y que, ninguna de las dos partes sepa mediar la situación.

Por otra parte, con respecto al profesorado, este hace referencia a que presentan problemas para poder impartir de manera correcta sus clases puesto que, debido a las conductas disruptivas, le es difícil llevar a cabo una clase con total normalidad.

A raíz de las presentes problemáticas, se propone un programa de orientación e intervención psicopedagógica sobre habilidades sociales para todo el grupo de 2º de ESO, para solventar las conductas disruptivas y favorecer la relación entre ellos. Esto se llevará a cabo a través de la acción tutorial, la orientación académico-profesional y la atención a la diversidad. En paralelo, se trabajará con el alumno con TDAH del grupo a través de un programa específico sobre habilidades sociales, programa propuesto en el apartado de la atención a la diversidad.

2. Fundamentación teórica

A continuación, se expone el siguiente marco teórico sobre los aspectos más relevantes acerca de la temática presentada:

2.1. Habilidades Sociales. Concepto y tipos.

Las habilidades sociales son “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Jiménez, 2020, p.8). Las habilidades sociales tienen una serie de características. En primer lugar, se adquieren a través del aprendizaje. Es por ello que, el contexto es un factor de gran relevancia ya que, según el entorno interpersonal de la persona, hará que ésta desarrolle de una determinada manera las habilidades sociales.

En segundo lugar, las habilidades sociales poseen una serie de componentes motores, emocionales y cognitivos, es decir, a través de ellas se pondrán de manifiesto conductas verbales, conductas afectivas, atribuciones, percepción social, entre otros. Esto significa que “son respuestas específicas a situaciones concretas (...). Son conductas que se dan siempre con relación a otra/s persona/s, lo que significa que implica a más de una persona” (Jiménez, 2020, p. 10).

Existen dos grupos de habilidades sociales: Habilidades sociales básicas y complejas.

Las habilidades sociales básicas se clasifican en: Escuchar, iniciar una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse y presentar a otras personas, y realizar cumplidos. Estas habilidades se adquieren durante los primeros años de vida y dependen del contexto familiar.

Sin embargo, las habilidades sociales complejas se clasifican en: empatía, asertividad, inteligencia emocional, comunicación, resolución de conflictos, negociación, capacidad de disculparse, reconocimiento de los demás y de los propios, y capacidad de escucha. Al contrario que las habilidades sociales básicas, las habilidades sociales complejas no

solo dependen del contexto familiar, sino que además, dependen del contexto social y educativo. Estas habilidades se van adquiriendo con el paso de los años, una vez que la persona comienza la escuela y con ello, la interacción con el grupo de iguales y con un contexto diferente.

2.1.1. Habilidades Sociales Básicas

Son las primeras habilidades que la persona comienza a adquirir. Estas se categorizan en:

Tabla 2.

Habilidades Sociales Básicas

Escuchar
Iniciar una conversación
Formular preguntas
Dar las gracias
Presentarse
Presentar a otras personas
Realizar cumplidos

Nota. Elaboración propia

2.1.2. Habilidades Sociales Complejas

Las habilidades sociales complejas se desarrollan más adelante y se clasifican en:

Tabla 3

Habilidades Sociales Complejas

Empatía
Asertividad
Inteligencia Emocional
Comunicación
Resolución de conflictos
Negociación
Capacidad de disculparse
Reconocimiento de derechos propios y de los demás
Capacidad de escucha

Nota. Elaboración propia

De acuerdo con este autor, otros como Hernández et. al. (2018), indican por otro lado, que las habilidades sociales son “las fortalezas humanas, que conducen a estados emocionales, procesos cognitivos que facilitan la interacción social, posibilitando que el adolescente pueda afrontar con éxito los desafíos, dificultades y adversidades en su interacción social diaria” (p. 39). La finalidad de las habilidades sociales es poder expresar los sentimientos y con ello, las emociones de una misma persona sin que esto tenga como consecuencia una pérdida social. “Las habilidades sociales con apoyo constituyen determinantes influyentes en el bienestar de las personas, independiente de la edad y al nivel sociocultural al que pertenecen” (p. 41). El rendimiento académico también interfiere en las habilidades sociales de los adolescentes.

Garaigordobil (2018), hace referencia a los tipos de habilidades sociales. Estos tipos se establecen en la capacidad de comunicación, la conducta asertiva, la capacidad de resolver conflictos, identificar y eliminar conductas que tenga como objetivo la comunicación, la conducta prosocial, y conductas que incidan en los derechos humanos.

La adquisición de las habilidades sociales, en este caso, complejas está relacionada con diversos factores: la experiencia, el grado de madurez, el contexto social de la persona, la educación recibida, problemas en el desarrollo de la persona... Además como consecuencia, una falta de habilidades sociales pueden manifestarse de la siguiente manera:

Muchos factores de riesgo están relacionados con la falta de alguna de las habilidades sociales tales como como baja autoestima, falta de comunicación, etc (...) La enseñanza sistemática de las habilidades sociales supondría una importante medida de prevención de los problemas de fracaso escolar y de posibles trastornos. (Ferro-López, 2016, p. 4).

2.1.3. Clases de Habilidades Sociales

Peñafiel y Serrano (2017, p. 14), indican que existen tres tipos de habilidades sociales, según el tipo de destrezas que las persona desarrolla. En primer lugar, las **cognitivas**, que son las que están relacionadas con aspectos psicológicos, como la identificación de necesidades, la resolución de problemas, la autorregulación emocional... En segundo lugar, las **emocionales**, las que están relacionadas directamente con las emociones como el enfado, la ira, la alegría... es decir, relacionadas con el “sentir”. En tercer lugar, las **instrumentales**, las habilidades que están relacionadas con la manera de actuar de la persona, como las conductas verbales, cómo se relaciona, qué hace ante una agresión o rechazo, es decir, ante los conflictos; su lenguaje no verbal, como el tono de voz o la postura.

2.1.4. Tipos de Habilidades Sociales Complejas

Las habilidades sociales complejas se clasifican de la siguiente manera:

- **Asertividad**

Una de las habilidades sociales más importantes es la asertividad, ésta consiste “en defender nuestros derechos de una manera educada y sin vulnerar los derechos de los demás” (Arcos, et.al. 2019, p. 3).

En la adolescencia, la asertividad hace referencia a “la potencia silenciosa de las competencias sociales en los adolescentes, considerada como una conducta interpersonal que implica la honesta expresión de los sentimientos.” (Álvarez, Domínguez y López, 2015, p. 27).

Es necesario mencionar que cuando se habla de asertividad, también se hace referencia a la manera en la que las personas se comunican. Cada uno tiene una manera de comunicarse pues, existen tres estilos de comunicación:

Como bien indica Everardo (2019, p. 3), la asertividad se divide en tres estilos:

- Estilo Pasivo: Las personas que se comunican con un estilo pasivo suelen hacerlo sin dar su opinión o punto de vista por temor a ser juzgado, por miedo a empezar un conflicto, suelen no tomar la iniciativa y presentan una actitud ansiosa. Tienen más probabilidades de que otros se aprovechen de ellas.
- Estilo Agresivo: las personas que se comunican con un estilo agresivo no aceptan las opiniones de los demás, ellos creen tener la verdad absoluta y tienden a mantener una actitud negativa hacia las otras personas, pueden utilizar la humillación, la falta de respeto, para sobreponerse ante los demás. Carecen de empatía.
- Estilo Asertivo: las personas que se comunican de manera asertiva respetan las opiniones y/o decisiones de los demás pero también, dan su opinión sin ningún temor. Se comunican con respeto y sinceridad. Presentan empatía, suelen tener una autoestima alta y son capaces de socializar y mantener relaciones sociales con total normalidad.

Cabe destacar que la asertividad es tener en cuenta los propios derechos de la persona pero también ser conscientes de que los demás tienen esos mismos derechos. Es decir, las personas tienen el deber de respetar los derechos de los demás. Aceptar un no; respetar una opinión diferente, siempre y cuando esa opinión no atente contra los derechos de los demás; comunicarse sin faltar el respeto; entre otros.

Everardo (2019, p. 6) comenta cuáles son los derechos que toda persona debe tener:

Tabla 4

Derechos asertivos

SUPOSICIONES ERRÓNEAS	DERECHOS ASERTIVOS
• Es ser egoísta anteponer las necesidades propias a los demás	• Algunas veces usted tiene derecho a ser el primero
• Es vergonzoso cometer errores. Hay que tener una respuesta para cada ocasión	• Usted tiene derecho a cometer errores
• Si uno no puede convencer a los demás de que sus sentimientos son razonables, debe ser que esta equivocado o bien que se esta volviendo loco	• Usted tiene derecho a ser el juez último de sus sentimientos y aceptarlos como válidos.
• Hay que respetar los puntos de vista de los demás, especialmente si desempeñan algún cargo de autoridad. Guardarse las diferencias de opinión para uno mismo escuchar y aprender.	• Usted tiene derecho a tener sus propias opiniones y convencimientos.
• Hay que intentar ser siempre lógico y consecuente.	• Usted tiene derecho a no actuar de acuerdo a la lógica, a cambiar de idea o línea de acción.
• Hay que ser flexible y adaptarse. Cada uno tiene sus motivos para hacer las cosas y no es de buena educación interrogar a la gente.	• Usted tiene derecho a criticar y a protestar por un trato injusto.
• No hay que interrumpir nunca a la gente. Hacer preguntas denota estupidez	• Usted tiene derecho a interrumpir para pedir una aclaración
• Las cosas podrían aún ser peores de lo que son. No hay que tentar a la suerte.	• Usted tiene derecho a intentar un cambio
• No hay que hacer perder a los demás su valioso tiempo con los problemas de uno.	• Usted tiene derecho a pedir ayuda o apoyo emocional
• A la gente no le gusta escuchar que uno se encuentra mal, así que es mejor guardárselo para sí.	• Usted tiene derecho a expresar y sentir dolor.
• Cuando alguien se molesta en dar un consejo, es mejor tomarlo seriamente en cuenta, porque suele tener la razón.	• Usted tiene derecho a ignorar a los demás.

Nota. Everardo (2019)

- **Inteligencia Emocional**

Según Goleman (1998), la inteligencia emocional “es la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean.” (p. 1). La inteligencia emocional se desarrolla en una serie de dimensiones, las cuales son:

• **Autoconciencia**

La autoconciencia es la capacidad de reconocer las propias emociones, el por qué la persona está sintiendo una emoción en ese instante y cómo le afectan esos sentimientos en su desempeño. Y con ello, la capacidad de tomar buenas decisiones.

• **Autorregulación**

La autorregulación es la capacidad de prestar atención y recordar la información recibida y con ello, la toma de decisiones. Generalmente, la memoria de la persona trabaja de mejor manera cuando está en calma. Sin embargo, ante un imprevisto y/o

cambio, la mente suele sufrir un bloqueo eliminando la capacidad de organización y creatividad.

Por ello, a través de la autorregulación, se consigue que ante estos imprevistos, no se sufran estos bloqueos. Esto se consigue a través del autocontrol, es decir, la capacidad de dominar las emociones disruptivas y la impulsividad; así como con la capacidad de adaptación ante un cambio.

- **Motivación**

La motivación es un elemento clave para desarrollar correctamente la inteligencia emocional,

Esto hace que las personas luchen por mejorar o cumplir con estándares de excelencia. Las personas que poseen esta destreza se establecen metas retadoras; buscan información para reducir la incertidumbre y encuentran formas para hacer las cosas mejor, y aprender cómo mejorar su desempeño. (Goleman, 1998, p. 3).

A través de la motivación se activa el nivel de compromiso de la persona hacia el trabajo que esté realizando. Esto se relaciona con la retroalimentación puesto que, a través de ello el nivel de motivación aumenta y con ello, el compromiso para seguir realizando la tarea.

- **Empatía**

Fundamental para desarrollar la capacidad de comprensión y apreciación de los sentimientos de uno mismo y de los demás. La capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender lo que siente y con ello, reconocerle a la otra persona sus logros.

En definitiva, la inteligencia emocional aborda diferentes aspectos que conforman uno de los tipos de habilidades sociales. Es necesario que las personas dispongan de un buen nivel de inteligencia emocional por dos razones. En primer lugar, para que la persona tenga conocimiento de sí misma, de sus emociones y de mediar sobre sí, de saber autorregularse. En segundo lugar, para que la persona comprenda a los demás, sus emociones, para así favorecer la relación consigo mismo y con los demás.

- **Autoestima**

La autoestima “corresponde a la valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo. Se define por dos aspectos fundamentales: autoeficacia y autodignidad.” (Pérez, 2019, p. 23). Es un elemento de mayor relevancia en el desarrollo personal y social de la persona y con ello, en el desarrollo de las habilidades sociales.

La autoestima es esencial en el desarrollo personal, social y escolar, ya que proporciona confianza y seguridad en las personas (...). La formación personal, la construcción de la felicidad y salud mental, el establecimiento de relaciones adecuadas con el entorno (...), son algunos de los aspectos que dependen de una buena autoestima. (Belmonte, Hernández y Martínez, 2018, p. 270).

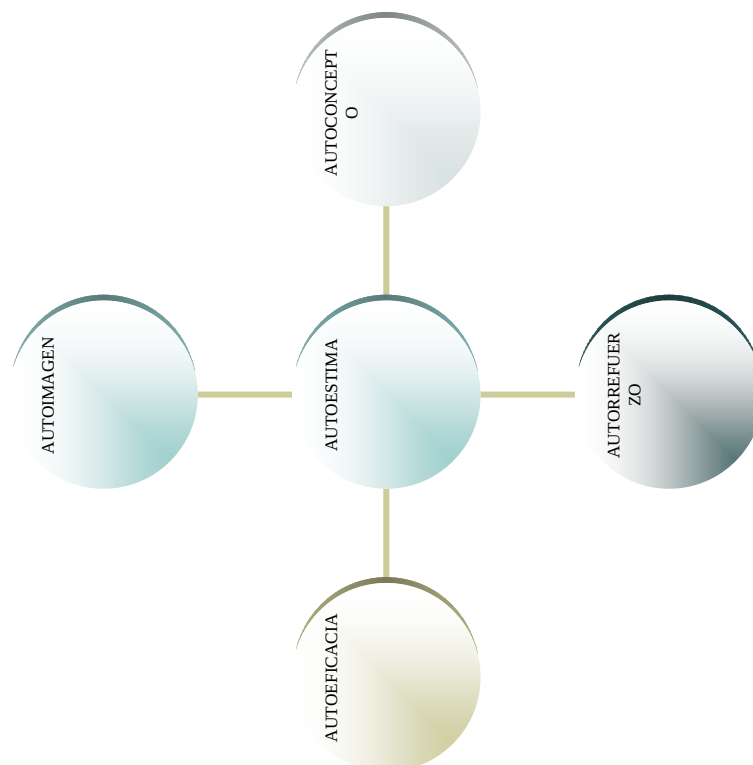
Para conseguir una buena autoestima, es necesario que la persona tenga en un nivel alto los siguientes cuatro pilares de la autoestima:

- **Autoimagen:** La autoimagen es la opinión de la propia persona sobre su propio aspecto físico, es decir, aceptación de tu físico corporal.
- **Autoconcepto:** El autoconcepto es lo que la persona piensa sobre sí misma, es decir, si una persona piensa que es simpática, amable...
- **Autorrefuerzo:** El autorrefuerzo es la medida en la que la persona se gratifica a sí misma o se premia, es decir, que una persona sea capaz de decirse a sí misma lo bien que ha hecho un trabajo, lo bien que se le da hacer algo, sea capaz de ver que ha cometido un error pero que no quiere decir que lo vuelva a repetir...
- **Autoeficacia:** La autoeficacia es el grado de confianza que tiene una persona sobre sí misma, es decir, que una persona sea capaz de ver la dificultad de un objetivo pero sabe que puede llegar a conseguirlo.

Estos son los cuatro pilares que conforman una buena autoestima. Si estos cuatro pilares no tienen un nivel adecuado en la persona, la autoestima de ésta será baja.

Figura 1

Pilares de la autoestima



Nota. Elaboración propia

- Resolución de conflictos

Los conflictos, las disputas, son parte de la vida de las personas. Cada uno tiene su propia opinión o pensamiento con respecto a cualquier tema, y no todas las personas deben estar de acuerdo o no. No solo se trata de diferentes pensamientos, sino también de circunstancias que una persona no se espera y que aparecen sin ninguna explicación. Lo importante y lo necesario es que la persona sea capaz de adaptarse a la situación lo mejor posible y que sea solventar ese conflicto que se presente.

Los conflictos son parte de nuestra vida y una gran fuente de aprendizaje. Tener conflictos significa estar vivo, y lo saludable es aprender a manejarlos. Por ello, la resolución de conflictos debe tomar un papel crucial en la educación, ya que no tratar las emociones y resolución de conflictos en la enseñanza obligatoria, significa mantener al alumnado en un analfabetismo emocional que les dificultará la superación de los conflictos que se les presenten a todas las edades. (Pérez García, 2015, p. 81).

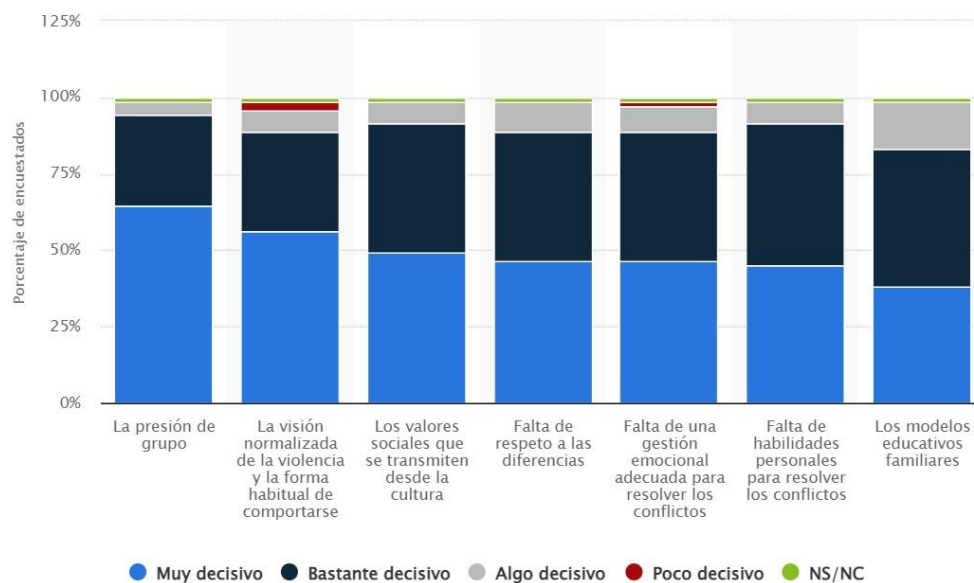
En la etapa adolescente, las probabilidades de que surjan conflictos son mayores puesto que, es en este momento cuando la persona comienza a buscar su sitio y a buscar su aceptación social con respecto a los demás. En este instante, surgen conflictos internos y externos, es decir, conflictos relacionados con la misma persona, sus emociones, sus miedos, sus curiosidades, autoestima, cambios físicos... y conflictos relacionados con agentes externos, relación con compañeros de clase, familia, aceptación social entre otros.

La educación juega un papel importante ya que es necesario que se lleven a cabo prácticas educativas que fomenten el aprendizaje sobre la resolución de conflictos, es decir, que el adolescente sea capaz de conocer sus emociones ante cualquier situación que se presente, sepa afrontar adversidades y no actúe a través de conductas disruptivas o, incluso, bloqueo.

Según estudios, realizados por Statista (2017), profesorado de España opinaba que una falta de habilidades sociales, en concreto, de capacidad de resolución de conflictos era uno de los aspectos clave para que se produjera el acoso escolar o bullying.

Estadística 1

Aspectos decisivos para que se produzca acoso escolar según el profesorado en España en 2017



Nota. Statista (2017)

Cabe mencionar además, cómo otros factores como la presión de grupo, la visión normalizada de la violencia o la falta de respeto, todos ellos aspectos importantes de las habilidades sociales, son causas decisivas para que surja esta problemática entre los adolescentes.

Por otra parte, a través de un estudio realizado por Peres (2005), sobre el déficit de las habilidades sociales en adolescentes, afirmó que una gran parte de estos presentan dificultades con respecto a su reinserción educativa y con ello, al mercado laboral a raíz de poseer un bajo nivel de habilidades sociales.

Debido a la falta de estas habilidades sociales, surgen problemas como ansiedad; depresión; acoso escolar, mencionado anteriormente; baja autoestima; inseguridades; conductas violentas y/o disruptivas; problemas de socialización, y con ello, bajo rendimiento escolar y desmotivación... Esto hará que, en un futuro, tengan dificultades para entrar en el mercado laboral y si lo hacen, problemas como frustración, inseguridad laboral, bajo desempeño de sus funciones, entre otros.

Otros estudios realizados por Benavides, et. al. (2017), a alumnado de secundaria sobre habilidades sociales coincidieron en que la gran mayoría obtenía una puntuación muy baja con respecto a la comunicación y a la asertividad, dos factores relevantes que conforman las habilidades sociales. Estos dos factores muy relacionados también con el resto de habilidades sociales, como inteligencia emocional, resolución de conflictos, empatía, entre otros vistos anteriormente.

En la actualidad se ha llegado a considerar que las habilidades sociales son incluso más importantes que las habilidades cognitivas frente a la posibilidad de tener éxito académico y profesional, también se afirma que la carencia de habilidades sociales asertivas puede hacer posible la aparición de conductas disfuncionales tanto en la familia, como en el ámbito escolar. (Benavides, et.al., 2017, p. 143).

A través de las habilidades sociales, las personas pueden relacionarse correctamente entre unos y otros. Esto quiere decir que, a través de un nivel correcto en el desarrollo de habilidades sociales de la persona, la relación con la sociedad será mejor. Es destacable mencionar que, son muchas las habilidades sociales que existen pero que, además, son muchos factores los que intervienen en el desarrollo o no de estas.

2.2. Adolescencia

La adolescencia se caracteriza por ser “el período de desarrollo durante el cual se produce el paso de la niñez a la edad adulta. Este proceso tiene lugar en un tiempo y se constituye como un espacio en el que existirán las transformaciones inherentes al crecimiento” (González, 2017, p. 2).

Es necesario mencionar que son muchos los factores que influyen en los cambios del adolescente: factores sociales, ambientales, familiares, etc.

Ser un adolescente constituye un imperativo en la construcción de un espacio psíquico abierto al conocimiento, facilitador del crecimiento por lo que debe ser contenedor y transformador de las funciones psíquicas que se estructuran durante este período en la relación Yo/Otro. (González, 2017, p. 6)

Es conveniente comentar que la pubertad, momento en el que el adolescente alcanza la madurez sexual, cada vez se adelanta más, como consecuencia a las mejoras en la nutrición de la persona y la salud. Sin embargo, el hecho de asumir roles y ciertos tipos de responsabilidades se produce cada vez más tarde, como consecuencia de diferentes factores sociales.

Los factores determinantes para que se produzca la pubertad y a su vez, la adolescencia, son la herencia, las hormonas, la grasa corporal, la leptina y el peso. Generalmente, las chicas comienzan la pubertad dos años antes que los chicos.

Durante la adolescencia se produce un desarrollo biológico entre los chicos y las chicas donde comienzan a aparecer las siguientes características físicas:

Tabla 5

Desarrollo biológico de los chicos

Desarrollo del pene y testículos
Aparición del vello púbico
Cambios en la voz

Espermarquía (primera vez que se produce la eyaculación)
Inicio del crecimiento máximo
Crecimiento de la barba
Vello en las axilas

Nota. Elaboración propia

Tabla 6

Desarrollo biológico de las chicas

Aumento de las glándulas mamarias
Crecimiento del vello púbico
Crecimiento del vello en las axilas
Crecimiento corporal
Aumento y/o ensanchamiento de caderas
Menarquía (primera menstruación)

Nota. Elaboración propia

Estos cambios están asociados a los cambios madurativos de cada persona. En ocasiones tanto chicos como chicas pueden tener una maduración precoz y, como consecuencia de ello, pueden ser proclives a conductas problemáticas como consumo de drogas, TCA, problemas asociados a las relaciones sexuales, depresión...

Cabe destacar, como bien se ha mencionado anteriormente, la importancia de la imagen corporal en la adolescencia. Por lo general, la preocupación por el cuerpo se intensifica en este momento, para las chicas se relaciona con la delgadez, llegando incluso a la delgadez extrema, y los chicos con el cuerpo musculado.

Es importante hacer hincapié en la teoría de Piaget (1958), que comenta que la adolescencia tiene lugar entre los 12 y los 16 años, la etapa en las que es posible el desarrollo del pensamiento operacional formal. Es en este momento cuando se produce una evolución cognitiva de la persona en la cual esta tiene la capacidad de reflexionar, de partir de lo general a lo particular. Actualmente, los estudios realizados sobre la adolescencia tienen como base la teoría de este.

Según Ausubel, Erickson y Piaget (1972, mencionado por Krauskopof, 1999), la adolescencia se centra en la tercera etapa de la vida. La edad que conforma la adolescencia suele ser entre los 10 hasta los 19 años aproximadamente, pasando por las diferentes fases:

- **Fase Temprana:**

10-13 años. En este momento se producen los primeros cambios físicos y hormonales, la pubertad. La persona adolescente pone su máxima atención en su aspecto físico y estado emocional. En relación a la familia, se producen los primeros enfrentamientos,

pero el adolescente sigue teniendo una dependencia emocional con respecto a la familia en cuanto a la toma de decisiones. En cuanto a las relaciones sociales, su grupo de iguales suele ser del mismo sexo, es decir, suelen ser grupos homogéneos.

- **Fase Media:**

14-16 años. En este momento, el adolescente centra su atención en su aceptación social y comienza la necesidad de su propia autonomía. Además, comienza a mostrar interés por nuevas actividades. En cuanto a su relación social, el grupo de iguales comienza a mezclarse entre géneros, es decir, comienzan los grupos heterogéneos. Este es un momento importante para el adolescente ya que, además, pueden aparecer las primeras relaciones amorosas, las cuales normalmente, suelen ser personas con mismos gustos y características, es decir, como una extensión de la misma persona. En cuanto a la relación familiar, ésta deja de ser un apoyo incondicional, pasando así a un segundo plano. En esta etapa, “el desarrollo intelectual trae nuevos recursos para la diferenciación identitaria y para el replanteamiento de las relaciones con el mundo. La simbolización, la generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos.” (Krauskopof, 1999).

- **Fase Final:**

17-19 años. La última etapa. El adolescente vuelve a reestructurar su relación con la familia, volviendo a ser importante pero con un nivel similar al de su grupo de iguales. Es el momento más cercano a la adultez, por lo tanto, se desarrolla una parte de la madurez. En este sentido, el adolescente ya posee sus propias herramientas y su desarrollo para su autonomía y su propio cuidado. En cuanto a sus relaciones amorosas, éstas comienzan a presentar características diferentes de uno mismo, es decir, ya no tienen por qué tener los mismos gustos y/o características. En este momento, el adolescente se centra en el ámbito social.

Las edades comprendidas en estas fases son propuestas desde un valor general. Esto quiere decir que cada persona tiene un proceso madurativo diferente y con ello, va pasando por las diferentes fases según el grado de madurez que adquiera con la edad. Aunque, generalmente, las edades mencionadas suelen ser las que comprenden las fases.

Por otro lado, es importante destacar a autores como Coleman y Hendry, que hacen referencia a la evolución y los cambios que se sufren en la etapa adolescente. A raíz de los cambios físicos se producen, como consecuencia de estos, cambios psicológicos en el individuo. Coleman y Hendry (1999), comenta los cambios que se producen en la etapa adolescente de la siguiente manera:

Los cambios comentados anteriormente ejercen sin duda un profundo efecto sobre el individuo. El cuerpo se altera radicalmente en tamaño y forma, y no es sorprendente que

muchos adolescentes jóvenes experimenten un período de torpeza y timidez mientras intentan adaptarse a estos cambios. (p. 35)

Dentro del ámbito social y personal, durante la adolescencia aparece un aspecto importante, el egocentrismo adolescente. Este egocentrismo hace hincapié en que el adolescente tiene la certeza de que su persona tiene un nivel alto de importancia para los demás, el cual hace que sienta que sus problemas y sentimientos son especiales y diferentes y que todo lo que ocurre a su alrededor está centrado en él. Aunque se debe comentar que “diversos aspectos del egocentrismo disminuyen desde la adolescencia temprana hasta la avanzada” (Coleman y Hendry, 1999, p.50). Es decir, conforme el adolescente va obteniendo un cierto grado de madurez, este egocentrismo va desapareciendo.

Otro autor que destaca en las teorías cognitivas sobre la adolescencia es Selman (1986, mencionado por Coleman y Hendry, 1999, p. 51). La teoría de este autor tiene como base la relación de cuatro niveles evolutivos en el ámbito de la perspectiva social, es decir, a lo largo de la vida, las personas van pasando por diferentes estadios sociales relacionados con el pensamiento y el razonamiento:

En primer lugar, el **estadio 1**, que tiene lugar entre los 5 y los 9 años. En este estadio, el niño es capaz de comprender que las personas tienen pensamientos y perspectivas sociales diferentes a las suyas. En segundo lugar, el **estadio 2**, entre los 7 y 12 años. En este momento, el niño es capaz de entender que, además de existir personas con diferentes perspectivas sociales a las suyas, otros saben que él tiene una perspectiva social diferente, es decir, que la persona tiene en cuenta los pensamientos de los demás.

En tercer lugar, **el estadio 3**, entre los 10 y 15 años. Este estadio tiene lugar en la fase temprana del adolescente y es en este momento, cuando la persona es capaz de empezar a profundizar en la perspectiva social tanto de sí mismo como de la de los demás, ya no existe solo la idea de perspectiva sino que, aparece la comprensión sobre el por qué. En cuarto lugar, el **estadio 4**, a partir de los 15 años en adelante. Último estadio, el adolescente es capaz de relacionar su perspectiva social con la de los demás.

A través de estos cuatro estadios, Selman (1986, mencionado por Coleman y Hendry, 1999, p. 51), afirma que la persona es capaz de comprender la relación entre el yo y los demás y que esta, va profundizando a lo largo que avanza la edad y con ello, el nivel madurativo y cognitivo de la persona.

En este momento, es necesario hacer referencia a la teoría de Shavelson (1976, mencionado por Coleman y Hendry, 1999, p. 61) identidad del adolescente como el yo y su autoimagen. La autoimagen del adolescente se divide a través de cinco áreas globales de funcionamiento psicosocial:

Tabla 7*Autoimagen adolescente*

Yo psicológico
Yo sexual
Yo social
Yo familiar
Yo de afrontamiento

Nota. Elaboración propia

Esto quiere decir que la personalidad del adolescente se irá conformando acorde a su autoimagen y, esta autoimagen se forma a través de estas cinco áreas. Dentro del área psicológica la persona desarrolla el control de los impulsos o la autorregulación, su salud emocional y su imagen corporal; en el área sexual, el desarrollo de la sexualidad; dentro del área familiar, el funcionamiento de éste; cuando se habla del área social, este tiene relación con el funcionamiento social y sus actitudes vocacionales; y por último, relacionado con el área social, el afrontamiento, donde se desarrolla la independencia, la seguridad en uno mismo y la salud mental.

En definitiva, el período adolescente es un momento delicado en el que se desarrolla la identidad de la persona a través del descubrimiento de uno mismo, y en el que suceden cambios físicos y cognitivos. El ámbito social cobra mayor relevancia con respecto a otros ámbitos, como el familiar, el cual pierde importancia para el adolescente. La imagen de uno mismo y la aceptación social es primordial para la persona. Las diferentes emociones cobran relevancia en este momento y las relaciones sociales. Además, en ciertos momentos aparece la idea de que el adolescente es un “adulto en miniatura” por lo que tiene que actuar con un grado de madurez que no le corresponde.

En este momento, es necesario que la figura de la familia se comprometa y se preocupe por la situación del adolescente puesto que, aunque este pueda rechazar en cierta medida el apoyo de la familia, es de vital importancia que este apoyo exista para que el desarrollo social y personal del adolescente se produzca de una manera positiva. La relación con la familia es primordial en este momento de la vida. Aunque el adolescente solo se centre en su descubrimiento y en la aceptación social, la familia ofrece un apoyo incondicional que internamente hará que el adolescente tenga más confianza en sí mismo.

2.3. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).

A continuación, se recoge la información relevante acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, como lo es el concepto del mismo así como su sintomatología y problemas asociados.

2.3.1. Concepto

Sobre el TDAH es importante profundizar en dos tipos de conceptos. Por una parte el concepto clínico y por otra, el concepto educativo. Dentro del concepto clínico se puede encontrar la definición del DSM-V (2014) como un “Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo.” (p.33). Los síntomas principales de este trastorno son la inatención y/o la hiperactividad-impulsividad, los cuales se dan antes de los 12 años y son detectables a partir de los 3 años. No es necesario que se den los síntomas en su totalidad, es decir, una persona puede estar diagnosticado de TDAH y no presentar todos los síntomas mencionados, pero para que se confirme el diagnóstico deben presentarse los síntomas en al menos dos contextos.

Por otra parte, dentro del concepto educativo, se pueden encontrar definiciones propuestas por el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), en las instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa, el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) es un “patrón persistente de falta de atención e impulsividad con o sin hiperactividad. Supone alteraciones en alguna de las áreas, aunque en grados diferentes, afectando de forma significativa al aprendizaje escolar y a la adaptación social y familiar”. Dentro del TDAH se pueden encontrar tres grupos:

En primer lugar, predominio del déficit de atención, en el cual existen síntomas de desatención que persisten por lo menos durante 6 meses. En segundo lugar, predominio de la impulsividad-hiperactividad, donde existen síntomas de impulsividad e hiperactividad que persisten de igual manera, durante al menos 6 meses. Por último y, en tercer lugar, tipo combinado, en el cual existen síntomas de desatención, impulsividad e hiperactividad que persisten por lo menos durante 6 meses.

Por otra parte, es importante destacar otros conceptos sobre este trastorno, en concreto según las instrucciones de 31 de marzo de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que establece “Protocolo de Coordinación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” en la Comunidad de Castilla y León, define el TDAH como

Uno de los trastornos psiquiátricos más frecuentes en la etapa de la infancia y la adolescencia. Para realizar una detección y diagnóstico adecuados de este trastorno se requiere, entre otros indicadores, la presencia de síntomas de inatención o hiperactividad-

impulsividad presentes en dos o más contextos diferentes, entre los que se encuentra el escolar y el familiar. (Junta de Castilla y León, Consejería de Educación, 2017).

A través de diversas investigaciones acerca del TDAH, se aprecian otras denominaciones y/o conceptos acerca de esto. Fernandes, Piñón-Blanco y Vázquez-Justo (2017, p.3) lo definen como “trastorno del neurodesarrollo, con base genética y elevada heredabilidad, en el que se hallan implicados diversos factores neuropsicológicos, que provocan en el niño alteraciones de la atención, impulsividad y sobreactividad motora”.

2.3.2. Sintomatología y problemas asociados al TDAH

La sintomatología principal del TDAH es la dificultad para mantener la atención, la impulsividad e incluso, en algunos casos, la hiperactividad. Como consecuencia, a través del TDAH pueden aparecer diferentes problemas asociados como dificultades de aprendizaje, trastorno negativista desafiante, trastorno de conducta, depresión, ansiedad y cambios en el estado de ánimo.

A través de los diferentes estudios realizados a lo largo de la historia, se confirma que este trastorno es hereditario genéticamente.

Para dar un diagnóstico sobre el TDAH es necesario que se den los siguientes síntomas y/o aspectos clave, que según en la etapa de vida de la persona, se darán en mayor o menor medida:

Según la última actualización del DSM-V (2014), los criterios del diagnóstico son:

Para la **inatención** (Seis o más de los siguientes síntomas, 5 síntomas en el caso de mayores de 17 años, que afectan en el día a día de la persona en el ámbito académico, social y/o laboral y que han persistido al menos 6 meses continuos):

- De manera frecuente, tiene dificultad en prestar atención en detalles o se cometen diversos errores continuos en las tareas escolares y/o cualquier otro tipo de actividad, ya sea de cualquiera de los ámbitos.
- De manera continua, existe la dificultad para mantener la atención en la realización de tareas y/o actividades recreativas (atención en clase, conversaciones, entre otros)
- Continuamente tiende a estar distraído y no escuchar cuando se le habla (por ejemplo, parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).
- Continuamente le cuesta seguir instrucciones y no llega a finalizar las tareas que se le mandan (por ejemplo, inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
- Es frecuente que tenga la dificultad de organizar y/o planificar tareas o actividades (por ejemplo, dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden)

- Es habitual que evita o le disguste iniciar tareas, las cuales es necesario utilizar el esfuerzo mental sostenido (por ejemplo tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).
- Es habitual que pierda cosas o materiales necesarios para realizar tareas o actividades.
- De manera frecuente, se distrae con muchísima facilidad ante estímulos externos o incluso otros pensamientos no relacionados.
- Habitualmente, olvida la realización de tareas o actividades cotidianas

Para la **hiperactividad** (Seis o más de los siguientes síntomas, 5 síntomas en el caso de mayores de 17 años, que afectan en el día a día de la persona en el ámbito académico, social y/o laboral y que han persistido al menos 6 meses continuos):

- Es habitual que golpee con las manos y/o con los pies, que jugueteo con o sin objetos y/o se retuerce en su asiento.
- Continuamente, se levanta de su sitio aunque se encuentre en situaciones en las que deba permanecer sentado.
- De manera habitual, se pone a trepar o a correr en ciertas situaciones en las que debe permanecer quieto. En adolescentes o adultos, se limita a estar inquieto.
- Es incapaz de jugar de manera tranquila y/o ocuparse de alguna tarea de manera relajada.
- Es habitual que se sienta incómodo cuando esté quieto en un período de tiempo corto, mostrándose inquieto.
- Habla de manera excesiva continuamente.

Para la **impulsividad** (Seis o más de los siguientes síntomas, 5 síntomas en el caso de mayores de 17 años, que afectan en el día a día de la persona en el ámbito académico, social y/o laboral y que han persistido al menos 6 meses continuos):

- Es habitual que responda antes de tiempo a una pregunta que se le acaba de formular o que responda de manera inesperada. No respeta el turno en la conversación.
- De manera frecuente, tiene dificultad para esperar su turno en cualquier situación.
- Es habitual que interrumpa a los demás o se inmiscuya. (Se mete en conversaciones ajenas, juegos o actividades).

Todos estos síntomas pueden darse en los siguientes escenarios:

- Conducta que persiste en el tiempo de inatención y/o hiperactividad que se relaciona con el funcionamiento y desarrollo.

- Algunos de los síntomas mencionados sobre inatención o hiperactividad-impulsividad existen en la persona desde antes de los 12 años.
- Algunos de los síntomas sobre inatención y/o hiperactividad-impulsividad están presentes en dos o más contextos. Normalmente, estos contextos suelen ser en la escuela y/o trabajo; y en casa, incluso en otras actividades.
- Existen evidencias claras, a través de pruebas diagnósticas, de que los síntomas interfieren el desarrollo de la persona dentro del ámbito social, académico y/o laboral. De manera que se reduce la calidad de ejecución de tareas de los mismos.
- Los síntomas no se producen, de manera exclusiva, a causa de otros tipos de trastornos como ansiedad, trastorno del estado de ánimo, trastorno de la personalidad, entre otros trastornos mentales.

Como se ha mencionado anteriormente, no es necesario que se presenten todos los síntomas para que se diagnostique sobre TDAH. Sino que, es primordial para que se confirme que den los síntomas en dos o más contextos. El TDAH se puede presentar de la siguiente manera:

- **Predominio de la falta de atención:** solo se producen los síntomas mencionados sobre la falta de atención, durante al menos 6 meses.
- **Predominio de hiperactividad/impulsividad:** solo se producen los síntomas mencionados sobre hiperactividad/impulsividad, durante al menos 6 meses.
- **Presentación combinada:** Se presentan tanto los síntomas de falta de atención como los síntomas de hiperactividad/impulsividad, durante al menos 6 meses.

Normalmente, el TDAH es diagnosticado en la etapa de la niñez pero una vez que la persona comienza la etapa adolescente, tanto el diagnóstico como el tratamiento, es diferente. Esto se debe a la cantidad de cambios, tanto físicos como emocionales, que se sufren.

Según Rodillo (2015, p. 55), en la sociedad actual se puede observar dos tipos de situaciones con respecto al TDAH en adolescentes. En primer lugar, adolescentes a los que se les diagnosticó con TDAH en la infancia y, en segundo lugar, adolescentes a los que no se les ha realizado ningún diagnóstico en la etapa de la niñez aun presentando dificultades, las cuales fueron apropiadas a otras causas.

A raíz de un estudio realizado por el SEPEAP (2018), se afirmó que el TDAH es uno de los trastornos más comunes y habituales en los niños y adolescentes, teniendo una prevalencia del 4,9% y 8,8%, respectivamente.

Los síntomas que más destacaron fueron la inatención con un 2,6% y la hiperactividad o impulsividad con un 1,5%. Sin embargo, los síntomas combinados de la inatención con hiperactividad tuvieron una prevalencia del 1,3%.

Estos hallazgos sugieren que un porcentaje significativo de preescolares tienen síntomas probables de TDAH, por lo tanto, se necesita una identificación temprana y una

comprensión de los predictores de los síntomas probables de TDAH para dirigir los esfuerzos de identificación e intervención apropiados. (SEPEAP, 2018).

El TDAH puede conllevar a diversos problemas sociales si no se trata de manera correcta y con tiempo. Es por ello que, es necesario que se detecte cuanto antes para así tener una mayor respuesta ante la problemática en el tiempo más corto posible. Los problemas más habituales que suelen aparecer con las personas diagnosticadas con TDAH según el DSM-V (2014), son problemas en las relaciones sociales, problemas conductuales y emocionales, que no dejan que se desarrolle correctamente la relación interpersonal de la persona, problemas familiares ya que, la familia puede no entender qué ocurre y/o como sobrellevar la situación, falta en el desarrollo de habilidades sociales, bajo rendimiento académico, entre otros.

En el contexto educativo, es necesaria la intervención educativa, a través de las siguientes ideas, propuestas por Jarque (2017, pp. 47-61):

En primer lugar, es necesario que dentro del aula se **disminuyan los distractores**, es decir, aquello que pueda distraer al alumnado con TDAH, como la decoración excesiva, la pared con exceso de información, estar sentado al lado de la ventana, etc. En relación a esto último, sería conveniente **sentar** al alumnado con TDAH **en primer fila y cerca del docente**.

En segundo lugar, **crear una rutina en el aula**. Por ejemplo, una de las medidas en este sentido sería, escribir en un lado de la pizarra la secuencia de actividades que se van a llevar a cabo durante el día.

Por otra parte, otra respuesta educativa dentro del aula sería que haya un sitio para cada cosa y que cada cosa esté en su sitio, es decir, que el **aula** dé la **sensación de orden**. Esto implica que se debe disponer de espacios para dejar los libros, los diferentes materiales, juegos, etc.

Las **actividades del aula no deben prolongarse demasiado** ya que, ya de por sí un alumno sin TDAH comienza a encontrarse inquieto cuando una actividad dura demasiado, en este sentido para un alumno con TDAH más aún.

Una respuesta educativa para desarrollar la organización es **ayudar a manejar el horario de clase**; enseñar a preparar la cartera para ir a casa, es decir, lo que se debe llevar a casa y lo que debe dejar en clase; organizar el cuaderno; etc.

Con respecto a las actividades de clase, sería conveniente presentar las **actividades** de manera **secuenciada** y que éstas tengan diferentes niveles de dificultad. Y sobre todo, **adaptar el formato** de respuesta y realizar actividades que no necesiten de lápiz y papel.

Para trabajar la comprensión es interesante utilizar y **resaltar las palabras clave** del enunciado del ejercicio.

Para trabajar la mejora del autocontrol, impulsividad e hiperactividad se le dará al alumnado con TDAH unas instrucciones del número máximo de acciones que se le

permite hacer en el aula. Por ejemplo: En un día se podrá levantar de su asiento 3 veces. De esta manera, el alumno irá **gestionando las conductas en clase**.

Se puede **adaptar la evaluación** del alumnado con TDAH a través la evaluación oral; adaptación del tiempo; secuenciación de las preguntas, es decir, si el examen tiene tres preguntas primero se le proporciona la primera y cuando termine, la segunda y así sucesivamente.

Para trabajar los problemas de conducta es necesario que se refuercen las conductas adecuadas a través del **reforzamiento positivo**; se podría **reforzar al grupo-clase**, es decir, cuando el alumno con TDAH hace algo bien, premiar positivamente al resto de clase. De esta manera, el resto de compañeros evitan distraerlo y pueden ayudarle a hacer sus tareas. Además, la motivación del alumnado con TDAH aumentará.

Con esta última medida, se puede trabajar el área afectivo-social. Se informará al resto de la clase de la situación del alumnado con TDAH y se podrá realizar **asambleas** entre todos para que se vayan presentando unos a otros y comenten sus gustos. Esto es una medida para fomentar **las habilidades sociales y la relación social** entre todos.

En relación al profesorado, es necesario que se informe a todos **los docentes** de la situación del alumnado con TDAH y se les dé una **formación específica** ante este tipo de problema.

3. Marco legislativo

En primer lugar, se tiene en cuenta que la ley educativa, en los cursos de secundaria, hasta el momento es la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**. A partir del curso académico 2022-2023, se implantará la nueva ley educativa en los cursos impares de los centros educativos, **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)**.

Cabe destacar que este programa ha sido elaborado siguiendo la normativa de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) puesto que, está destinado para el alumnado de 2º de ESO y, tanto este año escolar como el siguiente, 2022-2023, aún se seguirá aplicando en este curso. Aun así, es importante comentar que, tanto la base del programa como la finalidad, tiene más afinidad con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En segundo lugar, siguiendo las directrices de la LOMCE, el programa ha sido realizado acorde a la normativa vigente por la Junta de Andalucía. En concreto, cada línea de intervención ha sido propuesta siguiendo las directrices marcadas por el marco legislativo actual.

3.1. Acción tutorial y Orientación académico-profesional

Dentro de la acción tutorial y la orientación, caben destacar que, por un lado en el **Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato**, se especifica en el **artículo 19. Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento**, que la acción tutorial se potenciará como recurso educativo, con el cual se pueda atender las necesidades educativas del alumnado así como las dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, en el **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria**, se especifica, en el **artículo 18. Tutoría y orientación**, que en la Educación Secundaria Obligatoria, la acción tutorial y la orientación deberán acompañar el proceso educativo del alumnado de manera individual y colectiva.

En cuanto al equipo docente, cabe mencionar que, en la **Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado**, se establece en el capítulo V, de manera específica en el artículo 17, que el plan de orientación y acción tutorial debe recoger los mecanismos en los que los docentes estén coordinados y que las actuaciones se puedan realizar de manera conjunta o individual.

3.2. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad, recogida a través de la **Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía**, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, especifica en la **sección 2ª. Medidas generales de atención a la diversidad**, dentro del **artículo 13.**, que la acción tutorial debe funcionar como una estrategia para el seguimiento individualizado del alumnado y con ello, la toma de decisiones con respecto a este en relación a su evolución académica en el proceso de aprendizaje; se debe potenciar la comunicación con las familias del alumnado para establecer y mantener el vínculo entre el ámbito académico y personal con el objetivo de mejorar la evolución de ambos ámbitos; las medidas de atención a la diversidad y la acción tutorial deben ir coordinadas.

En cuanto a las estrategias metodológicas, se propone el trabajo por tareas y el trabajo por proyectos, siendo el profesorado un guía estableciendo y explicando los conceptos básicos. Además, deberá diseñar actividades de manera secuencial en base al nivel competencial del alumnado, teniendo en cuenta la atención a la diversidad. Por otra

parte, también se recomienda estrategias metodológicas didácticas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

En el **artículo 10. Horario**, se especifica que los centros docentes podrán tener la autonomía suficiente para adoptar diferentes formas de organización del horario escolar, de manera que se pueda contribuir correctamente al desarrollo de las medidas de atención a la diversidad, las cuales deberán ir recogidas en el proyecto educativo.

En el **artículo 12. Principios generales de actuación para la atención a la diversidad**, se especifica

1. Con objeto de hacer efectivos los principios de educación inclusiva y accesibilidad universal sobre los que se organiza el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, los centros docentes desarrollarán las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares que les permitan, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada del alumnado.

Haciendo hincapié en los principios generales de actuación:

- a) La consideración y el respeto a la diferencia, así como la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana.
- b) La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico del mismo.
- c) La detección e identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado que permita adoptar las medidas más adecuadas para garantizar su éxito escolar. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten las necesidades, estarán destinadas a responder a las situaciones educativas concretas del alumnado y al desarrollo de las competencias clave y de los objetivos de Educación Secundaria Obligatoria y no podrán suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar dichos elementos curriculares.
- d) La igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia, la promoción y titulación en la etapa. El marco indicado para el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es aquel en el que se asegure un enfoque multidisciplinar, mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas facilitadoras para la individualización de la enseñanza, asegurándose la accesibilidad universal y el diseño para todos y todas, así como la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda al alumnado y, en su caso, de los departamentos de orientación.
- e) La equidad y excelencia como garantes de la calidad educativa e igualdad de oportunidades, ya que esta solo se consigue en la medida en que todo el alumnado aprende el máximo posible y desarrolla todas sus potencialidades.

Por último, cabe mencionar que dentro de la misma orden, de manera específica en la **sección 5ª. Medidas específicas de atención a la diversidad**, en el **artículo 32**, se hace hincapié en los siguientes aspectos: El apoyo del especialista de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, personal complementario y/o cualquier otro personal, podrá realizar el apoyo fuera del aula de manera individual y en sesiones de intervención especializada, cuando ésta no pueda realizarse dentro del aula y esté justificado; se realizarán, como medida, programas específicos para tratar de manera personalizada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

4. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica

El siguiente programa de orientación e intervención psicopedagógica está destinado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, a raíz del diagnóstico de falta de habilidades sociales de un grupo de 2º de ESO y con ello, conductas disruptivas en clase y problemas de socialización. Como se ha mencionado anteriormente, este programa ha sido desarrollado a raíz de la realización de las prácticas bajo la supervisión de la tutora de prácticas. En este caso, la orientadora del centro IES “Fuente de la Peña”. En paralelo, como se ha mencionado con anterioridad, se trabajará con un alumno de ese grupo diagnosticado con TDAH combinado, a través de un programa específico sobre mejora de habilidades sociales, en el área de atención a la diversidad.

Este programa de orientación contará con una planificación, donde se recogerán las áreas donde se trabajará de manera tanto general como específica; el diseño del programa, es decir, qué objetivos y competencias se espera que el alumnado cumpla así como, el desarrollo de las líneas de actuación de la orientación educativa; su aplicación y seguimiento, y por último, la evaluación.

A continuación, se dará paso a explicar la planificación del programa.

4.1. Planificación

El siguiente programa se llevará a cabo a través de las **tres áreas de actuación** de la orientación educativa, siendo estas de manera específica:

- **Acción tutorial:** El propósito de la acción tutorial como línea de intervención es el favorecimiento de la convivencia de grupo, así como el desarrollo personal, y la participación e integración del alumnado en el centro, a través de una serie de intervenciones. Dentro de la acción tutorial se trabajarán las habilidades sociales complejas, de manera general, para todo el alumnado de 2º de ESO.
- **Orientación académico-profesional:** Esta línea de intervención sirve como guía de recursos sobre cómo afrontar la toma de decisiones, la elección de estudios

y/o futuro profesional. Dentro de esta línea se trabajarán otras habilidades sociales relacionadas con la toma de decisiones, trabajo en grupo, entre otros.

- **Atención a la diversidad:** Dentro de la atención a la diversidad se realizará un Programa Específico de Habilidades Sociales destinado al alumnado con TDAH.

Por otra parte, es necesario mencionar que el presente programa abordará a través de las actividades del programa específico, es decir, en la línea de atención a la diversidad, que se realicen en las sesiones, las diferentes necesidades del desarrollo del alumnado con TDAH. Estas necesidades son:

Área cognitiva

Dentro del área cognitiva es necesario mejorar la **atención** del alumnado con TDAH

Área afectivo-social

En el área afectivo-social, se pueden encontrar una serie de necesidades relacionadas entre ellas:

- Se debe trabajar la **motivación**
- Orientar a la **familia**
- Trabajar el **autoconcepto** y sus **atribuciones**
- El **grupo-clase** debe conocer la situación del alumnado con TDAH
- Todo el **profesorado** del centro debe estar al tanto de la situación del alumnado con TDAH y debe conocer las actuaciones necesarias.
- Trabajar las **habilidades sociales**

Área comunicativa

Dentro del área comunicativa se trabajarán los siguientes aspectos:

- Trabajar la **organización fonológica y sintaxis**
- Mejorar la **organización semántica**
- Aumentar la **memoria auditiva**

Área motriz

El área motriz es una parte importante de la intervención en el alumnado con TDAH ya que la predisposición de este tipo de alumnado será estar en continuo movimiento. Por ello, se presentan las siguientes necesidades:

- Mejora del **autocontrol del comportamiento**
- Disminuir la **impulsividad**

Tabla 8

Recursos disponibles para la intervención

Agentes de intervención	Recursos
Orientadora	Pizarra
Maestro Pedagogía Terapéutica (PT)	Papel

Equipo docente	Bolígrafos, lápices...
Tutora del grupo	Gimnasio, aulas...

Nota. Elaboración propia

4.2. Diseño del programa

A continuación, se expone el diseño del programa que se propone en el cual se desarrollan tres unidades de intervención acorde a las tres líneas de la orientación, es decir: acción tutorial, orientación académica-profesional y atención a la diversidad. Este programa contará en primer lugar con una serie de objetivos y competencias, que serán el propósito a cumplir por parte del alumnado.

4.2.1. Objetivos

Cabe mencionar los objetivos propuestos para el programa. Estos objetivos están divididos en dos apartados. En primer lugar, un objetivo general, que hace referencia a la finalidad global por parte del alumnado, es decir, lo que se espera de él. En segundo lugar, unos objetivos específicos que van acorde a lo que el alumnado debe alcanzar a través de cada línea de intervención:

Tabla 9

Objetivos generales y específicos

Objetivo general	Objetivos específicos
Desarrollar las habilidades sociales complejas en el alumnado	Mostrar empatía con otras personas
	Aumentar la asertividad
	Desarrollar la inteligencia emocional
	Desarrollar la capacidad de resolución de conflictos
	Aumentar la capacidad de escucha y negociación

Nota. Elaboración propia

4.2.2. Competencias

Siguiendo la **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.**, y según la recomendación **2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006**, sobre las competencias clave, estas se definen como “aquellas que

todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero)

Las competencias clave de esta ley que han sido escogidas para la elaboración del programa han sido las siguientes:

Tabla 10

Competencias

Competencias
Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas
Conciencia y expresiones culturales
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
Comunicación lingüística

Nota. Elaboración propia

4.2.3. Unidades de actuación

A continuación, se da paso a la intervención a través de las tres áreas de la orientación educativa:

ACCIÓN TUTORIAL

En primer lugar, para llevar a cabo el área de Acción Tutorial, se realizarán una serie de talleres grupales a todo el grupo ordinario con el objetivo de trabajar las habilidades sociales para todo el alumnado y además, para fomentar una buena interacción y puesta en práctica de las habilidades sociales del alumno con TDAH junto al resto de compañeros/as.

La acción tutorial se basará en la realización de seis sesiones grupales, las cuales serán impartidas por la tutora del grupo en horario de tutoría y en las que se trabajarán los siguientes tipos de habilidades sociales complejas:

- Asertividad
- Inteligencia Emocional
- Empatía

Los objetivos que se contemplan en esta primera línea de intervención son los siguientes:

Tabla 11

Objetivos de la acción tutorial

Aumentar la asertividad
Aprender a decir y respetar el “no”
Mostrar empatía con otras personas
Desarrollar la inteligencia emocional
Aumentar la capacidad de relación social
Conocer las emociones y tipos de emociones
Aumentar autoestima

Nota. Elaboración propia

Cada uno de estos aspectos será trabajado en una sesión a través de diferentes actividades:

Tabla 12

Sesión 1

SESIÓN 1: “¿Cómo reaccionamos ante estas situaciones?”	
Objetivos	Aumentar la capacidad de relación social
	Aumentar la asertividad
Duración	30 minutos
Materiales	Folios, bolígrafos, power point
Descripción de la actividad	Se divide a la clase en 4 grupos. A cada uno de los grupos, se le presenta un conflicto o una situación complicada. Cada miembro del grupo expone su opinión acerca de cómo actuaría en esa situación con el objetivo de llegar entre todos a una respuesta conjunta. Cuando

	finalicen con esa situación, ésta cambiará, de manera que todos los grupos discutirán todas las situaciones presentadas
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 13

Sesión 1

SESIÓN 1 “Árbol de la asertividad”	
Objetivos	Aumentar la capacidad de relación social
	Aumentar la asertividad
Duración	30 minutos
Materiales	Folios, bolígrafos, rotuladores, power point
Descripción de la actividad	Tras dar una explicación de los derechos y deberes de la asertividad, se pedirá al alumnado que dibuje un árbol, el cual debe contener raíces, tronco y hojas. En las raíces deben escribir los derechos de las personas como seres asertivos; en el tronco, los deberes que se deben cumplir; por último, en las hojas, los filtros que debemos tener.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 14

Sesión 2

SESIÓN 2. “NO”	
Objetivos	Aumentar la asertividad
	Aprender a decir y respetar el “No”
Duración	1 hora

Materiales	Power point, folios, bolígrafos
Descripción de la actividad	En primer lugar, se realiza una reflexión en clase sobre el por qué nos cuesta decir que no y se plantean situaciones en las que se debe decir cómo diría que no una persona pasiva, agresiva y asertiva. En segundo lugar, el alumnado se pondrá en parejas y a cada se le proporcionará una situación. En esa situación, un miembro de la pareja debe defender su postura del NO. Las situaciones irán rotando entre las parejas y deberán cambiar el rol, por lo que los dos miembros deben defender el NO en algún momento.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 15
Sesión 3

SESIÓN 3. "Role-Playing"	
Objetivos	Mostrar empatía hacia otras personas
	Aumentar la capacidad de relación social
Duración	1 hora
Materiales	Aula amplia como gimnasio o patio
Descripción de la actividad	Esta actividad se divide en dos partes: PRIMERA PARTE: Durante los primeros 15 minutos, el alumnado comenzará a caminar por el aula e irá siguiendo las instrucciones del docente. Después de esos 15 minutos, cada uno habrá tenido que elegir un personaje inventado (personalidad, profesión, características físicas...).

	SEGUNDA PARTE: Una vez elegidos los personajes, irán saliendo de dos en dos a la pizarra y tendrán que improvisar diversas situaciones entre los personajes que se encuentren.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 16

Sesión 4

SESIÓN 4. “Mini-Teatro”	
Objetivos	Mostrar empatía hacia otras personas
	Aumentar la capacidad de relación social
Duración	1 hora
Materiales	Aula grande o patio
Descripción de la actividad	En primer lugar, se divide a la clase en dos grupos o equipos. En segundo lugar, se les dará una situación, la misma. Tendrán 10 minutos para intentar preparar una escena inventada sobre esa situación, a la cual, le tendrán que dar un final. Después de esos 10 minutos, la representarán por turnos. En total, se les darán 2 situaciones.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 17

Sesión 5

SESIÓN 5. “Las emociones”	
Objetivos	Conocer las emociones y sus tipos
	Desarrollar la inteligencia emocional

Duración	1 hora
Materiales	Video sobre mindfulness, fichas, bolígrafos, proyector, power point.
Descripción de la actividad	Esta actividad tendrá dos partes. PRIMERA PARTE: Durante los primeros 15 minutos, se trabajará con el alumnado a través del mindfulness. SEGUNDA PARTE: Tras la sesión del mindfulness, el alumnado comentará cómo se ha sentido, qué emociones ha experimentado. Tras esta reflexión, se dará paso a trabajar las emociones a través de unas fichas y unos vídeos explicativos.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 18
Sesión 6

SESIÓN 6. “Espejito, espejito...¿Me gusta lo que veo?”	
Objetivos	Desarrollar la inteligencia emocional
	Aumentar autoestima
Duración	1 hora
Materiales	Espejo, aula grande
Descripción de la actividad	Se sentará al alumnado en círculo. De uno en uno, irán saliendo al centro del círculo y, a través de un espejo contestarán a la siguiente pregunta “Si fueras andando por la calle y te encontraras a ti mismo ¿qué pensarías de esta persona? Se reflexionará sobre las cualidades de uno mismo y de los demás. Después, el resto de compañeros tendrán que mencionar una cualidad de este.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

La **metodología** utilizada dentro de esta línea de intervención es activa participativa, es decir, el protagonista del aprendizaje será el alumnado, adquiriendo el papel principal, pasando el docente a un papel más pasivo quien tendrá la función de guía.

Los **contenidos** que serán trabajados en esta área serán:

Tabla 19

Contenidos de la acción tutorial

Las emociones y sus tipos
La asertividad y relaciones sociales
La autoestima

Nota. Elaboración propia

ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

La Orientación Académico-Profesional se basa principalmente en guiar al estudiante hacia un mejor desarrollo en cuanto al ámbito académico como al profesional. En este caso será otra línea de intervención dentro del programa y se basará en la realización de cuatro sesiones grupales en las que se trabajarán los siguientes tipos de habilidades sociales complejas, los cuales son los más demandados en las empresas y además las necesarias para lograr el éxito personal y académico:

- Resolución de conflictos
- Comunicación
- Trabajo en equipo
- Negociación

Los objetivos que se contemplan en esta línea de intervención son los siguientes:

Tabla 20

Objetivos de la orientación académico-profesional

Desarrollar la toma de decisiones
Ser capaz de trabajar en equipo
Aumentar la capacidad de resolución de conflictos
Fomentar una comunicación asertiva con los demás

Nota. Elaboración propia

Esta línea de intervención será llevada a cabo por la orientadora del centro y cada sesión se dividirá en dos partes:

En primer lugar, la orientadora dará una serie de pautas y orientaciones sobre cómo trabajar la resolución de conflictos, la comunicación, el trabajo en equipo y la negociación; es decir, las habilidades sociales complejas destinadas a esta área de intervención.

En segundo lugar, la orientadora propondrá una serie de actividades prácticas para llevar a cabo la orientación expuesta con anterioridad por parte de ella. Las actividades son las siguientes:

Tabla 21

Sesión 1. Orientación

SESIÓN 1. “Scape Room de los conflictos”	
Objetivos	Aumentar la capacidad de resolución de conflictos
	Desarrollar la toma de decisiones
Duración	1 hora
Materiales	Gimnasio del centro, folios, bolígrafos, pistas, enigmas.
Descripción de la actividad	Se dividirá a la clase en dos grupos. Esta actividad tendrá dos turnos, uno para cada grupo. Se encerrará al grupo en el gimnasio y para poder salir, deberán resolver una serie de enigmas que darán respuesta a una serie de conflictos. Ellos mismos tendrán que ir resolviendo esos conflictos. Una vez que el equipo salga, entrará el siguiente.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 22*Sesión 2. Orientación*

SESIÓN 2. “Carrera a ciegas”	
Objetivos	Fomentar una comunicación asertiva con los demás
	Ser capaz de trabajar en equipo
Duración	30 minutos
Materiales	Venda para los ojos, gimnasio o patio
Descripción de la actividad	Se dividirá al grupo en equipos de 5-6 personas. Se elegirá a una persona de cada equipo, a la cual se le vendarán los ojos y será la que tenga que realizar la carrera y guiarse a través de las indicaciones de sus compañeros. El equipo que consiga que su corredor/a llegue en primer lugar, será el ganador. Es necesario que el equipo se organice antes de la carrera para establecer un mejor entendimiento con el corredor.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia**Tabla 23***Sesión 2. Orientación*

SESIÓN 2. “El sombrero seleccionador”	
Objetivos	Fomentar una comunicación asertiva con los demás
	Ser capaz de trabajar en equipo
Duración	30 minutos
Materiales	Sombrero, aula grande o patio
Descripción de la actividad	Se sentará al alumnado en el suelo formando un círculo. Se propondrán diversos temas para debatir y a través de un sombrero se irán turnando para reflexionar sobre el tema escogido.

	Solo podrá hablar la persona que lleve puesto el sombrero, el resto debe permanecer callado y escuchar.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 24

Sesión 3. Orientación

SESIÓN 3. “La isla desierta”	
Objetivos	Desarrollar la toma de decisiones
	Aumentar la capacidad de resolución de conflictos
Duración	30 minutos
Materiales	Folios, bolígrafos, música
Descripción de la actividad	En primer lugar, se informa al alumnado de que va a ocurrir una catástrofe y que han sido elegidos para salvarse en una isla desierta. En esta isla solo estarán ellos y solo podrán llevar dos objetivos, que ellos elijan. Se les dará unos minutos para que piensen qué llevarían. Después, en parejas, deben elegir, de los cuatro objetos, qué dos serían los necesarios. Después, en grupos de 4, tendrán que seguir eligiendo qué dos objetos se llevarían y así hasta que finalmente solo puedan escoger uno de los objetos.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 25

Sesión 3. Orientación

SESIÓN 3. “Barco a la deriva”	
Objetivos	Desarrollar la toma de decisiones
	Aumentar la capacidad de resolución de conflictos

Duración	30 minutos
Materiales	Sombrero, aula grande o patio
Descripción de la actividad	Se dividirá a la clase en grupos de 5-6 personas. Cada grupo debe pensar quién es y a qué se dedica, cómo es su familia... es decir, debe pensar en su futuro. Una vez que lo decidan, se les comunica que van en un barco que se está hundiendo y que para que no lo haga, deben ir “sacrificándose” y decidir qué persona es la prescindible. Cada uno de los integrantes debe defender su persona y argumentar por qué es importante.
Material de evaluación	Registro de observación

Nota. Elaboración propia

Tabla 26

Sesión 4. Orientación

SESIÓN 4. “Gymkana”	
Objetivos	Ser capaz de trabajar en equipo
	Aumentar la capacidad de resolución de conflictos
Duración	1 hora
Materiales	Folios, bolígrafos, mapa del centro, pistas, música
Descripción de la actividad	Se dividirá a la clase en dos grupos o equipos. Cada uno de los grupos tendrá que llegar hasta un punto del centro, adivinando diferentes enigmas, con la ayuda de un mapa. Todas las actividades que se presenten, tendrán que resolverse trabajando en equipo. La gymkana se llevará a cabo por todo el centro, incluyendo patios.

Material de evaluación	Registro de observación
-------------------------------	-------------------------

Nota. Elaboración propia

La **metodología** utilizada dentro de esta línea de intervención es pasiva y activa participativa. En primer lugar, la orientadora, siendo ésta quien imparta la línea de intervención de la orientación académico-profesional, dará una serie de técnicas y orientaciones para cada una de las finalidades de las actividades: Resolución de conflictos, negociación, comunicación y trabajo en equipo. Por lo que en este sentido, la metodología será más pasiva puesto que, la orientadora será quien tenga la palabra y el alumnado deba escuchar.

Por otra parte, para poner en práctica lo enseñado por la orientadora, se dará paso a una serie de actividades en las que la metodología empleada sea activa-participativa ya que el protagonista del aprendizaje será el alumnado, adquiriendo el papel principal, pasando la orientadora a tener un papel más pasivo.

Los **contenidos** que serán trabajados en esta área serán:

Tabla 27

Contenidos de la orientación académico-profesional

La resolución de conflictos
La comunicación y la toma de decisiones
El trabajo en equipo

Nota. Elaboración propia

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Por último, para trabajar la última área de la orientación educativa, siendo ésta la atención a la diversidad, se realizará un Programa Específico para la Mejora de las Habilidades Sociales. Un programa específico es un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo desarrollar las capacidades de la persona a través de la estimulación de diversos procesos en el aprendizaje y al mismo tiempo, se facilite la adquisición de competencias clave.

En este caso, se ha realizado un programa específico sobre habilidades sociales para el alumno con TDAH que se encuentra en 2º de la ESO, el cual además, también realizará las actividades presentadas en las líneas de intervención anteriores con su grupo-clase. A través de este programa específico, se trabajarán también las áreas del desarrollo del alumnado con TDAH descritas con anterioridad.

Tabla 28

Programa específico sobre habilidades sociales

PROGRAMA ESPECÍFICO PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNO CON TDAH	
Datos alumno	
Curso	2º de ESO

Objetivo General: Desarrollar y manejar las habilidades sociales de manera correcta en el día a día		
Objetivos específicos	Contenidos	Criterios de Evaluación
Reconocerse a uno mismo y a los demás.	Autoestima Autoconcepto Autoimagen	El alumno es capaz de reconocer sus puntos fuertes, cualidades y aspectos positivos de sí mismo y de los demás.
Utilizar un tono adecuado para comunicarse con los demás.	La comunicación La asertividad Los tipos de comunicación	El alumno es capaz de comunicarse de manera asertiva y reconocer sus derechos y deberes asertivos.
Relacionarse de manera adecuada con los demás.	La relación social	El alumno se relaciona de forma adecuada y pone en práctica habilidades sociales básicas (saludo, despedida, iniciar una conversación...) de manera correcta.
Calmarse ante situaciones nuevas y/o que generen cierto nivel de estrés.	Las emociones Los tipos de emociones	El alumno se calma ante situaciones nuevas y que generan estrés, es capaz de reconocer sus emociones y es capaz de autorregularse.
Actividades		
• Actividades relacionadas con la autoestima y los pilares que conforman la autoestima (autoconcepto, autoimagen, autorrefuerzo...). • Role-playing para trabajar la empatía y la asertividad. • Casos prácticos para trabajar la asertividad y la comunicación • Mindfulness y técnicas de relajación para trabajar las emociones y el autocontrol corporal. • Tutorías individualizadas		

Generalización a otros aprendizajes o contenidos curriculares	
Objetivos	Actividades
Aumentar la capacidad de expresión oral	Actuaciones de comunicación de un nivel simple a uno más complejo.
Utilizar un vocabulario más amplio	Clasificación de los tipos de palabras y la diferencia entre las palabras más coloquiales y las formales.
Desarrollar la autonomía con respecto a la organización de tareas	Enseñanza de la planificación de tareas. Ayuda de actividades y/o ejercicios desde un apoyo total hasta un apoyo menor y que conlleve una autonomía total por parte del alumno.
Desarrollar la capacidad para establecer una comunicación efectiva desde el punto de vista expresivo y comprensivo.	Técnicas para llevar a cabo debates, diálogos, exposiciones, trabajo cooperativo en clase...
Metodología	
El método de trabajo que se seguirá será muy práctico, utilizando las siguientes de herramientas: 1. Modelización: Se representan situaciones sociales para entrenar la conducta y los pasos que la componen. 2. Juego de roles: Una vez que el alumno se da cuenta de la utilidad de la habilidad representada para su vida real, la reproduce en su mayor medida. 3. Feedback: Se le dará una respuesta constructiva en todas las actividades que realice para potenciar su autoestima.	

RECURSOS		
Pizarra, ordenador, papel, bolígrafos...		Maestro de Pedagogía Terapéutica y Orientadora Educativa
TEMPORALIZACIÓN		
Actividades	Sesiones	Fecha: de...
10 + 6 tutorías individualizadas	16 (1 actividad por sesión + 6 tutorías individualizadas a lo largo del curso)	Desde octubre hasta junio. 2 sesiones al mes.

Nota. Elaboración propia

4.2.4. Recursos

Es necesario que todo programa de orientación e intervención psicopedagógica cuente con los recursos necesarios para que pueda llevarse a cabo de manera correcta y se desarrolle adecuadamente.

En primer lugar, se cuenta con **recursos humanos**, es decir, el personal docente que va a llevar a cabo el programa. En este caso, se contará con el servicio de la orientadora educativa, quien llevará a cabo la intervención dentro de la orientación académico-profesional y las tutorías individualizadas del programa específico sobre habilidades sociales dentro de la atención a la diversidad.

Por otra parte, se contará con el servicio de la tutora de 2º de ESO, quien llevará a cabo la intervención de la acción tutorial en el horario de tutoría.

Por último, también se contará con el servicio del maestro de pedagogía terapéutica (PT) para llevar a cabo la intervención de la atención a la diversidad a través del programa específico sobre habilidades sociales al alumno con TDAH.

En segundo lugar, se cuenta con los **recursos materiales** necesarios para llevar a cabo las actividades del programa de orientación. Estos materiales pueden ser:

- Proyector
- Pizarra
- Mesas
- Lápices, bolígrafos...
- Cartulinas
- Sombrero
- Venda para los ojos

Estos recursos son orientativos y deben ser proporcionados por el centro, es decir, en el caso en el que no se disponga de alguno, se puede adaptar con los materiales con los que sí cuente el centro.

4.2.5. Evaluación

La evaluación se llevará a cabo en tres momentos diferentes y a través de tres tipos:

- **Evaluación inicial**

La evaluación inicial se llevará a cabo una semana antes de comenzar con el programa, y se realizará a través del test Escala de Habilidades Sociales de Goldstein (***Véase anexo III***), el cual consta con 50 ítems y mide el nivel de habilidades sociales a través de 6 grupos. Estos 6 grupos se dividen en diferentes tipos de habilidades sociales, desde las habilidades sociales más básicas hasta las habilidades sociales más complejas. El objetivo de esta evaluación es comprobar el nivel de habilidades sociales del que dispone el alumnado de 2º de ESO.

- **Evaluación continua o formativa**

En segundo lugar, se llevará a cabo una evaluación continua o formativa para comprobar que el alumnado está mejorando con respecto a las habilidades sociales y con ello, su relación consigo mismo y con los demás. Para ello, se llevará a cabo un registro observacional (***Véase anexo I***) durante las sesiones. Por otra parte, se abrirá un foro de debate en drive para el profesorado, donde éste podrá comentar cómo se comporta el alumnado entre sí.

- **Evaluación final o sumativa**

Por último, cuando finalice el programa se volverá a pasar el test inicial de Evaluación de la Habilidades Sociales de Goldstein para comprobar las diferencias o las similitudes con respecto a los resultados iniciales.

Tabla 29

Evaluación

EVALUACIÓN		
INICIAL	CONTINUA O FORMATIVA	FINAL O SUMATIVA
Escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1978)	Registro de observación y foro docente en Google Drive	Escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1978)

Nota. Elaboración propia

4.3. Aplicación y seguimiento

El programa se llevará a cabo durante el segundo y tercer trimestre, principalmente, en horario de tutoría, aunque se trabajará con el alumno con TDAH durante todo el curso académico. De manera más específica, cada área y/o línea de intervención se desarrollará en un momento diferente. Siendo así:

Tabla 30

Organigrama de la aplicación

Acción tutorial	Sesión 1,2,3,4,5,6	Segundo trimestre (Marzo-Abril)
Orientación académico-profesional	Sesión 1,2,3,4	Tercer trimestre (Mayo)
Atención a la diversidad	Programa específico	Todo el curso (Octubre-Junio)

Nota. Elaboración propia

- **La Acción Tutorial:** horario de tutoría del grupo, es decir, 1 hora a la semana en la que participará toda la clase de manera grupal. Esta línea de intervención será impartida por la tutora del grupo de 2º de ESO.
- **Orientación Académico-Profesional:** horario de tutoría del grupo, es decir, 1 hora a la semana en la que participará toda la clase de manera grupal. Esta línea de intervención será impartida por la orientadora del centro.

- **Atención a la Diversidad:** el programa específico se llevará a cabo de manera individualizada con el alumno con TDAH en dos momentos diferentes. En primer lugar, a través del PT del centro, el cual se llevará al alumno en algunas horas concretas a la semana para trabajar con el programa específico. En segundo lugar, tendrá tutorías individualizadas con la orientadora del centro para hacer un seguimiento personal de la evolución del alumno.

El **seguimiento**, tanto de la acción tutorial como la orientación académico-profesional, se realizaría a través de la observación por parte del profesorado para comprobar si, a lo largo del curso académico, el comportamiento del alumnado va mejorando, haciendo mayor hincapié en el alumno que presenta TDAH.

Así mismo, se realizarán reuniones con la tutora del curso de manera semanal para comentar qué tal va el alumnado con las actividades de las sesiones y para comentar dudas por parte de la tutora con respecto a la realización de las actividades.

Para clarificar el seguimiento y cómo se realizará la aplicación del programa, se expone el horario en el que se llevarían a cabo tanto la acción tutorial como la orientación académico-profesional (en horario de tutoría grupal) y la atención a la diversidad a través del programa específico y las tutorías individualizadas:

Tabla 31

Horario

Horario	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:15h					
09:15h					
10:15h		Programa específico	Tutoría individualizada alumno TDAH		
11:15h	R	E	CR	E	O
11:45h				Reunión tutora 2º ESO	
12:45h					
13:45h					Tutoría grupal 2º ESO

Nota. Elaboración propia

4.4. Evaluación del programa

A continuación, se expone cómo se realizará la evaluación del programa a través de una autoevaluación, en la cual se evalúa a la autoría del programa y, la evaluación de los resultados del programa.

4.4.1. Autoevaluación

Cabe destacar que el período de prácticas y el presente programa ha sido supervisado y evaluado, en el centro educativo IES “Fuente de la Peña”, por la tutora de prácticas. El instrumento con el que se ha llevado a cabo la evaluación ha sido una rúbrica (***Véase anexo III***) proporcionada por la Universidad de Jaén.

En esta rúbrica se tiene en cuenta características personales como la puntualidad, la colaboración con el departamento de orientación y la aportación de soluciones; la actividad orientadora como la preparación de las intervenciones, el planteamiento y desarrollo de los tres ámbitos de la orientación, la cantidad de material instrumental y de apoyo, el control de las actividades, implicación y participación; la relación con el alumnado como la estimulación de la confianza con estos, el asesoramiento y la ayuda otorgada al alumnado; la relación con el profesorado y con las familias.

4.4.2. Evaluación de resultados

Para hacer una evaluación sobre la efectividad del programa, es necesario que se evalúen cada una de las partes de este:

En primer lugar, evaluar si las **necesidades** detectadas son reales y si se han empleado las técnicas suficientes para la recogida de información; en segundo lugar, evaluar si los **objetivos propuestos** son realistas, es decir, el alumno es capaz de cumplirlos y si están relacionados correctamente con las actividades propuestas.

Por otra parte, evaluar que la **metodología** propuesta es flexible y se adapta en su totalidad al alumnado, que la tutora está implicada y se realizan reuniones continuas; que las **actividades** propuestas llaman la atención del alumnado y que tienen facilidad para hacerlas, de igual modo, evaluar que estas invitan a la reflexión por parte del alumnado.

Evaluar que la **temporalización** es adecuada y que las actividades no se quedan cortas ni demasiado largas; evaluar que los recursos son los adecuados, que el centro dispone de todos los recursos necesarios y que éstos están en perfecto estado para su uso.

Por último, evaluar los **instrumentos** que se van a llevar a cabo para la evaluación del alumnado, si son los adecuados y si recogen de manera adecuada la información necesaria.

Todo se irá comprobando de dos maneras diferentes. Por una parte, a lo largo del curso, el profesorado puede ir comentando qué tal va progresando el alumnado. A través de la observación del alumnado cuando realice las actividades, el nivel de dificultad, su implicación, entre otros. Por último, que el alumnado consigue los objetivos propuestos.

4.5. Toma de decisiones

Es necesario comentar que este programa de orientación e intervención psicopedagógica ha sido propuesto acorde al contexto del centro y que puede ser adaptado a cada uno de los centros y a cada uno de los tipos de alumnado.

Respecto al alumnado de este centro, se destaca que tienen una gran falta de habilidades sociales, en concreto, el alumnado de 2º de ESO, los cuales pueden llegar a tener conductas disruptivas, faltas de respeto entre ellos, problemas de asertividad...

Por ello, de cara a mejorar del programa, se propone:

- Utilizar actividades de las sesiones en asignaturas tales como Valores Éticos, Educación Física, etc., ya que, con solo una hora a la semana no se llega al nivel deseado de habilidades sociales y si estas son puestas en práctica en las asignaturas curriculares de manera más continuada puede llegar a tener el efecto total deseado.
- Concienciar a todo el profesorado de que programas como estos son positivos para el alumnado.
- Es necesario que se lleven a cabo programas como este a lo largo de todos los cursos académicos, no solo en 2º de ESO.

Las habilidades sociales son necesarias para el buen desarrollo de la persona, tanto consigo misma como para su relación con los demás. Estas habilidades sociales se van adquiriendo con el paso de los años y a todas las edades. Aun así, es importante que desde edades tempranas se trabajen con ellas desde los centros educativos y con la implicación de las familias, de cara a que en el futuro la persona se relacione correctamente y disminuyan los problemas sociales y personales.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, E., Domínguez, J., y López, A. (2015). Implicación de las variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula Abierta*, 43(s.d), 26-31.
- Arcos, M., Bados, A., Balaguer, G., Fusté, A., García, E., Guzmán, D., y Ruiz, J. (2019). Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales. *Omado*, Dipòsit Digital Universitat de Barcelona.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría, (2013), *TDAH: DSM-V*, ed. Panamericana.
- Belmonte, L., Hernández, M., y Martínez, M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea*, 7, 269-278.
- Benavides, V., Betancourth, S., Ceballos, A., Villota, N., y Zambrano, C. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas "Psicoespacios"*, 11 (18), 133-148.
- Coleman, J. y Hendry, L. (1999). *Psicología de la adolescencia*. Ed. Morata.
- DSM-5 (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Fernandes, S., Piñón-Blanco, A., y Vázquez-Justo, E. (2017). Concepto, evolución y etiología de TDAH. *Lex Localis Pres*, Repositorio Universidad Privada de Oporto, pp. 3-6.
<http://hdl.handle.net/11328/2091>
- Ferro-López, A. (2016). *Habilidades Sociales en Educación Secundaria* [Trabajo de Máster, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UJA.
<http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2674>
- Garaigordobil, M. (2018). La Educación Emocional en la Infancia y la Adolescencia. *Revista Participación Educativa*, 5(8), 105-128.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.
- González, I. (2017). La Adolescencia: espacio de transformación. *Revista Clínica Contemporánea*, 8(30), 1-7. <https://doi.org/10.5093/cc2017a20>

Hernández, V., Jerez, D., Núñez, M., Núñez, C. y Rivera, D. (2018). Las Habilidades Sociales en el Rendimiento Académico en Adolescentes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (49), 37-49.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). El crecimiento del pensamiento lógico de la niñez a la adolescencia. *Libros básicos*. <https://content.apa.org/doi/10.1037/10034-000>

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Instrucción de 31 de marzo de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, por la que se establece el “Protocolo de Coordinación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” en la Comunidad de Castilla y León. Consejería de Educación.

Jarque, J. (2017). *Intervención educativa en el TDAH*. Ed. CCS.

Jiménez, D. (2020). *Habilidades Sociales*. Editex.

Krauskopof, D (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios, *Scielo: Adolescencia y Salud*, 1(2).

Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 20 de agosto de 2010. <http://juntadeandalucia.es/boja/2010/169/d1.pdf>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>

Peñafiel, E. y Serrano, C. (2017). *Habilidades Sociales*. Ed. Editex.

- Peres, X. (2005). Déficit de habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas en una entidad privada de la Ciudad de la Paz. *Ajayu*, 3 (1), 1-36.
- Pérez, D (2015). Resolución de conflictos. *Revista de Educación: Motricidad e Investigación*, 4, 79-91.
- Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas Psicología*, 41, 22-32.
- Real Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, 16 de julio de 2010.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/boletin.139.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Rodillo, E. (2015). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Condes*, 26(1), 52-59.
- SEPEAP (2018). Prevalencia de síntomas en los niños españoles con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Congreso Nacional*.
<https://sepeap.org/prevalencia-de-sintomas-en-los-ninos-espanoles-con-trastorno-por-deficit-de-atencion-hiperactividad/#:~:text=El%20trastorno%20por%20d%C3%A9ficit%20de,y%20el%208%2C8%25>.
- Statista (2017). Aspectos decisivos para que se produzca acoso escolar según el profesorado en España en 2017. <https://acortar.link/N5JJHo>

ANEXOS

ANEXO I. REGISTRO DE OBSERVACIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES

Nº	Conducta observada	Siempre	Algunas veces	Nunca
1	Se mantiene sonriente la mayor parte del tiempo			
2	Es amable y respetuoso con sus compañeros y profesor			
3	Se observa tranquilo al estar en grupo			
4	Prefiere estar solo			
5	En sus juegos involucra a otros compañeros diferentes			
6	Busca aprobación de su grupo			
7	Disfruta del contacto físico con otros niños			
8	Se interesa por hacer amigos nuevos			
9	Se queja porque no encuentra a nadie con quien salir			
10	Usa un lenguaje vulgar			
11	Manifiesta amenazas para herir a los demás			
12	Usa gestos amenazantes y lenguaje despectivo o grosero cuando no está de acuerdo con algo			
13	Se muestra amable y comprensivo con los amigos y es percibido por estos como alguien querido y confiable			
14	Es muy competitivo. Siempre quiere ganar			
15	Se le dificulta compartir			
16	Inicia y sostiene conversaciones. Disfrutar al hablar con otros			
17	Impone sus ideas.			
18	Manifiesta temor de que sus compañeros se burlen de él, lo rechacen o hieran.			
19	Ayuda a los demás cuando están en situaciones difíciles			
20	Le teme a ser rechazado o hacer el ridículo si dice lo que piensa			
21	Se interesa por ayudar a sus amigos o por su bienestar			
22	Es capaz de expresar estados de ánimo verbalmente			
23	Es capaz de realizar razonamientos lógicos sobre su conducta			
24	Es agresivo verbalmente			
25	Sufre rápidos cambios de humor, interés y sentimientos			
26	Cuando se le impone reglas o normas las acepta			
27	Su reacción frente al castigo es de...	Aceptación	Indiferencia	Irritable
28	Su reacción cuando pierde una actividad competitiva es de ...	Aceptación	Indiferencia	Irritable
29	Al cometer un error o falta se muestra...	Preocupado	Indiferente	Agresivo
30	Manifiesta hacia sus profesores expresiones de...	Cariño	Indiferencia	Rechazo

ANEXO II. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES DE GOLDSTEIN

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (A. Goldstein & col. 1978)

A continuación te presentamos una tabla con diferentes aspectos de las *“Habilidades Sociales Básicas”*. A través de ella podrás determinar el grado de desarrollo de tu *“Competencia Social”* (conjunto de HH.SS necesarias para desenvolverte eficazmente en el contexto social). Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo para ello en cuenta:

1

Me sucede **MUY**
POCAS veces

2

Me sucede **ALGUNAS** veces

4

Me sucede **MUCHAS** veces

3

Me sucede **BASTANTES**
veces

HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4
1	Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo				
2	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes				
3	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos				
4	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada				
5	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores				
6	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa				
7	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí				
8	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza				
9	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad				
10	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad				
11	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica				
12	Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente				
13	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal				
14	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona				
15	Intentas reconocer las emociones que experimentas				
16	Permites que los demás conozcan lo que sientes				
17	Intentas comprender lo que sienten los demás				
18	Intentas comprender el enfado de la otra persona				
19	Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos				
20	Piensas por qué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo				
21	Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa				
22	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada				

HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4
23	Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás				
24	Ayudas a quien lo necesita				
25	Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes				
26	Controlas tu carácter de modo que no se te “escapan las cosas de la mano”				

27	Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura				
28	Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas				
29	Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas				
30	Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte				
31	Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución				
32	Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien				
33	Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado				
34	Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido				
35	Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento				
36	Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo				
37	Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer				
38	Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro				
39	Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen				
40	Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación				
41	Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática				
42	Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta				
43	Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante				
44	Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control				
45	Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea				
46	Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea				
47	Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información				
48	Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero				
49	Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor				
50	Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo				

ÁREAS DE HABILIDADES

GRUPO I. PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES.

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación.
4. Formular una pregunta.
5. Dar las gracias.
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.
8. Hacer un cumplido.

GRUPO II. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS.

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás.

GRUPO III. HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS.

15. Conocer los propios sentimientos.
16. Expresar los sentimientos.
17. Comprender los sentimientos de los demás.
18. Enfrentarse con el enfado de otro.
19. Expresar afecto.
20. Resolver el miedo.
21. Autorrecompensarse.

GRUPO IV. HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN.

22. p
e
d
i
r
p
e
r
m
i
s
o
.

23..
Com
parti
r
algo.

24. Ayudar a los demás.

25. Negociar.

26. Empezar el autocontrol.

27. Defender los propios derechos.

28. Responder a las bromas.

29. Evitar los problemas con los demás.

30. No entrar en peleas.

GRUPO V. HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS.

31. Formular una queja.

32. Responder a una queja.

33. Demostrar deportividad después de un juego.

34. Resolver la vergüenza.

35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.

36. Defender a un amigo.

37. Responder a la persuasión.

38. Responder al fracaso.

39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.

40. Responder a una acusación.

41. Prepararse para una conversación difícil.

42. Hacer frente a las presiones del grupo.

GRUPO VI. HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN.

- 43. Tomar iniciativas.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 46. Determinar las propias habilidades.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea.

*** TABLA DE RESULTADOS ***

	GRUPO I (de 1 a 8)	GRUPO II (de 9 a 14)	GRUPO III (de 15 a 21)	GRUPO IV (de 22 a 30)	GRUPO V (de 31 a 42)	GRUPO VI (de 43 a 50)
PDO						
PDM	32	24	28	36	48	32
PDP (%)						

Cálculo de la Puntuación Directa Ponderada (PDP %) a reflejar en la gráfica

Puntuación Directa Obtenida (PDO)

Puntuación Directa Máxima

x 100

ANEXO III. RÚBRICA EVALUACIÓN ALUMNADO EN PRÁCTICAS

ESCALA DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1.- CARACTERÍSTICAS PERSONALES					
1.1.- Asiste con puntualidad al Centro.					
1.2.- Colabora con interés en el Departamento.					
1.3.- Es paciente y solícito con los alumnos, profesores y resto de c. educativa.					
1.4.- Establece rapport durante las intervenciones individuales.					
1.5.- Aporta soluciones eficaces a las demandas que se le plantean.					
2.- ACTIVIDAD ORIENTADORA					
2.1.- Prepara sus intervenciones (individual, grupal, asesoramiento).					
2.2.- Plantea y/o desarrolla intervenciones adaptadas a los tres ámbitos.					
2.3.- Determina de forma coherente y ajustada a la realidad educativa del centro contenidos o programas de intervención.					
2.4.- Utiliza técnicas variadas de orientación (entrevistas, tests, DdG, mediación, asesoramiento, etc).					
2.5.- Utiliza material de apoyo y diagnóstico variado y pertinente.					
2.6.- Adecúa y selecciona variedad de actividades y actuaciones para cada ámbito.					
2.7.- Motiva adecuadamente a los alumnos durante el desarrollo de las sesiones de tutoría.					
2.8.- Asesora sobre la aplicación de medidas de atención a la diversidad a alumnos particulares					
2.9.- Favorece la implicación y participación del alumno durante la intervención individual.					
2.10.- Controla las actividades de los alumnos.					
2.11.- Programa y desarrolla actividades de recuperación.					
3.- RELACIÓN CON EL ALUMNADO					
3.1.- Estimula la confianza de los alumnos.					
3.2.- Conoce y ayuda al alumno a resolver sus problemas académicos, interpersonales, etc					
3.3.- Asesora en el proceso de toma de decisiones vocacionales al alumno.					
4.- RELACIÓN CON EL PROFESORADO					
4.1.- Mantiene reuniones con los tutores de grupo.					
4.2.- Actúa como mediador en conflictos entre alumno-profesor.					
4.3.- Asesora sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
5.- RELACIÓN CON LAS FAMILIAS					
5.1.- Mantiene entrevistas individuales con familias para informar, asesorar y tomar decisiones.					
5.2.- Realiza charlas informativas y/o formativas con las familias.					
6.- RELACIÓN CON AGENTES EXTERNOS					
6.1.- Mantiene contacto con agentes externos (EOEs, ONGs, CS, CAS, IAJ, IAM...).					

7.- OBSERVACIONES Y VALORACIÓN GLOBAL DE LAS PRÁCTICAS (Si procede, incluir la opinión o <i>feed-back</i> del estudiante). Justifique su respuesta.	NOTA MEDIA FINAL (entre 1 y 5) (a rellenar por el tutor del Centro de Secundaria)
--	--