



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA: PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA REGULACIÓN COMPORTAMENTAL Y EMOCIONAL

Alumno/a: Filter Martín, Nerea

Tutor/a: Prof. D. Antonio Hernández Fernández

Dpto: Didáctica y Organización Escolar

Junio, 2022

índice

1.	Resumen y palabras clave.....	5
2.	Introducción.....	6
3.	Análisis del contexto	7
3.1.	Situación geográfica y características socioeconómicas.....	7
3.1.1.	Actividad económica.....	7
3.1.2.	Perfil de las familias	7
3.2.	Características del centro.....	7
3.2.1.	Instalaciones	7
3.2.2.	Organización y oferta formativa	8
3.2.3.	Recursos Humanos	8
3.3.	Perfil del alumnado	9
3.4.	Departamento de Orientación	9
4.	Fundamentación teórica de la intervención.....	10
4.1.	Antecedentes	10
4.1.1.	Convivencia escolar	10
4.1.2.	Disrupción escolar.....	11
4.2.	Desarrollo en la infancia y adolescencia	12
4.2.1.	Trastornos del comportamiento.....	13
4.3.	Modelo explicativo de la conducta negativista y desafiante	14
4.4.	Intervención ante las conductas disruptivas	18
5.	Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Las conductas disruptivas en el aula: programa para la mejora de la regulación comportamental y emocional	24
5.1.	Planificación	24
5.2.	Diseño del programa.....	25
5.2.1.	Objetivos.....	25
5.2.2.	Competencias	25
5.2.3.	Unidades de actuación	26
5.2.3.1.	Acción tutorial	26
5.2.3.1.1.	Justificación.....	26

5.2.3.1.2.	Destinatarios	27
5.2.3.1.3.	Objetivos	27
5.2.3.1.4.	Competencias.....	27
5.2.3.1.5.	Metodología.....	27
5.2.3.1.6.	Temporalización.....	28
5.2.3.1.7.	Actividades.....	29
5.2.3.1.8.	Evaluación	39
5.2.3.2.	Atención a la diversidad	39
5.2.3.2.1.	Justificación.....	39
5.2.3.2.2.	Destinatarios.....	40
5.2.3.2.3.	Objetivos	40
5.2.3.2.4.	Competencias.....	40
5.2.3.2.5.	Metodología.....	40
5.2.3.2.6.	Temporalización.....	41
5.2.3.2.7.	Actividades.....	41
5.2.3.2.8.	Evaluación	46
5.2.3.3.	Orientación académica y profesional.....	46
5.2.3.3.1.	Justificación.....	46
5.2.3.3.2.	Destinatarios.....	46
5.2.3.3.3.	Objetivos	46
5.2.3.3.4.	Competencias.....	47
5.2.3.3.5.	Metodología.....	47
5.2.3.3.6.	Temporalización.....	47
5.2.3.3.7.	Actividades.....	48
5.2.3.3.8.	Evaluación	52
5.2.4.	Recursos.....	52
5.2.5.	Evaluación	52
5.3.	Aplicación y seguimiento	53
5.4.	Toma de decisiones.....	53
6.	Bibliografía	55
7.	Anexos.....	60
	Anexo I. Cuestionario Funcional de Estilos Educativos de Padres (FEEP).....	60
	Anexo II. Resolución de un caso práctico	65
	Anexo III. Encuesta de satisfacción (profesores y familias).....	66

Anexo IV. Las emociones básicas	67
Anexo V. Sociograma.....	68
Anexo VI. Dictando cuadros	70
Anexo VII. Comunicación asertiva	71
Anexo VIII. Analizando conflictos	72
Anexo IX. Resolviendo conflictos.....	73
Anexo X. Encuesta de satisfacción (alumnos)	74

1. Resumen y palabras clave

Resumen:

La adolescencia es una etapa llena de cambios en la que los chicos y chicas buscan su identidad y la transgresión de las normas. Este comportamiento se traslada a todas las áreas de su vida, encontrándose altos índices de interrupción escolar en las aulas de Educación Secundaria. Por lo tanto, se ha elaborado un Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica para 1º y 2º de ESO que se realizará en las tres áreas de intervención: Acción Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica y Profesional. Tendrá una duración de 15 semanas con cada grupo, distribuidas a lo largo de un curso académico. Los principales objetivos del programa son fomentar el desarrollo de habilidades para la regulación comportamental y emocional, mejorar el clima de convivencia y colaborar con la comunidad educativa, dotando a las familias y profesores de estrategias y recursos para el control conductual de los adolescentes.

Palabras clave: conductas disruptivas, regulación comportamental y emocional, adolescentes, familias, orientación educativa.

Abstract: Adolescence is a stage full of changes and challenges in which teenagers look for their identity and transgression of social rules. This behaviour is transferred to all areas of their lives, finding in Secondary Education high level of school disruption. Therefore, a Psychopedagogical Guidance and Intervention Programme has been developed for 1st and 2nd year of Compulsory Secondary Education (ESO) which will be carried out in the three areas of intervention: Tutorial Action, Attention to Diversity and Academic and Professional Guidance. It will last for 15 weeks with each group, distributed over the course of an academic year. The main objectives of the programme are to promote the development of skills for behavioural and emotional regulation, to improve the climate of coexistence and to collaborate with the educational community, providing families and teachers with strategies and resources for the behavioural control of adolescents.

Keywords: disruptive behaviours, behavioural and emotional regulation, adolescents, families, educational guidance.

2. Introducción

Este programa surge de los problemas de convivencia que tienen lugar en los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) y del aumento de las conductas disruptivas en las aulas. Como consecuencia, se dificulta la actividad docente y perjudica al rendimiento académico y al fracaso escolar (Narváez y Obando, 2020).

Aunque la adolescencia se trata de un periodo de transición hacia la vida adulta, lleno de cambios donde en muchas ocasiones se busca la transgresión de la norma, no podemos ignorar la manifestación de conductas violentas y desafiantes (Gaete, 2015). Durante los últimos años el cambio social se ha acelerado mucho, sobre todo a partir del surgimiento de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), encontrándonos con una gran brecha generacional. Según un estudio sobre el uso de las TIC en adolescentes españoles, la percepción de estos sobre el control y protección que ejercían sus padres sobre los riesgos de las TIC, era poca o nula (Gairín-Sallán y Mercader, 2018). Además, tampoco les ayudaban con problemas derivados del uso de las TIC, aunque los adolescentes sí que creían en gran medida que sus padres las conocían muy bien.

En consecuencia, las familias están educando a sus hijos para una realidad social que desconocen, aunque intenten mostrarse seguros de sí mismos ante sus hijos. Hay quienes apuestan por seguir el modelo que recibieron de sus padres, ignorando esta realidad, mientras que otros tratan de innovar en un intento desesperado de darles la mejor educación posible. Del mismo modo sucede en el ámbito de la educación, encontrándose cada vez, con mayores dificultades para atender a las necesidades del alumnado (Valverde-Alcívar et al., 2017). De acuerdo con Díaz-Vicario et al. (2019), invertir mucho tiempo en las TIC puede llegar a provocar problemas, sobre todo en la adolescencia. En el sentido de que pueden dejar de hacer otro tipo de actividades, como relacionarse con los amigos o con la familia, realizar actividades académicas, etc. Con lo cual, un uso inadecuado de estas por parte de los adolescentes también se relaciona con problemas en el contexto familiar.

Esta incertidumbre y el cambio constante para el que no estamos preparados, está favoreciendo el aumento de factores de riesgo para un inadecuado desarrollo psicológico y social de los adolescentes. Con la elaboración de este programa pretendemos dotar de estrategias de autorregulación comportamental y emocional al alumnado y dar pautas de actuación tanto a los docentes como a las familias.

3. Análisis del contexto

3.1. Situación geográfica y características socioeconómicas

El Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica se realizará en el I.E.S. San Juan Bosco. Este se encuentra en la calle Millán de Priego nº6, en el centro de la capital de Jaén, al pie del Castillo de Santa Catalina y rodeado de olivares. Los datos del año 2021 del Instituto de Estadísticas y Cartografía de Andalucía (IECA), indican que la población de Jaén era de 111.932 habitantes, con 53.799 hombres y 58.133 mujeres.

3.1.1. Actividad económica

El cultivo del olivo y toda la actividad derivada de éste, en especial, la producción del aceite de oliva, es la principal actividad económica de Jaén. También ganan importancia otros sectores, como el sector servicios, el colectivo de funcionarios dedicados a la Administración, la construcción, el sector agrícola y alimentario y recientemente, existe un auge del turismo.

3.1.2. Perfil de las familias

El nivel socioeconómico del centro es muy variado, con distintos recursos y culturas. El alumnado del centro procede de barrios en riesgo de exclusión social, caracterizados por tener pocos recursos y estar familiarizados con actividades ilegales entre otras cosas. Del mismo modo, la cultura tanto del contexto comunitario, como del centro, está muy relacionada con el nivel socioeconómico. En general, el alumnado, sobre todo de la ESO, comparte una cultura andaluza relacionada con festividades como las navidades o semana santa, pero no hay demasiado interés en otras actividades culturales como asistir a exposiciones de arte o teatros entre otras. Esta falta de interés por eventos culturales no se justifica por la falta de actividades o centros educativos, ya que existen algunos centros y una extensión de la Universidad Popular. En el barrio nos encontramos con recursos como el Albergue Juvenil y el Teatro Infanta Leonor, en el que se han realizado actividades y actos por parte del centro. A pesar de los recursos mencionados, la población que hace uso de estos procede de otras zonas de la ciudad, más que del propio barrio.

Debido a las características del barrio de donde procede una gran parte del alumnado del I.E.S. San Juan Bosco, se trata de un centro con planes de compensación educativa.

3.2. Características del centro

3.2.1. Instalaciones

El edificio del I.E.S. San Juan Bosco fue construido en 1931 para la antigua Escuela de Maestría Industrial, por lo que no está adaptado a gran parte de las enseñanzas que se ofertan. Los mayores problemas son la falta de espacio porque en sus inicios, el centro

se caracterizaba únicamente por sus enseñanzas de Formación Profesional, llegando a recibir el título de Instituto Politécnico de Formación Profesional a mediados de los ´70. Las enseñanzas que han derivado en la E.S.O y el Bachillerato aparecieron a principios de los ´80, así que el edificio se tuvo que redistribuir en tres plantas.

Como consecuencia de la falta de espacios, muchos de estos como la Biblioteca, el Gimnasio y el Patio, no cumplen con los requisitos instaurados en el Real Decreto 132/2010, que establece los mínimos que deben cumplir los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general. Otro problema asociado a las características del edificio es la dificultad para aplicar programas de atención a la diversidad que requieran de desdoblamientos de grupos, por encontrarse todas las aulas la mayor parte del tiempo ocupadas.

3.2.2. Organización y oferta formativa

La oferta formativa del centro I.E.S. San Juan Bosco es muy amplia, contando con:

- Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Formación Profesional Básica (FPB) (Estética y Peluquería).
- Bachillerato (Ciencias y Tecnología; y Humanidades y Ciencias Sociales).
- Formación Profesional Específica de Grado Medio (Estética personal decorativa; Peluquería; Cuidados auxiliares de enfermería; Estética y Belleza; y Farmacia y Parafarmacia).
- Formación Profesional Específica de Grado Superior (Estética y Bienestar; Dietética; Laboratorio Clínico y Biomédico; Estilismo y Dirección de Peluquería).
- Educación Secundaria Obligatoria para Adultos.
- Bachillerato para Adultos (Ciencias y Tecnología; y Humanidades y Ciencias Sociales).
- Formación Profesional Específica de Grado Medio para Adultos (Cuidados Auxiliares de Enfermería).

3.2.3. Recursos Humanos

Según datos de 2016/2017, obtenidos del Proyecto Educativo de Centro del I.E.S. San Juan Bosco, el Claustro de profesores está constituido por 88 profesores/as, siendo cerca del 70% mujeres. Entre estos, 38 son profesores de Secundaria y 50 son de F.P. La localización del centro hace que sea muy solicitado en los concursos de traslados y provoca mucho movimiento de profesorado que afecta al nivel y participación. Cada curso se asignan una media de 15 interinos y unos 10 por concurso de traslado, con lo cual, con cada curso hay aproximadamente unos 30 profesores/as nuevos.

3.3. Perfil del alumnado

La diversidad del alumnado es amplia, ya que hay alumnos de varios países como Ecuador, China, Rumanía, Marruecos, Colombia y Guinea Ecuatorial, además de España.

El alumnado de la ESO presenta altos niveles de absentismo, baja motivación y escasos hábitos de trabajo, dado las circunstancias económicas y sociales de su entorno, sobre todo los alumnos/as de etnia gitana. Desde el centro señalan problemas de convivencia asociados a la carencia de habilidades sociales y a las constantes faltas de respeto. También hay alumnos con graves problemas familiares y algunos de ellos residen en centros de acogida.

El alumnado de Bachillerato proviene tanto de los barrios de la Magdalena, como de otras zonas como cercanos a la Avenida del Paseo de la Estación y también presentan pocos hábitos de estudio. Por otro lado, el alumnado de la Formación profesional es muy variado, con alta motivación, buenos hábitos de estudios y comprometido con su formación.

El alumnado que cursa la enseñanza de adultos, generalmente tiene poca implicación en sus estudios porque lo perciben como una actividad secundaria mientras encuentran un trabajo. Esta situación genera altos índices de absentismo y resultados académicos muy bajos.

3.4. Departamento de Orientación

Debido a las características del barrio de donde procede una gran parte del alumnado del I.E.S. San Juan Bosco, se trata de un centro con Planes de compensación educativa. Además, el centro cuenta con la implementación del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA Andalucía), reflejado en las Instrucciones de 14 de septiembre de 2021, por las que se establece la organización y el funcionamiento del PROA Andalucía. Dicho programa está destinado a frenar el fracaso y/o abandono escolar en centros que precisan actuaciones de carácter compensatorio.

Por ello, el departamento de orientación está formado por dos orientadoras, una de ellas la jefa de departamento, una profesora de pedagogía terapéutica (PT), una profesora de apoyo, una Educadora Social y otra orientadora adicional con funciones específicas.

Además, cada orientadora del centro tiene una serie de grupos asignados para atender al alumnado de forma más ordenada. De modo que una de ellas atiende los grupos de 1º y 3º de ESO, 1º de bachillerato y algunos de los cursos de formación profesional. Mientras que la otra orientadora atiende a los grupos de 2º y 4º de ESO, 2º de bachillerato y el resto de cursos de formación profesional.

4. Fundamentación teórica de la intervención

4.1. Antecedentes

4.1.1. Convivencia escolar

La situación social cambia continuamente, todo a nuestro alrededor sucede muy rápido y la inestabilidad invade todas las áreas de nuestra vida. Estas circunstancias son propensas a generar conflictos en diferentes situaciones, especialmente afecta a los adolescentes (García Pujadas et al., 2013). Durante la adolescencia tienen lugar una gran cantidad de cambios y desafíos que pueden llegar a provocar problemas psicológicos, físicos y sociales (Gaete, 2015; García Pujadas et al., 2013). Aquellos desafíos más propensos a generar conflictos son los relacionados con la convivencia, por ello, la convivencia escolar es un tema sobre el que es necesario trabajar (García Pujadas et al., 2013). De acuerdo con García Pujadas et al. (2013) la convivencia escolar se define como:

Un proceso de relaciones dinámicas de comprensión, cooperación y valoración que se constituye en el escenario de la integración de las influencias educativas de los diferentes contextos en las que esta se expresa y en configuración determina la resiliencia del adolescente para la solución de conflictos generados por los desafíos de la convivencia como parte de las propias tareas de la edad. (p. 5)

La convivencia escolar es regulada en los centros mediante los planes de convivencia, elaborados de acuerdo a lo establecido en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia, así como garantizar el derecho que tienen las familias de participar en la educación de sus hijos. Por lo tanto, la convivencia escolar debe ser un ámbito a trabajar desde la orientación educativa, que no solo se atienda en el contexto escolar, sino que trascienda a la vida familiar y social, lo cual permitirá a los adolescentes adquirir habilidades para solucionar conflictos y para la mejora de su desarrollo. Para que la enseñanza sea completa y de calidad, es fundamental que la convivencia escolar sea positiva. Por ello, se debe conocer cuáles son los comportamientos que van en contra de la convivencia que se producen en los centros y con qué frecuencia se dan para poder intervenir sobre ellos (Gil-Espinosa et al., 2016).

Según Martínez-Otero (2001), en la etapa de la ESO, los principales problemas de convivencia se deben a: la disrupción en las aulas, la indisciplina, el bullying, el vandalismo, la violencia física y la agresión sexual. En esta línea, Gil-Espinosa et al. (2016), determinaron que aquellos comportamientos contrarios a la convivencia más frecuentes en la ESO, en Andalucía, son las conductas disruptivas y las agresiones verbales, siendo menos frecuentes, pero no menos importantes, las conductas graves

como agresiones físicas, acoso o amenazas al profesorado (p. 175). En esta línea, Moreno-Santafé (2017), señala que la violencia que tiene lugar en el ámbito escolar con mayor frecuencia es la violencia verbal (p. 52). De esta manera, conocer las conductas que promueven una convivencia negativa en los centros educativos y cuáles son aquellas que se dan con mayor frecuencia, nos permitirá disponer de recursos dirigidos a prevenir y reducir la aparición de estos comportamientos. (Gil-Espinosa et al., 2016).

4.1.2. Disrupción escolar

Dado la amplia diversidad de comportamientos que perjudican la convivencia escolar y la escasez de recursos disponibles en el área de la orientación educativa para atender con eficacia a todo el alumnado, es necesario hacer un análisis y valorar los problemas de convivencia objeto de intervención. Normalmente se interviene sobre aquellos conflictos calificados como muy graves, tales como la violencia física o el acoso (Sulbarán y León, 2014; Narváez y Obando, 2020). Sin embargo, se dejan a un lado otro tipo de conductas más leves, pero muy reiteradas que dificultan enormemente la actividad docente, las cuales son las conductas disruptivas.

Según Sulbarán y León (2014), las conductas disruptivas se pueden definir como “comportamientos inadecuados que obstaculizan el normal desarrollo de la clase, alteran la disciplina y el orden” (p. 47). Este comportamiento disruptivo puede tratarse desde palabras inadecuadas hasta llegar a agresiones físicas. Del mismo modo, Díaz-Palomares (2012) define las conductas disruptivas como todas las conductas que se alejan de los valores, motivaciones y objetivos de la educación, e interrumpen y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 22). En la misma línea, Narváez y Obando (2020) definen la disrupción escolar como un fenómeno multifactorial que perjudica la actividad educativa, estimula la aparición de conductas comportamientos violentos, conflictos de poder y faltas de respeto. Además, el alumnado que normalmente realiza estos comportamientos suele caracterizarse por carecer de recursos internos de autorregulación y control de impulsos.

La definición de conductas disruptivas es muy variada, en función de cada autor. Algunos autores incluyen la violencia física en su definición (Sulbarán y León, 2014), mientras que otros consideran que debe existir una diferencia entre los comportamientos identificados como disruptivos y las agresiones físicas o el acoso (Díaz-Palomares, 2012; Gil-Espinosa et al., 2016; Narváez y Obando, 2020), ya que los primeros se caracterizan por ser de menor gravedad, pero mucho más frecuentes. De acuerdo con estos autores, es importante separar la violencia física y el acoso de la clasificación de conductas disruptivas.

La situación de interrupción constante que generan las conductas disruptivas provoca una gran limitación en la actividad docente, los profesores se ven obligados a invertir más tiempo en controlar el comportamiento del alumnado y la planificación se interrumpe (Sulbarán y León, 2014; Narváez y Obando, 2020). Consecuentemente, el resto de compañeros se ven perjudicados, ya que pierden la atención y no se consigue un adecuado entorno de aprendizaje. Esta situación afecta al rendimiento académico, incrementa el absentismo, el fracaso escolar y las situaciones de conflicto, tanto en el entorno educativo como familiar (Narváez y Obando, 2020).

Además, la disrupción reiterada produce malestar en el profesorado y en ocasiones, termina por afectar a su autoestima (Latorre-Latorre y Teruel-Romero, 2009). Por lo tanto, las conductas disruptivas interfieren sustancialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando tanto al profesorado como a los estudiantes y fomentan la aparición de conflictos en el entorno educativo y familiar (Sulbarán y León, 2014; Narváez y Obando, 2020; Latorre-Latorre y Teruel-Romero, 2009).

4.2. Desarrollo en la infancia y adolescencia

En casi todas las ocasiones, un niño comienza a desarrollarse, en primer lugar, con su familia, por ello, esta cumple una función crucial en su desarrollo cognitivo, físico, psicológico, social y afectivo (Muñoz-Silva, 2005). El desarrollo social de los niños y cómo estos se relacionan con su entorno, va a estar muy unido a las relaciones dentro del núcleo familiar (Suárez y Vélez, 2018). Las dinámicas familiares basadas en la educación en valores, la comunicación, el afecto y los modelos de comportamiento funcionales, promoverán un desarrollo social adecuado. Conforme los niños acceden al sistema educativo, este se convierte en un contexto de aprendizaje social, personal y cognitivo muy importante, pero su efectividad siempre va a depender de la educación que el alumno reciba en su núcleo familiar. Sin embargo, no todas las familias disponen de los mismos recursos para educar a sus hijos en igualdad de condiciones, no solo materiales, sino que los entornos sociales que rodean a una familia pueden ser muy variados (Muñoz-Silva, 2005). En este sentido, las relaciones del niño con su familia, la escuela y su entorno determinarán su desarrollo en las distintas áreas.

En la adolescencia, los chicos comienzan una etapa muy variable en la que tiene lugar multitud de cambios físicos y psicosociales (Gaete, 2015; García Pujadas et al., 2013). Esta se inicia con la pubertad y finaliza cuando se alcanza la madurez psicosocial, pero su duración se ha ido prolongando y cada vez esta se inicia antes y finaliza más tarde (Gaete, 2015). En este período, los adolescentes buscan su identidad, desarrollan la competencia social y emocional e intentan alcanzar la autonomía en todas las áreas. Este proceso está influenciado por múltiples factores como el sexo, la edad de inicio, el desarrollo alcanzado, el contexto o la familia entre otros. Además, los adolescentes que

tienen vínculos de apego seguro con sus padres, es decir, con alto afecto y baja sobreprotección, tienen un mejor desarrollo emocional y relaciones con sus iguales basadas en la confianza y el afecto (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). En este sentido, quienes alcanzan una madurez psicosocial suficiente, tienen mayor probabilidad de poder haber adquirido habilidades para enfrentarse a la vida adulta (Gaete, 2015). Por otro lado, los chicos que, por diversas circunstancias, no llegan al desarrollo físico, psicológico y social adecuado, son propensos a desarrollar problemas en la adultez. También es necesario tener presente que en la adolescencia se produce una asincronía en el desarrollo cerebral (Broche-Pérez y Cruz-López, 2014), de modo que el procesamiento emocional, enfocado a la búsqueda de recompensas, se desarrolla antes que el procesamiento lógico y racional. Estos hallazgos explican las dificultades de autorregulación y los comportamientos de riesgo que se suelen atribuir a los adolescentes.

A lo largo del desarrollo infantil y adolescente influyen multitud de factores, pero la mayoría de investigadores están de acuerdo en que las prácticas educativas familiares son de gran importancia (Muñoz-Silva, 2005; Robledo-Ramón y García, 2008; Suárez y Vélez, 2018). Estas determinan el desarrollo social y afectivo, además de correlacionar con los problemas de conducta, la autoestima, el autoconcepto y el rendimiento académico entre otros (Robledo-Ramón y García, 2008; Suárez y Vélez, 2018). En esta línea, son muchos los autores que han clasificado los estilos educativos parentales, aunque todos los modelos coinciden en dos dimensiones que se combinan, siendo estas, el control y el afecto (Robledo-Ramón y García, 2008). Es importante tener presente que no existe un único estilo parental adecuado, sino que las prácticas educativas deberán adaptarse a la edad y características personales y situacionales, además de encontrar y mantener un equilibrio entre el afecto y el control (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). El nivel socioeducativo de la familia correlaciona con el tipo de prácticas educativas que ejercen con sus hijos, siendo aquellos con un nivel socioeducativo mayor, los que ejercen prácticas educativas más satisfactorias (Muñoz-Silva, 2005). Esto pone de manifiesto la necesidad de formar a las familias, especialmente con niveles educativos bajos, para favorecer el desarrollo de sus hijos, dotándolas de recursos y habilidades.

4.2.1. Trastornos del comportamiento

Los niños y adolescentes tienen cada vez con mayor frecuencia, problemas de comportamiento, y si estos se mantienen en el tiempo pueden desarrollar un trastorno del comportamiento (Eddy, 2020). No obstante, es necesario diferenciar entre los problemas de conducta y los trastornos que se clasifican en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª edición, Asociación Americana de Psiquiatría

[APA], 2013), en adelante DSM-5. Estos se organizan en el capítulo: “Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta”. Esta categoría incluye los problemas en el control de las propias emociones y del comportamiento y se caracterizan por violar los derechos de los demás o provocar conflictos ante normas o figuras de autoridad. En este apartado se encuentran “el trastorno negativista desafiante (TND), el trastorno explosivo intermitente (TEI), el trastorno de conducta (TC), el trastorno de la personalidad antisocial, la piromanía, la cleptomanía y otro trastorno disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta especificado y no especificado” (APA, 2013, p. 461).

La frecuencia con la que se dan este tipo de trastornos es mayor en los hombres que en las mujeres, pero también depende de la edad y del tipo de trastorno (APA, 2013). Aquellos con mayor prevalencia son el TND, TEI y TC, y generalmente aparecen en la infancia o adolescencia. El TND se caracteriza principalmente por “un patrón persistente de enfado/irritabilidad y discusiones/actitudes desafiantes o vengativas”. En el caso del TEI predominan “los arrebatos de falta de control de impulsos de agresividad”. El TC es el que presenta características más graves, existe “un patrón de comportamiento persistente en el que no se respetan los derechos básicos de los demás, ni las normas o reglas sociales”. Además, cuando existe un TC, es muy común que previamente se hubiesen cumplido los criterios del TND, pero la mayoría de menores con TND no desarrollan un TC. No obstante, aquellos niños con TND tienen una mayor probabilidad de desarrollar otros problemas. También es común que en los trastornos del comportamiento exista comorbilidad con otros trastornos, en el caso del TND, TEI y TC, suelen aparecer junto con otros trastornos con alteraciones del comportamiento, como “el trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH), trastornos depresivos, de ansiedad y por consumo de sustancias” (APA, 2013).

Los problemas para controlar el comportamiento y las emociones que caracterizan a estos trastornos pueden afectar significativamente a la persona y también tienen un impacto negativo sobre las relaciones con la familia, los iguales, las actividades de ocio y en el rendimiento académico (Eddy, 2020). Además, es necesario tener en cuenta si ese comportamiento afecta al propio adolescente, puesto que muchas veces solo perjudica a los demás y el menor no es consciente de que tiene un problema.

4.3. Modelo explicativo de la conducta negativista y desafiante

Russell Barkley (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008) propone un modelo explicativo de la conducta negativista y desafiante tanto en niños como adolescentes, la cual puede propiciar la aparición de un trastorno del comportamiento. El modelo consta de cuatro factores que desarrollamos a continuación:

- Factor 1: Prácticas de crianza

La gravedad de la conducta negativista y desafiante, así como la continuidad de estas conductas a lo largo de su desarrollo, se correlaciona con el tipo de dinámica familiar (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). La conducta no deseada es mantenida por: un apego de pobre calidad hacia los padres; las consecuencias impredecibles de las conductas desafiantes; y el refuerzo intermitente de estas.

En ocasiones, los padres refuerzan erróneamente las conductas negativistas y desafiantes de sus hijos, en un intento desesperado de conseguir que dejen de molestar. Esta situación les proporciona una recompensa, que puede ser tangible o simplemente atención, por lo que el niño, al conseguir su propósito, repetirá su conducta en el futuro. A veces, la familia no presta la atención suficiente o no refuerza las conductas adecuadas de sus hijos. Por lo tanto, la escasa supervisión, unida a un control inadecuado de las conductas no deseadas, aumenta la probabilidad de que estos niños desarrollen trastornos de conducta graves.

El uso del castigo y la recompensa intermitente, se han denominado crianza indiscriminada y consiste en que el adolescente recibe el castigo tanto si sus conductas son apropiadas o inapropiadas. Como consecuencia, se crea una situación de impredecibilidad que es aversiva, así que, toda acción que reduzca la impredecibilidad será reforzada negativamente. Es decir, el adolescente va a preferir realizar una respuesta desafiante que provoque una consecuencia desagradable y predecible, porque esa conducta reduce la impredecibilidad y acaba con la situación aversiva.

Pongamos el siguiente ejemplo: Una madre le ordena a su hijo adolescente que ponga la mesa, él ignora a su madre y sigue distraído con el móvil. Su madre insiste, pero no consigue que el chico ponga la mesa. En este caso, el hijo, ha conseguido evitar la orden y ha reforzado negativamente la conducta inadecuada. Del mismo modo, los padres también pueden adoptar conductas agresivas por reforzamiento negativo, que se mantienen solo con algunos éxitos aislados. Continuando con el ejemplo anterior, si nos ponemos en la situación de que la madre realiza conductas agresivas como elevar el tono de voz y/o amenazar, y el chico finalmente pone la mesa, la conducta de la madre ha sido reforzada negativamente. Esta situación provoca que los conflictos entre padres e hijos sean cada vez más intensos y violentos, cada uno intenta quedar por encima y hacer que el otro ceda. Gran parte de la conducta negativista y desafiante de los adolescentes no se mantienen por el refuerzo positivo, sino por el refuerzo negativo, fruto de tener éxito en evitar obedecer órdenes desagradables por parte de sus padres.

- Factor 2. Características del niño o adolescente

El temperamento y las características cognitivas de los adolescentes influyen en la predisposición a desarrollar conductas negativistas y desafiantes (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). Aquellos con alta emotividad, escasos mecanismos de control y rasgos impulsivos son más propensos a realizar conductas disruptivas y a desarrollar trastornos de conducta. Esto explica la existencia de comorbilidad de los trastornos del comportamiento con los síntomas de TDAH, ya que la necesidad de supervisión constante y el pobre control de impulsos, aumentan la probabilidad de que se produzcan conflictos familiares y afecte negativamente al desarrollo.

- Factor 3. Características de los padres

El desarrollo de problemas de comportamientos también puede estar determinado por las características temperamentales y cognitivas de sus padres (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). En este sentido, si los padres tienen características negativas, pocos recursos personales y prácticas de crianza indiscriminada, es muy probable que sus hijos también adopten conductas inapropiadas y se retroalimente la dinámica familiar disfuncional. Además, los estudios indican que la influencia genética es significativa y si ambos comparten un temperamento negativo, el nivel de conflictividad será mayor.

- Factor 4. Factores contextuales

Las circunstancias del contexto pueden aumentar el riesgo de que los adolescentes desarrollen conductas desafiantes, e incluso delincuencia (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). Las situaciones de desventaja socioeconómica de la familia se relacionan con este tipo de conductas en los adolescentes. En las clases sociales medias y bajas, aquellas madres solteras o conviviendo con un hombre sin estar casadas, tienen más probabilidades de tener hijos con problemas de conducta. Además, el estrés y las influencias ambientales que afectan a los padres, también perjudican indirectamente a los adolescentes en función del efecto que esto produzca en su familia.

Del mismo modo, Narváez y Obando (2020), exponen la influencia que tiene el contexto comunitario sobre los centros educativos. Las dinámicas socio-culturales del barrio se trasladan al centro, y si la situación de este es de privación sociocultural, afectará de forma negativa en el rendimiento del alumnado y en la convivencia escolar. Según Jiménez (2009), la privación sociocultural se entiende como un conjunto de circunstancias derivadas de entornos de pobreza cultural y/o material, las cuales pueden afectar al normal desarrollo físico, cognitivo, social y/o emocional (p. 1). Los niños que crecen en estos contextos, desgraciadamente no suelen tener las mismas oportunidades de desarrollo. Aquellos que viven en contextos de privación sociocultural,

generalmente, tienen dificultades para aceptar e interiorizar las normas, tienen poco interés en su formación académica que los lleva a alcanzar un bajo nivel de desarrollo cognitivo, baja autorregulación y comportamientos impulsivos (Narváez y Obando, 2020).

De acuerdo con investigaciones recientes, existen una serie de factores predisponentes a la privación sociocultural que son necesarios tenerlos en cuenta para intervenir sobre estos y prevenir en la medida de lo posible las consecuencias de la privación (Narváez y Obando 2020; Narváez et al., 2020). En una investigación sobre las manifestaciones de la privación sociocultural en adolescentes con comportamientos disruptivos en el centro educativo, Narváez et al. (2020), señalaron que las dinámicas familiares de estos estudiantes se caracterizaban por tener roles poco definidos, estilos educativos inadecuados, poca comunicación y afecto, y falta de internalización de normas sociales, circunstancias que favorecen la aparición de conductas disruptivas. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Sulbarán y León (2014), quienes afirman que las dinámicas familiares disfuncionales son uno de los factores más significativos que explican la disrupción escolar.

Siguiendo con los hallazgos encontrados por Narváez et al. (2020), las situaciones de violencia frecuentes en el ambiente comunitario, propician la reproducción de estos patrones de comportamientos dentro del contexto educativo. Por último, estos investigadores señalaron que un ambiente educativo con limitaciones físicas, es decir, con instalaciones insuficientes y/o mal gestionadas, sumado a una convivencia negativa, también favorecía la aparición de conductas disruptivas y violentas en los centros educativos. Como consecuencia de la inadaptación de los adolescentes al contexto escolar, las relaciones con los docentes eran conflictivas, fomentando aún más, la situación de exclusión de estos estudiantes.

Las dinámicas familiares disfuncionales, la violencia en el contexto comunitario y la inadaptación al sistema educativo, pueden llevar a la privación sociocultural. Estos impiden el adecuado desarrollo normativo de los adolescentes y se convierten en factores de riesgo de conductas disruptivas en los mismos (Narváez y Obando, 2020; Narváez et al., 2020). Además, los alumnos vulnerables a la privación sociocultural, tienen menos fuentes externas de estimulación, lo cual puede perjudicar al desarrollo de ciertas áreas, como el nivel de competencia verbal y social. Esto pone en riesgo la adaptación escolar y aumenta los comportamientos disruptivos y la probabilidad de fracaso escolar (Narváez y Obando 2020). Dichas afirmaciones son respaldadas por los resultados obtenidos en investigaciones con niños preescolares, procedentes de familias con niveles socioeconómicos bajos, quienes presentaban dificultades emocionales y conductuales en el entorno escolar (Montoya et al., 2014). Los problemas de

inadaptación en la infancia, si no se gestionan, pueden dar lugar a niveles bajos de asertividad y escasez de habilidades socioemocionales en la adolescencia (Santana Vega et al., 2018).

Como podemos comprobar, la conducta negativista y desafiante tiene un origen multicausal. Pertenecer a un ambiente en riesgo de privación sociocultural aumentará las probabilidades de que se realicen prácticas educativas disfuncionales en el núcleo familiar y se adopten comportamientos desafiantes (Narváez y Obando 2020; Narváez et al., 2020; Fernández y Araúxo-Vilar, 2004). Las dinámicas familiares disfuncionales, tales como la impredecibilidad de las consecuencias, el refuerzo intermitente y la mala calidad de las relaciones afectivas, aumentará la aparición de dichas conductas (Fernández y Araúxo-Vilar, 2004). Si, además, las características personales de los padres y los niños destacan por la impulsividad y la alta reactividad emotiva, influirá aún más en que los niños desarrollen problemas de comportamiento que se trasladarán al contexto escolar.

4.4. Intervención ante las conductas disruptivas

Para atender a los problemas de comportamiento en las aulas y mejorar la convivencia escolar, se han implementado multitud de programas de intervención y orientación psicopedagógica. Muchos de ellos están orientados a la resolución de conflictos, como los realizados por Caurín-Alonso et al. (2018), Álvarez-García et al. (2009) y Pérez-Pérez (2007), mientras que otros se centran en la educación emocional, como, por ejemplo, los desarrollados por Sánchez-Calleja et al. (2016) y Obiols Soler (2005).

Atendiendo a los factores de riesgo anteriormente explicados para el desarrollo de conductas disruptivas y a las características del alumnado que suele presentar este comportamiento, así como la de su entorno, desarrollaremos algunos aspectos sobre los que consideramos importante trabajar:

- **Modificación de conducta:**

La conducta disruptiva de los alumnos que perjudica a toda la actividad docente, así como a las relaciones interpersonales dentro y fuera del centro, debe ser objeto de intervención por parte del departamento de orientación. La modificación de una conducta firmemente establecida requiere de un largo proceso, sobre todo en la adolescencia, ya que, en la infancia, se requiere menos tiempo y esfuerzo conseguir resultados (Melgarejo-García, 2017). Estas técnicas consisten en un conjunto de estrategias dirigidas a incrementar las conductas deseadas mediante refuerzo, o por el

contrario, reducir o eliminar las inadecuadas a través del castigo, teniendo en cuenta las influencias ambientales (Félix, 2007).

La aplicación de las técnicas es fácil y rápida, y generalmente se adaptan a cualquier contexto y tienen bajo coste. Por ello, si se consigue que las familias colaboren y se coordinen con el centro educativo, es posible modificar las conductas inadecuadas de los alumnos y promover comportamientos más adaptativos que se generalicen a otras situaciones de su vida cotidiana (Melgarejo-García, 2017). Además, no podemos olvidar que, si el alumno presenta problemas o trastornos del comportamiento u otro relacionado, es fundamental la comunicación y colaboración con los profesionales implicados en su tratamiento para garantizar las adaptaciones pertinentes.

Entre la amplia variedad de técnicas de modificación de conducta, aquellas más adecuadas para aplicar en el ámbito educativo son las siguientes (Albert, 2007; Félix, 2007):

- Técnicas para incrementar la conducta: Es importante que solo se utilicen estas técnicas ante conductas adaptativas que deseemos fomentar y que las recompensas que se den sean lo más naturales posibles para facilitar su adquisición, generalización y mantenimiento (Albert, 2007). Entre ellas podemos destacar: el **refuerzo positivo**, el cual consiste en presentar una recompensa inmediata, tras la emisión de una conducta deseable; y el **refuerzo negativo**, en el que se elimina un estímulo aversivo y como consecuencia aumenta la conducta deseada.
- Técnicas para mantener la conducta: Una vez que se ha conseguido una frecuencia aceptable de la conducta deseada mediante el reforzamiento continuo es el momento de pasar a un **reforzamiento intermitente**, el cual consiste en reforzar solamente algunas conductas (Albert, 2007). Para ello debe hacerse de forma lenta y gradual, con el fin de evitar que la conducta adaptativa desaparezca.
- Técnicas para reducir o eliminar la conducta: Ante una conducta indeseada, en primer lugar, es necesario usar la **extinción**, que consiste en identificar el reforzador que mantiene dicha conducta y eliminarlo totalmente, o de lo contrario estaría realizando reforzamiento intermitente (Albert, 2007). Además, esto será mucho más efectivo si al mismo tiempo se refuerzan otras conductas alternativas. En los casos en los que no es posible retirar el reforzador se utiliza el **tiempo fuera**, en el que se saca a la persona de la situación reforzadora. Esta técnica se puede

usar para sacar a un alumno de clase cuando su conducta se ve reforzada por el clima del aula. Antes de sacarlo, es eficaz dar un aviso y durante el tiempo que se encuentra fuera no hay que hablarle, en el momento en el que pase el tiempo, el chico volverá a la situación anterior. Esta técnica suele ser útil hasta los 15 años y el tiempo será de aproximadamente un minuto por cada año de edad. Otra técnica bastante eficaz es el **castigo negativo o costo de respuesta**, la cual consiste en retirar algún reforzador como consecuencia de una conducta negativa. Por último, el **castigo positivo**, en el que se aplica una consecuencia aversiva, debe usarse sólo cuando el resto de actuaciones no hayan resultado efectivas o cuando la peligre la vida del menor. Para que sea útil tiene que estar presente la persona que lo aplica y tienen que cuidarse meticulosamente las condiciones de su aplicación. Además, la relación que mantiene el joven con quien impone el castigo suele verse perjudicada. A pesar de las desventajas que presenta es una de las más utilizadas en el ámbito educativo y familiar.

- Técnicas combinadas: Las técnicas que tienen mayor efectividad en la educación secundaria por su fácil aplicabilidad y el poco tiempo que requieren son el contrato de contingencias y la autoevaluación reforzada (Félix, 2007). El **contrato de contingencias** se trata de negociar un contrato en el que se especifican los objetivos que se desea que el joven alcance y las conductas adaptativas que tiene que realizar, así como las consecuencias de incumplir el contrato y los beneficios de cumplirlo. Es importante que se redacte de forma positiva y se establezca una fecha para revisarlo (Albert, 2007; Félix, 2007). La **autoevaluación reforzada** consiste en realizar un registro de auto-observación, en el que los profesores indican previamente las conductas inadecuadas más frecuentes en el alumno y formula una frase que incluya dicha conducta (Félix, 2007). Unos minutos antes de finalizar la clase, el alumno cumplimenta el registro y se lo enseña al profesor. Este debe reforzar su esfuerzo y comentarle lo que tenga que mejorar.

De acuerdo con Melgarejo García (2017), aplicar las técnicas de modificación de conducta mejora la convivencia escolar porque reduce los comportamientos disruptivos y de oposición, promueve el comportamiento prosocial, favorece las interacciones positivas entre los docentes y los alumnos y promueve el cumplimiento de las normas.

- Normas y límites:

Dentro del ámbito familiar es imprescindible establecer normas y límites, lo cual no es incompatible con mantener vínculos positivos (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). De hecho, la falta de control se relaciona con los problemas de conducta, e incluso comportamientos delictivos y de abuso de sustancias. Por otro lado, un buen sistema de normas propicia la interiorización de las mismas; aumenta el sentimiento de seguridad y estabilidad; ayuda a manejar la frustración y a controlar los impulsos; fomenta la autonomía; y mejora la toma de decisiones.

En el entorno educativo, nos encontramos con bastantes normas para regular el comportamiento de los alumnos, pero generalmente son impuestas, sin posibilidad de negociarlas o entender cuál es su fin. Esto dificulta la interiorización de las mismas, al no sentirse partícipes de su elaboración, afecta al funcionamiento del centro y a la convivencia escolar (Pérez-Pérez, 1999; Pérez-Pérez, 2007; Latorre-Latorre y Teruel-Romero, 2009). Debemos tener presente que cada profesor tiene unas características personales y un estilo de docencia diferente, pero también es necesario llegar a un consenso con respecto a las normas y otorgarles la oportunidad a los estudiantes, de participar en su elaboración (Latorre-Latorre y Teruel-Romero, 2009). Los programas para la convivencia que permiten la participación y colaboración de los alumnos, donde se establecen normas y límites claros, así como estrategias para la resolución de conflictos, mejoran significativamente el clima social del aula (Pérez-Pérez, 2007). Estos aumentan la cohesión y la cooperación entre los alumnos y también mejora la confianza en los profesores. El funcionamiento de la clase también mejora considerablemente ya que los estudiantes interiorizan y entienden las normas.

Para conseguir un buen sistema de normas lo principal es tener una comunicación positiva, basada en la escucha activa y la empatía (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). Las normas y las consecuencias de incumplirlas deben de ser justas y razonables, además de consistentes. Es importante evitar la impredecibilidad de las consecuencias y de los reforzadores (Fernández y Araúxo-Vilar, 2004). También hemos de tener en cuenta fomentar la autonomía de los menores, haciéndolos partícipes, siempre que sea posible, de la negociación de las mismas (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008; Pérez-Pérez, 2007).

- Educación emocional

El objetivo de la educación es preparar para la vida, por ello no debe centrarse solo en enseñar conocimientos, sino que se debe promover el desarrollo de la educación emocional a lo largo de toda la vida (Bisquerra Alzina, 2006; Sánchez-Calleja et al., 2016; Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). Durante la adolescencia se producen una serie de cambios psicológicos, físicos y sociales que dan lugar a una inestabilidad, la cual hace

necesaria la educación emocional (Bisquerra Alzina, 2006; Broche-Pérez y Cruz-López, 2014). Conforme los menores crecen se va produciendo un distanciamiento afectivo de la familia y cuestionan la autoridad de la misma, pero es muy importante que el adolescente sienta que sigue teniendo el apoyo de sus padres y se promueva el desarrollo afectivo (Gaete, 2015). El clima de la clase también debe ser cercano y comprensivo, donde exista un equilibrio entre la disciplina y la cooperación, de modo que favorezca la convivencia escolar (Latorre-Latorre y Teruel-Romero, 2009). En este sentido, consideramos de gran importancia favorecer las relaciones interpersonales basadas en el afecto y el respeto.

Salovey y Mayer (1990) introdujeron el concepto de “inteligencia emocional”, el cual ha ido evolucionando con los años. Finalmente, tras varias modificaciones, la definieron como “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; entender la emoción y el conocimiento emocional; así como regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Sin embargo, la inteligencia emocional se trata de un constructo psicológico objeto de debate y su existencia es cuestionada por algunos investigadores (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007). No obstante, existe consenso en que el aprendizaje de competencias emocionales es una necesidad real que precisa de la participación del ámbito de la educación.

En esta línea, en educación, en lugar de hablar de inteligencia emocional, se prefiere el término de “educación emocional” (Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). Según Bisquerra-Alzina (2006), la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 15). En este sentido, Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007) definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). De acuerdo con estos investigadores, las competencias emocionales se pueden agrupar en cinco bloques (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007):

- “Conciencia emocional”: Es la habilidad que permite reconocer las emociones propias y la de los demás y para notar el clima emocional en una situación determinada.

- “Regulación emocional”: Permite controlar de forma adecuada las emociones. Para ello es necesario darse cuenta de la relación que hay entre las emociones, el pensamiento y el comportamiento; adquirir estrategias de afrontamiento; y ser capaz de autogenerarse emociones positivas.
- “Autonomía personal”: Esta incluye una serie de elementos que se relacionan con la “autogestión personal”. Estos son: “la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007, p. 71).
- “Competencia social”: Se entiende como la habilidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias, lo cual implica tener buenas habilidades sociales y de comunicación.
- “Habilidades de vida y bienestar”: Son todas aquellas habilidades que permiten afrontar de forma exitosa tanto situaciones cotidianas, como inesperadas.

El aprendizaje de competencias emocionales tiene multitud de beneficios para toda la comunidad educativa, entre los que podemos destacar la reducción de comportamientos disruptivos y de riesgo y la mejora de las relaciones interpersonales y de la cohesión en el grupo de clase (Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). Estos beneficios se ven incrementados en aquellos programas en los que los educadores que los aplican han sido previamente formados, los docentes se implican y se basan en metodologías activas, ya que favorecen significativamente la adquisición de los aprendizajes (Sánchez-Calleja et al., 2016; Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019; Obiols Soler (2005).

- Motivación:

El alumnado en situación de riesgo de privación sociocultural suele presentar poca motivación académica, consecuencia de las situaciones contextuales y de la inadaptación escolar (Narváez y Obando 2020; Narváez et al., 2020). Esta falta de motivación e interés se correlaciona positivamente con las conductas disruptivas en el aula (Jurado de los santos y Justiniano-Domínguez, 2016). De acuerdo con Inglés et al. (2013), las conductas prosociales en la ESO, aumentan la actitud positiva y la motivación de los estudiantes, así como también favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje. En esta línea, podemos entender la conducta prosocial como una serie de

conductas voluntarias que tienen la intención de establecer relaciones interpersonales positivas, empáticas y responsables que beneficien a los demás (Eisenberg et al., 2006).

Por lo tanto, los programas de intervención dirigidos a estudiantes de la ESO, en los que se incluyan actividades que promuevan el desarrollo de conductas prosociales, promoverá la motivación y participación del alumnado y por lo tanto, mejorará el rendimiento de los mismos, además de beneficiar a la convivencia escolar (Inglés et al., 2013).

- Resolución de conflictos:

Las situaciones de conflictos a lo largo de la vida son comunes y necesarias para todos, pero suelen resolverse de forma negativa y afectar mucho más en la adolescencia, dado los cambios y desafíos a los que estos se enfrentan (Gaete, 2015; García Pujadas et al., 2013). Normalmente creemos que la existencia de un conflicto significa que debe de haber un ganador y un perdedor, aunque lo ideal es cambiar esa visión: “se gana cuando ninguna de las partes pierde” (Barkley et al., 1999, como se citó en Fernández-Beato, 2008). Un conflicto surge de la discrepancia entre opiniones y la mejor manera de resolverlo es encontrando soluciones que beneficien a las partes implicadas mediante la negociación. Cuando surge un conflicto entre un padre o un profesor y un adolescente, es importante valorar el grado de madurez de este para negociar adecuadamente.

De acuerdo con los resultados de varios programas implementados en España, trabajar la resolución de conflictos en los centros educativos mejora significativamente el clima de convivencia (Caurín Alonso 2018; Álvarez-García et al., 2009). En el programa desarrollado por Álvarez-García et al. (2009), estos instruyeron a los profesores para que ellos mismos aplicasen el programa, con lo cual, aumentó la implicación y compromiso de estos en la convivencia escolar. Las habilidades adquiridas con la ayuda del programa beneficiaron tanto a los alumnos como a los profesores en el mantenimiento de una convivencia positiva.

5. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Las conductas disruptivas en el aula: programa para la mejora de la regulación comportamental y emocional

5.1. Planificación

Después de hacer un análisis sobre las conductas disruptivas en el aula, los factores que influyen en el desarrollo y mantenimiento de las mismas y las pautas de acción más efectivas para mejorar el comportamiento de los alumnos, consideramos pertinente realizar un Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica, donde

se trabaje la prevención e intervención de las conductas disruptivas mediante estrategias para mejorar la regulación comportamental y emocional del alumnado. A pesar de las medidas disciplinarias establecidas en el Plan de Convivencia, la cantidad de conflictos en el centro y el aumento las conductas disruptivas en el aula que interrumpen constantemente la actividad docente, hacen que sea necesaria una intervención específica en este campo contando con la colaboración de las familias, además de los tutores de cada grupo. Este programa se realizará dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) desde la Acción Tutorial, la Atención a la Diversidad y la Orientación Académica y Profesional.

El presente programa para la mejora de la regulación comportamental y emocional se llevará a cabo con el alumnado de 1º y 2º de la ESO. Los alumnos de estos cursos están organizados en dos clases diferentes: las clases de 1º A y 2º A se encuentra en régimen ordinario y están formada por 25 alumnos cada una aproximadamente; y las clases de 1ºB Y 2ºB se caracterizan por estar compuestas por alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por precisar de acciones de carácter compensatorio. Estos alumnos proceden de un barrio en riesgo de exclusión social, son todos de etnia gitana, tienen altos índices de comportamientos contrarios a la convivencia y de absentismo, siendo la asistencia promedio de unos 5 alumnos por clase aproximadamente.

El programa tendrá una duración de quince semanas, la unidad de Acción Tutorial ocupará siete semanas, mientras que las unidades de Atención a la Diversidad y Orientación Académica y Profesional tendrán una duración de cuatro semanas cada una.

En el área de intervención de Acción Tutorial el programa irá dirigido al alumnado, al profesorado y a las familias. En las áreas de Atención a la Diversidad y Orientación académica y Profesional, se trabajará únicamente con el alumnado.

5.2. Diseño del programa.

5.2.1. Objetivos

- Desarrollar habilidades para la regulación comportamental y emocional.
- Mejorar el clima de convivencia en 1º y 2º de la ESO.
- Dotar de estrategias y recursos para el control conductual al profesorado y a las familias.

5.2.2. Competencias

Para el desarrollo de este programa de intervención se tendrán en cuentas las competencias clave que se establecen en el sistema educativo español, relativas al

currículo de Educación Secundaria Obligatoria, recogidas 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:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

5.2.3. Unidades de actuación

En el presente programa se van a trabajar las tres áreas de intervención de la Orientación Educativa:

- Acción tutorial.
- Atención a la diversidad.
- Orientación académica y profesional.

5.2.3.1. Acción tutorial

5.2.3.1.1. JUSTIFICACIÓN

Según el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la acción tutorial es de gran importancia en el currículo por aportar la atención individualizada necesaria para atender las necesidades del alumnado y proporcionarle ayudas que le permitan alcanzar los objetivos de la etapa. Las actividades programadas para la acción tutorial se realizarán a través de metodologías activas, partiendo del conocimiento previo de los alumnos y con la ayuda de la familia durante todo el proceso (IES San Juan Bosco, s. f.). Esta tiene como objetivos principales los siguientes: favorecer el desarrollo e inclusión de los alumnos en el centro educativo; realizar un seguimiento personalizado que permita prevenir el fracaso escolar; y ayudar a tomar decisiones acerca del futuro académico y profesional.

Por lo tanto, es fundamental colaborar las familias y el profesorado, para trabajar estrategias para el control de la conducta y favorecer la educación emocional con el objetivo de promover el desarrollo del alumnado y la adquisición de conductas que favorezcan la convivencia escolar.

5.2.3.1.2. DESTINATARIOS

Los destinatarios del ámbito de acción tutorial serán los alumnos de 1º y 2º de ESO del I.E.S. San Juan Bosco, sus familias y los tutores de cada grupo.

5.2.3.1.3. OBJETIVOS

- Concienciar a las familias y al profesorado sobre su influencia en los menores.
- Promover en las familias y en el profesorado el establecimiento de relaciones afectivas positivas y la comunicación asertiva.
- Dotar a las familias y al profesorado de recursos y habilidades para la modificación de conducta.
- Enseñar al alumnado a tomar conciencia e identificar las emociones propias y de los demás.
- Reflexionar sobre el efecto tanto negativo como positivo, que pueden tener nuestras acciones sobre los demás.
- Ayudar al alumnado a identificar las conductas disruptivas que realizan con más frecuencia y promover el cambio hacia conductas más positivas.
- Fomentar en el alumnado el desarrollo de habilidades para la regulación emocional
- Fomentar un clima de aula cohesionado y basado en el respeto.

5.2.3.1.4. COMPETENCIAS

Las competencias específicas establecidas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo que se trabajarán en el área de acción tutorial son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.

5.2.3.1.5. METODOLOGÍA

La acción tutorial se llevará a cabo mediante la metodología activa. Esta consiste en promover que el alumno se implique en su propio aprendizaje con la ayuda del profesor como guía en el proceso, para alcanzar un aprendizaje significativo (Serna-Gómez y Díaz-Peláez, 2013). Para ello, se realizarán actividades que requieran la participación de todos, ya sea de forma individual, como grupal mediante el aprendizaje cooperativo. La participación beneficiará tanto al aprendizaje de las competencias como a la cohesión del alumnado y a las relaciones entre ellos. Además, durante las explicaciones teóricas se procurará preguntar previamente al alumnado si tienen algún conocimiento previo sobre el tema para involucrarlos en el aprendizaje y generar una

mayor motivación. También se promoverá el desarrollo de la reflexión y la creatividad, a través de actividades en las que se realicen “estudios de casos” o “juego de roles”. Con lo cual, será imprescindible generar un clima de aula positivo y de confianza que permita el adecuado desarrollo de dichas actividades. Además, se fomentarán las conductas y actitudes positivas y se controlarán las conductas disruptivas e inapropiadas.

Durante la aplicación del programa se tendrá en cuenta la individualidad de cada alumno para adaptar las actividades al ritmo de trabajo y comprensión adecuados. Especialmente, cabe destacar las clases de 1ºB Y 2ºB de alumnos de compensatoria, quienes tienen unos niveles de absentismo y interrupción muy altos, además de unos niveles de comprensión, hábitos de trabajo y rendimiento bastante bajos. Por ello, se recomienda que el contenido de estas sesiones no alcance la misma profundidad que para el resto de clases y que todas las actividades en las que se propongan formar grupos, se realicen en un único grupo bajo la coordinación y guía del/la tutor/a y de la orientadora. Además, aquellas actividades que requieran de alguna modificación para los grupos de compensatoria se indicarán como “Variante”.

5.2.3.1.6. TEMPORALIZACIÓN

Las actividades de esta unidad se realizarán durante el primer trimestre y tendrán una duración de siete semanas. Estas comenzarán la segunda semana de octubre con las actividades dirigidas a las familias y al profesorado, a las que podrán acudir todos los padres de los alumnos de 1º y 2º de la ESO y los tutores de cada grupo, para quienes les será imprescindible asistir, con el objetivo de tener las herramientas necesarias para impartir las actividades con los alumnos. En el caso de que otros profesores estén interesados, podrán solicitar la asistencia y se les permitirá asistir en función del espacio disponible para impartir las sesiones. Estas se realizarán por las tardes, una vez por semana, siendo un total de tres semanas. Por otro lado, las actividades con el alumnado se llevarán a cabo durante el horario de tutoría de cada grupo, comenzarán justo después de finalizar las sesiones con los padres y profesores y tendrán una duración de cuatro semanas. Todas las actividades tendrán una duración de una hora, serán impartidas por la orientadora correspondiente a cada grupo, junto con el tutor/a durante las actividades dirigidas al alumnado.

Tabla 1

Temporalización de la Acción Tutorial.

	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
<i>Octubre</i>		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
<i>Noviembre</i>	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7		

5.2.3.1.7. ACTIVIDADES

Tabla 2

Sesión 1. Aprendiendo a ser modelos positivos.

Sesión 1 <i>Aprendiendo a ser modelos positivos</i>	
Objetivos	➤ Concienciar a las familias y al profesorado sobre su influencia en los menores. ➤ Promover en las familias y en el profesorado el establecimiento de relaciones afectivas positivas y la comunicación asertiva.
Contenidos	➤ Cómo el comportamiento y las actitudes influyen sobre sus hijos (para las familias) y los alumnos (para los profesores). ➤ El desarrollo afectivo y la comunicación bidireccional y asertiva.
Desarrollo	Al inicio se realizará una presentación del programa y se explicará la fecha y duración de las siguientes sesiones, con la posibilidad de modificar alguna fecha en el caso en el que se llegue a un acuerdo entre todos los participantes y organizadores. A continuación, se les pasará a los padres el Cuestionario Funcional de Estilos Educativos de Padres (FEEP) (Anexo I) para conocer la dinámica familiar. ✚ Actividad 1. La hoja sin retorno. Para comenzar se realizará una actividad para la toma de conciencia del papel que tienen los padres y profesores en la educación y desarrollo de los jóvenes. A cada participante se le dará ¼ de folio y se les pedirá que lo observen atentamente. A continuación, se les dirá que hagan una bolita con el papel, lo más apretada posible y justo después que la desdoblen y que la dejen tal y como estaba al principio. Por último, se reflexionará acerca de cómo el papel nunca volverá a su forma inicial y se hace una metáfora con los menores. Con esta dinámica se pretende que comprendan que todo lo que hagan o digan va a producir un cambio irreversible en los jóvenes, por lo tanto, es fundamental que actúen intentando ser modelos a seguir y transmitiendo valores positivos. ✚ Actividad 2. Desarrollo afectivo. A continuación, se realizará una breve exposición adaptada al nivel educativo de los participantes, sobre el desarrollo afectivo. En esta se explicarán los beneficios de

	promover el desarrollo afectivo además de algunas recomendaciones entre las que es importante destacar el hecho de interesarse por sus gustos y la comunicación bidireccional y asertiva.  Actividad 3. Comunicación sin interrogatorio. Se realizará un “role playing” para representar una situación cotidiana en la que un padre o madre intenta comunicarse con su hijo/a, la orientadora pedirá a un voluntario que tendrá el papel de hijo/a y la orientadora actuará de padre/madre con preguntas directas y cerradas: ¿Te has comido el desayuno?; ¿Has hecho los deberes?; ¿Te ha salido bien el examen?; etc. Tras esto, se le preguntará al participante cómo se ha sentido. Gracias a esta interpretación será más fácil comprender que en muchas ocasiones los hijos se sienten como si estuviesen en un interrogatorio, lo cual no es una manera efectiva de entablar una conversación. Después de reflexionar sobre la representación, se les enseñará algunas ideas para entablar una conversación bidireccional y teniendo en cuenta los intereses y opiniones de los menores. Para terminar, se resolverán todas las dudas que hayan ido surgiendo durante la sesión.
Evaluación	Cuestionario Funcional De Estilos Educativos De Padres (FEEP).
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Papel y bolígrafo. ➤ Cuestionario FEEP.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Presentar el programa y completar el cuestionario: 10 minutos. ➤ Actividad 1: 15 minutos. ➤ Actividad 2: 15 minutos. ➤ Actividad 3: 15 minutos. ➤ Resolver dudas: 5 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 3

Sesión 2. ¿Qué hago con el/a niño/a? I

Sesión 2 ¿Qué hago con el/la niño/niña? I

Objetivo	➤ Dotar a las familias y al profesorado de recursos y habilidades para la modificación de conducta.
Contenidos	➤ Las técnicas de modificación de conducta aplicadas a las situaciones cotidianas.
Desarrollo	✚ Actividad 1. Feedback. Hacer un feedback de la sesión anterior, preguntarles a los participantes si han intentado aplicar lo aprendido y resolver dudas. ✚ Actividad 2. Resolución de un caso práctico. En primer lugar, se expondrá el caso de un chico con problemas de conducta (Anexo II) y se les pedirá a los participantes que escriban qué es lo que harían en dicha situación. Después, se pedirá a un voluntario que comente su solución y le preguntaremos al resto si se han sentido identificados e invitamos al debate y la reflexión. Sin responder a los participantes sobre la idoneidad de sus actuaciones pasamos a exponer una presentación teórica sobre las técnicas de modificación de conducta. El contenido de la presentación se centrará en fomentar el refuerzo de conductas prosociales y enseñar a usar técnicas para reducir o eliminar las conductas no deseadas con ejemplos del día a día. Además, será importante resaltar los riesgos del castigo y promover un uso de técnicas menos aversivas. Tras la explicación teórica volvemos a poner el caso anterior y les pedimos que intenten buscar otra solución alternativa, si creen que puede ser más efectiva. Después, se vuelve a comentar en voz alta y en esta ocasión, la orientadora da indicaciones a los participantes aplicando la teoría explicada en la presentación. Una vez que lo hayan entendido se presenta otro caso diferente, el cual tendrán que resolver por escrito de forma individual. Por último, se resolverá dicho caso entre todos y se resolverán todas las dudas.
Evaluación	➤ Feedback. ➤ Solución del segundo caso.

Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Papel y bolígrafo.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 5 minutos. ➤ Actividad 2: 50 minutos. ➤ Resolver dudas: 5 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 4

Sesión 3. *¿Qué hago con el/a niño/a? II*

Sesión 3 *¿Qué hago con el/la niño/niña? II*

Objetivo	➤ Dotar a las familias y al profesorado de recursos y habilidades para la modificación de conducta.
Contenidos	➤ La importancia de establecer normas y límites claros y razonables. ➤ Cómo decidir las consecuencias idóneas de incumplir una norma. ➤ El contrato de contingencias y la autoevaluación reforzada.
Desarrollo	 Actividad 1. Feedback. Se repasará el contenido de la sesión anterior, la orientadora preguntará a los asistentes cómo les ha ido la semana, qué nuevos retos han surgido y resolverá las dudas pertinentes.  Actividad 2. Normas y límites. Realizar una breve presentación sobre el establecimiento de normas y límites. Apoyar la explicación con el visionado de un vídeo llamado “Cómo establecer límites desde la disciplina positiva. María Soto, educadora” y posteriormente reflexionar sobre ello. Este se encuentra en el siguiente enlace: https://acortar.link/sdetZ4 A continuación, seguir con la presentación e incluir contenido referente a: diferenciar entre castigo y consecuencia; priorizar el

	reforzamiento positivo; y facilitar recomendaciones para establecer las consecuencias más adecuadas según la situación.  Actividad 3. El contrato de contingencias y la autoevaluación reforzada. Explicar a los participantes ambas técnicas y comunicarles que aquellos que estén interesados en llevar a cabo alguna de ellas que no dude en concertar una cita para profundizar y tener las herramientas necesarias para llevarlo a cabo con efectividad.  Finalmente se dejará un tiempo para resolver dudas y se les suministrará una encuesta de satisfacción (Anexo III) para la evaluación del programa.
Evaluación	➤ Feedback. ➤ Encuesta de satisfacción.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Papel y bolígrafo. ➤ Encuesta de satisfacción.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 5 minutos. ➤ Actividad 2: 30 minutos. ➤ Actividad 3: 15 minutos. ➤ Resolver dudas y completar la encuesta: 10 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 5

Sesión 4. ¿Qué son las emociones?

Sesión 4	¿Qué son las emociones?
Objetivo	Fomentar un clima de aula cohesionado y basado en el respeto. Enseñar al alumnado a tomar conciencia e identificar las emociones propias y de los demás.

Contenidos	Dinámica de presentación. Qué son y para qué sirven las emociones. Cómo identificar las emociones.
Desarrollo	 Actividad 1. La pelota curiosa. Se realizará una dinámica de presentación en la que tienen que pasarse una pelota y responder a una serie de preguntas. Comienza el/la tutor/a que tendrá que decir su nombre, su lugar de procedencia, algo que le guste y cómo se siente en ese momento. Este le pasará la pelota a un alumno/a que tendrá que responder a las mismas preguntas y la actividad finalizará cuando todos hayan participado.  Actividad 2. Las emociones y su función. En esta actividad, la orientadora explicará qué son las emociones, cuáles son las emociones básicas, cuáles son sus funciones y cómo identificarlas. Para ello se apoyará en material audiovisual para facilitar el aprendizaje “Del Revés - Las emociones básicas.”, el cual se encuentra en el siguiente enlace https://acortar.link/oagQne A continuación, se formarán grupos de dos, cada uno elegirá una emoción que tendrá que representar al otro compañero y este intentará adivinarla. Una vez hayan terminado de representar y adivinar tendrán que buscar otra pareja y elegir una emoción diferente. La actividad finalizará cuando la mayoría haya representado y adivinado todas las emociones básicas. Para finalizar, se les repartirá una ficha (Anexo IV) con imágenes que representan emociones, tienen que adivinar cuál es la emoción y en qué situación puede desencadenarla.
Evaluación	➤ En la clase de tutoría previa al comienzo del programa, se les realizará un sociograma (Anexo V), el cual se evaluará antes de comenzar con el programa. ➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros. ➤ Ficha de emociones.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO.

	➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Papel y bolígrafo. ➤ Ficha de emociones.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 20 minutos. ➤ Actividad 2: 40 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 6

Sesión 5. El efecto de nuestras acciones

Sesión 5 El efecto de nuestras acciones

Objetivo	➤ Fomentar un clima de aula cohesionado y basado en el respeto. ➤ Reflexionar sobre el efecto tanto negativo como positivo, que pueden tener nuestras acciones sobre los demás.
Contenidos	➤ Dinámica para favorecer la participación y el conocimiento entre los compañeros. ➤ Reforzar las habilidades para reconocer las emociones. ➤ Cómo nuestras acciones afectan a los demás.
Desarrollo	 Actividad 1. Lanzamiento de aviones. La clase comenzará con una dinámica para romper el hielo y fomentar la motivación y participación, así como favorecer el conocimiento entre los compañeros. Esta consiste en escribir en una hoja tres datos sobre uno mismo, formar un avión y lanzarlos en cuanto suene la música, sin dejar de lanzarlos hasta que esta no pare. Cuando la música se pare, cada uno deberá coger el avión que tenga más cerca, leerlo y buscar a la persona que corresponda.  Actividad 2. Identificar las emociones en un corto. se proyectará un cortometraje “Monsterbox. Educación Emocional. Amistad.”, el cual se encuentra en la siguiente dirección: https://acortar.link/g2eexV Se formarán parejas y tendrán que identificar y escribir las principales emociones que tienen los personajes y qué suceso las

	desencadenan. Después, se comentarán las respuestas entre todos y se reflexionará acerca de la importancia de establecer relaciones positivas y de las consecuencias que pueden llegar a tener nuestras acciones sobre los demás. Esta actividad ayudará a reforzar los conocimientos de la clase anterior y a concienciar al alumnado sobre la capacidad que tenemos de influir sobre las emociones de los demás. ❖ Variante. Los alumnos trabajarán en primer lugar de forma individual y una vez que todos hayan completado la actividad se realizará la posterior puesta en común y reflexión.
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros. ➤ Tarea de la actividad 2.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Papel y bolígrafo.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 20 minutos. ➤ Actividad 2: 40 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 6. ¿Cómo puedo mejorar mi comportamiento?

Sesión 6	¿Cómo puedo mejorar mi comportamiento?
Objetivo	➤ Fomentar un clima de aula cohesionado y basado en el respeto. ➤ Ayudar al alumnado a identificar las conductas disruptivas que realizan con más frecuencia y promover el cambio hacia conductas más positivas.

Contenidos	➤ Identificar las conductas disruptivas en el aula y reflexionar acerca del efecto sobre los demás. ➤ Fomentar las conductas prosociales.
Desarrollo	 Actividad 1. Feedback. Al comienzo de la clase se realizará un feedback de las clases anteriores, repasando los contenidos principales con la participación de los alumnos y haciendo hincapié en aquellos aspectos que no hayan quedado demasiado claros.  Actividad 2. ¿Cómo me comporto? En esta actividad, el alumnado se organizará en grupos de cuatro y tendrán que escribir en un folio aquellos comportamientos y actitudes que suelen adoptar en clase y que consideren que no son apropiados. Cada alumno escribirá sus conductas y los demás integrantes del grupo tendrán que corregirle, si creen que su compañero ha mentido. Después debatirán en sus respectivos grupos, cómo dichos actos afectan al resto de compañeros y al profesor, aplicando lo aprendido en la sesión anterior. Finalmente se elegirá un portavoz por cada grupo y compartirán sus conclusiones al resto de la clase, la orientadora lo anotará en la pizarra e irá proponiendo comportamientos alternativos y prosociales a las conductas disruptivas. La clase finalizará con la intervención de cada alumno comentando una conducta o actitud prosocial que suela realizar en clase y otra a mejorar.
Evaluación	➤ Feedback. ➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros. ➤ Tarea de la actividad 2.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Papel y bolígrafo.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera:

- Actividad 1: 15 minutos.
- Actividad 2: 45 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 8

Sesión 7. Aprendiendo a convivir con mis emociones.

Sesión 7 Aprendiendo a convivir con mis emociones	
Objetivo	➤ Fomentar un clima de aula cohesionado y basado en el respeto. ➤ Fomentar en el alumnado el desarrollo de habilidades para la regulación emocional y la comunicación asertiva.
Contenidos	➤ Habilidades de regulación emocional ➤ La comunicación asertiva
Desarrollo	✚ Actividad 1. La regulación emocional. Presentación breve sobre el control de las emociones usando ejemplos cotidianos, enseñando estrategias de afrontamiento y favoreciendo la autogeneración de emociones positivas. ✚ Actividad 2. En la piel de las emociones. La clase se dividirá en 6 grupos y cada uno de ellos tendrá que representar una situación que provoque la manifestación de una de las emociones básicas. A cada grupo se le asignará una emoción diferente. Además, cada grupo tendrá que explicar una solución para hacer frente a dicha situación. Para el desarrollo de esta actividad, en primer lugar, trabajarán en grupo, separados unos de otros lo máximo posible y cuando todos hayan terminado tendrán que representar ante toda la clase y se reflexionará acerca de ello. ❖ Variante. La emoción que se trabajará con el alumnado de compensatoria será la ira, para favorecer el desarrollo de actitudes de autocontrol en los alumnos.
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Proyector o pizarra digital.

Duración	➤ Papel y bolígrafo.
	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 20 minutos. ➤ Actividad 2: 40 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

5.2.3.1.8. EVALUACIÓN

Para evaluar esta unidad de actuación, la orientadora utilizará la observación sistemática en todas las sesiones con el alumnado para evaluar: la participación, la actitud, el comportamiento y la cooperación con los compañeros. También se pedirán las actividades que hayan realizado en clase y aquellas que se hayan mandando para casa, para observar su evolución e implicación. Para evaluar las sesiones con las familias y profesores, la orientadora también usará la observación sistemática, atendiendo a la participación y a las reflexiones que estos realicen. Por último, para evaluar el grado de satisfacción con las actividades, se les suministrará un cuestionario a las familias y profesorado (Anexo III).

5.2.3.2. Atención a la diversidad

5.2.3.2.1. JUSTIFICACIÓN

Según el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se exige la atención a la diversidad del alumnado del centro. La Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, define la atención a la diversidad como un conjunto acciones que pretenden poner en marcha las medidas necesarias para compensar las desigualdades de cualquier tipo. Dichas medidas deberán proporcionarles las ayudas necesarias para que puedan alcanzar los objetivos de la etapa, proporcionando calidad, equidad e inclusión educativa.

Esta unidad de actuación se centrará en reforzar y entrenar las habilidades y conocimientos adquiridos en el área de acción tutorial e irá dirigido a todo el alumnado, de manera que se realicen las actividades de manera inclusiva y fomentando la participación y el respeto.

5.2.3.2.2. DESTINATARIOS

Los destinatarios del ámbito de atención a la diversidad serán los alumnos de 1º y 2º de ESO del I.E.S. San Juan Bosco, independientemente de su modalidad de escolarización.

5.2.3.2.3. OBJETIVOS

- Aprender la importancia de reconocer las emociones propias y ajenas y fomentar el desarrollo de la empatía.
- Enseñarles conductas alternativas ante situaciones en las que frecuenten realizar comportamientos disruptivos.
- Fomentar el aprendizaje de la regulación emocional, principalmente de la ira.
- Aprender habilidades para el autocontrol de la conducta impulsiva.
- Favorecer la comunicación fluida y asertiva.

5.2.3.2.4. COMPETENCIAS

Las competencias específicas establecidas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo que se trabajarán en el área de atención a la diversidad son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.

5.2.3.2.5. METODOLOGÍA

La metodología que se va seguir en la atención a la diversidad también va a ser una metodología activa para favorecer la motivación e implicación del alumnado en su propio aprendizaje. En esta unidad se impartirá menos contenido teórico y se incitará a reactivar en el alumnado las habilidades y conocimientos aprendidos en el área de acción tutorial para facilitar su puesta en práctica e interiorización. También será necesario promover un clima de clase positivo y prestar especial atención a manejar las conductas disruptivas con el fin de mejorar el clima de convivencia y la adquisición de los aprendizajes.

Como se ha mencionado anteriormente, se tendrá en cuenta en todo momento las características individuales de los alumnos en la realización de las actividades, ajustándolas a las necesidades de estos. Del mismo modo, aquellas actividades que precisen alguna modificación significativa para los grupos de compensatoria se indicarán como “Variante”.

5.2.3.2.6. TEMPORALIZACIÓN

Las actividades de la unidad de atención a la diversidad se desarrollarán en el segundo trimestre, con el fin de dejar un espacio para el desarrollo de otras actividades y para que se consoliden los conocimientos y habilidades adquiridos en la unidad de acción tutorial. Estas comenzarán a mediados de enero y tendrán una duración de cuatro semanas. Todas las actividades tendrán una duración de una hora y serán impartidas por la orientadora correspondiente, junto con el tutor/a de cada grupo en el horario de tutorías.

Tabla 9

Temporalización de la Acción Tutorial

	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
<i>Enero</i>		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4

5.2.3.2.7. ACTIVIDADES

Tabla 10

Sesión 1. La empatía

<i>Sesión 1</i>	<i>La empatía</i>
Objetivo	➤ Aprender la importancia de reconocer las emociones propias y ajenas y fomentar el desarrollo de la empatía.
Contenidos	➤ La utilidad de desarrollar la empatía y de interesarse por los demás en el establecimiento de relaciones más positivas.
Desarrollo	 Actividad 1. Feedback. Para comenzar se realizará un pequeño resumen de los aspectos más importantes que se han trabajado en las tutorías anteriores, en el que se pedirá la participación y colaboración de los alumnos.  Actividad 2. Los significados de las emociones. Previo a la realización de esta actividad se prepararán seis urnas (pueden ser cajas, estuches vacíos, bolsas, etc.) que corresponderá cada una a una emoción básica. Se le pedirá a cada alumno que asigne a cada emoción una palabra y las escriba en trozos de papel independientes. Posteriormente, cada uno introducirá los papeles en la urna que corresponda. Después se irán leyendo

	algunas de las palabras y el alumno que lo haya escrito tendrá que explicar por qué la ha elegido para describir la emoción correspondiente. Por último, se reflexionará acerca de la multitud de situaciones, pensamientos y comportamientos que pueden desencadenar una misma emoción. Tras esto, la orientadora dará una explicación sobre la empatía y su implicación en las relaciones interpersonales.
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Pizarra y tiza. ➤ Papel y bolígrafo.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 15 minutos ➤ Actividad 2: 45 minutos

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 11

Sesión 2. *Comunicación asertiva.*

Sesión 2 Comunicación asertiva

Objetivo	➤ Favorecer la comunicación fluida y asertiva.
Contenidos	➤ La comunicación como herramienta para conectar con los demás.
Desarrollo	 Actividad 1. Dictando cuadros. Para realizar esta actividad, se necesitará un voluntario y el resto de la clase se dividirá en 2 grupos. Una mitad de la clase tendrá que esperar fuera junto con el/la tutor/a, mientras que el resto comenzará la primera parte de la actividad. En la primera fase, se le dará al alumno voluntario un dibujo (Anexo VI) que tendrá que dictar a sus compañeros, pero tendrá que colocarse de espaldas y no contestará a ninguna pregunta, la comunicación será unidireccional. Cuando finalicen, el resto de la clase entrará y estos repetirán la actividad, pero en esta ocasión, quien dicta el dibujo estará de frente y podrá

	responder preguntas de forma fluida, pudiendo entablar una comunicación unidireccional. Al finalizar se comentará cómo se han sentido y se reflexionará acerca de la importancia de tener una conversación fluida y bidireccional. ❖ Variante. Todo el grupo realizará la actividad a la vez y se les proporcionará dos dibujos diferentes. 🎨 Actividad 2. La comunicación asertiva. Ese elaborará una presentación sobre la comunicación asertiva, en la que se explique en qué consiste y cuáles son sus beneficios. Enseñarles a transformar un mensaje agresivo en uno asertivo y pedirles como tarea construir frases asertivas a partir de frases agresivas (Anexo VII).
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros. ➤ Tarea de frases asertivas.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Pizarra y tiza. ➤ Papel y bolígrafo. ➤ 6 urnas o recipientes para introducir los trozos de papel. ➤ Plantillas de los dibujos. ➤ Hojas de papel de cuadritos.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 30 minutos. ➤ Actividad 2: 30 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 12

Sesión 3. La conducta prosocial

Sesión 3	La conducta prosocial
Objetivo	➤ Enseñarles conductas alternativas ante situaciones en las que frecuenten realizar comportamientos disruptivos.
Contenidos	➤ Las alternativas al comportamiento disruptivo. ➤ La conducta prosocial y cooperativa.

Desarrollo	 Actividad 1. Feedback. Se realizará un feedback sobre la sesión de acción tutorial 6, “¿Cómo puedo mejorar mi comportamiento?” y se reflexionará si han cambiado o no la forma en la que se relacionan con los demás. Tras esto, la orientadora dará pautas para favorecer las conductas prosociales en el alumnado.  Actividad 2. El baile de las estatuas. Para esta actividad, los alumnos deberán despejar el aula, colocarse un libro pequeño en la cabeza y moverse al ritmo de la música por todo el espacio. En el momento en el que se les caiga el libro, tendrán que quedarse quietos como una estatua hasta que otro compañero le coloque el libro, sin que a este también se le caiga. Cuando haya pasado un tiempo se finalizará la actividad y se dejará un espacio de reflexión. Gracias a esta actividad podrán descubrir por ellos mismos los beneficios de trabajar en equipo y ayudarse mutuamente.
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Pizarra y tiza. ➤ Ordenador o pizarra digital y altavoces. ➤ Libros pequeños del mismo tamaño, tantos como alumnos.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 20 minutos. ➤ Actividad 2: 40 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 13

Sesión 4. Que la ira y los impulsos no me dominen.

Sesión 4	Que la ira y los impulsos no me dominen
Objetivo	➤ Fomentar el aprendizaje de la regulación emocional, principalmente de la ira.

	➤ Aprender habilidades para el autocontrol de la conducta impulsiva.
Contenidos	➤ Estrategias de afrontamiento para el manejo de los sentimientos de frustración e ira. ➤ Estrategias para aumentar el autocontrol.
Desarrollo	 Actividad 1. Feedback. Se realizará un feedback sobre la sesión de acción tutorial 7, “Aprendiendo a convivir con mis emociones” y se reflexionará acerca de su capacidad para manejar emociones. Será importante preguntarles por aquellas situaciones en las que tienen más dificultades para afrontarlas y realizar una lluvia de ideas entre toda la clase.  Actividad 2. Las estrategias de afrontamiento. La orientadora preparará una breve presentación para enseñar estrategias para mejorar el autocontrol y ampliará las estrategias de regulación emocional ya aprendidas, centrándose principalmente en el control de la ira, para facilitar así, la eficacia de las estrategias de autocontrol.  Actividad 3. El espejo roto. Se eligen a dos alumnos para empezar, uno de ellos tiene que hacer gestos y moverse y el otro tiene que imitarle, pero haciendo todo lo opuesto. Se establecerá un tiempo limitado en función del número de alumnos, si falla, el que realiza los gestos elegirá a otro compañero, si consigue permanecer el tiempo establecido, este pasará a realizar los gestos y elegirá a otro compañero. En esta actividad se pretende trabajar la atención y autocontrol sobre nuestro propio cuerpo y la gestión del sentimiento de frustración. Al finalizar se reflexionará sobre las emociones que les ha generado equivocarse, cómo han reaccionado, cómo se han sentido al ser observados, etc.
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Pizarra y tiza. ➤ Proyector o pizarra digital.

Duración

- Ordenador o pizarra digital y altavoces.

La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera:

- Actividad 1: 15 minutos
- Actividad 2: 20 minutos
- Actividad 3: 20 minutos

Nota: los datos son de elaboración propia.

5.2.3.2.8. EVALUACIÓN

Para evaluar esta unidad de actuación, la orientadora utilizará la observación sistemática en todas las sesiones con el alumnado para evaluar: la participación, la actitud, el comportamiento y la cooperación con los compañeros. También se pedirán las actividades que hayan realizado en clase y aquellas que se hayan mandando para casa, para observar su evolución e implicación.

5.2.3.3. Orientación académica y profesional**5.2.3.3.1. JUSTIFICACIÓN**

La orientación académica y profesional consiste en guiar al alumnado para que pueda alcanzar las metas que le permitan encontrar y dedicarse a la profesión que deseen (Junta de Andalucía, 2015). No debe entenderse como actuaciones puntuales, sino que es más bien un proceso que se debe de llevar a cabo a lo largo de la escolarización. Los objetivos de esta unidad de actuación son: promover el autoconocimiento; informar acerca de las opciones para continuar la formación que tienen al terminar la ESO; ayudar en la toma de decisiones para elegir una profesión; y proporcionarles los mecanismos de acceso al mundo laboral (IES San Juan Bosco, s. f).

Por lo tanto, con el objetivo de favorecer el desarrollo madurativo que le permita al alumnado acceder al mundo laboral y afrontar las diversas dificultades que se le presenten, consideramos necesario que el alumnado aprenda a desenvolverse en grupo, interiorice las normas básicas de convivencia y aprenda a gestionar situaciones de conflicto.

5.2.3.3.2. DESTINATARIOS

Los destinatarios del ámbito de orientación académica y profesional serán los alumnos de 1º y 2º de ESO del I.E.S. San Juan Bosco.

5.2.3.3.3. OBJETIVOS

- Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en educación emocional y autocontrol.

- Fomentar el respeto tanto por las normas escritas como por las normas sociales, así como reflexionar acerca de estas.
- Aprender a trabajar en grupo de forma cooperativa y asertiva.

5.2.3.3.4. COMPETENCIAS

Las competencias específicas establecidas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo que se trabajarán en el área de orientación académica y profesional son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.

5.2.3.3.5. METODOLOGÍA

En esta unidad de actuación también se llevará a cabo la metodología activa, basada en la escucha activa, la participación y el aprendizaje cooperativo. Además, el tipo de trabajo requerido en esta unidad va a precisar de un trabajo individual previo más reflexivo, para la posterior puesta en común con el grupo. La aplicación práctica de los aprendizajes sobre educación emocional y el pensamiento crítico se trabajarán de forma transversal en todas las sesiones.

Durante las sesiones de orientación académica y profesional se fomentará el respeto y los comportamientos prosociales, y también se pondrá especial atención en controlar los comportamientos disruptivos de forma apropiada. El ritmo de las sesiones lo marcarán los propios alumnos, en función del nivel tanto grupal como individual, ajustándolas a las necesidades de cada alumno. Del mismo modo, aquellas actividades que precisen alguna modificación significativa para los grupos de compensatoria se indicarán como “Variante”.

5.2.3.3.6. TEMPORALIZACIÓN

Las actividades de la unidad de orientación académica y profesional se realizarán en el tercer trimestre, estas se llevarán a cabo durante el mes de mayo a lo largo de cuatro semanas. Estas tendrán una duración de una hora, impartidas en el horario de tutorías por la orientadora correspondiente y el/la tutor/a de cada grupo.

Tabla 14

Temporalización de la Acción Tutorial

	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana
<i>Mayo</i>	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	

5.2.3.3.7. ACTIVIDADES

Tabla 15

Sesión 1. *Resolución de conflictos.*

Sesión 1 Resolución de conflictos	
Objetivo	➤ Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en educación emocional y autocontrol. ➤ Aprender a trabajar en grupo de forma cooperativa y asertiva.
Contenidos	➤ Qué utilidad tienen los conflictos. ➤ Las estrategias de resolución de conflictos.
Desarrollo	➤ Actividad 1. Para qué sirven los conflictos. Se presentará un vídeo a los alumnos, que se llama “Conflictos - No pierdas la perspectiva”, el cual se puede encontrar en https://acortar.link/UQgtUS A continuación, se reflexionará acerca de la importancia de no perder la perspectiva de los problemas. A continuación, la orientadora desarrollará una breve presentación sobre la utilidad de los conflictos, los tipos de conflictos y las estrategias de resolución de estos. ➤ Actividad 2. ¿Y qué más puedo hacer? En esta actividad les repartiremos a cada alumno una ficha (Anexo VIII) en la que se les pregunta sobre un conflicto reciente y cómo han actuado, la cual tendrán que completar. Tras darles un tiempo para completarla se realizarán grupos de 4 aproximadamente, donde tendrán que comentar entre ellos los conflictos a los que se han tenido que enfrentar y cómo lo han hecho, además de ayudarse a encontrar entre todos alguna solución a sus problemas. Para finalizar se reflexionará acerca de cómo se han sentido, si les ha resultado útil pensar en el problema alejados de dicha situación, si les ha gustado recibir ayuda, etc. ❖ Variante. Esta actividad se llevará a cabo junto con todo el grupo clase. Cada alumno contará al resto de compañeros un conflicto reciente y qué está haciendo o ha hecho para intentar solucionarlo, sin necesidad de

	escribirlo previamente. De la misma forma se dejará un espacio para reflexionar y compartir opiniones.
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros. ➤ Ficha de registro del conflicto.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Pizarra y tiza. ➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Ficha de registro del conflicto.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 20 minutos. ➤ Actividad 2: 40 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 16

Sesión 2. *La negociación.*

Sesión 2 La negociación

Objetivo	➤ Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en educación emocional y autocontrol.
Contenidos	➤ En qué consiste la negociación y en qué momentos usarla.
Desarrollo	 Actividad 1. La negociación. Se realizará una presentación en la que se recordarán las estrategias de resolución de conflictos vistas en la clase anterior y se profundizará sobre la negociación. Esta presentación incluirá contenido relacionado con las condiciones para iniciar una negociación, los pasos a realizar, etc.  Actividad 2. Grupos enfrentados. En esta actividad se les pedirá a los alumnos que formen 2 grupos, los cuales se distribuirán uno a cada lado de la clase para no interferir. El/la

	tutor/a y la orientadora se organizarán cada uno con un grupo, para supervisar la actividad correctamente y ayudarles en todo lo que necesiten. Cada grupo se dividirá a su vez en dos grupos con opiniones diferentes acerca de algún tema. El objetivo es conseguir que los grupos lleguen a un acuerdo mediante la negociación, poniendo en práctica las habilidades adquiridas a lo largo del programa, tales como la comunicación asertiva, la cooperación, la regulación emocional, el control de impulsos, etc.
Evaluación	 Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros.
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Pizarra y tiza. ➤ Proyector o pizarra digital.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 40 minutos. ➤ Actividad 2: 20 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

Tabla 17

Sesión 3. *¿Para qué sirven las normas?*

Sesión 3 Interiorización de las normas

Objetivo	➤ Fomentar el respeto tanto por las normas escritas como por las normas sociales, así como reflexionar acerca de estas. ➤ Aprender a trabajar en grupo de forma cooperativa y asertiva.
Contenidos	➤ Conocimiento sobre las normas del centro educativo. ➤ Practicar las técnicas de resolución de conflictos.
Desarrollo	 Actividad 1. Lluvia de normas. La clase comenzará con una lluvia de ideas sobre las normas del centro y las consecuencias de incumplirlas. Para facilitar su interiorización se les preguntará a

	los alumnos por qué creen que existen dichas normas y se reflexionará sobre las mismas.  Actividad 2. Resolviendo conflictos en el centro. Se les presentará una situación (Anexo IV) en la que un alumno está incumpliendo o a punto de incumplir una norma. Tendrán que actuar como si fuesen profesores y pensar en una solución. Para favorecer la reflexión se usará la técnica 1-2-4: en primer lugar, lo harán de forma individual, en segundo lugar, lo compartirán con el compañero de al lado, por último, lo debatirán en grupos de cuatro. Finalmente, cada grupo realizará una pequeña representación mediante role-playing de la situación hipotética y de la conclusión a la que han llegado.  Para finalizar, se le pedirá al alumnado que cumplimente una encuesta de satisfacción (Anexo X) y el Cuestionario de Desarrollo Emocional para la Educación Secundaria (CDE-SEC).
Evaluación	➤ Observación sistemática de la actitud y conductas de los alumnos, la participación en las actividades y las relaciones entre los compañeros. ➤ Encuesta de satisfacción. ➤ Cuestionario de Desarrollo Emocional para la Educación Secundaria (CDE-SEC).
Recursos	➤ Aulas del alumnado de 1º y 2º de ESO. ➤ Pizarra y tiza. ➤ Proyector o pizarra digital. ➤ Papel y bolígrafo. ➤ Caso práctico.
Duración	La sesión tendrá una duración total de 60 minutos, distribuidos de la siguiente manera: ➤ Actividad 1: 15 minutos. ➤ Actividad 2: 30 minutos. ➤ Rellenar encuestas: 15 minutos.

Nota: los datos son de elaboración propia.

5.2.3.3.8. EVALUACIÓN

Para evaluar esta unidad de actuación, la orientadora utilizará la observación sistemática en todas las sesiones con el alumnado para evaluar: la participación, la actitud, el comportamiento y la cooperación con los compañeros. También se pedirán las actividades que hayan realizado en clase y aquellas que se hayan mandando para casa, para observar su evolución e implicación.

5.2.4. Recursos

El programa para la mejora de la regulación comportamental y emocional necesitará los siguientes recursos:

- Recursos espaciales. Las aulas de los grupos de 1º y 2º de ESO
- Recursos materiales. Proyector o pizarra digital, papel, bolígrafos, fichas y cuestionarios de evaluación.
- Recursos humanos. Todos los profesionales implicados en la aplicación del programa, los cuales son las orientadoras y los tutores/as, además de las propias familias quienes son imprescindibles para alcanzar los objetivos del programa.

5.2.5. Evaluación

La efectividad de este Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica se evaluará a través de una evaluación inicial al comienzo del programa; una evaluación continua o formativa, durante el desarrollo del programa; y una evaluación final.

En la evaluación inicial, se les suministrará a los padres en la primera sesión el Cuestionario Funcional De Estilos Educativos De Padres (FEED) de Gómez et al. (2005) (Anexo I), para conocer cómo es la dinámica familiar. En relación a conocer el nivel de disrupción escolar se les pedirá a los tutores una valoración del grupo clase y el número de negativos acumulados en clase por mal comportamiento o incumplimiento de las tareas. Además, también se le realizará al alumnado, a principio de curso, un sociograma que nos permita conocer como son las relaciones entre los compañeros (Anexo V).

La evaluación continua se llevará a cabo conforme se desarrollan las actividades, mediante la observación sistemática, el registro de las actividades realizadas durante las sesiones y aquellas mandadas para completar en casa.

Por último, para la evaluación final se realizará lo mismo que en la evaluación inicial y se realizará una comparación entre la dinámica familiar, la disrupción en el grupo clase y las relaciones entre los compañeros de clase, antes de comenzar el programa y tras finalizar todas las actividades. Para conocer la opinión de los participantes con el fin de identificar los puntos fuertes y débiles, se les pedirá que cumplimenten una encuesta de satisfacción, tanto a las familias y docentes, como al alumnado.

5.3. Aplicación y seguimiento

Este programa de orientación e intervención psicopedagógico se llevará a cabo a lo largo de todo el curso académico. En el primer trimestre se realizarán las sesiones de acción tutorial para formar a las familias y al profesorado y favorecer la cohesión del grupo-clase al inicio de curso. La unidad de atención a la diversidad tendrá lugar durante en segundo trimestre, después de las vacaciones de navidad, para reforzar los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores. Por último, las sesiones de orientación académica y profesional se impartirán en el tercer trimestre, ya que estas actividades requieren que el alumnado haya adquirido ciertas competencias en educación emocional y haya conseguido un mayor control de sus acciones.

La metodología que se utilizará a lo largo del programa será una metodología activa, que promueva la participación, la cohesión grupal y el pensamiento crítico. Durante el desarrollo del programa se realizará un seguimiento continuo a través de la evaluación continua. Además, se les invitará a las familias a pedir cita con la orientadora para consultar cualquier duda.

Finalmente se llevará un seguimiento de los estudiantes tras finalizar el programa, de modo que se evaluará el comportamiento del alumnado en el siguiente curso académico. Se realizará mediante la colaboración de los tutores, poniendo especial atención a los negativos y positivos que tienen los alumnos en clase y a la cantidad de partes disciplinarios. También se intentará ponerse en contacto con las familias y realizar una sesión de feedback para comprobar cómo les ha ido durante las vacaciones de verano.

5.4. Toma de decisiones

Antes de tomar decisiones sobre la idoneidad y efectividad del programa, será necesario llevar a cabo el proceso de evaluación anteriormente descrito. Este programa para la mejora de la regulación comportamental y emocional será exitoso si se cumplen los objetivos establecidos y se atienden a las necesidades por las que fue diseñado dicho programa. Es decir, el programa obtendrá resultados positivos si: se observa en los alumnos un mejor control de sus emociones y comportamiento disruptivo en clase; mejora el clima de convivencia; se percibe un apoyo y colaboración por parte de las familias y profesores; y todo esto contribuye a establecer un ambiente de trabajo y respeto en clase, que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de los resultados nos indicará si se han cumplido los objetivos, o por el contrario no se han cumplido o sólo parcialmente. Los resultados nos permitirán conocer los puntos fuertes y débiles del programa, así como modificar aquellos aspectos a mejorar.

La puesta en marcha de este programa tendrá el reto de llegar a las familias y de hacerlas partícipes del mismo como agentes activos. Esto supone una limitación, ya que no será posible acceder a todos los padres, pero contribuirá a mejorar y facilitar las relaciones y cooperación de las familias con el centro educativo. Además, la implicación de los tutores será clave para favorecer las relaciones positivas entre el centro, la familia y los alumnos, quienes, con la ayuda de las sesiones de acción tutorial, tendrán los recursos necesarios para fomentar conductas adaptativas en el alumnado.

6. Bibliografía

- Álvarez García, D., Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Pérez, C., González Pienda, J. A. y González Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2992447>
- Aprendemos Juntos 2030. (7 de abril de 2021). *Cómo establecer límites desde la disciplina positiva*. María Soto, educadora [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://acortar.link/sdetZ4>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta. En *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.), p. 461-480.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. <https://hdl.handle.net/10171/9208>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Broche-Pérez, Y. y Cruz-López, D. (2014). Toma de decisiones en la adolescencia: Entre la razón y la emoción. *Ciencia Cognitiva*, 8(3), 70-72. <https://www.cienciacognitiva.org/?p=990>
- Clínica Cattell Psicólogos en Murcia. (11 de enero de 2015). *Monsterbox. Educación Emocional. Amistad* [Archivo de Vídeo]. Youtube <https://acortar.link/g2eexV>
- Consejería de Educación y Deporte (s. f.). *Atención a la Diversidad*. Junta de Andalucía. Consultado el 13 de junio de 2022. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/atencion-diversidad>
- Díaz Palomares, C. A. (2012). *La mediación, solución en la violencia escolar* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/2731/>
- Díaz Vicario, A., Mercader, C. y Gairín Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Eddy, L.S. (2020). Trastornos del comportamiento. *ADOLESCERE*, 8(1). 28-38. <https://www.adolescere.es/trastornos-del-comportamiento/>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 646-718. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>

- Fernández Beato, M. P. (2008). El establecimiento de normas y límites en la familia. *Innovación y Experiencias educativas*, (13), 1-13. <https://acortar.link/qhbhwt>
- Fernández, R. P. y Araúxo Vilar, A. (2004). El modelo de Russell Barkley. Un modelo etiológico para comprender los trastornos de conducta. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 54-64. <https://psiquiatriainfantil.org/numero4/art6.pdf>
- Félix, V. (2007). Intervención psicopedagógica y farmacológica ante los trastornos del comportamiento de inicio en la infancia y en la adolescencia. *Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de Elda*, 1-13. <http://www.uv.es/femavi/Elda1.pdf>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gairín Sallán, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- García Pujadas, M. I., Pérez Almaguer, R. y Hernández Batista, R. (2013). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, 19(3), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181528709007>
- Gil Espinosa, F. J., Delgado Noguera, M. A. y Chillón Garzón, P. (2016). Percepción de las conductas contrarias a la convivencia en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 167-178. <https://doi.org/10.6018/264821>
- Gómez, I., Hernández, M., Martín, M. J. y Gutiérrez, C. (2005). *Los problemas en la infancia y el papel de los estilos educativos de los padres*. Editorial CSV, ISBN 84-689-3385-6.
- IES San Juan Bosco (s. f.). *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Jaén.
- Inglés, C. J., Martínez González, A. E. y García Fernández, J. M. (2013) Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.1989/ejep.v6i1.101>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2021). *Andalucía pueblo a pueblo. Datos de las fichas municipales*. Recupera del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). <https://acortar.link/jDm1m>
- Jiménez, D. (2009). Deprivación Sociocultural. *Revista Temas para la Educación*, (5), 1-10. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6391&s=>

- Junta de Andalucía. (2015). Guía de Orientación Académica y Profesional. Bachillerato y Formación Profesional. *Delegación Territorial de Granada. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía*. <https://acortar.link/QggNJU>
- Jurado de los Santos, P. y Justiniano Domínguez, M. D. (2016). Propuesta de intervención ante las conductas disruptivas en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662002>
- Latorre Latorre, Á. y Teruel Romero, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Informació Psicològica*, (95), 62-74. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/170>
- Martínez Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318. <http://hdl.handle.net/11162/126976>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3-31.
- Melgarejo García, S. (2017). Modificación de conducta: pautas de intervención en el aula. M. I. Méndez Mateo (Ed.), *Pautas de intervención profesional en educación* (pp. 1-179). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2573>
- Montoya, D. A., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R. y García, A. A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. *El Ágora U.S.B.*, 14(2), 637-645. <https://doi.org/10.21500/16578031.38>
- Moreno Santafé, R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal en estudiantes adolescentes del estado de Mérida - Venezuela. *Revista Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 43-53. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173143533>
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163. <http://hdl.handle.net/10272/505>
- Narváez, J. H., Gutiérrez García, R. A., Cotes Cotes, J. E. y Ascencio Tafur, L. M. (2020). Deprivación sociocultural y violencia barrial en adolescentes con interrupción escolar en la ciudad de Pasto-Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 285-289. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4069306>

- Narváez, J. H. y Obando, L. M. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927008>
- OrientaPro Plataforma de orientación laboral. (4 de febrero de 2018). *Del Revés - Las emociones básicas* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://acortar.link/oagQne>
- Pérez Escoda, N. y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia cómo contenido curricular: propuesta de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (25), 113-130. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051999000100007>
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, (343), 503-529. <http://hdl.handle.net/11162/68995>
- Robledo-Ramón, P. y García, J. N. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: revisión de estudios empíricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 75-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832319007>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E. y Rodríguez Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE*, 22(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Sánchez Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86. <https://doi.org/10.1174/02134740360521796>
- Santana Vega, L. E., Garcés Delgado, Y. y Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (20), 7.22. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.1>

Serna Gómez, H. y Díaz-Peláez, A. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Fondo Editorial.
<https://acortar.link/VJ1UaZ>

Somos Psicología y formación. (10 de mayo de 2013). *Conflictos - No pierdas la perspectiva* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://acortar.link/UQgtUS>

Suárez Palacio, P. A. y Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

Sulbaran, A. y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2(2), 35-50.
<https://acortar.link/7htjaY>

Valverde Alcívar, M., Nivelá Cornejo, A. y Espinosa Izquierdo, J. E. (2017). Docentes y estudiantes, la brecha generacional digital. *Revista Multidisciplinaria de investigación*, (7), 64-78. <http://dx.doi.org/10.31876/re.v1i7.228>

Normativa

Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 221, de 16 de noviembre de 2020.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/221/BOJA20-221-00474.pdf>

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 132, de 7 julio de 2011.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/boletin.132.pdf>

Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 62, de 12 de marzo de 2010. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-4132-consolidado.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 20 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

7. Anexos

Anexo I. Cuestionario Funcional de Estilos Educativos de Padres (FEEP).

CUESTIONARIO FUNCIONAL DE ESTILOS EDUCATIVOS DE PADRES (FEEP).

Elaborado y reproducido en: Gómez, I., Hernández, M., Martín, M.J., y Gutiérrez, C. (2005). *Los problemas en la infancia y el papel de los estilos educativos de los padres*. Granada: Editorial CSV (ISBN: 84-689-3385-6)

Revisión: Gómez, I. y García-Barranco, M.R. (2009).

CODE					
------	--	--	--	--	--

Nombre del niño/a:

Edad (años y meses):

Sexo: ☐ hombre ☐ mujer

Número de hermanos/as:

Edades de los hermanos/as:

Persona que completa el cuestionario (grado de parentesco):

Edad: Estado civil:

Nivel educativo:

- ☐ Sin estudios
- ☐ Estudios primarios
- ☐ Bachiller o equivalente
- ☐ Estudios universitarios

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con situaciones de la vida diaria, que pueden darse entre usted y su hijo/a. Por favor, **lea atentamente el cuestionario y conteste a todas las preguntas**. Tenga en cuenta que no hay respuestas buenas ni malas.

Todos los datos que nos aporten son **confidenciales** y pueden ser muy útiles para conocer qué dificultades tiene con sus hijos y así poder ayudarle. Le rogamos que conteste con la mayor sinceridad y objetividad con el fin de proporcionarle un servicio más eficaz.

Además, estamos realizando un estudio acerca de las relaciones entre padres e hijos. Queremos conocer cual es el funcionamiento habitual de las familias hoy en día. Rogamos señale a continuación su consentimiento para que esta información sea usada de manera **anónima** y a nivel estadístico con fines de investigación y mejora del servicio: SI NO

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Por favor, devuelva el cuestionario una vez finalizado.

1- ¿Se comporta usted considerando que lo que hace o dice puede ser imitado por su hijo/a?

☐ SI ☐ NO ☐ A VECES

2. En términos generales, diría que en su familia hay una disciplina:

- ☐ FLEXIBLE: (las normas pueden variar en función de las circunstancias)
- ☐ RÍGIDA: (las normas no varían a pesar de las circunstancias)

3. Referido a circunstancias más concretas de la vida de su hijo/a señale en que medida se considera usted Flexible (F) ó Rígido (R), por ejemplo en las siguientes situaciones:

Hora de acostarse	R	F	Comidas	R	F
Tiempo jugando	R	F	Ropa con la que vestirse	R	F
Hora de levantarse	R	F	Realizar las tareas escolares	R	F
Salir con los amigos, ej. Horas de regreso, dónde y con quién va...	R	F	Cumplir sus obligaciones en la casa	R	F

4. Como norma general, cuando su hijo/a hace algo mal, ¿sabe claramente cuales son las consecuencias que usted le va a aplicar?, es decir, ¿suele usted reaccionar siempre igual ante el mismo comportamiento de su hijo/a?

- ☐ SI ☐ NO ☐ A VECES

5. Sitúe su manera de educar entre una de las siguientes opciones:

- ☐ Recompensó a mi hijo/a por todo aquello que hace correcto.
- ☐ A veces lo recompensó sin prestar atención a lo que hace o deja de hacer, sino simplemente por darle cariño o aquellas cosas que desea.
- ☐ No suelo recompensar a mi hijo/a, considero que hacer las cosas bien es su obligación.

6. ¿Cree que Ud. tiene autoridad sobre su hijo/a, o sea, su hijo/a le obedece con facilidad?

- ☐ Sí, fácilmente.
- ☐ A veces, según qué días o en qué cosas.
- ☐ No mucha, creo que tengo poca autoridad.

A continuación aparecen una serie de preguntas relativas a la frecuencia con la que usted hace ciertas cosas. Conteste a todas y cada una de las opciones de respuesta. Señale 0 si no lo hace nunca, 1 si sólo lo hace a veces y 2 si es un comportamiento frecuente en usted dada esa situación (es lo que más hace).

7. Para que su hijo/a siga una norma o pauta, ¿Qué hace y con qué frecuencia?:

0= CASI NUNCA 1= A VECES 2= FRECUENTEMENTE

Le digo lo que tiene que hacer solo una vez	0	1	2
Se lo tengo que repetir varias veces	0	1	2
Le ayudo a hacerlo	0	1	2
Le muestro cómo hay que hacerlo	0	1	2
Me desespero: le regaño, le grito, etc. para que lo haga	0	1	2
Me suelo desesperar y desisto	0	1	2

8. ¿Qué suele hacer Ud. cuando su hijo/a desobedece en algo importante y con qué frecuencia?

0= CASI NUNCA 1= A VECES 2= FRECUENTEMENTE

Nada porque es normal que un niño desobedezca	0	1	2
Le intento hacer razonar	0	1	2
Le echo una reprimenda	0	1	2
Le castigo privándole de algo de su agrado (postre, paga...)	0	1	2
Le doy un par de cachetes o azotes	0	1	2
Trato de tocarle la fibra sensible diciéndole «haces sufrir a papá o mamá»	0	1	2

9. ¿Qué suele hacer Ud. cuando su hijo/a, además de desobedecer, tiene una rabieta (llora, grita, patalea...) y con qué frecuencia?

0= CASI NUNCA 1= A VECES 2= FRECUENTEMENTE

Nunca se da ese extremo	0	1	2
Le dejo sin más hasta que se le pase	0	1	2
Le consuelo y le mimo pero sin ceder, es decir me mantengo en mi postura	0	1	2
Le privo de algo que le guste	0	1	2
Lo sujeto con fuerza	0	1	2
Le grito	0	1	2
Le pego	0	1	2
Cedo para que deje de «dar la lata»	0	1	2

10. Indique con que frecuencia utiliza los siguientes tipos de sugerencias o instrucciones con su hijo/a.

0= CASI NUNCA 1= A VECES 2= FRECUENTEMENTE

Le digo lo que se debe hacer	0	1	2	Le digo lo que no se debe hacer	0	1	2
Le doy instrucciones directas (ej. Dame, haz...)	0	1	2	Le doy instrucciones indirectas (ej. me encantan que los niños hagan X)	0	1	2
Le doy instrucciones claras y precisas	0	1	2	Le doy instrucciones que puede que mi hijo/a no entienda bien	0	1	2

11. Aproximadamente ¿con qué edad su hijo/a consiguió realizar las siguientes tareas sin ayuda (o con muy poca ayuda)? Indique hasta que edad cree que debería ayudarse.

TAREAS	EDAD en la que consiguió hacerlo solo/a	EDAD que sería adecuada
Bañarse o ducharse		
Utilizar el WC		
Usar los cubiertos		
Vestirse		
Levantarse		

12. ¿Participa su hijo/a a la hora de tomar decisiones familiares?

- ☐ No, sería un disparate.
- ☐ Normalmente no, aunque a veces oye algo y se le deja «meter baza».
- ☐ Sí a veces, cuando la decisión le afecta especialmente a él/ella.
- ☐ Siempre, cada miembro de la familia se puede decir que tiene un voto.

13. ¿Cómo se reparten en su familia las tareas en casa?

- ☐ Mi hijo/a no tiene obligaciones porque creo que es muy pequeño.
- ☐ Mi hijo/a tiene unas tareas mínimas fijas, según su edad (tirar la basura, comprar el pan, poner/ quitar la mesa, etc.) y las cumple normalmente.
- ☐ Mi hijo/a tiene unas tareas mínimas fijas, según su edad (tirar la basura, comprar el pan, poner/quitar la mesa, etc.) y no las cumple normalmente.
- ☐ Mi hijo no tiene obligaciones pero a veces ayuda en casa.

14. ¿A la hora de implantar/seguir una norma en su hijo/a suele coincidir con el resto de la familia?

- ☐ Si, en mi familia hablamos e intentamos seguir todos los mismos criterios para que coincidan las normas, actuando todos de igual manera, aunque en circunstancias específicas opinemos diferente.
- ☐ Si, pero cuando hay diferencias de opiniones, es difícil que se llegue a un acuerdo y al final actuamos de forma diferente entre nosotros.
- ☐ No, cada uno educa a su manera.

15. ¿Qué tipo de actividades recreativas suele compartir con su hijo/a y con qué frecuencia?

0= NUNCA 1= EN OCASIONES ESPECIALES 2= APROX. UNA VEZ AL MES
3= TODAS LAS SEMANAS 4= TODOS LOS DÍAS

Actividades deportivas (montar en bici, baloncesto, natación...)	0	1	2	3	4
Ir al cine, conciertos, teatros infantiles...	0	1	2	3	4
Juegos de acción sin conflicto, ni violencia (escondite, pelota...).	0	1	2	3	4
Juegos de mesa (cartas, parchís, trivial, puzzles, legos...).	0	1	2	3	4
Ver la TV o el vídeo	0	1	2	3	4
Charlar sobre diferentes temas (acontecimientos cotidianos, infancia...)	0	1	2	3	4
Contar cuentos, adivinanzas...	0	1	2	3	4
Ir a cafeterías o comer fuera	0	1	2	3	4
Escuchar música.					
Pasear o ir al parque	0	1	2	3	4
Dibujar, pintar...	0	1	2	3	4
Otras:	0	1	2	3	4

16. Indique con que frecuencia utiliza los siguientes castigos o correcciones con su hijo/a

0= NUNCA 1= POCAS VECES 2= ALGUNAS VECES 3= BASTANTES VECES 4= SIEMPRE

Le privo de algo que le guste (ej. ver la televisión, su postre preferido...)	0	1	2	3	4
Le pego un cachete o azote	0	1	2	3	4
Le regaño	0	1	2	3	4
Le mando deberes y/o lo pongo a estudiar	0	1	2	3	4
Le mando alguna tarea doméstica	0	1	2	3	4
Otros:	0	1	2	3	4

17. Indique con que frecuencia utiliza las siguientes recompensas o incentivos con su hijo/a

0= NUNCA 1= POCAS VECES 2= ALGUNAS VECES 3= BASTANTES VECES 4= SIEMPRE

Le doy alabanzas generales (ej. eres un campeón, que bien te portas...).	0	1	2	3	4
Le indico lo bien que ha hecho un comportamiento concreto (ej. que bien que has hecho la tarea, lo pronto que has terminado y lo bien).	0	1	2	3	4
Le doy premios materiales (ej. regalos, postres, dinero...).	0	1	2	3	4
Le permito privilegios que habitualmente no tiene (ej. ver un poco más la televisión, jugar media hora más a la consola...). de manera controlada.	0	1	2	3	4
Le doy este tipo de privilegios sin límites.	0	1	2	3	4
Le permito hacer alguna actividad que le tengo prohibida.	0	1	2	3	4
Le "perdono" alguna responsabilidad que le sea aburrida/molesta (ej. hoy no hace falta que recojas el cuarto)	0	1	2	3	4
Le hago promesas, las cumplo luego o no.	0	1	2	3	4

18. ¿Ha aguantado Ud. alguna situación en la que su hijo lo ha pasado muy mal, emocionalmente, y usted casi peor, pero consideraba que era fundamental en la educación de su hijo/a?

☐ SI ☐ NO

Indique su capacidad de aguante.

- ☐ Cedió en cuanto vi que mi hijo sufría (ej. lloraba, expresaba malestar...)
- ☐ Aguanté hasta que me sentí tan mal que no pude soportarlo, abandonando el objetivo que pretendía conseguir.
- ☐ Aguanté hasta que conseguí mi objetivo, pese a que lo pasé fatal.

19. ¿Suele cumplir su hijo las promesas que hace?, esto es ¿su hijo/a suele hacer lo que dice que va a hacer?

- ☐ Casi siempre cumple lo que promete.
- ☐ Pocas veces cumple lo que promete (depende del tema o de la tarea de la que se trate).
- ☐ No suele hacer promesas.

20. ¿Cómo actúa usted ante esas promesas?

- ☐ Le premio cuando cumple sus promesas.
- ☐ Le premio por lo que hace, esto es, por la tarea realizada, independientemente de que lo haya prometido previamente o no.
- ☐ Le premio cuando las cumple, indicando que es importante que cumpla lo que promete, que haga lo que se compromete a hacer.
- ☐ Me enfado y/o le castigo cuando no las cumple.
- ☐ No suelo fijarme en si hace y cumple sus promesas.

Anexo II. Resolución de un caso práctico

Ejemplo 1

Fran es hijo único, tiene 14 años, es muy simpático y le gusta mucho relacionarse con los demás, pero tiene poca paciencia y cuando las cosas no salen como él quiere se enfada bastante. Sus padres llevan un tiempo preocupados porque cada vez pasa más tiempo en el ordenador y no les cuenta nada de lo que hace. Además, cada vez obedece menos y colaboraba menos en casa. Un sábado que sus padres salieron por la tarde, le pidieron que cuando llegasen tuviese al menos su cuarto recogido, ya que llevaba dos semanas sin hacer nada y no podían seguir permitiéndolo. Fran les dijo que sí, que lo haría, pero no lo hizo, estuvo toda la tarde jugando con sus amigos con el ordenador. Cuando sus padres llegaron, viendo que no había hecho nada, desconectaron el internet a lo que Fran comenzó a gritar e insultar a sus padres: ¡QUÉ ME HABÉIS HECHO? ¡HE HECHO PERDER A MIS AMIGOS POR VUESTRA CULPA! ¡ME TENÉIS AMARGADO! Seguidamente Fran echó a sus padres de su cuarto a empujones y cerró la puerta.

Ejemplo 2

María tiene 13 años y tiene una hermana pequeña de 7 años. Ella es muy nerviosa y descuidada. Últimamente se relaciona con un grupo del que no hablan demasiado bien en el barrio y sus padres están preocupados porque solo conocen a una de las chicas con las que sale y no les inspira confianza. María tiene una aplicación para conocer su ubicación por lo que sus padres están algo más tranquilos. Un día María había quedado con una amiga, sus padres le dejaron irse con la condición de que no se juntase con el otro grupo y que llegase a casa a su hora. Sus padres, tras ver que se acercaba la hora de llegar a casa y seguía aún en casa de su amiga, la llamaron para decirle que se fuese ya para la casa. Al ver que no le contestaba a la llamada, llamaron a los padres de la amiga, a lo que estos le dijeron que aún no habían llegado. Los padres de María se preocuparon muchísimo y fueron a buscarla hasta que la encontraron en un parque fumando con el grupo de chicos que no querían que se relacionara.

Anexo III. Encuesta de satisfacción (profesores y familias)

Completa la siguiente tabla, marcando con un “X” según el grado de satisfacción, donde 1 es insatisfecho, 2 algo insatisfecho, 3 ni satisfecho ni insatisfecho, 4 algo satisfecho y 5 totalmente satisfecho.

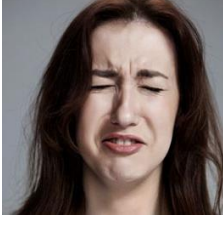
	1	2	3	4	5
Información recibida sobre el desarrollo afectivo.					
Información recibida sobre el control de la conducta y las herramientas para llevarlo a cabo.					
Grado de atención e implicación del orientador/a durante el desarrollo de las sesiones.					
Grado de cercanía de las actividades del programa con respecto a las situaciones reales vividas en el día a día.					
Clima de confianza y participación alcanzado.					
Grado de satisfacción general con las sesiones.					

Señala los aspectos positivos y negativos que puedas destacar acerca de las sesiones recibidas.

¿Podrías indicarnos algunas propuestas de mejora para futuras aplicaciones del programa?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo IV. Las emociones básicas

	¿Qué emoción representa?	¿Qué situación puede desencadenarla?
		
		
		
		
		
		

Nota: elaboración propia.

Anexo V. Sociograma

Nombre y apellidos.....

Grupo.....

Fecha.....

Contesta sinceramente a las siguientes preguntas

- 1- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar? ¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

- 2- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar? ¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

- 3- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)? ¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

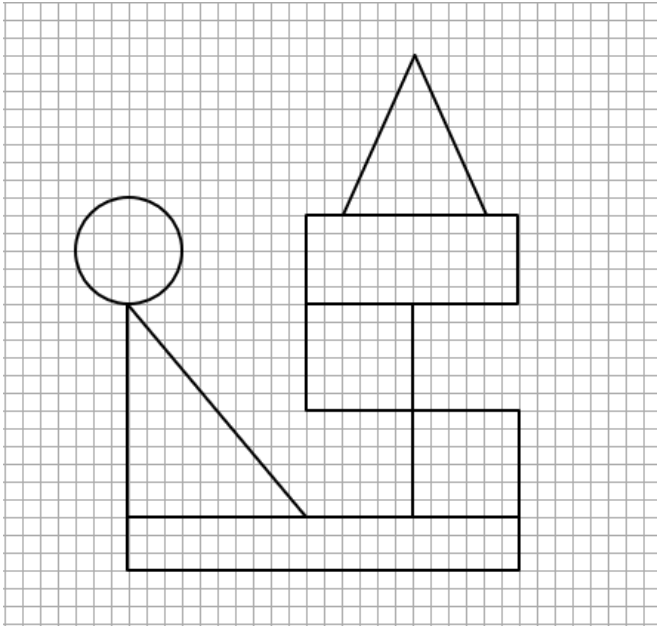
- 4- ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)? ¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

5- ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

- Tener muchos amigos
- Tener pocos amigos
- Llevarse bien con los profesores
- Llevarse mal con los profesores
- Ser simpático con los compañeros
- Ser antipático con los demás
- Su capacidad para entender a los demás
- No entender a los demás
- Su agresividad
- Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros
- Estar dispuesto a ayudar a los demás
- Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás
- Saber comunicarse
- Tener problemas para comunicarse
- Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario
- Sentirse fracasado
- Sentirse superior
- Querer llamar siempre la atención
- Ser inmaduro

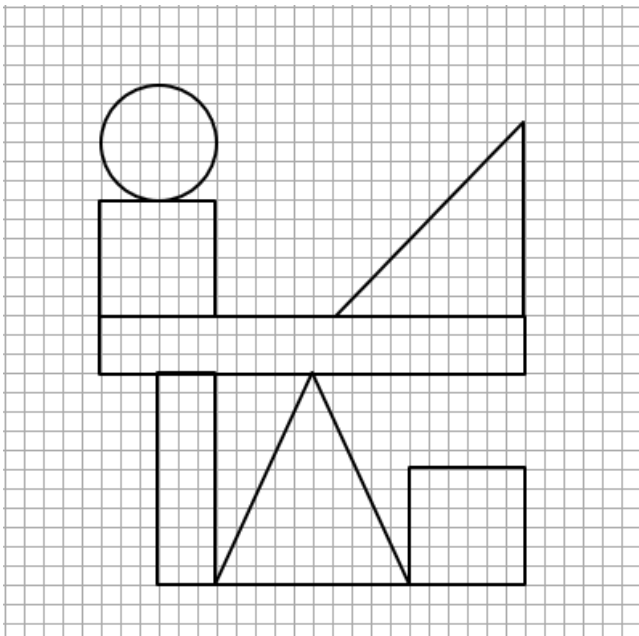
Anexo VI. Dictando cuadros

Dibujo 1



Nota: elaboración propia.

Dibujo 2



Nota: elaboración propia.

Anexo VII. Comunicación asertiva

Transforma las siguientes frases agresivas en frases asertivas:

- Nunca me dejas nada, ¡eres un/a egoísta!
- ¡Illo/a eres un desgraciado/a, ayer me dejaste plantado/a.
- ¡Mamá, no entres más en mi cuarto que eres tonta!
- ¡Tú no me vuelves a hablar así mas en tu vida, so subnormal!
- Que yo no he sido maestro/a, ¡me tienes manía, a los demás no los miras, solo a mí!
- Tú, déjame copiarme de tus deberes que siempre los tienes bien.
- Papá me tienes que comprar un patín, que todos mis amigos tienen menos yo, me tienes abandonado/a.
- ¿Illo/a que te has puesto, que te has metido en el armario de tu abuelo/a?
- ¿Qué haces? Mira que eres inútil, que me has ensuciado la mochila (se dirige a un chico/a que se ha tropezado con su mochila).
- ¡Maestro/a! (habla sin permiso) Que me estoy meando, déjame salir.

Anexo VIII. Analizando conflictos

Recuerda una situación reciente en la que hayas tenido un problema que haya provocado un conflicto. Primero, piensa y describe dicha situación, explicando cuál fue el problema principal y quienes eran las personas implicadas (incluido tú).

¿Cómo actuaste ante dicha situación? ¿Qué pasó después? ¿Llegasteis a algún acuerdo o la situación empeoró?

En el caso de no haber solucionado aún el conflicto, ¿qué piensas hacer algo al respecto?

Anexo IX. Resolviendo conflictos

Ejemplo 1:

Estamos en clase de educación física y los alumnos están jugando con un balón. La profesora ve como un chico le da con el balón a una compañera y toda la clase, incluido el chico que le da con el balón se ríen. Inmediatamente la profesora para la clase y pide explicaciones. El chico dice que ha sido sin querer, pero se ha reído porque le ha hecho gracia, mientras que la chica está muy triste y no le cree.

Si estuvieses en el lugar de la profesora de educación física, ¿qué harías?

Anexo X. Encuesta de satisfacción (alumnos)

Completa la siguiente tabla, marcando con un “X” cuanto de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones, donde 1 es en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 algo de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
He aprendido a reconocer mis emociones y la de los demás.					
He aprendido a ponerme en el lugar de los demás y a comunicarme desde el respeto.					
He aprendido a controlar mis emociones en situaciones que me generan mucha tensión.					
He aprendido a identificar las situaciones en las que puedo hacer daño a otros con mi comportamiento y a realizar conductas que beneficien a los demás, en lugar de perjudicarles.					
He aprendido diferentes maneras de solucionar un conflicto sin necesidad de ser violento/a.					
Mi tutor/a y orientador/a me han resuelto mis dudas y me han atendido cuando he necesitado su ayuda.					
Me he divertido con las actividades del programa.					
Las actividades del programa me han ayudado a conocer mejor a mis compañeros.					
Percibo que en mi clase hay confianza, cooperación y compañerismo.					
En general, estoy satisfecho con sesiones del programa.					

¿Qué es lo que más te ha gustado de las sesiones del programa? ¿Y lo que menos?

¿Podrías indicarnos algunas propuestas de mejora para futuras aplicaciones del programa?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN