

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación

Profesional

Programa Anual para un Departamento de Orientación

Propuesta de innovación educativa:

Comunidad de Investigación Solidaria

Annual Plan for a Guidance Department

An educational innovation approach:

Solidarity Research Community

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Salustiano Meseguer Maiquez

Tutora: María De Las Mercedes Inda Caro

Julio de 2020

Índice

1. Resumen	4
2. Introducción.....	5
3. Reflexión sobre la formación recibida y período de prácticas	6
4. Programa Anual para un Departamento de Orientación.....	10
4.1. Objetivos generales del programa de actuación.....	11
4.2. Organización interna del Departamento de Orientación y coordinación externa con otros agentes y servicios comunitarios.....	13
4.3. Actuaciones y su temporalización	15
4.3.1. Ámbito de enseñanza-aprendizaje.....	17
4.3.2. Ámbito de Acción Tutorial	36
4.3.3. Ámbito de Orientación para el Desarrollo de la Carrera.....	53
5. Proyecto de innovación educativa	67
5.1. Diagnóstico inicial	68
5.1.1. Identificar los ámbitos de mejora	68
5.1.2. Describir el contexto (aula, centro, departamento, etc.) donde se llevará a cabo la innovación.....	68
5.2. Justificación y objetivos de la innovación	69
5.3. Marco teórico de referencia de la innovación.....	71
5.4. Desarrollo de la innovación	74
5.4.1. Plan de actividades	74
5.4.2. Procedimiento.....	76
5.4.3. Agentes implicados	78
5.4.4. Materiales de apoyo y recursos necesarios	79
5.4.5. Fases (calendario/cronograma).	79
5.5. Evaluación y seguimiento de la innovación	80
6. Conclusiones.....	81
7. Fuentes y Bibliografía	84
8. Anexos	96

Agradecimientos

No puedo empezar este apartado sin mencionar a mi tutora de TFM, María de las Mercedes Inda Caro, por su apoyo en los momentos difíciles y su guía para la elaboración del presente trabajo, ya que siempre estuvo disponible para solventar cualquier posible contratiempo.

Es de agradecer el apoyo de mi familia a lo largo de mi vida y, en especial, el de mi madre, que siempre estuvo a mi lado en cada batalla que me tocó librar.

Por último, quiero mencionar con especial cariño a mi pareja, Sonia. Sin ella no estaría haciendo este máster, ni mucho menos el presente TFM. Ella soñó por mí cuando yo no era capaz ni de dormir.

1. Resumen

En el presente trabajo se busca reflejar los diferentes conocimientos adquiridos tras haber cursado el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Inicialmente se expondrá una reflexión sobre la formación recibida en la facultad y el período de prácticas en un centro educativo, de forma que sirva para contextualizar el resto del trabajo. Posteriormente, se muestra un Programa Anual para un Departamento de Orientación compuesto por quince actuaciones, cinco por cada ámbito, de las cuales se desarrollan seis en mayor profundidad. Asimismo, y a partir de una de estas actuaciones, se ha propuesto un proyecto de innovación que trata de responder a una necesidad detectada en el centro de prácticas. El objetivo de esta propuesta de innovación es mejorar la orientación académica y profesional recibida por los y las estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje activo, programa anual, orientación académica y profesional, educación secundaria obligatoria y comunidad de investigación solidaria.

Abstract

This thesis Master is to reflect the different knowledge acquired during the Master's Degree in Teacher Training in Secondary and Upper Secondary Education and Vocational Training. Initially, a reflection on the training received at the faculty and the internship at the High School will be exposed, so that it serves to contextualize the rest of the work. Consequently, an Annual Plan for a Guidance Department is shown consisting of fifteen actions, five for each field interventions, of which six of them are developed in greater depth. Likewise, and based on one of these actions, an innovation project has been proposed that tries to respond to a need detected in the practice center. The objective of this innovation proposal is to improve the academic and professional counseling received by the students.

Key words: active learning, annual plan, academic and professional guidance, compulsory secondary education and solidarity research community.

2. Introducción

La base de este trabajo se sitúa en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, y más concretamente en la especialidad de orientación educativa de la Universidad de Oviedo.

A lo largo de este trabajo se intentan reflejar todos los conocimientos adquiridos, tanto de forma teórica en clases académicas, como de manera práctica en el centro educativo. Por ello, se comienza con una breve reflexión sobre la formación recibida y el período de prácticas, donde se detallan los contenidos de cada asignatura, su relevancia para futuros/as orientadores/as y se expone de manera resumida la experiencia en un Departamento de Orientación.

A continuación, se diseña un Programa Anual para un Departamento de Orientación siguiendo la estructura propuesta en el Artículo 27 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. El programa contiene los tres ámbitos de la orientación educativa, con cinco actuaciones por cada ámbito, haciendo un global de quince, de las cuales seis se desarrollan de forma más extendida. La composición de cada actuación contempla diferentes apartados: justificación, destinatarios, objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos, temporalización y evaluación.

A partir de una de las actuaciones se presenta un proyecto de innovación que compensa una necesidad observada en el centro de prácticas. El tema de la innovación es la orientación para el desarrollo de la carrera en el curso de 1º de bachillerato, ya que se detectó que un porcentaje considerable del alumnado no disponía de una idea clara sobre cómo proceder o qué decisiones tomar en el ámbito académico al finalizar sus estudios en el centro.

Finalmente, se procede con el apartado de conclusiones en el que se plasma la experiencia vivida durante este año y la reflexión personal sobre la orientación educativa y este trabajo. Asimismo, se adjuntarán las fuentes y bibliografía consultadas en el transcurso de la elaboración de este documento, así como los anexos, donde quedará disponible el material empleado en cada una de las actuaciones propuestas.

3. Reflexión sobre la formación recibida y período de prácticas

La formación recibida en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional se compone, por un parte, de un marco teórico en el que se muestran contenidos pedagógicos, psicológicos y normativos; mientras que por otra parte, ofrece la posibilidad de experimentar durante un periodo de tiempo el día a día de un Departamento de Orientación, además de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos. A continuación, se muestra una reflexión sobre la formación recibida durante el curso.

La asignatura de Desarrollo, Aprendizaje y Educación es quizás la que tiene un componente más psicológico con respecto al resto. Se centra en variables inherentes a las personas como son el desarrollo cognitivo, pensamiento creativo, funciones ejecutivas, desarrollo de la personalidad, desarrollo socio-afectivo, estilos y estrategias de aprendizaje, etc. Durante el período de prácticas ha podido confirmar la relevancia de esta materia en el trato directo con el alumnado, puesto que se ha llegado a observar el efecto de los elementos mencionados en su rendimiento y bienestar.

La materia de Los Procesos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico se divide en dos grandes bloques. En el primero, se define la orientación educativa en tanto a su evolución histórica, funciones, procesos y organización. En el segundo, se muestran las dificultades de aprendizaje, contemplando en qué consiste cada una, los posibles métodos de respuesta e instrumentos de evaluación. Gracias a esta asignatura la adaptación al trabajo diario en un Departamento de Orientación es más sencilla, ya que desde un inicio se conoce qué funciones y/o actuaciones se han de desempeñar en el entorno laboral. Asimismo, la revisión que se realiza sobre las dificultades de aprendizaje facilita el abordaje de la evaluación psicopedagógica con los y las estudiantes, al saber a qué indicadores se debe prestar atención para poder dar una respuesta educativa satisfactoria a las necesidades que presenten.

La asignatura de Ámbitos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico contempla, tal y como se ha señalado en la previa, una parte en la que se enseña qué son las Necesidades Educativas Especiales (discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, trastorno de la comunicación social y trastorno de conducta) y cómo elaborar un informe de evaluación psicopedagógica y un dictamen de

escolarización. En consecuencia, proporciona las habilidades para poder realizar una adecuada atención a la diversidad. Además, en la segunda parte de la asignatura se tratan los ámbitos que regulan la acción de la orientación educativa junto con la normativa relacionada con los mismos. Esto asegura una mayor comprensión de las actividades llevadas a cabo durante el período de prácticas y es de gran ayuda para la realización del Trabajo Final de Master.

En el módulo de Procesos y Contextos Educativos, se hace especial énfasis en la historia de la educación, haciendo una revisión de las leyes que han regido nuestro ámbito de trabajo desde la Ley de Moyano en 1857, y en la normativa que regula actualmente el contexto educativo. Manejar este tipo de información puede resultar complejo, pero no se puede negar la importancia de dominar toda esta normativa para poder centrar adecuadamente la acción docente.

La asignatura de Diseño y Desarrollo del Currículum muestra la estructura del sistema educativo, ahondando en los documentos de los centros educativos (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Reglamento de Régimen Interno y Plan de Convivencia), el currículo (funciones, elementos, fuentes, características y competencias clave), la normativa que regula la ESO y Bachillerato, criterios y estándares de evaluación, metodologías activas y un Plan de Intervención para nuestra especialidad. El dominio de este contenido favorece el poder desenvolverse adecuadamente en la realidad de un centro educativo y ser capaz de diseñar actuaciones satisfactorias para el alumnado.

Las materias de Tecnologías de la Información y la Comunicación y de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa ponen en cuestión las formas tradicionales de entender y realizar la enseñanza. En la primera, se aprende cómo los medios tecnológicos son una herramienta útil para la enseñanza por su versatilidad y atractivo para el alumnado. De este modo, las aulas pueden ser más interactivas y adaptadas a la diversidad. En cuanto a la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa, es importante señalar que ofrece la oportunidad de adquirir los conocimientos y procesos necesarios para aplicar la innovación educativa, lo cual ha resultado enormemente beneficioso en la realización del presente trabajo. Sin embargo, más allá de esto supone una gran aportación a las nuevas generaciones de docentes que

se enfrentan a un gran abanico de situaciones en las que es preciso introducir nuevos elementos para ajustarse adecuadamente a las necesidades del alumnado.

En el área de Sociedad, Familia y Educación se manejan temas como los estereotipos de género y etnia en el aula, los derechos humanos o la influencia de las familias en el desarrollo del alumnado; invitando a la reflexión sobre su correcto abordaje. Esta asignatura pretende formar profesionales que no se dejen arrastrar por prejuicios en su labor diaria y que reconozcan el valor de la familia, como una fuente para aprender y abordar conjuntamente el proyecto educativo.

La asignatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad se enfoca en enseñar cómo se ha de responder a la diversidad de las aulas. Para ello, se expone el marco general de la educación inclusiva, adaptaciones curriculares y metodologías activas. Asimismo, en la práctica se realiza un análisis sobre el grado de inclusión que presenta el centro en el que se hacen las prácticas, exposiciones sobre diferentes metodologías activas, el análisis de un Programa de Atención a la Diversidad y la elaboración de una guía para el diagnóstico y la intervención en una Necesidad Específica de Apoyo Educativo (en mi caso fue sobre el Síndrome de Asperger). Un aspecto a señalar es que esta asignatura es impartida únicamente a la especialidad de orientación educativa, y quizás podría resultar interesante generalizarla al resto de especialidades, puesto que podrían obtenerse grandes beneficios para la inclusión en la educación.

Por último, el módulo de Estrategias y Recursos para la Búsqueda Activa de Empleo centra su atención en las teorías del mercado de trabajo, las transiciones entre el contexto educativo y laboral, la empleabilidad y herramientas para facilitar la inserción laboral (marca personal, competencias claves, autoanálisis y estrategias para tomar decisiones). Desde mi punto de vista, la asignatura abarca un aspecto de la orientación educativa que a menudo es olvidado: la orientación para el desarrollo de la carrera. En consecuencia, es de gran ayuda para entender y elaborar actuaciones en este campo.

Por otro lado, el período de prácticas es una fase que se inicia con ilusión por demostrar que uno/a mismo/a es capaz de desempeñarse como orientador/a, pero con cierta sensación de nerviosismo por no conocer el centro, al/a la tutor/a que te acogerá, el no saber qué situaciones se encontrarán y un sinfín de interrogantes más que se te plantean antes de cruzar la puerta del centro. Por mi parte, las ganas de ponerme a prueba y adquirir

habilidades y confianza superaron al temor de no actuar de la forma adecuada. En este aspecto tuvo gran parte del mérito la tutora del centro, que siempre animaba a iniciar nuevas tareas bajo su supervisión y aceptaba cada una de mis propuestas si las consideraba interesantes para el alumnado.

Si bien es cierto que durante las clases teóricas se adquieren múltiples conocimientos sobre la orientación educativa, no hay nada como la puesta en práctica de todo lo adquirido para asimilarlo completamente. Es en ese momento, y no en la seguridad del aula, donde se aprende a tratar e intervenir adecuadamente con el alumnado.

En definitiva, durante el período de prácticas he tenido la oportunidad de desarrollar una evaluación psicopedagógica, entrevistas y seguimientos a alumnos/as, observaciones en el aula, aplicar pruebas diagnósticas de forma individual y colectiva, asistir a reuniones en el centro, diseñar y poner en marcha charlas de orientación académica y profesional en los cursos de 3º y 4º de ESO y elaborar actuaciones a petición de tutores/as. El hecho de haberme expuesto a tales experiencias ha logrado que desarrolle competencias clave para el adecuado abordaje de la orientación educativa.

4. Programa Anual para un Departamento de Orientación

En la concepción de un Programa Anual para un de Departamento de Orientación se ha de tener una visión global y completa de las necesidades y/o fines existentes en la educación. Para ello, es fundamental el conocer en detalle la legislación educativa que regula la acción docente, es decir, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE). En dicha ley se resalta el fomentar el desarrollo integral de la personalidad y las capacidades del alumnado en un entorno inclusivo con valores de equidad, igualdad de oportunidades y derechos que favorezcan la superación de cualquier discriminación con el objetivo compensador de las desigualdades diferentes aspectos: personal, económico, cultural y social (LOE, 2006; LOMCE, 2013). La orientación educativa y profesional se postula como “medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOE, 2006 p. 17165). Así pues, se observa que esta especialidad constituye un pilar fundamental para el adecuado desarrollo de la función educativa en los centros.

Ahora bien, si bien es cierto que a través de la LOE y la LOMCE se puede vislumbrar el enfoque global de la acción educativa, es necesario concretar las necesidades en un marco más específico. Para ello, se emplea como punto de partida la Circular de Inicio de Curso 2019/2020 para los centros docentes públicos y, a su vez, se considerarán las instrucciones para el curso 20/21 en el momento que sean publicadas. El hecho de contemplar estos documentos se debe a que exponen los objetivos de la educación asturiana de obligado cumplimiento para la administración educativa y para los centros junto a la programación general anual y las directrices para cada etapa educativa y modalidades de escolarización.

Para continuar definiendo y delimitando el Programa Anual para un Departamento de Orientación es necesario el Decreto 147/2014, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, ya que en éste se exponen los niveles de intervención, los principios y funciones de la orientación educativa y profesional, así como los ámbitos, la estructura y funciones de los servicios especializados de orientación. Además, se tendrá en cuenta el Artículo 27 en el que se secuencian los apartados que han

de componer un programa anual de actuación de los servicios especializados de orientación educativa.

4.1. Objetivos generales del programa de actuación

Partiendo de la base de la normativa citada en el apartado anterior, se establecen los siguientes objetivos generales:

- Formar al profesorado en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo para posibilitar una pronta detección y una satisfactoria adaptación a las necesidades concretas de los y las estudiantes que lo precisen.

- Fomentar en el centro los valores de la educación inclusiva.

- Prevenir el abandono y el fracaso escolar.

- Favorecer el desarrollo integral de la personalidad del alumnado, atendiendo especialmente a la inteligencia emocional y las habilidades sociales como herramientas para un adecuado desarrollo futuro como ciudadanos/as responsables.

- Promover el respeto y el reconocimiento de la pluralidad humana y el rechazo ante un trato diferencial por cuestión de género, diversidad de capacidades, cultural o cualquier otro tipo de discriminación.

- Mejorar la convivencia en las aulas y el centro educativo.

- Ofrecer una orientación para el desarrollo de la carrera de calidad que permita al alumnado el adecuado uso de las distintas posibilidades que están a disposición en el sistema educativo.

- Promover el aprendizaje de competencias básicas que ayuden a la transición entre sistema educativo y el mundo laboral, así como su mantenimiento y gestión.

Para la consecución de los objetivos generales, se han propuesto una serie de objetivos que concretan el camino a seguir en los tres ámbitos de intervención: enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera (Tabla 1).

Tabla 1
Objetivos de los programas de intervención en la orientación educativa.

Ámbitos de intervención	Objetivos
Ámbito de Enseñanza- Aprendizaje	1.- Formar al profesorado en dificultades de lectoescritura. 2.- Fortalecer los factores de protección en el alumnado de 1º de PMAR. 3.- Acompañar en el transcurso de la ESO al alumnado en situación de desventaja. 4.- Fomentar la competencia social y cívica a través de la creación de recursos inclusivos para la diversidad. 5.- Fomentar la competencia prosocial como factor de protección en adolescentes conflictivos/as.
Ámbito de Acción Tutorial	6.- Concienciar cómo una educación sexista y el lenguaje influyen en la selección de estudios, profesiones y aspiraciones. 7.- Conocer las emociones y mejorar la gestión de las mismas. 8.- Desarrollar la competencia de comunicación lingüística y mejorar la convivencia en el aula. 9.- Enseñar al alumnado el proceso adecuado para la toma de decisiones. 10.- Prevenir en la formación de actitudes y comportamientos racista en el alumnado.
Ámbito de Orientación para el Desarrollo de la Carrera	11.- Fomentar el autoconocimiento en el alumnado. 12.- Fomentar la capacidad de gestión de los cambios. 13.- Identificar las diferentes vías académicas fuera de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: Formación Profesional y los estudios universitarios. 14.- Fomentar la capacidad de análisis del entorno laboral. 15.- Formar en las nuevas estrategias de búsqueda de empleo.

4.2. Organización interna del Departamento de Orientación y coordinación externa con otros agentes y servicios comunitarios.

Según el Artículo 14 del Decreto 147/2014 por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, los departamentos de orientación son los responsables de la coordinación docente y orientación, con el fin de asegurar la intervención psicopedagógica y de apoyar el desarrollo de la orientación educativa y profesional del alumnado de los centros de enseñanza de educación secundaria.

Los departamentos de orientación en los centros públicos de enseñanza de educación secundaria componen, como mínimo, por un/a profesor/a de la especialidad de orientación educativa, un/a profesor/a técnico/a de servicios a la comunidad (cuando el número total de estudiante en el centro supere a 250 en la etapa de educación secundaria obligatoria), profesorado de la especialidad de pedagogía terapéutica y de la especialidad de audición y lenguaje y de profesorado para el desarrollo de programas específicos (Decreto 147/2014, p. 6).

Además, se contará con auxiliares educadores, fisioterapeutas, intérpretes de lengua de signos o cualquier otro profesional cuando se requiera, para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.

El jefe o lo jefa del Departamento de Orientación se implicará en los siguientes procesos (Decreto 147/2014, p. 13)

- Coordinar tanto la elaboración como la aplicación y la evaluación de la propuesta del programa anual del Departamento de Orientación como la memoria anual del mismo al final de curso.

- Coordinar las actividades de Departamento de Orientación mediante reuniones, en las que el/la orientador/a presida y levante actas.

- Ofrecer información de las actividades a la comunidad educativa, es decir, al alumnado, profesorado y familias.

- Atención a las familias y alumnado cuando se requiera.

- Gestionar la elaboración y seguimiento de los planes de trabajo y las programaciones docentes del profesorado que pertenece al Departamento de Orientación,

junto a las actuaciones del propio departamento que se corresponden a los programas de atención a la diversidad, acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera.

- Asesorar al equipo directivo en materia de medidas de atención a la diversidad.
- Asesoramiento al profesorado sobre aspectos que entran dentro de la orientación educativa, como son el proceso de aprendizaje, acción tutorial, orientación vocacional y atención a la diversidad.
- Participar en las reuniones del claustro, de la comisión de coordinación pedagógica y las de coordinación que sean convocadas por las distintas estructuras de la administración educativa.

El/la profesor/a técnico/a de servicios a la comunidad realiza el seguimiento del alumnado con riesgo social y absentista. Asimismo, se coordina con Servicios Sociales en los casos que sea necesario y atiende a las familias y alumnado. Además, se encarga de elaborar y aplicar un programa preventivo sobre drogas.

La intervención educativa con el alumnado de necesidades educativas especiales lo llevará a cabo el profesorado de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje teniendo en consideración los informes psicopedagógicos en los espacios y tiempos organizados desde el Departamento de Orientación.

El profesorado de Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento será el responsable de elaborar, aplicar y evaluar las programaciones didácticas de los ámbitos que le corresponden a cada profesor/a.

Para poder llevar a cabo las funciones y actividades mencionadas anteriormente en el Departamento de Orientación se establecen los siguientes espacios de reunión entre los diferentes agentes implicados:

- Reuniones semanales del Departamento de Orientación.
- Reuniones semanales con el profesorado de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje para el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

- Reuniones con los tutores y las tutoras de los diferentes niveles en la ESO y Bachillerato cada semana.

- Coordinación semanal entre el/la orientador/a y el/la profesor/a técnico/a de servicios a la comunidad con una periodicidad semanal.

Ahora bien, en cuanto a la coordinación externa con otros agentes y servicios comunitarios, se consideran los siguientes agentes como posibles recursos para responder a las necesidades de un centro educativo:

- Comisión de absentismo.

- Servicios de Salud Mental.

- Reuniones con los servicios especializados de Orientación.

- Coordinación con el Equipo Regional para los casos de alumnado con necesidades específicas de apoyo que lo requieran.

- Coordinación con la Universidad y Servicio Público de Empleo para el desarrollo de actividades en el programa de desarrollo de la carrera.

- Coordinación con otras organizaciones según las necesidades del centro.

4.3. Actuaciones y su temporalización

Como se ha mencionado anteriormente, la actuación del Departamento de Orientación en el centro educativo se realiza a través de la implementación del Programa de Atención a la Diversidad, Programa de Acción Tutorial y Programa de Orientación del desarrollo de la carrera. Así pues, a continuación, se muestran, cinco actuaciones para cada programa, de los cuales se desarrollan dos. Además, los programas son precedidos por una breve introducción del ámbito que les corresponde.

La temporalización para las actuaciones a lo largo de la ESO y Bachillerato se expone en la siguiente tabla (Tabla 2):

Tabla 2

Cronograma global del programa anual para un departamento de orientación

1º ESO	Emociones aliadas	Noviembre	4 sesiones
	Hola, soy...	Abril y Mayo	6 sesiones
2º ESO	Valorarse para crecer	Febrero y Marzo	6 sesiones
	Taller para el desarrollo de la competencia prosocial	1º Trimestre	22 sesiones
	Decisiones inteligentes	Abril	3 sesiones
3º ESO	Consiguiendo mucho con poco	Octubre	3 sesiones
	Conocer la diversidad	Febrero y Marzo	3 sesiones
	Yo soy yo y mis circunstancias	Octubre y Noviembre	6 sesiones
4º ESO	La condena de la piel	Marzo y Abril	6 sesiones
	Busco empleo	Mayo y Junio	5 sesiones
1º Bach.	Matrones y albañiles	Octubre	4 sesiones
	Mirada crítica	Febrero y Marzo	6 sesiones
2º Bach.	¿Dónde está mi queso?	Octubre	4 sesiones
Profesorado	Taller para dificultades de lectoescritura	Septiembre	2 sesiones
	Tutor amigo	Todo el curso	

4.3.1. Ámbito de enseñanza-aprendizaje.

En el preámbulo de la LOE se promueve que el aprendizaje ha de darse a lo largo de la vida, ya que en el escenario de la sociedad actual la educación tradicional en la que la enseñanza se limitaba a la etapa de la niñez y la adolescencia se considera insuficiente (p. 17161).

Asimismo, en la LOE y en la LOMCE se aboga por que la educación ha de ser de calidad para todo el alumnado, independientemente de las condiciones y circunstancias propias de cada alumno o alumna. Así pues, el sistema educativo ha de fomentar la equidad en las aulas, de tal forma que:

“garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (LOE, p. 17164; LOMCE, p. 97866)”

Por otra parte, en los objetivos institucionales de la Circular de inicio de Curso 2019/2020 se especifica que se ha de “seguir avanzando en un modelo educativo que garantice la equidad, la igualdad y la inclusión educativa a través de los planes, programas y proyectos regulados por la Consejería de Educación y/o diseñados por los centros educativos” (Gobierno del Principado de Asturias, 2019, p. 6).

En consecuencia, se presenta, a continuación, un Programa de Atención a la Diversidad (Tabla 3) fundamentado en la necesidad expuesta anteriormente, en la que se requiere de un modelo educativo que abrace la pluralidad de las aulas y cree entornos más inclusivos para el aprendizaje.

Tabla 3
Programa de Atención a la Diversidad.

Programa de Atención a la Diversidad	
Título	Taller para dificultades de lectoescritura
Justificación	De acuerdo con el Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, el profesorado deberá atender a la diversidad presentada por el alumnado para el logro de los objetivos en ESO (p. 8). Para ello, se considera imprescindible realizar actuaciones que formen y/o actualicen los métodos de enseñanza-aprendizaje en tanto a las posibles necesidades que se pueden hallar en un aula.
Destinatarios	Profesorado del centro educativo.
Objetivos	Objetivo principal: formar al profesorado en dificultades de lectoescritura. <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las causas y consecuencias de la lectoescritura. - Detectar dificultades de lectoescritura. - Desmontar mitos sobre esta dificultad. - Aprender medidas ordinarias para adaptar el aprendizaje a este tipo de alumnado. - Informar sobre métodos ineficaces para tratar las dificultades en lectoescritura.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación entre disgrafía, disortografía, dislexia y errores de redacción. - Tipos de dislexia. - Causas y consecuencias de la dislexia. - Teoría Ecológica de Bronfenbrenner - Indicadores de riesgo. - Detección precoz. - Protocolo de detección. - Pruebas evaluativas. - Intervención. - Orientaciones. - Métodos ineficaces.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología expositiva. - Simulación de casos.
Actividades	1.- Tengo dificultades de aprendizaje. 2.- Ponencia en dificultades de lectoescritura. 3.- Simulación de casos.
Recursos	Humanos: orientador/a Espaciales: salón de actos o un aula que responda al público que va a asistir. Materiales: un proyector, un ordenador, presentación de dificultades en lectoescritura, folios y bolígrafos.
Temporalización	Dos sesiones durante septiembre.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial y final cualitativa mediante un cuestionario sobre dificultades en lectoescritura. - Evaluación final cualitativa: <ul style="list-style-type: none"> - Registro observacional sobre la detección y calidad de atención por parte del profesorado en tanto a las dificultades de lectoescritura. - Grado de satisfacción y propuestas de mejora al público. - Evaluación final cuantitativa: rendimiento escolar.
Título	Valorarse para crecer
Justificación	En personas con dificultades de aprendizaje la autoestima es más baja (Alemany, 2019) lo que influye en un peor rendimiento académico (Iglesias y Vera, 2016)
Destinatarios	Alumnos/as de 1º de Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (en adelante PMAR)
Objetivos	Objetivo principal: fortalecer los factores de protección en el alumnado de 1º de PMAR. <ul style="list-style-type: none"> - Aprender en qué consiste la autoestima y los pensamientos irracionales. - Aprender a contrarrestar los pensamientos irracionales - Fomentar el autoconocimiento positivo. - Mejorar la autoeficacia percibida. - Eliminar los estereotipos negativos y prejuicios.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Pensamiento positivo. - Pensamientos irracionales y estrategias para contrarrestar a los mismos. - Estereotipos y prejuicios.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición magístra. - Metodología activa y participativa.
Actividades	1.- ¿Autoestima? 3.- Las etiquetas para la ropa. 5.- Club de los poetas muertos. 2.- Pensamientos Irracionales 4.- Has sido despedido. Las dos primeras sesiones pertenecen al Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes (Ruiz, 2004).
Recursos	Humanos: orientador/a, tutores/as y equipo docente. Espaciales: un aula. Materiales: ordenadores, proyector, folios y bolígrafos.
Temporalización	Durante febrero y marzo: 6 sesiones semanales (1 por actividad, excepto la segunda).
Evaluación	Evaluación inicial y final cuantitativa mediante las calificaciones académicas. Evaluación procesual será cualitativa mediante la observación del alumnado por el equipo docente.

Tabla 3
Programa de Atención a la Diversidad.

Título	Tutor/a amigo
Justificación	La adolescencia es una etapa de cambios físicos, cognitivos, biológicos, sociales y morales (Gaete, 2015) que determinan la personalidad en la adultez. A su vez, es una fase de vulnerabilidad en la que se pueden desarrollar diversas afecciones psicológicas y adicciones que influyen negativamente al rendimiento escolar. En consecuencia, en el Decreto 147/2014 por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias se hace alusión a la necesidad de acompañar al alumnado durante su estancia en el centro educativo con el fin de prevenir dificultades para su desarrollo global y para potenciar sus cualidades de forma que muestren un adecuado rendimiento académico.
Destinatarios	Alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO en posición vulnerable.
Objetivos	Objetivo principal: acompañar en el transcurso de la ESO al alumnado en situación de desventaja. - Intervenir con el alumnado en condiciones desfavorables. - Crear canales de comunicación. - Fomentar la motivación y el sentido de pertenencia al centro educativo.
Contenidos	- Motivación y rendimiento. - La ansiedad ante posible fracaso escolar. - Estrategias para prevenir el desenganche escolar.
Metodología	- Cooperativa y colaborativa. - Escucha activa.
Actividades	1.- Formación del profesorado 2.- Detección del alumnado objetivo. 3.- Contrato de compromiso. 4.- Sesiones entre el tutor/amigo y el estudiante. 5.- Evaluación de la actuación.
Recursos	Humanos: expertos/as para la formación, docentes voluntarios y Departamento de Orientación. Espaciales: aulas y despachos para tener las reuniones con los y las estudiantes.
Temporalización	El reclutamiento y formación será en los meses de abril y mayo del curso académico anterior. Durante septiembre y octubre se analizará el alumnado objetivo y se les ofrecerá la posibilidad de tener un tutor amigo (cabe la posibilidad de incluir a otros/as estudiantes más adelante). En los meses posteriores se desarrollarán las sesiones entre los tutores-amigos y los estudiantes con una periodicidad de dos sesiones semanales. Por último, durante el mes de junio se evaluará la actuación.
Evaluación	Evaluación inicial cualitativa: observacional y entrevista. Evaluación procesal cualitativa: registro semanal Evaluación final cualitativa: cuestionario de satisfacción para alumnos/as, familias y docentes.
Título	Descubriendo la diversidad
Justificación	De acuerdo con la Declaración de Incheon, los centros educativos han de caracterizarse por presentar entornos inclusivos para la educación en el 2030 (Unesco, 2016). Con el propósito de alcanzar este objetivo, se considera que se han de llevar actuaciones que den a conocer la diversidad para concienciar y empatizar en este tema.
Destinatarios	Alumnado de 3º de Eso.
Objetivos	Objetivo principal: fomentar la competencia social y cívica a través de la creación de recursos inclusivos para la diversidad. - Conocer diferentes tipos necesidades educativas especiales. - Desarrollar la capacidad de análisis y creatividad ante los obstáculos.
Contenidos	- Discapacidad intelectual y visual. - Trastornos del espectro autista.
Metodología	- Exposición magistral. - Aprendizaje basado en proyectos.
Actividades	1.- Descubriendo la diversidad. 2. ¿Tenemos una rampa? 3.- Propuestas de mejora. 4. Manos a la obra. - Entonces, ¿Cómo ha ido?
Recursos	Humanos: orientador/a, maestros/as de pedagogía terapéutica, tutores/as y docentes de educación plástica, visual y audiovisual. Espaciales: un aula. Materiales: ordenadores, impresora, folios, cartulinas, colores, altavoces, conexión a internet, micrófonos, grabadora y cámara de video (en su defeco, una cámara de móvil).
Temporalización	Durante febrero y marzo: 3 sesiones semanales (12 sesiones totales).
Evaluación	- Evaluación procesal: Diario de trabajo. - Evaluación final: grupo externo y satisfacción.

Tabla 3
Programa de Atención a la Diversidad.

Título	Taller para el desarrollo de la competencia prosocial		
Justificación	El Trastorno de Conducta (en adelante TC) en el alumnado tiene un impacto en la convivencia escolar, en la calidad de las relaciones, comportamientos agresivos y un rendimiento académico que puede definirse como fracaso escolar (Garaigordobil, 2015; Martín, Martínez, García y Aramayona, 2016; Pérez, Gázquez, Mercader, Molero y García, 2011). Asimismo, en la LOMCE se presenta al sistema educativo como el mecanismo responsable de ofrecer igualdad de oportunidades para los y las estudiantes en cuanto a su desarrollo (p. 97866). Por ello, se considera fundamental la intervención activa en el alumnado con Trastorno de Conducta.		
Destinatarios	Alumnado de ESO.		
Objetivos	<p>Objetivo principal: fomentar la competencia prosocial como factor protector en adolescentes conflictivos/as</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar al profesorado y a las familias en que consiste el TC. - Enseñar la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson. - Formar al profesorado y las familias en técnicas que favorecen el adecuado desarrollo del alumnado. - Aprender a aceptar la crítica y la negación. - Identificar los precursores de la conducta violenta (emocionales, creencias y fisiológicos). - Aprender valores positivos. - Fomenta las conductas prosociales y la empatía. - Fomentar las competencias sociales y cívicas. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Valores positivos. - Competencia social. - Las expectativas. - Empatía. - Comportamiento prosocial. - El refuerzo positivo. - Relajación muscular - El Trastorno de Conducta. 		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición magistral. - Role-playing con feedback - Reflexión. - Modelado. - Debate. - Aprendizaje servicios. - Refuerzo positivo. - Preguntas abiertas. 		
Actividades	<p>1.- Taller para familias y profesorado. 2.- ¿Quién está al volante? 4.- ¿Ser o no ser?</p> <p>3.- Nos relajamos. 5.- Campaña de alimentos.</p>		
Recursos	<p>Humanos: orientador/a, docente de plástica y experto/a en relajación. Materiales: folios, bolígrafos, ordenadores, cartulinas y colores.</p> <p>Espaciales: un aula adecuada para el trabajo grupal, un espacio para la recogida de alimento y otro para guardarlos. Institucionales: Fundación Banco Alimentos de Asturias.</p>		
Temporalización	Durante el primer trimestre con dos sesiones semanales.		
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación procesual cualitativa: observacional. - Evaluación final cualitativa: grupo de discusión con las familias, alumnado objetivo y el profesorado por separado. 		

4.3.1.1. Taller para dificultades en lectoescritura

4.3.1.2.1. Justificación

Según se establece en el Decreto 43/2015, de 10 de junio, por lo que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, la atención a la diversidad se plantea desde “los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar [...], flexibilidad, accesibilidad y diseño universal y cooperación de la comunidad educativa” (p. 8) para conseguir los objetivos y competencias propuestas para la ESO. Además, en este decreto se concede a los centros educativos autonomía pedagógica y organizativa, así como en tareas de investigación y formación (p. 14).

Ahora bien, entre el 40-56% del alumnado clasificado como fracaso y abandono escolar tienen dificultades de aprendizaje (González et al., 2010, p.325). Además, en España las dificultades de lectoescritura suponen entre un 5-17% de la población general (Alemany, 2019), lo que supone que sea una realidad compartida en los centros educativos. Asimismo, este hecho fue observado durante mi período de prácticas en un Departamento de Orientación.

Por otro lado, en el centro de prácticas se percibió desconocimiento y/o escepticismo sobre las dificultades de aprendizaje por parte de un sector del profesorado, lo cual derivó en una atención ineficaz e insuficiente al alumnado.

Por todo ello, se considera que a pesar de una normativa inclusiva se necesitan más acciones formativas y participativas en los centros educativos. En consecuencia, se propone la presente actuación sobre dificultades en lectoescritura.

4.3.1.2.2. Destinatarios

Profesorado del centro.

4.3.1.2.3. Objetivos

El objetivo principal de esta actuación es formar al profesorado en dificultades de lectoescritura. Para su consecución se indican los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las causas y consecuencias de lectoescritura.
- Desmontar mitos sobre esta dificultad.

- Conocer las medidas ordinarias para adaptar el aprendizaje a este tipo de alumnado.
- Informar sobre métodos ineficaces para tratar las dificultades en lectoescritura.
- Detectar las dificultades de lectoescritura.

4.3.1.2.4. Contenidos

Antes de proceder con la exposición de los contenidos se considera oportuno mencionar que en Anexos (véase anexo 1) se encuentra la presentación que se recomienda para esta actuación, ya que contiene toda la información que se va a desarrollar a continuación.

En la presentación se comienza ubicando las dificultades de lectoescritura dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y planteando las diferencias entre disortografía, disgrafía, dislexia y errores en la redacción (Conde, Bolea, Panadero, Pérez, Valtueña y Vicente, 2017; López, 2016; Nicasio y De Caso Fuentes, 2002). A continuación, se define la dislexia en cuanto a sus tipos, funciones ejecutivas y bases biológicas (Conde et al., 2017; Sánchez-Domènech, 2018; Soriano-Ferrer y Piedra, 2014; Suárez y Cuetos, 2012; Suárez, 2009; Zamarreño, 2017). A partir de esta información se pretende que el público sea consciente de que las dificultades en lectoescritura no se deben a invenciones y/o falta de interés por aprender del niño/a.

Asimismo, se recurre al modelo ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Ceci, 1994), en el que el desarrollo humano se concibe en la continua influencia de las características personales (Ej.: resiliencia, temperamento, vulnerabilidad, comorbilidad, autonomía, inteligencia y grado de afectación), el microsistema (servicios médicos, colegio y familia), el mesosistema (relaciones entre los diferentes elementos del microsistema), el exosistema (Ej.: familia extensa, comunidad de vecinos, profesión de los padres y las madres, el tipo de vivienda y el nivel socioeconómico y cultural) y macrosistema (Ej.: ideologías, leyes de un país y economía mundial). No obstante, a la hora de abordar esta teoría se agrupan dos factores: de protección y de riesgo. Se opta por esta versión en la presentación de los contenidos para que el mensaje que se quiere hacer llegar al público sea más fácil de asimilar.

Un punto muy importante a tratar son las consecuencias de tener dificultades en lectoescritura y no recibir un tratamiento adecuado. No obstante, se ruega que estos datos

se tomen con precaución, puesto que como hemos visto anteriormente con el modelo ecológico de Bronfenbrenner, la aparición o no de estas consecuencias dependerá en gran medida de cómo se organiza el entorno del niño/a. Los ámbitos que se han contemplado en el análisis de las consecuencias han sido cognitivas (autoconcepto pobre, autoestima baja, autoeficacia baja, autoimagen distorsionada, síndrome del impostor, pesimismo defensivo y profecía autocumplida), emocionales (desmotivación, ansiedad, depresión y rechazo al colegio), conductuales (comportamientos desafiantes y disruptivos), fisiológicos (trastornos del sueño y trastos alimentarios), sociales (retraimiento, dependencia social, *bullying* y déficit en habilidades sociales), educativas (mayor probabilidad de fracaso y abandono escolar, efecto san mateo, etiquetado y situación de vulnerabilidad) y laborales (falta de cualificación laboral, dificultades de acceso al mundo laboral y riesgo de exclusión social) (Alemany, 2019; Blanco y Bermejo, 2009; Fernández y Bermúdez, 2000; González et al., 2010; Hogg y Vaughan, 2010; Jiménez, 2009; Martos y Del Rey, 2013). Así pues, las áreas más importantes para el desarrollo personal y el bienestar propio se ven afectadas, lo que supone que la detección precoz es de vital importancia por los beneficios que ofrece al desarrollo psicológico y al aprendizaje (Blanco y Bermejo, 2009; Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015; Papanicolaou et al., 2003).

En cuanto a la evaluación temprana, se cuenta con el Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura (Cuetos, Suárez, Molina y Llenderozas, 2015) que permite detectar a niños/as de 4 años de edad. Otra manera de identificar un posible caso de dificultades en lectoescritura es mediante la observación de los indicadores de riesgo en cada una de las fases educativas (véase anexo 1) (Martínez, Hernández, Servicio de Programas Educativos y Servicio de Atención a la Diversidad 2015). Ahora bien, se ha de tener siempre presente que la detección precoz no implica lo mismo que un diagnóstico. Las pruebas que se recomiendan para este último son la Batería de evaluación cognitiva de la lectura y escritura (BECOLE) (Galve, 2005), Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (Ramos y Cuadrado, 2006), Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007), Test de Análisis de LectoEscritura (TALE) (Toro y Montserrat, 2005), Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 1997), Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, Raven y Court, 2003) y Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V (WISC-V) (Wechsler, 2015).

Otros aspectos que se contemplan son el procedimiento por el que se suele identificar una dificultad de aprendizaje, la intervención mediante el entrenamiento fonológico (Suárez, 2009), orientaciones para profesores y familias (Martínez, Hernández, Servicio de Programas Educativos y Servicio de Atención a la Diversidad 2015; Rello, 2018) y tratamientos que no cuentan con el respaldo científico (Ripoll y Aguado, 2016).

4.3.1.2.5. Metodología

La metodología es fundamentalmente cognitivista, ya que se pretende transmitir conocimientos sobre las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, la exposición magistral estará presente en el grueso de la actuación. No obstante, se recurre, en menor medida, a la participación activa del público en una actividad y otra se configura desde la simulación de dos casos de dificultades de aprendizaje.

4.3.1.2.6. Actividades

Las actividades serán dirigidas por un/a experto/a en dificultades en lectoescritura de la Asociación de Dislexia de Asturias sin ánimo de lucro.

Tengo dificultades de lectoescritura

Se iniciará la actividad refiriéndose a que las personas sin dificultades en lectoescritura nunca han experimentado el reto que supone el aprender a escribir/leer cualquier texto cuando eres una persona con estas dificultades. Para acercar al profesorado a esta realidad se propondrá realizar un dictado con una serie de normas:

- Escribir con la mano “no dominante”.
- Escribir en cursiva.
- Las personas que tengan gafas deberán quitárselas y las que no tengan deberán abrir y cerrar los ojos continuamente mientras escriben.

El texto que se empleara para el dictado es el siguiente (Flores, 2011):

Entre tanto, el leve ruido de hojarasca indicaba un avance cauteloso. El hombre de las cavernas, oculto tras el tronco, asomaba apenas la cabeza. De la maleza desembocó un animal, algo como un ciervo con
--

cola rígida husmeaba inquieto, adelantado. El hombre giró silenciosamente alrededor del tronco, y cuando el cervato hubo pasado, cayó de atrás sobre sus cuernos con un áspero ronquido. Durante un momento el animal pudo mantener rígido su pescuezo contra los terribles brazos que lo doblaban hacia atrás. Pero cedió, y al sordo mugido y al "crac" de las vértebras rotas, que cantaban la carne palpitante, la familia lanzó gritos salvajes. Volvieron a la caverna, aunque el padre debió gruñir incesantemente para contener a los cachorros que, saltando, querían clavar los dientes en la presa.

Durante la lectura se introducirán comentarios que las personas con dificultades de lectoescritura han escuchado en repetidas ocasiones:

- “Escribid más rápido, os tenéis que esforzar y no ser tan vagos”.
- “Estad bien atentos porque esto entra al examen”.
- “No puedo estar repitiendo todo (a partir de esta frase leerá más rápido)”.
- “No estáis escribiendo nada bien, como no mejoréis os mandaré copiar este texto 20 veces”.

Para concluir la actividad, se hará una puesta en común sobre las impresiones que han tenido durante el dictado. En este punto, el ponente enfatizará que las sensaciones que han tenido durante ese corto espacio de tiempo son diarias para un/a niño/a con dificultades de lectoescritura.

Ponencia sobre dificultades en lectoescritura

El o la ponente experto/a explicará los contenidos a través de una presentación (véase anexo 1) y resolverá las dudas suscitadas al público.

Simulación de casos

Para esta actividad se presentarán dos casos de dificultades en lectoescritura. La tarea de los y las docentes consistirá en proponer medidas que emprenderían para cada caso bajo la supervisión del experto o de la experta que dirige la actividad.

4.3.1.2.7. Recursos

Humanos: experto/a en dificultades de lectoescritura y orientador/a.
Espaciales: salón de actos.

Materiales: folios, bolígrafos, presentación de dificultades en lectoescritura un ordenador y un proyector.

4.3.1.2.8. Temporalización

Las sesiones necesarias para hacer esta actuación son tres de una hora y media de duración cada una (Tabla 5). En cuanto a su ubicación en el calendario escolar, se recomienda que se realicen durante el mes de septiembre para que el profesorado disponga de esta formación para el curso académico que está por comenzar. Ahora bien, los días específicos para su implementación se ajustarán a las necesidades del centro y del profesorado. Como orientación, se sugiere que sean los martes y los jueves desde las cinco a las seis y media de la tarde.

Tabla 5

Distribución temporal de las actividades. Taller en dificultades de lectoescritura.

Primera Sesión	1 h 30 min
Tengo dificultades de lectoescritura	10 min
Ponencia sobre dificultades de lectoescritura: - Definición - Bases biológicas - Factores de protección y de riesgo	30 min
Descanso	10 min
Ponencia sobre dificultades de lectoescritura: - Consecuencias (cognitivas, emocionales, etc.)	25 min
Ruegos y preguntas.	15 min
Segunda Sesión	1h 30
Ponencia sobre dificultades de lectoescritura: - Detección precoz - Indicadores de riesgo - Protocolo de detección	35 min
Descanso	10 min
Ponencia sobre dificultades de lectoescritura: - Pruebas de diagnósticas - Intervención	30 min
Ruegos y preguntas	15 min
Tercera Sesión	1 h 30 min

Ponencia sobre dificultades de lectoescritura: - Orientaciones - Cuidado: Tratamientos sin evidencia científica	30 min
Descanso	10 min
Simulación de casos	25 min
Ruegos y preguntas	15 min
Cierre	10 min

4.3.1.2.9. Evaluación

La evaluación de la actuación se gestionará desde el Departamento de Orientación. Las evaluaciones que se consideran son: inicial de tipo cualitativo y final cualitativa y cuantitativa.

La evaluación inicial constará de una cumplimentación sobre dificultades de lectoescritura (véase anexo 2) para comprobar los conocimientos previos del profesorado en este ámbito. Este cuestionario se reutilizará nuevamente para la evaluación final cualitativa, una vez que la actuación haya concluido, para comprobar si ha habido un cambio significativo en los conocimientos sobre el tema.

Las otras medidas para la evaluación final cualitativa son una escala de tipo Likert (véase anexo 3) para verificar el grado de satisfacción, un registro sobre la detección por parte del profesorado en tanto a las dificultades de lectoescritura y se comprobará si éste es mayor o menor en cuanto al año anterior y si se trata de falsos positivos o no.

Por último, como medida cuantitativa en la evaluación final se llevará a cabo un análisis comparativo entre el rendimiento académico del alumnado con dificultades de lectoescritura en el curso académico anterior y el actual. Para que fuese una evaluación positiva se debería objetivar una mejoría en el año académico actual respecto al anterior.

4.3.1.2. Taller para el desarrollo de la competencia prosocial.

4.3.1.1.1. Justificación

El Trastorno de Conducta presenta una prevalencia entre el 2-10% (DSM-V, 2014) y se define por una serie de conductas antisociales repetitivas y persistentes en las que prima una falta de respeto por la autoridad y los derechos de otras personas (DSM-V, 2014; OMS 2019):

- Agresiones a animales y/o a otras personas.
- Destrucción de la propiedad.
- Engaño o robo.
- Incumplimiento grave de la normativa establecida.
- El adolescente puede alejarse del centro educativo.

Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo (2018) realizaron una revisión sistemática sobre los factores protectores y de riesgo del TC, agrupándolos en cuatro factores:

- Biológicos: la edad materna es un factor de riesgo cuando se trata de edades prematuras.
- Individuales: presentar un alto grado de madurez, habilidad para la toma de decisiones, habilidades cognitivas o de mentalización, entre otras, se consideran factores protectores; mientras que la ausencia de dichas habilidades, estrés, labilidad emocional o síntomas de TDAH se consideran factores de riesgo.
- Familiares: Son factores protectores la calidez parental, participación familiar, un buen ambiente familiar, y una buena calidad de relaciones interpersonales. Sin embargo, son factores de riesgo la negligencia parental, el maltrato y las familias numerosas.
- Sociales: se consideran variables protectoras un adecuado ambiente escolar, altas metas académicas y la conexión escolar. En cambio, un déficit de todo lo anterior junto a delincuencia entre pares se califican como factores de riesgo.

Las funciones ejecutivas en las personas con TC también presentan diferencias con respecto al resto de la población. La flexibilidad cognitiva, el autocontrol y la inhibición son escasos, lo cual da lugar a grandes resistencias al cambio y a la adaptación al contexto familiar, social, educativo y laboral. (González, Bonilla, Amaya y Cala, 2016;

Gil, García, Carmona y Ortega, 2018; Wallinius, Nordholm, Wagnstorm y Billstedt, 2019).

En el entorno académico se ve afectado un elemento clave para el desarrollo de la acción educativa como es la convivencia escolar. Los adolescentes con conducta antisocial suelen verse asociados con situaciones de bullying, ya sea como agresores, víctimas, víctimas agresivas u observadores (Garaigordobil, 2016). Asimismo, en situaciones sociales de conflicto, la estrategia más utilizada por los adolescentes antisociales es la agresiva. Dicha tendencia se relaciona con el rechazo al centro educativo y sus valores, generando problemas de convivencia, conflictos y fracaso escolar y favoreciendo la inadaptación social. (Pérez, Gázquez, Mercader, Molero y García, 2011; Ponce, 2009).

No es infrecuente que un TC derive en un Trastorno Disocial. Este trastorno tiene una prevalencia del 4% en la población general, mientras que en población penitenciaria el riesgo de padecerlo es aproximadamente 10 veces mayor (Whipp, Korhonen, Raevuori, Heikkilä, Pulkkinen, Rose, Kaprio y Vuoksimaa, 2019; Junewicz y Bates, 2019). Por ello, se necesitan actuaciones educativas que brinden una oportunidad de cambio a este tipo de alumnado, ya que como se ha visto anteriormente el origen de las dificultades en las relaciones de los y las estudiantes con TC se deben a influencias del entorno que los/as rodea y tienen consecuencias desastrosas para el futuro. En referencia a Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo, suelen ser personas de familias desestructuradas, con escasas habilidades sociales para afrontar adecuadamente las demandas en diferentes contextos, tendencia al fracaso escolar y con mayor probabilidad de entrar en prisión que la población general.

La LOMCE (2013) (p. 97866) presenta al sistema educativo como un mecanismo equitativo con el que asegurar la superación de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales en pro del desarrollo de la personalidad y el acceso universal a la educación. Además, otorga un papel de transferencia y participación en valores (ciudadanía democrática, tolerancia, respeto...) y un carácter preventivo en materia de conflictos.

Desde un marco más específico, en el decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, se

determinan una serie de principios, en los que puede observarse una relación más o menos directa con la intervención del TC:

- Principio de prevención: ofrecer las medidas oportunas para evitar dificultades.
- Principio de desarrollo: acompañamiento óptimo del alumnado.
- Principio de intervención social: se centra en las condiciones del individuo y su familia y que influyen en su desarrollo.
- Principio de empoderamiento personal y social: asegura que el alumnado adquiera las competencias necesarias para tener control sobre sus trayectorias vitales.

Asimismo, en el artículo 18 del decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, se define al alumnado con necesidades educativas especiales como aquellos/aquellas alumnos/as que requieren de apoyos y atenciones educativas específicas en consecuencia de discapacidad o trastornos graves de conducta. Entre las posibles medidas a desarrollar con este tipo de alumnado destacan una evaluación psicopedagógica, un plan de trabajo individualizado y adaptaciones significativas.

Por todo lo comentado previamente, puede concluirse que la necesidad de proponer una actuación en el ámbito escolar para alumnado con conductas antisociales está respaldada tanto por la evidencia científica como por la normativa educativa española. Ahora bien, la línea de intervención que se propone es la del fomento de la competencia prosociales con carácter preventivo por su probada eficacia con adolescentes conflictivos (Fernández. 2015). Además, se toma como referencia el Programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (Fernández, 2015).

4.3.1.1.2. Destinatarios

Alumnado de la ESO.

4.3.1.1.3. Objetivos

El objetivo principal de esta actuación es fomentar la competencia prosocial como factor de protección en adolescentes conflictivos/as. Para ello, se abordan los siguientes objetivos más específicos:

- Informar al profesorado y a las familias sobre el TC.

- Formar al profesorado y las familias en técnicas que favorecen el adecuado desarrollo del alumnado.
- Identificar los precursores de la conducta violenta (emocionales, creencias y fisiológicos).
- Enseñar la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson.
- Aprender valores positivos.
- Fomentar las conductas prosociales y la empatía.

4.3.1.1.4. Contenidos

El abanico de contenidos contemplados en esta actuación es amplio: empatía, comportamientos prosociales, valores, competencia social y relajación muscular. Además, se contempla el abordaje del TC con las familias y el profesorado junto con la enseñanza del refuerzo positivo y el uso correcto de las expectativas para favorecer la aparición de conductas positivas.

Por comportamientos prosociales se refiere a ofrecer ayuda y empatizar cuando la situación social lo requiere, colaborar con los otros y sentir seguridad en la interacción (Fernández, 2015). Por otro lado, la competencia social está constituida por el conjunto de destrezas sociales (aplicar protocolos sociales, reconocer y responder al contexto y habilidades interpersonales y de relación) y la inteligencia emocional para actuar como se espera en la interacción con los demás.

Por tanto, resulta necesario fomentar la empatía, que consiste en la capacidad de entender la posición de otra persona desde el contexto de ésta y el desarrollo de valores positivos, ya que determinan la conducta concreta de las personas en diferentes contextos (Elexpuru y Medrano, 2002). Con ello, se pretende que este tipo de alumnado disminuya la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento agresivas ante posibles conflictos. Además, se llevará a cabo un análisis de los signos que preceden a la aparición de una conducta negativa (precursores emocionales, fisiológicos, creencias...) y se afrontarán mediante la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson (Olivares, Maciá, Rosa y Olivares-Olivares, 2013), que se basa en alternar contracciones y relajaciones de los diferentes grupos musculares respetando una secuencia para producir una descarga de la tensión física en el momento crítico en que la persona detecta que está perdiendo el control.

Se explica a las familias y el profesorado en qué consiste el TC en tanto a su origen, desarrollo y consecuencias del mismo (tal y como se ha reflejado previamente en la justificación). A su vez, se aprovecha la ocasión para enseñarles a utilizar el refuerzo positivo (recompensa verbal, material o de actividad con el objetivo de aumentar y/o mantener la frecuencia de una conducta) (Olivares, Maciá, Rosa y Olivares-Olivares, 2013) y las expectativas para producir el efecto Pigmalión (Hogg y Vaughan, 2010) e inducir seguridad y bienestar en el/la estudiante. Dicho efecto se basa en que las expectativas de una persona influyen en los resultados mostrados por otra.

4.3.1.1.5. Metodología

En el desarrollo de la actuación se alterna el uso de diferentes metodologías en función de la naturaleza de la actividad.

Para los talleres con las familias y el profesorado se empleará la exposición magistral y role-playing con feedback, que consiste en la simulación de situaciones con la introducción de consejos o guías.

Por otro lado, con el alumnado se recurrirá a la reflexión, modelado, refuerzo positivo, debate, preguntas abiertas y aprendizaje de servicios. El modelado se basa en la observación de una conducta por parte de otra persona y la reproducción de la misma. Los apartados de discusión y preguntas abiertas se llevarán a cabo de forma conjunta, debatiendo un tema concreto (en nuestro caso, dilemas morales) y favoreciendo la reflexión e interiorización de los contenidos mediante el empleo de preguntas abiertas.

4.3.1.1.6. Actividades

La mayor parte de las actividades serán dirigidas por el Departamento de Orientación y, en caso de que no sea el/la orientador/a el/la que esté implicado/a se aclarará en la actividad.

Taller para familias y profesorado

El taller se realizará en dos líneas bien diferenciadas: una para familias y otra para el profesorado, debido a que se personalizarán las sesiones para dar respuesta a cada grupo. Como ya se ha señalado anteriormente, se pretende informar sobre qué es el TC mediante una explicación magistral y resolución de dudas suscitadas al público, así como

enseñar a utilizar las expectativas y el refuerzo positivo, combinando la explicación magistral con el role-playing con feedback, escenificando situaciones de interés y haciendo recomendaciones en función del desempeño de la persona protagonista del role-playing.

¿Quién está al volante?

Se explicará la relación entre las emociones, la reacción fisiológica y las creencias con la conducta empleando varios ejemplos. Posteriormente, se procederá a preguntar al alumnado si recuerda situaciones en las que se identifique con los ejemplos propuestos. Tras exponer las experiencias, se indagará sobre si en esos momentos eran ellos/as quienes controlaban la situación o si, por el contrario, se estaban dejando llevar por ella. La actividad se cerrará debatiendo sobre la importancia de controlar nuestras emociones, reacciones fisiológicas y creencias para no caer posteriormente en el arrepentimiento por actuar impetuosamente en determinadas situaciones.

Nos relajamos

En la primera sesión el/la orientador/a acompañará al/a la experto/a en técnicas de relajación, para introducirle ante el alumnado y relacionar el contenido de la actividad con el trabajado en la sesión “¿Quién está al volante?”. Posteriormente, el/la experto/a explicará e iniciará la práctica de relajación muscular progresiva de Jacobson.

¿Ser o no ser?

En cada una de estas sesiones se abordará un dilema moral, partiendo del planteamiento del mismo (véase anexo 4) y permitiendo que el alumnado reflexione sobre el mismo durante 5 minutos. Después se realizará una serie de preguntas abiertas para detectar qué posiciones existen en el aula y se formarán grupos con aquellos/as estudiantes que tengan pensamientos afines para proceder a la construcción de una defensa grupal de cada postura. Finalmente, se llevará a cabo un debate dirigido por el/la orientador/a mediante preguntas abiertas para decidir qué postura es la más adecuada.

Campaña de alimentos

En las sesiones dedicadas a esta actividad el alumnado deberá involucrarse para entender la situación desfavorecida de algunas personas del entorno cercano al centro.

Para ello, se colaborará con la Fundación Banco de Alimentos de Asturias (en adelante FBAA), comenzando con una excursión a esta institución para conocer de primera mano la realidad a la que ayuda esta organización. En la siguiente sesión se realizará una puesta en común de las impresiones que tuvieron en la excursión y se propondrá a los y las estudiantes llevar a cabo una campaña de alimentos junto a sus padres y/o madres. Para ello, deberán elaborar recursos publicitarios como son un espacio web, pancartas para colocar en el centro o folletos donde se especifique la existencia de la campaña de alimentos y qué alimentos se recogen (esta parte de la actividad se hará de forma conjunta con la asignatura de plástica). Además, se habilitará un espacio en el centro para que cualquiera pueda depositar los alimentos y que, conforme estos lleguen, sean gestionados adecuadamente para su posterior entrega a la FBAA. Por último, participarán una tarde en materia de voluntarios en esta fundación.

4.3.1.1.7. Recursos

Humanos: orientador/a, docente de Materiales: folios, bolígrafos, plástica y experto/a en relajación. ordenadores, cartulinas y colores.

Espaciales: un aula adecuada para el trabajo grupal, un espacio para la recogida de alimento y otro para guardarlos. Institucionales: Fundación Banco Alimentos de Asturias.

4.3.1.1.8. Temporalización

La actuación se llevará a cabo durante el primer trimestre con dos sesiones por semana, los martes y jueves por la tarde desde las 6 a las 7 de la tarde. (Tabla 4).

Tabla 4
Cronograma para la intervención en TC

Actividades	Sept.	Octubre				Noviembre				Diciembre	
	4º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
Taller para profesorado											
Taller para las familias											
¿Quién está al volante?											
Nos relajamos											
¿Ser o no ser?											
Campaña alimentos											

4.3.1.1.9. Evaluación

Se opta por una evaluación cualitativa de los resultados mediante la observación por parte del equipo docente y las familias de las conductas conflictivas y prosociales (véase anexo 5). El resultado esperado es que las conductas conflictivas sean muy frecuentes al inicio y disminuyan conforme avanza la actuación, observando un patrón inverso en las conductas prosociales. Además, se llevará a cabo una evaluación final de corte cualitativa mediante un grupo de discusión por separado con las familias, el alumnado objetivo y el profesorado participante en la actuación. En este espacio se indagará sobre las impresiones, satisfacción, puntos débiles y propuestas de mejora sobre la propia actuación.

4.3.2 **Ámbito de Acción Tutorial**

Tal y como se establece en el título III en la LOE el profesorado tiene la responsabilidad de la tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en el proceso educativo, en colaboración con las familias. Para ello, el profesorado contará con el Departamento de Orientación, ya que en el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias, se establece que una de las funciones de los servicios especializados de orientación es “formular propuestas al equipo directivo y al claustro en la elaboración, desarrollo y revisión de los planes de acción tutorial” (p. 4).

Asimismo, el Programa de Acción Tutorial consiste en un “conjunto de acciones educativas de orientación personal, académica y profesional, diseñadas y planificadas por los tutores, profesores y orientador/a con la colaboración de los alumnos y de la misma comunidad educativa actuando siempre en función de sus necesidades” (Sendra i Juanpere, 2006, p. 41).

En cuanto a los contenidos a tratar en el Programa de Acción Tutorial, la Conserjería de Educación en el Principado de Asturias mediante la Circular de Curso 2019/2020 hace especial mención a la mejora del clima de convivencia en las aulas y centro, con especial interés en la prevención del acoso escolar y en resolución de conflictos. Por otra parte, se debe contemplar para la implantación de las actuaciones dentro de la actuación tutorial que en la LOE en el Capítulo I dentro del Art. 2 (p. 17165) se fomenta el desarrollo de actividades que garanticen el desarrollo integral de la personalidad y de las competencias, así como de hábitos saludables.

A partir de este planteamiento se han elaborado cinco actuaciones (Tabla 6) para el Programa de Acción Tutorial.

Tabla 6
Programa de Acción Tutorial.

Programa de Acción Tutorial	
Título	Matrones y Albañilas
Justificación	De acuerdo con lo establecido en los objetivos para la ESO en la LOE (Capítulo III, Art. 23; p. 17169) se ha de formar a los y las estudiantes en el respeto y la igualdad de oportunidades entre sexos. Además, se explicita la necesidad de abordar los estereotipos de hombres y mujeres que tienen un efecto discriminatorio.
Destinatarios	Alumnado de 1º de Bachillerato
Objetivos	Objetivo principal: Concienciar cómo una educación sexista y el lenguaje influyen en la selección de estudios, profesiones y aspiraciones. <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las carencias en educación en igualdad de género. - Identificar la representación de la mujer en el lenguaje. - Mostrar las tendencias generales de hombres y mujeres en el mundo laboral. - Fomentar la reflexión del alumnado acerca de sus elecciones académicas y profesionales futuras. - Desarrollar las competencias sociales y cívicas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión general del currículum educativo. - Resultados del programa Orientaline. - El libro: Una aproximación a la educación (Simón, 2010) - El lenguaje machista. - Las profesiones femeninas y masculinas.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes como agente activo del aprendizaje. - Aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).
Actividades	1.- Preguntados 2.- Llevamos a juicio a la educación. 3.- El lenguaje ¿y la lenguaja...? 4.- ¿Somos libres en nuestras elecciones?
Recursos	Humanos: tutor/a. Materiales: Un proyector, un ordenador, folios y bolígrafos. Espaciales: un aula
Temporalización	Durante octubre: 4 sesiones semanales.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación procesual de corte cualitativo mediante un anecdótico. - Registro de participación que serán responsabilidad del docente. - Evaluación final de carácter cuantitativo: un cuestionario que evalúe objetivamente el impacto de la actuación y la satisfacción del alumnado.
Emociones Aliadas	
Justificación	En la LOE en el Capítulo I dentro del Art. 2 (p. 17165) se aboga por ofrecer una educación que garantice el desarrollo integral de la personalidad y de las competencias, así como de hábitos saludables. Para que no se produzcan efectos negativos en todos estos elementos se considera imprescindible educar en las emociones.
Destinatarios	Alumnado de 1º de ESO
Objetivos	Objetivo principal: Conocer las emociones y mejorar la gestión de las mismas. <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a identificar emociones. - Saber qué origina nuestras emociones. - Aprender a manifestar emociones de forma adecuada tanto si es positiva como negativa. - Conocer la relación entre la emoción y la conducta. - Enseñar una técnica de relajación para gestionar la ansiedad.
Contenidos	- Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996)
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología expositiva. - Participativa y activa. - Trabajo en grupo e individual.
Actividades	1.- Conociendo las emociones. 2.- Diario Emocional 3.- Una emoción, muchas salidas 4.- Relax Las actividades se han basado en el programa Inteligencia Emocional: educación secundaria obligatoria, 1º ciclo (Ezeiza, Izagirre y Lakunza, 2008)
Recursos	Humanos: tutor/a y experto/a en técnicas de relajación. Materiales: un proyector, un ordenador, conexión a internet, tabla de emociones, canción relajante, folios, bolígrafos y textos narrativos para la tercera sesión. Espaciales: un aula
Temporalización	Durante el mes de noviembre: 4 sesiones semanales.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación procesual: registro emocional, conductual y cognitivo (2º Actividad). - Evaluación final: autoevaluación sobre gestión emocional.

Tabla 6
Programa de Acción Tutorial.

Título	Conseguir mucho con poco
Justificación	En la LOE (p. 17165) y en la LOMCE (p. 97867) se aboga por la puesta en marcha de iniciativas de carácter preventivo en materia de conflictos y en resolución mediante el dialogo de los mismos, sin recurrir a métodos violentos.
Destinatarios	Estudiantes de 3º de ESO.
Objetivos	Objetivo Principal: Desarrollar la competencia de comunicación lingüística y mejorar la convivencia en el aula. <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a responder asertivamente. - Mejorar las relaciones del grupo-aula. - Identificar las emociones que influyen en las respuestas. - Mostrar la importancia de comunicarse correctamente.
Contenidos	- Los estilos comunicativos (asertivo, agresivo y pasivo) (Rodríguez, Álvarez-Ude y Gimeno, 2016). - El locus interno y externo de Weiner (1985).
Metodología	- La gamificación (Díaz y Troyano, 2013).
Actividades	1.- Modos de respuesta. 2.- Se vienen problemas... 3.- Patata caliente.
Recursos	Humanos: tutor/a. Materiales: una pizarra normal o digital, un globo y un alfiler. Espaciales: un aula
Temporalización	Durante mayo: 3 sesiones semanales.
Evaluación	- Evaluación inicial: la calidad de las relaciones, estilo comunicativo dominante en el aula y clima de aula mediante la observación del equipo docente (cualitativa) y un registro de la frecuencia de conflictos en el aula (cuantitativa). - Evaluación procesual a través de un sistema de puntos que serán obtenidos por el alumnado en función de su desempeño (cuantitativo): participación, calidad de las aportaciones y grado de comprensión de los contenidos. - Evaluación final será de carácter cualitativo y cuantitativo: cuestionario de satisfacción de los y las estudiantes, calidad del clima de aula, estilo de comunicación dominante en aula (cualitativa) y cuantificación de los conflictos en el aula mediante un registro (cuantitativa).
Título	Decisiones Inteligentes
Justificación	La toma de decisiones es un elemento básico para la vida adulta, el cual se aprende y evalúa durante ESO y Bachillerato como se refleja en el Real Decreto 1105/2014, de 6 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello, se recurrirá al modelo PROACT (Problema, Objetivos, Consecuencias y Transacciones) de Hammond, Keeney y Raiffa (2004), el cual explica los elementos que es necesario analizar en el proceso de la toma de decisiones.
Destinatarios	Estudiantes de 2º de ESO
Objetivos	Objetivo principal: Enseñar al alumnado el proceso adecuado para la toma de decisiones. <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar los distintos tipos de decisiones. - Reflexionar sobre el efecto de la presión grupal. - Aprender el modelo PROACT. - Explicitar los riesgos, des/ventajas y consecuencias de no seguir un proceso de toma de decisiones correcto. - Favorecer la competencia de aprender a aprender y el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor.
Contenidos	- El modelo PROACT (Hammond, Keeney y Raiffa,2004). - La presión social en el grupo.
Metodología	- Metodología expositiva - Preguntas. - Aprendizaje Basado en el Problema (Barrows, 1996)
Actividades	1.- Tipos de decisiones 2.- ¿Cómo se toman las decisiones? 3.- Tomamos una decisión.
Recursos	Humanos: tutor/a. Materiales: una pizarra, una tiza, un proyector, un ordenador, conexión a internet y bolígrafos y folios para el alumnado. Espaciales: un aula
Temporalización	Durante el mes abril: tres sesiones semanales
Evaluación	- Evaluación final cualitativa: rúbrica.

Tabla 6
Programa de Acción Tutorial.

Título	La condena de la piel (racismo)		
Justificación	A partir de la LOE (p.17164), se percibe una preocupación por fomentar el desarrollo del alumnado que conformará la sociedad futura en la no discriminación con respecto a otras etnias y/o culturas.		
Destinatarios	Alumnado de 4º de ESO.		
Objetivos	<p>Objetivo principal: Prevenir en la formación de actitudes y comportamientos racista en el alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el racismo. - Analizar actos de discriminación étnica mediante la simulación. - Identificar los medios por los que se crean imágenes racistas. - Desarrollar la competencia social y cívica 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de estereotipos racistas (Hogg y Vaughan, 2010). - Amenaza del estereotipo (Hogg y Vaughan, 2010). 		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología expositiva. - Participativa y activa: role-playing (Gallagher y Rodricks, 2017). - Creación de contenidos. 		
Actividades	<p>1.- ¿Hemos juzgado por el color? 2.- Cambio de piel. 3.- Críticos del cine. 4.- Reflexión colorida.</p>		
Recursos	<p>Humanos: tutor/a. Materiales: un proyector, un ordenador, conexión a internet, cartulinas, colores, tijeras, pegamento y celo. Espaciales: un aula</p>		
Temporalización	Durante marzo y abril: 6 sesiones semanales.		
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación procesual cualitativa: anecdótico. - Evaluación final: cuestionario de satisfacción y evaluación por parte de la comunidad educativa de los productos de la actuación. 		

4.3.2.1. Matrones y Albañilas

4.3.2.1.1. Justificación

Las diferencias en las condiciones y oportunidades laborales entre hombres y mujeres supusieron la incorporación de la igualdad de género como elemento central de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2016). En cuanto a lo que a nuestro campo se refiere, es de especial interés el objetivo sobre el empoderamiento de todas las mujeres y niñas junto al que aboga por ofrecer una educación basada en la equidad de género.

Es lógico pensar que la educación es una herramienta ideal para empoderar a las nuevas generaciones de mujeres que formarán las sociedades futuras. La primera vez que en España se produjo la entrada de niñas en la educación de forma consolidada fue en las instituciones educativas públicas mixtas en la década de 1960, ya que anteriormente la enseñanza para las mujeres se relegaba a temas del hogar: cuidado e higiene en el hogar y para personas, moral católica, comportamiento sumiso y obediente, falta de libertad de expresión y, para las que pertenecían a la burguesía, gestión y administración del hogar (Simón, 2011). Si bien es cierto que la entrada de las niñas a las aulas fue un gran paso para el empoderamiento de la mujer, no fue suficiente. Esto se debe a que no se efectuaron cambios en las formas y contenidos tradicionales, e incluso en la educación actual persisten algunos de estos elementos que limitan el crecimiento de las alumnas. Se señalan como principales lastres (Simón, 2011): la descompensación entre los contenidos referidos a hombres y a mujeres que genera una falsa imagen mental de que los avances de la humanidad han sido generalmente por hombres y el lenguaje no inclusivo que invisibiliza a las estudiantes.

La educación es uno de los principales ejes que influyen en la construcción de metas y expectativas de los y las estudiantes. Como evidencia del sesgo cultural al que están sometidos/as, se puede observar que en el curso académico 2016-2017 las mujeres tuvieron mayor representación en los grados universitarios de educación, psicología, lenguas, artes, medicina, enfermería, veterinaria y turismo y hostelería, mientras que los hombres destacaron en informática, arquitectura y construcción, ingenierías, economía y deportes (EDUCAbase, 2018). Las tendencias marcadas por hombres y mujeres son claras en cuanto al ámbito universitario. Según Flores (2005), la elección laboral y

académica se relaciona en mayor medida con la construcción social sobre el género, sin analizar las competencias propias de la persona (Padilla, 2001; Santana, Feliciano y Jiménez, 2010).

Como consecuencia de ello, en la LOE y la LOMCE se percibe la preocupación por ofrecer una educación en términos de igualdad entre hombres y mujeres (Artículo 1):

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. [...]
- l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (LOE p. 17164; LOMCE, p. 97866.)

Asimismo, en el centro en que llevé a cabo las prácticas el profesorado detectó que el alumnado mantenía estereotipos de género, tanto en las relaciones como en las expectativas profesionales. Por todo ello se propone la presente actuación.

4.3.2.1.2. Destinatarios

Alumnado de 1º de Bachillerato.

4.3.2.1.3. Objetivos

El objetivo principal para esta actuación es concienciar sobre los efectos producidos de una educación sexista y el lenguaje en la selección de estudios, profesiones y aspiraciones. Para conseguir este objetivo más general se consideran los siguientes objetivos más específicos:

- Analizar las carencias en educación en igualdad de género.
- Identificar la representación de la mujer en el lenguaje.

- Mostrar las tendencias generales de hombres y mujeres en el mundo laboral.
- Fomentar la reflexión del alumnado acerca de sus elecciones académicas y profesionales.
- Desarrollar las competencias sociales y cívicas.

4.3.2.1.4. Contenidos

Como marco de referencia para las actividades y los temas que se abordan en las mismas se ha recurrido al libro “La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación” (Simón, 2010). La autora hace una revisión sobre aquellos factores que han influido en la sociedad sobre los estereotipos de la mujer, de los cuales se han seleccionado dos para trabajar con el alumnado: la educación y el lenguaje. En la actuación, la educación se trata desde un análisis sobre la representación de la mujer y el hombre en el currículo que se aprende en las aulas y en los puestos de decencia y de poder. En cuanto al lenguaje, se presenta un experimento (García y Joan, 2020) con una muestra de 288 alumnos y alumnas desde 1º de ESO a 1º de Bachillerato que evalúa en qué porcentaje se representa a la mujer y al hombre al mostrar frases con dos géneros, masculino genérico, genérico neutro y conceptos masculinizados, feminizados e identitarios. Para comprobar la representación mental al leer las frases, los y las estudiantes tenían que realizar un dibujo de cada frase. En los resultados se observó una invisibilización del género femenino cuando se emplea el masculino genérico, mientras que en el genérico neutro y en ambos géneros las diferencias se reducen y, solamente, es superior la representación de la mujer con el uso de ambos géneros con el concepto feminizado.

Por otra parte, se empleará el programa orientaline en la versión del programa orienta, el cual informa sobre los intereses profesionales y académicos mediante varias listas jerarquizadas en la devolución de los resultados. Este contenido tiene una doble naturaleza en la actuación, ya que servirá como orientación vocacional para los y las estudiantes y para analizar las diferencias profesionales en el alumnado en función de su género. Si bien es cierto que la igualdad en el trabajo ha avanzado en los últimos años, aún se encuentra disparidad en los puestos desempeñados por hombres y mujeres. En la Encuesta de Población Activa en España durante el año 2019 los hombres ocuparon en

mayor medida los puestos de directores y gerentes, técnicos (profesionales de apoyo), trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero, artesanos, construcción, operadores de instalaciones y maquinaria y militares; por su parte, las mujeres destacaron en técnicas y profesionales científicas e intelectuales, contables, administrativas, servicios de restauración, personales, protección y vendedoras y ocupaciones elementales (Instituto Nacional de Estadística, 2020).

4.3.2.1.5. Metodología

Las dinámicas tienen un porcentaje elevado de participación activa mediante el debate y preguntas al alumnado de forma que en el desarrollo genere la concienciación de la desigualdad en género y las consecuencias de la misma. Así pues, la exposición de los contenidos se realiza a través de la pregunta para dirigir la ruta de pensamiento y/o reflexión interna en los y las estudiantes, apartándose de la pedagogía de la respuesta en la que el docente es quien toma como suyo el discurso en el aula y entrando en la metodología de la pregunta que ofrece la oportunidad a las y los estudiantes de ser quienes elaboran el discurso en el aula (Freire y Faundez, 2013).

4.3.2.1.6. Actividades

Las actividades serán dirigidas por el equipo de trabajo de igualdad en el centro (Ley Orgánica 1/2004, p. 12-13; Ley Orgánica 3/2007, p. 16).

Preguntados

Se inicia con una pregunta abierta (“¿En la escuela y en el instituto se educa en igualdad de género?”). Se esperará a que los alumnos y las alumnas realicen sus aportaciones en forma de opiniones al respecto para, posteriormente, utilizar la imagen de la evolución de los seres humanos que siempre se emplea para resumir visualmente los distintos cambios en nuestra especie y se preguntará: “¿Hay igualdad en esta imagen?” Nuevamente se dejará un espacio para que los y las estudiantes opinen. A continuación, se les solicitará que ofrezcan ejemplos sobre otras desigualdades en la educación y, en caso que no se vean capaces de dar ejemplos, se les pueden formular preguntas como: ¿Cuántos científicos y científicas conocéis? ¿y músicos y músicas? ¿y pintores y pintoras? ¿y filósofos y filosofas?... Antes del cierre de la sesión se dejará un tiempo para reflexionar y obtener conclusiones de las implicaciones de la falta de representación de

la mujer. En caso de que los y las estudiantes no se lancen se les puede guiar en la reflexión.

Llevamos a juicio a la educación

Al principio de la sesión se hará un breve recordatorio de lo que se trabajó en la anterior actividad. Después, se dividirá la clase en dos grupos, asignando a uno de ellos el papel de defensor de la educación y al otro el rol antagonista. El número de chicas y chicos ha de ser lo más equilibrado posible en los dos grupos. El tema principal será la igualdad de género y algunas propuestas son:

- Representación de hombres y mujeres en los libros de texto.
- Porcentaje de profesores y profesoras en el instituto.
- Porcentaje de hombres y mujeres en puestos de poder del centro.
- Causas del origen y mantenimiento de la representación de los hombres y las mujeres en los libros de texto.

Durante el debate el tutor o la tutora recogerá las aportaciones que considere más significativas para la reflexión al final de la clase que se llevará a cabo en los últimos 10-15 minutos de la hora en función de si el debate se está desarrollando bien o no termina de coger impulso.

El lenguaje ¿y la lenguaja...?

La actividad se inicia planteando la polémica de utilizar un lenguaje no inclusivo. Asimismo, se debatirá por un breve período de tiempo sobre si el uso de un lenguaje no inclusivo supone realmente un problema o si simplemente es una moda pasajera. Posteriormente, se presentará el video “Masculino genérico: un experimento de lenguaje inclusivo con dibujos” (García y Joan, 2020) como material para comprobar si hay un efecto real del lenguaje. En este video se muestra un estudio que se realizó en un instituto en el que una profesora y un profesor de la asignatura de plástica presentaron a alumnos y a alumnas frases en las que se utilizaba lenguaje inclusivo y, después, tenían que hacer dibujos que representaran dichas frases. El resultado observado es que sólo se obtiene un porcentaje similar en la representación de las mujeres y los hombres cuando se expresan

directamente el género masculino y femenino; en las otras modalidades del lenguaje incluso los más representados eran los hombres.

A partir de este video se solicitará a los alumnos y las alumnas que aporten su visión sobre el lenguaje. Una vez dejado un espacio para la reflexión, se planteará una actividad en la que se nombrará una serie de profesiones para que los y las estudiantes apunten rápidamente qué sexo se encuentra adherido a esa profesión y, posteriormente, se hará una encuesta sobre qué profesiones tienen mayor representación. Para finalizar esta actividad se preguntará a qué creen que se debe esta asignación de profesiones en función del género.

Sesión Orientaline

La sesión se dedicará a la administración del programa orientaline a los y las estudiantes. Antes de que comiencen a rellenar las cuestiones que les muestra el programa se les solicitará que intenten responder con la mayor sinceridad posible, ya que si lo que introducen en el programa no se corresponde con sus verdaderos intereses y habilidades no se obtendrán resultados reales. Además, se establecerá un ambiente de silencio para que sea posible la concentración y se eviten los errores en la cumplimentación del programa.

¿Somos libres en nuestras elecciones?

Se comenzará con un resumen de las conclusiones de las anteriores sesiones para que tengan a su disposición todo lo que se ha trabajado previamente para el desarrollo de la actividad. Tal y como indica el nombre de la sesión, se les preguntará si somos libres a la hora de marcar nuestras elecciones (los estudios, profesiones, aficiones...). Como en las anteriores actividades, se dejará un espacio para la reflexión. A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos del curso en la herramienta de orientaline en términos de porcentajes masculinos y femeninos en las profesiones seleccionadas. En este momento se iniciará el debate final con la cuestión de si la educación y el lenguaje han tenido influencia en los resultados obtenidos en orientaline o, lo que es lo mismo, en sus elecciones.

4.3.2.1.7. Recursos

Humanos: equipo de trabajo de igualdad. Materiales: Un proyector, un ordenador, Espaciales: un aula. programa orientaline, folios y bolígrafos.

4.3.2.1.8. Temporalización

Las actividades se presentarán en cinco sesiones consecutivas en el horario de tutoría durante los meses de octubre y noviembre (Tabla 7).

Tabla 7
Cronograma de la actuación Matrones y Albañilas.

Octubre Noviembre	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Fin de Semana
Semana 1	30	1	1ª Sesión: Preguntados	1 3	4	5-6
Semana 2	7	8	2ª Sesión: Llevamos a juicio a la educación	9 10	11	12-13
Semana 3	14	15	3ª Sesión: El lenguaje... ¿y la lenguaja?	15 17	18	19-20
Semana 4	21	22	4ª Sesión: Sesión Orientaline	22 24	25	26-27
Semana 5	28	29	5ª Sesión: ¿Somos libres en nuestras elecciones?	30 31		

4.3.2.1.9. Evaluación

La evaluación final será de carácter cualitativo, mediante un cuestionario que evalúe el impacto de la actuación y el grado de satisfacción del alumnado (véase anexo 6).

4.3.2.2. Emociones Aliadas

4.3.2.1.1. Justificación

En la LOE en el Capítulo I dentro del Art. 2 (p. 17165) se aboga por ofrecer una educación que garantice el desarrollo integral de la personalidad y de las competencias, así como de hábitos saludables. Este propósito cobra una mayor relevancia durante el período de la adolescencia, ya que en esta etapa se experimentan cambios físicos, psicológicos, sociales y cognitivos. Asimismo, es un período de vulnerabilidad (mayor probabilidad de que se produzcan conductas de riesgo que pueden conllevar consecuencias para la salud, sociales y económicas) y de oportunidad para el desarrollo de sus potencialidades (Borrás, 2014).

La inteligencia emocional es un factor clave para el desarrollo durante la adolescencia al proporcionar estabilidad y bienestar (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006). Además, se ha mostrado que tiene una relación positiva con el ajuste psicológico y la autoestima durante la adolescencia (Orgilés, Samper, Fernández-Martínez y Espada, 2017). El ajuste psicológico consiste en la capacidad adaptativa de una persona a través de sus recursos emocionales, cognitivos y sociales (Goodman, 2001). Cuando no se dispone de un ajuste psicológico sano es frecuente que se manifiesten problemas emocionales (miedos y preocupaciones), afecciones físicas (dolores de cabeza y estómago) y mayor probabilidad de problemas conductuales (agresividad y delincuencia) (Donahue, Goranson, McClure y Van Male, 2014; Ordóñez, Maganto y González, 2015). La autoestima es la valoración que se efectúa sobre el autoconcepto considerando la imagen real uno/a mismo/a y la ideal. Asimismo, se ha mostrado que la autoestima se relaciona positivamente con la autoeficacia (Reina, Oliva y Parra, 2010), la cual hace referencia a la propia percepción de las habilidades personales para desempeñar con éxito una tarea (Bandura, 1997).

Por otra parte, el entrenamiento en inteligencia emocional se asocia con una mejora en la gestión del estrés (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017). El tratamiento inadecuado de los estresores cotidianos de los y las estudiantes deriva en ansiedad, depresión, baja autoestima y autoeficacia (Valiente, Martínez, Cabal y Alvarado, 2020). Además, el estrés académico presenta una relación negativa con el rendimiento académico, es decir, a mayor estrés los resultados académicos son peores.

Por lo tanto, es conveniente proponer actuaciones que ayuden a los y las adolescentes a entrenar la inteligencia emocional como medio preventivo ante las vulnerabilidades propias de la adolescencia y como factor de potenciador de desarrollo personal.

4.3.2.1.2. Destinatarios

Alumnado de 1º de ESO.

4.3.2.1.3. Objetivos

El objetivo principal de esta actuación es conocer las emociones y mejorar la gestión de las mismas.

Los objetivos específicos son:

- Aprender a identificar emociones.
- Saber qué origina nuestras emociones.
- Aprender a manifestar emociones de forma adecuada tanto si es positiva como negativa.
- Conocer la relación entre la emoción y la conducta.
- Enseñar una técnica de relajación para gestionar la ansiedad.

4.3.2.1.4. Contenidos

Los contenidos que se trabajan en las distintas actividades parten de la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996). Este autor define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y entender las emociones propias y ajenas gestionar adecuadamente los estados sentimentales. Además, se señalan cinco principios que permiten evaluar la inteligencia emocional de una persona:

- Autoconciencia emocional: capacidad para entender nuestros propios estados de ánimo.
- Autorregulación emocional: control para dominar conductas originadas por impulsos emocionales, facilitando una mejor adaptación a las interacciones sociales.
- Motivación: habilidad para guiar el esfuerzo hacía un objetivo concreto.

- Empatía: capacidad para entender los estados emocionales de otras personas considerando la situación de ésta y no la propia.
- Habilidades sociales: capacidad para responder adecuadamente a las demandas del entorno social.

De estos cinco principios, la actuación se centra principalmente en la autoconciencia emocional, la autorregulación emocional y las habilidades sociales, dejando en un segundo plano la motivación y la empatía.

4.3.2.1.5. Metodología

Las actividades se plantean desde la perspectiva de situar al alumnado en el centro de la acción, es decir, para el desarrollo de las actividades es necesario que los y las estudiantes participen y tomen un papel activo. Al tratarse de una actividad que abarca el conocer y gestionar las emociones no puede abordarse teniendo un papel pasivo, ya que la competencia emocional personal se origina de la conciencia de uno mismo al reconocer las emociones propias y ajenas y en la capacidad para manejarlas. Por otra parte, se combina el trabajo individual, en las tareas con un mayor componente reflexivo, y el trabajo en grupo junto a puestas en común para aprender entre iguales.

4.3.2.1.6. Actividades

Las actividades serán dirigidas por el tutor o la tutora, excepto la última sesión en la que se contará con un/a experto/a en técnicas de relajación. Por otra parte, es conveniente mencionar que las actividades que se desarrollan a continuación toman como referencia el programa Inteligencia Emocional: Educación Secundaria Obligatoria, 1º ciclo (Ezeiza, Izagirre y Lakunza, 2008).

Conociendo las emociones

Al ser la primera sesión de la actuación se hará una breve introducción de la importancia que tiene el conocer cómo nos sentimos, ya que las emociones favorecen la aparición de determinados comportamientos. Por ejemplo, cuando estamos enfadados/as es más probable que mostremos formas hostiles al interactuar con los demás, lo cual sería menos probable si estamos contentos/as.

Se pedirá a los alumnos y las alumnas que escojan una emoción e imaginen o recuerden una situación donde sintieron esa emoción para que respondan a las preguntas que aparecen en la ficha (véase anexo 7). Después se establecerán parejas para que comenten entre ellos/as las respuestas que darían según la emoción elegida.

Para finalizar, se dará la oportunidad de contar la situación imaginaria o real (no es obligatorio que se explicita si es una u otra) que ha elaborado a partir de la emoción. En caso de que se cuente con varios voluntarios/as se intentará que no se repitan emociones en función del tiempo.

Diario emocional

Esta sesión tiene su inicio en la anterior, en los últimos cinco minutos el o la docente tuvo que repartir una hoja con un registro diario de emociones (véase anexo 8) que la clase tendría que rellenar durante una semana. En el aula se debatirá sobre si eran conscientes de todas esas emociones, la frecuencia de las mismas, los motivos que las ocasionaban, cómo proceder para tener más emociones positivas...

Además, esta actividad servirá para detectar si alguno/a de los/as estudiantes necesitan de una mayor atención individual, si se observa que la mayoría de emociones son de carácter negativo: rabia, enfado, tristeza, apatía...

Una emoción, muchas salidas

El tutor o la tutora iniciará la sesión hablando sobre que en ocasiones sentimos emociones negativas como el enfado que suelen derivar en comportamientos agresivos, bien sea por gestos, un dialogo amenazante o agresiones físicas. Asimismo, se incidirá en que expresar el enfado de estas formas no produce lo que uno/a desea en un principio. Después de esta breve explicación se leerán dos textos (véase anexo 9).

Una vez leídos, se comentará de forma general las emociones qué les ha despertado cada pasaje, cuál de los dos comportamientos les parece el mejor y por qué y qué otras opciones tenían Diego para solucionar su situación. Por último, en grupos de tres tendrán que escribir una breve historia donde un adolescente se enfada y tres finales diferentes para dicha historia. Si algún grupo acaba antes de terminar la sesión se le dará la posibilidad de exponerla a la clase.

Relax

Se iniciará la sesión hablando sobre la ansiedad y sus efectos, tanto positivos (Ej.: ayuda a ponerse en acción cuando tenemos exámenes) como negativos (Ej.: insomnio, falta de concentración, bloqueo en exámenes...). Se comentará si alguna vez han tenido una experiencia de ese tipo y cómo la han afrontado. En caso que no se haya dicho, se proseguirá diciendo que el realizar deporte y utilizar técnicas de relajación ayudan a controlar los niveles altos de ansiedad que son los que derivan en efectos negativos.

Seguidamente se les comentará que van a recibir una clase de relajación. Primero deberán aprender a controlar la respiración de forma pausada y una vez se consiga esto, se pondrá una música relajante y se les solicitará que cierren los ojos. Entonces, el o la docente empezará a narrar un evento que suscite sensaciones de tranquilidad y paz con un tono suave.

4.3.2.1.7. Recursos

Humanos: tutor/a y experto/a en técnicas de relajación.

Espaciales: un aula

Materiales: un proyector, un ordenador, conexión a internet, tabla de emociones, canción relajante, folios, bolígrafos, textos narrativos para la tercera sesión y ficha para la cuarta sesión.

4.3.2.1.8. Temporalización

Las cuatro sesiones se realizarán consecutivamente durante el mes de noviembre en horario de tutoría (Tabla 8).

Tabla 8
Cronograma de la actuación Emociones Aliadas.

Noviembre	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Fin de Semana	
Semana 1	30	31	1ª Sesión: Conociendo las emociones	1	2	3	4-5
Semana 2	6	7	2ª Sesión: Diario emocional	8	9	10	11-12
Semana 3	13	14	3ª Sesión: Una emoción, muchas salidas	15	16	17	18-19
Semana 4	20	21	4ª Sesión: Relax	22	23	24	25-26

4.3.2.1.9. Evaluación

Para valorar esta actuación se llevará a cabo una evaluación inicial y final cualitativa mediante la administración del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (Bar-on y Parker, 2018). Para la evaluación positiva de la actuación se espera observar una mejor gestión emocional por parte del alumnado con respecto a los resultados obtenidos antes de aplicar la actuación.

4.3.3 Ámbito de Orientación para el Desarrollo de la Carrera

La orientación en el Desarrollo de la Carrera tiene un papel marginado en las actuaciones que se llevan a cabo. A raíz de ello, es frecuente encontrar que un porcentaje considerable de los y las estudiantes no tienen una trayectoria académica-profesional definida para cuando acaben los estudios.

Asimismo, las actuaciones dedicadas a esta área suelen situarse durante 4º de ESO y en 1º y 2º de Bachillerato, lo cual no coincide con lo que se propone en la Circular de inicio de curso 2019/2020 (Gobierno del Principado de Asturias, 2019), puesto que afirma que el Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera ha de desarrollarse en todos los niveles, es decir, durante infantil, primaria y secundaria. Además, este programa va dirigido a todo el alumnado.

Las líneas de actuación marcadas por la Circular de inicio de curso 2019/2020 (Gobierno del Principado de Asturias, 2019) son las siguientes:

- Fomentar el autoconocimiento del alumnado.
- Desarrollar la capacidad de análisis del entorno laboral.
- Fomentar la capacidad de toma de decisiones.
- Desarrollar hábitos y valores de trabajo.
- Ofrecer espacios que vinculen el contexto académico con el laboral con el fin de generar mayor motivación y rendimiento.
- Fomentar las vocaciones STEAM para las alumnas.

Para el diseño y elaboración de las actuaciones (Tabla 9) que componen el Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera se han respetado estas indicaciones y se ha implicado al alumnado, las familias y los/as docentes en el proceso de orientación profesional.

Tabla 9
Programa de orientación para el desarrollo de la carrera.

Programa de orientación para el desarrollo de la carrera	
Título	Hola, soy...
Justificación	En la Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2019-2020 se aconseja incorporar actividades que fomenten el autoconocimiento dentro del Programa de orientación para el desarrollo de la carrera.
Destinatarios	Alumnado de 1º de ESO.
Objetivos	Objetivo principal: fomentar el autoconocimiento en el alumnado. - Identificar las características personales del alumnado. - Identificar las actividades profesionales asociadas a las preferencias del alumnado. - Fomentar una imagen personal real.
Contenidos	- Autoconcepto.
Metodología	- Participativa y activa. - Autoanálisis - Gamificación.
Actividades	1.- Perdona, ¿Quién eres? 2.- ¿Quién es quién? 3.- ¿Qué opinan los demás de mí? 4.- Diseño mi propio trabajo. 5.- ¿Quién soy? Las actividades planteadas pertenecen al programa “Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes” (Ruíz, 2004), excepto la actividad “Diseño mi propio trabajo”.
Recursos	Humanos: Tutor/a. Materiales: fichas para las sesiones, folios, bolígrafos, Espaciales: aula. ordenadores y conexión a internet.
Temporalización	Durante abril y mayo: 6 sesiones.
Evaluación	Evaluación inicial y final cualitativa mediante el análisis de los productos de la primera y última actividad.
Título	¿Quién se ha llevado mi queso?
Justificación	La época actual es una de cambios constantes, ya que un 85% de los puestos que conformarán el mercado laboral en el 2030 aún no han sido creados (Carmona, 2017). Además, estos cambios son acelerados, turbulentos y universalizados (Fernández, 2005). En consecuencia, es preciso abordar la capacidad para manejar los cambios en el alumnado dentro de la orientación académico-profesional.
Destinatarios	Alumnado de 2º de Bachillerato
Objetivos	Objetivo principal: fomentar la capacidad de gestión de los cambios. - Conocer qué es la frustración y deseabilidad social. - Enseñar a establecer objetivos realistas. - Dotar de herramientas para manejar la frustración y la deseabilidad social. - Identificar una situación que requiere un cambio. - Mostrar los beneficios del cambio.
Contenidos	- Libro: ¿Quién se ha llevado mi queso? (Spencer, 1999) - La frustración. - Objetivos realistas. - Deseabilidad social. - Cambio.
Metodología	- Metodología expositiva
Actividades	1.- ¿Quién se ha llevado mi queso? 2.- El fracaso. 3.- Radiografía de realidad. 4.- Cambio.
Recursos	Humanos: tutor/a y un/a psicólogo/a. Materiales: ordenador y proyector. Espaciales: un aula
Temporalización	Durante abril y mayo: 6 sesiones semanales.
Evaluación	Evaluación final cualitativa: cuestionario sobre los contenidos y valoración de satisfacción del alumnado sobre la actuación.

Tabla 9
Programa de orientación para el desarrollo de la carrera.

Título		Mirada Crítica	
Justificación	Según el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa en el Principado de Asturias, se ha de orientar a las y los estudiantes en las opciones que tienen disponibles para su futuro académico, personal y profesional (p. 11).		
Destinatarios	Estudiantes de 1º de Bachillerato		
Objetivos	<p>Objetivo principal: identificar las diferentes vías académicas fuera de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (Formación Profesional y los estudios universitarios).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el trabajo en equipo. - Desarrollar habilidades de comunicación. - Educar en la toma de decisiones. - Fomentar la habilidad de organización y coordinación. - Convertir al alumnado en agente activo de su propio proyecto académico-profesional. - Disponer de espacios donde localizar información fiable. - Desarrollo del pensamiento crítico. 		
Contenidos	- Percepción sobre la FP y la Universidad. - Relaciones entre FP y Universidad.	- Oferta educativa en FP y Universidad.	- Condiciones de acceso en FP y Universidad.
Metodología	- Comunidad de investigación solidaria (Martín, 2018). - Aprendizaje entre iguales (Vygotsky, 1993)	Aprendizaje social (Bandura, 1982). - Inteligencias múltiples (Gardner, 1999)	- Aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)
Actividades	- Investigación conceptual. - Equipo de coordinación.	- Investigación empírica. - Concurso de pósteres.	- Investigación creativa. - Puertas abiertas.
Recursos	Humanos: alumnado del centro, exalumnos/as, familias y profesorado. Espaciales: un aula adecuada para el trabajo grupal y un salón de actos.	Materiales: ordenadores, conexión a internet, proyector, sillas, folios y bolígrafos. Institucionales: empresarios locales y Servicio Público de Empleo.	
Temporalización	Durante febrero y marzo: 5 sesiones y 3 reuniones con agentes externos.		
Evaluación	Evaluación cualitativa y cuantitativa: - Evaluación inicial: Cuestionario sobre Conocimientos del Sistema Educativo y Trayectoria Profesional. - Evaluación formativa: diario de trabajo, autoevaluación y coevaluación. - Evaluación final: rubrica para exposiciones, satisfacción del alumnado y el público en la sesión "Puertas abiertas" y Cuestionario del Sistema Educativo y Trayectoria Profesional		
Título		Yo soy yo y mi circunstancia	
Justificación	El modelo Xcelence (Fundación Bertelsman, 2019), que se encuentra en la vanguardia de la orientación profesional, menciona la necesidad de que los y las estudiantes tengan conocimientos sobre el mundo laboral que los rodea como uno de los diez factores necesarios para ofrecer una orientación profesional de calidad.		
Destinatarios	Alumnado de 3º de ESO.		
Objetivos	Objetivo principal: fomentar la capacidad de análisis del entorno laboral. - Establecer contacto con empresas. - Fomentar la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. - Fomentar la capacidad de investigación. - Identificar las necesidades en el entorno laboral.		
Contenidos	- Teoría de la correspondencia (Fernández, 2005)	- Experiencias de emprendimiento.	- Análisis DAFO
Metodología	- Metodología expositiva. - Puestas en común.	- Participativa y activa.	- Simulación.
Actividades	1.- Un cerrajero en un país sin puertas. 4. ¡Emprendemos!	2.- Empresarios/as en el aula.	3.- Estudiantes en las empresas.
Recursos	Humanos: tutor/a, Departamento de Orientación, docentes de economía y empresarios invitados.	Materiales: ordenadores, proyector, hojas, bolígrafos y ficha "¡Emprendemos!". Espaciales: un aula, salón de actos y empresas.	
Temporalización	Durante octubre y noviembre: 6 sesiones.		
Evaluación	Evaluación procesual cualitativa: anecdótico.		

Tabla 9
Programa de orientación para el desarrollo de la carrera.

Título	Busco empleo		
Justificación	De acuerdo con lo que se marca en el preámbulo de la LOE, los avances continuos en tecnología y ciencia están produciendo mercados de trabajos con grandes cambios en comparación con lo establecido hasta el momento. A razón de ello, se plantea el objetivo de acercar el sistema educativo al mundo laboral con la pretensión de generar transiciones eficientes entre ambos contextos (p. 17160). Uno de estos cambios, provocados por la sociedad de la información, es la transformación de las formas para acceder a un puesto de trabajo para las que se requiere el conocimiento de las nuevas estrategias de búsqueda de empleo (Juárez y Marqués, 2019).		
Destinatarios	Alumnado de 4º de ESO.		
Objetivos	Objetivo principal: formar en nuevas estrategias de búsqueda de empleo. - Definir el currículum. - Analizar la marca personal. - Aprender a elaborar cuatro tipos de currículums (clásico, infográfico, interactivo y videocurrículum). - Enseñar el impacto de las redes sociales en la empleabilidad. - Conocer los motores de búsqueda de empleo. - Fomentar la competencia digital.		
Contenidos	- El currículum. - Redes sociales.	- Motores de búsqueda de empleo. - Capital social.	- Marca Personal.
Metodología	- Metodología expositiva.	- Participativa y activa	- Lluvia de ideas
Actividades	1.- ¿Qué es un currículum?	2.- ¿Dónde solicito trabajo?	3.- Coca-Cola.
Recursos	Humanos: tutor/a. Espaciales: un aula		Materiales: modelos de currículum, herramienta <i>genially</i> , ordenadores y conexión a internet
Temporalización	Durante mayo y junio: 5 sesiones semanales.		
Evaluación	- Evaluación inicial cualitativa: cuestionario sobre los contenidos de la actuación. - Evaluación final cualitativa: rúbrica.		

4.3.3.1. Hola, soy...

4.3.3.1.1. Justificación

La construcción saludable del autoconcepto en el alumnado es un aspecto que se ha destacado en la Circular de Inicio de Curso que expone las instrucciones para el curso académico 2019-2020. El autoconcepto tiene un papel vital para el desarrollo de la personalidad de los y las adolescentes y para procurar un adecuado desempeño a nivel social, personal y profesional es preciso disponer de un autoconcepto positivo (Palacios-Garay y Coveñas-Lalupú, 2019).

Asimismo, los autoconceptos académico y global constituyen un elemento predictivo sobre el rendimiento académico (Costa y Tabernero, 2012; Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldia, 2019; Veas, Gilar y Miñano, 2016). Presenta una correlación positiva moderada con la convivencia escolar (Huamaní, 2018). Por otra parte, el hecho de disponer de un autoconcepto real, integral y detallado permite afrontar con éxito los retos que se presentan a lo largo de la vida (Sosa, 2014).

En lo referente a la orientación vocacional, el conocimiento de uno/a mismo/a formado por creencias personales sobre la inteligencia, aptitudes, actitudes, intereses, metas profesionales, valores y la personalidad, influyen en la elección profesionales (Castro, 2015; Coello, 1992). Por lo tanto, cuanto mayor sea el grado de realismo sobre las creencias que constituyen el autoconcepto y en la medida que se adapten al puesto de trabajo que se escoja, se tendrá mayor probabilidad de éxito en la inserción laboral y en el mantenimiento y promoción en el entorno profesional.

A razón de lo expuesto anteriormente, se propone una actuación para desarrollar el autoconcepto mediante el autoanálisis, ya que la ESO se ha reconocido como la etapa donde establecer una imagen real y positiva del alumnado (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

4.3.3.1.2. Destinatarios

Alumnado de 1º de ESO.

4.3.3.1.3. Objetivos

El objetivo principal de esta actuación es fomentar el autoconocimiento en el alumnado de 1º de ESO.

Los objetivos específicos son:

- Identificar las características personales del alumnado.
- Fomentar una imagen personal real.
- Identificar las actividades profesionales asociadas a las preferencias del alumnado.

4.3.3.1.4. Contenidos

El autoconcepto tiene una naturaleza abstracta y multidimensional que define a la persona en la dimensión social, familiar, académica, emocional y física (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011). A partir de estas cinco dimensiones se compone el autoconcepto general. Ahora bien, en cuanto a su origen, numerosas investigaciones han demostrado que está constituido por la suma de varios factores como son: los estilos educativos parentales, relaciones entre los iguales y experiencias de logro y de fracaso (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Garaigordobil y Durá, 2006).

Asimismo, la autovaloración se correlaciona significativamente con el empleo del locus de control interno, reconociendo que los fracasos y éxitos dependen de la persona y no de factores externos (García y Doménech, 2002). Al sustantivar las consecuencias de las acciones de la persona en ella misma permite la evaluación y corrección en los momentos que el desempeño no se adecue a la expectativa y en los que por el rendimiento sea igual o superior a la expectativa se producirá un reconocimiento positivo que favorece la propia imagen de la persona.

4.3.3.1.5. Metodología

El enfoque que se adopta en la presente propuesta de mejora parte del autoanálisis como proceso que permite acceder al conocimiento personal. Además, se concede al alumnado un papel activo en el aprendizaje y se combina el trabajo entre iguales e individual. Por último, en la sesión “¿Quién es quién?” se emplea la gamificación.

4.3.3.1.6. Actividades

A continuación, se muestran las actividades que componen esta propuesta respetando el orden de aplicación de las mismas.

Perdona, ¿Quién eres?

La clase se iniciará explicando de forma general lo importante que es conocerse a sí mismo y a las personas que nos rodean. Después se repartirá una ficha con 11 preguntas (véase Anexo 10) que se cumplimentará de forma individual. Una vez que las y los estudiantes tengan la ficha completa se formarán parejas y se harán unos/as a otros/as las preguntas de la ficha. Por último, se comentará de forma general que les ha parecido la actividad en tanto a si han descubierto algo nuevo sobre sí mismos/as o de sus compañeros/as, si se parecen entre ellos/as o no, etc.

¿Quién es quién?

Esta actividad se basa en una dinámica gamificada en la que los y las estudiantes cumplimentan una ficha (véase anexo 11) en la que aportan información sobre ellos/as mismos/as, solicitándoles que sean lo más sinceros que puedan para poder hacer la actividad de forma adecuada. Una vez se hallan rellenado todas las fichas, el tutor o la tutora las recogerá y mezclará delante de los y las estudiantes. Después, se empezará dando pistas sobre la ficha a un/a alumno/a cualquiera y se seguirá por la persona que esté a su derecha hasta llegar a la misma persona. Si se da una pista y el estudiante no sabe contestar se pasa al siguiente y se mencionará la siguiente pista hasta que se descubra la persona de la ficha o se diga el nombre. En ese momento se pasa a la siguiente ficha. Además, se hará una clasificación en la que se anotarán los puntos de cada estudiante de forma que el primero en la clasificación recibirá el nombre de Sherlock Holmes y el segundo el de Watson.

¿Qué opinan los demás de mí?

Se iniciará la sesión comentando que en ocasiones las creencias que tenemos sobre nosotros/as mismos/as no son reales. Además, se explicará que una forma de comprobar hasta qué grado es verdad lo que pensamos es preguntar a las personas que nos rodean y nos conocen.

A continuación, se entregará la ficha “¿Qué opinan los demás de mí?” (véase Anexo 12) en la que tendrán que poner el nombre y pasarla a la persona que tengan a la derecha. En ese momento tendrán que escribir lo que opinan de la persona que tienen en la ficha, en función de lo que se solicita en la misma. Se dará un tiempo y las hojas se volverán a mover a la derecha. Se continuará de esta forma hasta que las fichas vuelvan a sus propietarios. Se concederá un espacio de tiempo para que reflexionen sobre lo que han plasmado los compañeros y las compañeras y, posteriormente, se comentarán las impresiones que han tenido al leer las opiniones de los demás en tanto a si coincide con lo que ellos o ellas piensan de sí mismos/as.

Diseño mi propio trabajo

En la cuarta sesión se comenzará con una revisión de los hallazgos que han tenido los y las estudiantes sobre sí mismos/as en las anteriores sesiones. A partir de este conocimiento tendrán que diseñar el puesto de trabajo que les gustaría hacer, no tienen que decir la profesión concreta, más bien tienen que decir las actividades que les gustaría hacer. Para ellos, se les entregará un folio en blanco y dispondrán de 20 minutos. Pasado este tiempo deberán de relacionar esas actividades con puestos de trabajos, en caso de que alguno/a necesite ayuda se le podrán sugerir ejemplos que coincidan con las actividades que ha seleccionado. Si los y las estudiantes acaban antes de acabar la sesión, se hará una puesta en común de los puestos de trabajo que han aparecido en su reflexión.

¿Quién soy?

Esta sesión pretende recopilar todo lo que las y los estudiantes han aprendido sobre sí mismos/as en las sesiones anteriores. Para ello, se les solicitará que escriban una carta en la que se presenten tal y como son con todos los detalles que sean capaces. Después de escribir la carta, se pasará a la lectura y reflexión de las mismas. Para finalizar se comentará con la clase qué han aprendido y qué les han parecido las cuatro sesiones.

Cabe resaltar que las actividades que se han expuesto en la presente propuesta pertenecen al programa “Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes” (Ruiz, 2004), excepto las sesiones “Diseño mi propio trabajo”.

4.3.3.1.7. Recursos

Humanos: tutor/a.

Espaciales: aula.

Materiales: fichas para las sesiones,
folios y bolígrafos.

4.3.3.1.8. Temporalización

Las cinco sesiones se llevarán a cabo en la hora de tutoría durante abril y mayo.

4.3.3.1.9. Evaluación

Se ejecutará mediante una valoración cualitativa inicial y final. La evaluación inicial consistirá en la revisión de la ficha de la sesión “Perdona, ¿Quién eres?” para situar el punto de partida en el que se encuentran los y las estudiantes respecto a su autoconocimiento. En la misma línea, la evaluación final se llevará a cabo mediante la valoración comparativa de la carta de la sesión “¿Quién soy?” y la ficha de la primera sesión.

4.3.3.2. Yo soy yo y mi circunstancia

4.3.3.2.1. Justificación

El entorno es una variable que modula la capacidad de actuación de una persona en sus diferentes facetas. En el ámbito profesional, el entorno es un condicionante externo que dificulta o favorece la obtención y/o mantenimiento de un puesto de trabajo. Un ejemplo reciente, aunque desafortunado, es el cierre de la planta automovilística de Nissan en Barcelona, lo cual supondrá la destrucción de 3.000 puestos de trabajo (RTVE, 2020). Ante este evento en el contexto laboral, una gran cantidad de personas con cualificación y experiencia se verán privadas de su puesto de trabajo. Por lo tanto, el análisis del entorno laboral es un factor que tiene igual o mayor relevancia que la inversión en formación.

En esta línea, el modelo Xcelence (Fundación Bertelsman, 2019), que se encuentra en la vanguardia de la orientación profesional, menciona la necesidad de que los y las estudiantes tengan conocimientos sobre el mundo laboral que los rodea como uno de los diez factores necesarios para ofrecer una orientación profesional de calidad.

4.3.3.2.2. Destinatarios

Alumnado de 3º de ESO.

4.3.3.2.3. Objetivos

Objetivo principal: fomentar la capacidad de análisis del entorno laboral.

Objetivos específicos:

- Establecer contacto con empresas.
- Fomentar la capacidad de investigación.
- Identificar las necesidades en el entorno laboral.
- Fomentar la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

4.3.3.2.4. Contenidos

Los contenidos que dan base a esta actuación son la teoría de la correspondencia (Fernández, 2005), las experiencias de emprendimiento y el análisis DAFO.

La teoría de la correspondencia se enmarca dentro de las teorías que explican la relación entre el sistema educativo y el ámbito laboral. Concretamente, afirma que el mercado de trabajo modula la educación mediante las necesidades que le suceden a lo largo del tiempo con el objetivo de integrar a las nuevas generaciones en el mundo laboral. A modo de ejemplo, las cifras de población analfabeta durante las primeras décadas del siglo XX eran muy elevadas debido a que no se requería de formación académica para la vida en el campo. En cambio, en la actualidad disponemos de un sistema educativo que forma a los y las estudiantes de manera obligatoria hasta los 16 años de edad, signo de que los mercados de trabajo han evolucionado en complejidad. Asimismo, los continuos avances en tecnología han producido un mercado laboral con unas necesidades futuras desconocidas que dificultan la adaptabilidad del sistema educativo a las mismas.

Las experiencias de emprendimiento serán aportadas por los/as empresarios/as y servirán de referencia al alumnado sobre la importancia del entorno en el establecimiento de una empresa, lo cual se relaciona con la reflexión de tener en consideración el entorno para tomar decisiones sobre el futuro académico y laboral.

Por último, se recurre al análisis DAFO con la intención de fomentar las habilidades de investigación. Esta técnica es empleada para entender la situación actual de una organización a través de los elementos internos (debilidades y fortalezas) y su situación externa (amenazas y oportunidades). En el análisis interno se han de describir aquellos recursos y competencias que distingues a la organización respecto a otras (fortalezas) y los factores que la sitúan en una posición de desventaja (debilidades). Una vez realizado el análisis interno se potenciarán las fortalezas y se buscarán los medios apropiados para reducir en la medida de lo posible las debilidades. Ahora bien, el análisis externo trata de detectar las oportunidades de crecimiento y las amenazas que perjudiquen la posición de la organización. Tanto el análisis interno como el externo se pueden utilizar como una herramienta para que el alumnado analice su entorno en relación con sus competencias para planificar su futuro académico-profesional.

4.3.3.2.5. Metodología

En el desarrollo de la actuación se combina la exposición oral con la participación activa y puestas en común. Si bien es cierto que se produce de forma gradual durante la sucesión de las actividades, en las primeras más expositivas y las últimas participativas y

activas. Además, se recurre a la simulación para crear una situación ficticia (crear una empresa) en la que poner en práctica los contenidos que se han expuesto a lo largo de la actuación.

4.3.3.2.6. Actividades

Para el desarrollo de las actividades el Departamento de Orientación deberá de contar con la participación de los tutores y las tutoras, los empresarios y las empresarias que participarán en la segunda sesión (empresarios/as en el aula), las empresas que visitará el alumnado y los y las docentes de economía.

Un cerrajero en un país sin puertas

En esta sesión se expondrá la importancia de conocer las demandas del entorno profesional a la hora de planificar el futuro. Para ello, se empleará la teoría de la correspondencia como base. Además, se visionará el video “#MiEmpleoMiFuturo: un documental sobre robots, economía, clase media... y el fin del mundo” (Cotec, 2019). Por último, se hará una puesta en común sobre las impresiones y reflexiones que les sugiere al alumnado.

Empresarios/as en el aula

En esta sesión se contará con la presencia de dos empresarios y de dos empresarias que expondrán cómo iniciaron sus negocios y qué variables fueron y son importantes para tener éxito. Al ser el objeto de la actuación, abordarán el impacto del entorno y la forma en que tratan con el mismo. En los últimos diez minutos se dejará un espacio para que el alumnado plantee dudas y/o inquietudes derivadas de las ponencias de los/as invitados/as.

Estudiantes en las empresas

Para esta actividad cada clase se dividirá en cuatro grupos: A, B, C y D. Los alumnos y las alumnas enmarcados/as en cada grupo se reunirán para ir conjuntamente a una empresa en una excursión programada por el centro educativo. Con esto se pretende que en una segunda sesión se realice una puesta en común en la que se comenten las diferencias y similitudes encontradas por los y las estudiantes en las diferentes empresas.

Mediante esta actividad se espera que el alumnado conozca la realidad de un centro de trabajo en cuanto a los puestos y situaciones de la vida laboral a través de la observación y seguridad del entorno educativo.

¡Emprendemos!

Para esta dinámica se contará con los docentes de economía. La clase se dividirá en cuatro grupos de 4-5 alumnos/as, que tendrán que fundar una empresa que ofrezca un producto que beneficie la sociedad en alguna necesidad que no se haya cubierto o proponiendo una innovación sobre un producto existente que resulte en la mejora del mismo.

Para ello, el docente explicará en qué consiste el análisis DAFO, ya que el alumnado deberá aplicar esta herramienta sobre los componentes del grupo y el entorno cercano sobre el que basar su propuesta para que sea lo más realista posible. Una vez dispongan de la información de sus debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas comenzará una lluvia de ideas sobre qué producto van vender en su empresa. Para esta actividad el alumnado rellenará la ficha “¡Emprendemos!” (véase anexo 13).

4.3.3.2.7. Recursos

Humanos: tutor/a, Departamento de Orientación, docentes de economía y empresarios/as invitados/as.

Materiales: ordenadores, proyector, hojas, bolígrafos y ficha “¡Emprendemos!”.

Espaciales: un aula, salón de actos y empresas.

4.3.3.2.8. Temporalización

La sesión de “Empresarios/as en el aula” será aplicada para todos los grupos de 3º de ESO en el salón de actos desde las 17:00 hasta las 18:30. En la misma línea, la dinámica de “Estudiantes en las empresas” se llevará a cabo en el mismo día para todos los grupos, ocupando el horario de la mañana de ese día. El resto de sesiones se llevará a cabo durante las horas de tutoría. (Tabla 10).

Tabla 10
 Cronograma de la actuación Emociones Aliadas.

Octubre Noviembre	L	M	X	J	V	Fin de Semana
Semana 1	21	Sesión: 22 Un cerrajero en un país sin puertas.	23	Sesión: 24 Empresarios/as en el aula.	25	26-27
Semana 2	Sesión: 28 Estudiantes en las empresas	Sesión: 29 Estudiantes en las empresas	30	31	1	2-3
Semana 3	4	Sesión: 5 ¡Emprendemos!	6	7	8	9-10
Semana 4	11	Sesión: 12 ¡Emprendemos!	13	14	15	16-17

4.3.3.2.9. Evaluación

La evaluación será final de tipo cualitativo mediante la elaboración de un anecdotario por parte de los y las estudiantes.

5. Proyecto de innovación educativa

La innovación es una herramienta más que permite dar una respuesta a circunstancias que en un contexto determinado no las tienen. Ahora bien, la innovación en educación ha sido definida por diferentes autores, mas se considera que la que mejor se adapta a la visión que se ha intentado reflejar en la presente innovación es la propuesta por Carbonell:

“(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo” (Cañal de León, 2002, p. 11-12).

En consecuencia, se debe tener en cuenta que la innovación ha de ser sistemática, causa de cambios en la práctica educativa y darse en una serie de fases para que no acabe siendo una intervención puntual sin significado.

El presente proyecto de innovación está destinado a dar respuesta a una dificultad que se ha encontrado en el Departamento de Orientación en cuanto al logro de que el alumnado disponga de un trayecto académico definido al finalizar los estudios de bachillerato. Además, se trata de dignificar la vía de Formación Profesional (en adelante FP) mediante el desmantelamiento de los mitos negativos que distorsionan la imagen real de esta vía educativa. Por ello, el nombre del proyecto es “Mirada Crítica” para hacer referencia al análisis que se hará de la FP y la Universidad.

En cuanto a la estructura que se seguirá en la presentación de la innovación, se comenzará con el diagnóstico inicial en el que se identificará los ámbitos de mejora y se definirá el contexto educativo. Posteriormente, se desarrollará la justificación junto a los objetivos del proyecto y se aportará un marco teórico que fundamenta la actuación. A continuación, se especifica la metodología, el procedimiento, agentes implicados, los recursos, el cronograma y, por último, la evaluación.

5.1. Diagnóstico inicial

5.1.1. Identificar los ámbitos de mejora

Durante la asistencia al centro educativo donde se realizaron las prácticas se ha observado que la metodología tradicional empleada en orientación académica y profesional era insuficiente, puesto que alumnos y alumnas que se encontraban en su último año de Bachillerato todavía no contaban con un proyecto académico y/o laboral firme y definido en el que basarse tras finalizar su formación académica. Por ello, se plantea una innovación en este ámbito de la orientación educativa basada en la comunidad de investigación solidaria (Martín, 2018).

5.1.2. Describir el contexto (aula, centro, departamento, etc.) donde se llevará a cabo la innovación

El entorno del centro en el que se produce la innovación es urbano con un gran porcentaje de trabajo industrial. En 2014 se aplicó el Índice Socioeconómico y Cultural y se concluyó que las familias de la comunidad educativa tienen un nivel socioeconómico alto. No obstante, en la observación diaria y en el contacto que se ha producido con el alumnado se ha detectado que la variabilidad del nivel socioeconómico es un factor a tener en cuenta, ya que se encontraban casos en los que los y las estudiantes provenían de familias con un nivel socioeconómico y cultural bajo.

La oferta educativa es amplia al disponer de la Educación Secundaria Obligatoria, FP y Bachillerato. En la misma línea, cuentan con un importante número de programas para abarcar las necesidades del alumnado como son el programa de enriquecimiento curricular para altas capacidades y el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Por otra parte, el alumnado que conforma el centro supera los 700 estudiantes en el que la representación de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (12%) y el alumnado extranjero (6%) son un factor importante.

Esta innovación está diseñada para aplicarse en los cursos de 1º de Bachillerato (alumnos y alumnas entre los 16-17 años). Se enmarca dentro del ámbito de orientación para el desarrollo de la carrera, y para llevarla a cabo se precisa una actuación coordinada el Departamento de Orientación del centro y los tutores y las tutoras de los respectivos grupos de Bachillerato.

En estos grupos se observa una clara tendencia a proseguir la formación académica por la vía universitaria, siendo la FP una vía por la que gran parte de este alumnado presenta una valoración peyorativa.

Debe puntualizarse que en cursos previos habían recibido charlas sobre orientación académico-profesional. Sin embargo, durante el curso actual se aplicó el programa Orientaline, objetivándose que la gran mayoría de ellos/as no tienen una idea definida sobre las familias profesionales que se ajustan más a sus habilidades e intereses.

5.2. Justificación y objetivos de la innovación

Justificación

En el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa en el Principado de Asturias se establece, en el Capítulo III (Planes y programas en materia de orientación), el Plan de Orientación para el Desarrollo de la Carrera, por el cual se ofrece una guía a los alumnos y las alumnas para la elaboración de un proyecto de vida que les ayude a establecer unas vías definidas en los contextos académico y profesional, constituyendo una herramienta facilitadora de toma de decisiones en estos ámbitos.

Asimismo, en la LOE se expone en el Capítulo I (Principios y fines de la educación), y más concretamente en el Artículo 1 (Principios): “f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores (p. 17165).”

Por todo ello, se objetiva que la orientación académico-profesional constituye una preocupación, tanto a nivel autonómico como estatal. No obstante, la calidad de la orientación en este sector no produce los resultados esperados, puesto que el abandono de estudios universitarios es un fenómeno creciente que tiene relevancia en todos los países (Bernardo, Cerezo, Núñez, Tuero y Esteban, 2015; Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2015). En España durante el curso académico 2014/2015 se produjo un abandono parcial del 21,5% y un cambio de estudios del 8,2% en el 1º año de estudios universitarios (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Entre las causas de estos porcentajes, se considera la falta de formación en orientación académica-profesional en

el alumnado de Bachillerato en el momento de elegir entre los grados universitarios, los cuales abandonan o cambian de estudios tras experimentar la desmotivación y el fracaso por no hacer la correcta elección (Mendoza, Machado y Montes, 2016). Así pues, es razonable realizar propuestas innovadoras que traten de mejorar esta situación en la que se ven perjudicados los y las estudiantes y el estado ante el gasto económico que supone esta problemática, siendo vital la etapa previa a la universidad (Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo, y Núñez, 2016).

Debido a que en el Programa de Desarrollo de la Carrera se pretende capacitar al alumnado para que alcance una adecuada transición entre el sistema educativo y el mundo laboral, se considera oportuno fundamentar la metodología y la evaluación de este proyecto mediante la Orden ECD/65/2015, en la que se aborda cómo producir aprendizajes en las competencias clave, las cuales se corresponden con las conocidas como habilidades blandas, que tienen un mayor peso en la inserción laboral que los conocimientos técnicos (Vera, 2016). En esta orden se responsabiliza al profesorado de desarrollar su actividad docente de forma motivadora y facilitadora, teniendo en cuenta las circunstancias del entorno del alumnado (estilos de aprendizaje, atención a la diversidad, etc.) y abogando por metodologías activas apoyadas en estructuras de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, se proponen diversas opciones a la hora de realizar la evaluación debido a su capacidad de fomentar la reflexión sobre las fortalezas y dificultades individuales y grupales, como son la autoevaluación, la evaluación entre iguales o el uso de un portfolio.

Por otra parte, con esta innovación se pretende seguir dentro del movimiento de revalorar e impulsar la FP. Concretamente, España se implica en este proyecto con acciones como la propuesta de la nueva FP Dual o el incremento del 218% en centros en los que se oferta este tipo de educación en el 2014 respecto al año anterior (Brunet y Böcker, 2017). Todo ello se ve respaldado por las elevadas tasas de inserción laboral de los/as egresados/as de FP (Todofp, 2020). En consecuencia, es conveniente concebir actuaciones que dignifiquen esta vía educativa en la sociedad (Galbis, 2018) y que se generalice su recomendación a todo el alumnado, de modo que no se vea reducida a los grupos de estudiantes que presentan mayor grado de dificultades durante la ESO (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Objetivos

Este proyecto de innovación tiene como objetivo general: Conocer en profundidad las dos posibles vías de formación al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: FP y Universidad. Con este objetivo se pretende que la toma de decisiones académico-profesionales se lleve a cabo de forma adecuada y fundamentada. Para conseguirlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar el trabajo en equipo.
- Educar en la toma de decisiones.
- Convertir al alumnado en agente activo de su propio proyecto académico-profesional.
- Desarrollo del pensamiento crítico.
- Desarrollar habilidades de comunicación.
- Fomentar la habilidad de organización y coordinación.
- Disponer de espacios donde localizar información fiable.

5.3. Marco teórico de referencia de la innovación

Partiendo de la base de las orientaciones establecidas en la Orden ECD/65/2015, la metodología seleccionada para llevar a cabo este proyecto de innovación es la comunidad de investigación solidaria, que considera al alumnado como protagonista del aprendizaje, basado en el descubrimiento y la simulación del contexto real desde la seguridad del centro (Martín, 2018). Para el desarrollo de la comunidad de investigación solidaria es imprescindible la cooperación del alumnado para que se produzca el aprendizaje. Además, esta metodología trata de distanciarse de la tradicional forma de enseñanza en la que la exposición e inercias repetitivas dominan las aulas. En su lugar, trata de otorgar un aire fresco desde cuatro ejes fundamentales: conocer, manejar, valorar y participar (Martín, 2006).

Primer eje, Conocer: se dedica a trabajar el fin de la educación, es decir, enseñar el conocimiento frente a la ignorancia y analfabetismo. El sistema educativo actual se ha centrado principalmente en este eje, formando docentes que actúen como transmisores del conocimiento a las nuevas generaciones que asisten a los centros educativos (Martín, 2006).

Segundo eje, Manejar: busca trasladar al alumnado al campo de la práctica, donde tiene lugar la adquisición y el dominio de destrezas y procedimientos que nos permiten desenvolvernó en el mundo. Si bien es cierto que en la historia de las instituciones educativas se ha otorgado mayor peso a las actividades teóricas sobre las prácticas, lo abstracto sobre lo concreto y el cerebro sobre la mano; ello no implica que sea la única forma de aprender y, es más, ni siquiera hay garantías de que sea el método más adecuado (Martín, 2006), ya que la vida no consiste en observar detrás de un cristal transparente, vivir implica manejar.

Para aprender a vivir es necesario conocer y manejar las herramientas existentes, pero no es suficiente para convivir en sociedad. Para esto último, es preciso enseñar a valorar (Martín, 2006).

Tercer eje, Valorar: implica saber evaluar e interpretar cualquier situación con el fin de optar por la alternativa más deseable, es decir, formar ciudadanos que sean capaces de discernir entre el bien y el mal, lo justo y lo injusto (Martín, 2006). Este eje se ha visto reflejado en el sistema educativo español a través de la asignatura de valores éticos y en competencias y cívicas, que hacen referencia a la capacidad para velar por el bienestar personal y colectivo mediante el entendimiento de diferentes códigos de conducta, costumbres étnicas y la participación cívica, activa y democrática. Sólo se debe pensar en una de las múltiples ocasiones en las que la humanidad ha actuado en base a los ejes de conocer y manejar sin valorar para comprender el grado de relevancia de este eje, un ejemplo de ello fueron los experimento llevados a cabo por el doctor Josef Mengele.

Cuarto eje, Participar: cuestionar y evaluar la realidad desde un punto de vista diagnóstico, pero sin participación alguna tendrá un escaso efecto en las valoraciones críticas del alumnado. Como es de esperar, para aprender a participar se precisa de un espacio destinado a que los y las estudiantes participen activamente, ya sólo de este modo se forman ciudadanos participativos que estén dispuestos a implicarse en las decisiones que construyen la realidad social (Martín, 2006).

Mediante los ejes de conocer, manejar, valorar y participar se establecen cuatro ámbitos pragmáticos de los que se beneficia la actividad docente sin incurrir en la ya desgatada exposición magistral en la que únicamente se incide en el eje de conocer, sin preocuparse por los otros tres (Martín, 2006).

Asimismo, la eficacia de la comunidad de investigación solidaria se apoya en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999) y el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999) se basa en la consideración de que cada individuo no posee una inteligencia global y única, sino que se encuentra dividida en 9 tipos de inteligencia diferentes (naturalista, cinético-corporal, lingüística, visual-espacial, existencial, lógico-matemática, musical, intrapersonal e interpersonal); siendo posible un grado de desarrollo diferente de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta esta perspectiva pueden considerarse los diferentes estilos de aprendizaje y fortalezas de cada alumno/a para adaptar de la manera más adecuada el trabajo en el aula y creando entornos inclusivos para el aprendizaje. Esto último, se relaciona con lo establecido en la Circular de inicio de curso 2019-2020, en la que se especifica que las actuaciones pertenecientes a la orientación para el desarrollo de la carrera deberán destacarse por ser “para todas las personas en igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal a los aprendizajes” (Gobierno del Principado de Asturias, 2019)

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo facilita la participación e implicación de los alumnos y las alumnas (Herrada y Baños, 2018), propiciando un contexto en el que tiene lugar el aprendizaje social (Bandura, 1982) y el aprendizaje entre iguales que fomenta la colaboración de los y las estudiantes entre sí (Vygotky, 1993).

Una de las principales ventajas de la comunidad de investigación solidaria es que permite la mejora de habilidades blandas: pensamiento crítico, toma de decisiones, trabajo en equipo, comunicación y coordinación (Vera, 2016). El pensamiento crítico es una herramienta imprescindible para el éxito ante los cambios turbulentos y acelerados en la sociedad actual. Ahora bien, para su desarrollo se requieren tareas que fomenten el análisis, evaluación, interpretación y síntesis de la información (Taghinezhad y Javad, 2020). Además, el pensamiento crítico se relaciona con la toma de decisiones, ya que para este último se requiere la recogida y el análisis de la información, capacidad creativa y proyección de las potenciales consecuencias de las diferentes alternativas (Keeney y Raiffa, 2004). Por otra parte, el trabajo en equipo es un componente importante en la innovación por favorecer las habilidades comunicativas, la responsabilidad compartida, el debate, la coordinación (Roig-Vila, 2019), la creatividad, la autonomía, la motivación y la inclusión (Garrote, Jiménez-Fernández y Martínez-Heredia, 2019).

5.4. Desarrollo de la innovación

En este apartado se desarrollan en mayor profundidad los procesos concretos para realizar la comunidad de investigación solidaria. Para ello, se contemplan el plan de actividades, el procedimiento para el desarrollo de la innovación, los agentes implicados, materiales y recursos de apoyo y un cronograma en el que se establece un orden orientativo para las actividades.

5.4.1. Plan de actividades

Las actividades propuestas se articulan a través de la comunidad de investigación solidaria que organiza al alumnado en cuatro equipos de trabajo diferenciados en cuanto a sus funciones para investigar un tema de interés (Tabla 11). Los equipos de trabajo reciben los nombres de investigación empírica, investigación conceptual, investigación creativa y equipo de coordinación. Los tres equipos de investigación trabajan sobre el tema desde perspectivas bien diferenciadas, mientras que el equipo de coordinación gestiona las actividades asignadas a cada una de las investigaciones para que se produzca una adecuada consecución de los objetivos y, a su vez, constituye un canal de comunicación entre los equipos de trabajo y el tutor o la tutora y el orientador o la orientadora.

En cuanto a las funciones y/o tareas en cada equipo de trabajo, la investigación empírica realiza una recogida y análisis de las percepciones que sostienen diferentes agentes (familias, profesorado, alumnado y exalumnos/as del centro, empresas del entorno y Departamento de Orientación). Con ello, se pretende crear una imagen realista de ambas vías académicas, sin la interferencia de prejuicios y/o falsas creencias.

Asimismo, la investigación conceptual consiste en la búsqueda y organización de la información sobre la FP y la universidad en tanto a la oferta educativa en función de los intereses del aula, relaciones entre ambas vías educativas y las condiciones de acceso. De esta manera, se pretende que el alumnado disponga de la información suficiente para que seleccionen el camino que mejor se adapta a sus intereses y circunstancias personales.

Por otra parte, la investigación creativa transforma las conclusiones o productos resultantes de las investigación empírica y conceptual en una presentación artística que

se muestra a un público, ya sea éste el aula, el centro educativo o en un evento externo como podría ser un congreso.

Por último, el equipo de coordinación es el responsable de que todo el trabajo que se lleva a cabo por parte de las tres investigaciones tenga coherencia y pueda ser compartido por todos/as. Por lo tanto, la calidad de los resultados obtenidos de la comunidad de investigación solidaria depende, en gran medida, del liderazgo y control que ejerza el equipo de coordinación sobre el trabajo durante la fase de desarrollo de las investigaciones.

Tabla 11
Equipos de trabajo del proyecto de innovación: Mirada Crítica.

Equipos de trabajo	Definición	Actividades
Investigación empírica	Estudio de campo en el que se busca identificar el estado del tema de trabajo en el entorno del centro en el que se aplica la innovación.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y desarrollo de encuestas y entrevistas. - Análisis de la percepción de la FP y la Universidad de las familias, profesorado, Departamento de Orientación, alumnado y exalumnos/as del centro y empresas del entorno.
Investigación conceptual	Su campo de trabajo se basa en recopilar, integrar, contrastar y reflexionar sobre la información del tema de trabajo.	Búsqueda de: <ul style="list-style-type: none"> - La oferta educativa en FP y en Universidad ajustada a los intereses del aula. - Condiciones de acceso. - Relaciones entre FP y Universidad.
Investigación creativa	Presentación artística del material resultante de la investigación empírica y creativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar un poster de presentación de los productos alcanzados en las anteriores presentaciones. - Diseñar y realizar un programa de tertulia de expertos denominado "Mirada Crítica".
Equipo de coordinación	Responsable de la gestión y organización del resto de equipos de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar actas de cada sesión. - Establecer objetivos para los otros equipos de trabajo. - Coordinar los equipos de trabajo. - Mediador entre los equipos de trabajo y el/la tutor/a-orientador/a

Adaptado de Martín (2018)

El desarrollo de la innovación se divide en cuatro fases consecutivas: creación de grupos, desarrollo de investigaciones, exposiciones y puertas abiertas (Tabla 12). En la primera fase se constituyen grupos heterogéneos que luego desempeñarán las funciones de la investigación conceptual, empírica, creativa y el equipo de coordinación.

Una vez designados los grupos de trabajo, se procederá con el desarrollo de las investigaciones para las que se dispondrá de un mes de trabajo. Durante este tiempo tendrán lugar reuniones con agentes externos (exalumnos que cursaron FP y universidad, responsables de empresas locales y del servicio público de empleo).

En la tercera fase, los equipos de investigación conceptual y empírica harán exposiciones del proceso de investigación que han llevado a cabo y los resultados obtenidos. Asimismo, el equipo de coordinación dispondrá de un espacio en el que exponer las impresiones y conclusiones alcanzadas a lo largo del desarrollo de las investigaciones, así como de la propia metodología de la comunidad de investigación solidaria.

La cuarta y última fase, denominada “Puertas abiertas”, consiste en que el equipo de investigación creativa de cada clase de primero de Bachillerato se coordine para el diseño, elaboración y presentación de un programa de tertulia de expertos a partir de la información recopilada por las investigaciones conceptual y empírica. Si bien es cierto que el punto de interés de esta parte de la innovación es el fomentar la creatividad del alumnado, se reconocen algunos roles para la preparación del programa “Mirada Crítica”:

- Redacción del guion.
- Diseño y montaje del decorado.
- Representación teatral.
- Campaña publicitaria.

Tabla 12

Fases del proyecto de innovación: Mirada Crítica.

Fases	Descripción
1º Creación de grupos	Diseño y establecimiento de cuatro grupos heterogéneos a los que se les adjudicará el papel de la investigación empírica, conceptual, creativa o del equipo de coordinación.
2º Desarrollo de las investigaciones	Período de tiempo del que disponen los grupos para afrontar las actividades que se les han asignado en cada equipo de trabajo.
3º Exposiciones	Los equipos de investigación empírica y conceptual presentarán por separado su trabajo a la clase para lo que dispondrán de 15 minutos. Posteriormente, el equipo de coordinación expondrá una conclusión sobre los datos obtenidos y la propia actuación. En estas exposiciones se contará con la presencia del/de la tutor/a y del/de la orientador/a para valorar a las mismas y realizar correcciones en el caso de ser necesario.
4º Puertas abiertas	El equipo de investigación creativa de cada clase de bachillerato pondrá en escena el programa de “Mirada Crítica” en el centro. A este acto se invitará a toda la comunidad educativa, siendo de especial interés la asistencia de las familias.

5.4.2. Procedimiento

El proceso de la actuación será supervisado y guiado conjuntamente por el/la tutor/a y el Departamento de Orientación con el objetivo de que las actividades se efectúen de forma correcta. Por tanto, se contará con el/la tutor/a y el/la orientador/a en

cada sesión para que puedan ofrecer feedback en los momentos oportunos, aunque se intentará que sea lo menos posible para fomentar la autonomía del alumnado.

En la primera sesión se explica la dinámica y se establecen los grupos. Al alumnado se le expondrá que va a llevar a cabo un trabajo grupal sobre las posibles salidas académicas que tienen a su disposición al acabar Bachillerato. Además, se explicará la función de cada grupo tal y como queda reflejado en la Tabla 11.

La formación de grupos será responsabilidad del tutor/a y se configurarán de forma heterogénea atendiendo a la diversidad en cada uno de ellos, asegurando que los y las estudiantes tengan la oportunidad de destacar y sumar al grupo. Además, se tendrán en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y fortalezas de cada alumno/a para adaptar de la manera más adecuada posible el trabajo en el aula, creando entornos inclusivos para el aprendizaje. Este último punto se relaciona con lo establecido en la Circular de inicio de curso 2019-2020, donde se especifica que las actuaciones pertenecientes a la orientación para el desarrollo de la carrera deberán destacarse por ser “para todas las personas en igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal a los aprendizajes” (Gobierno del Principado de Asturias, 2019).

En cuanto al proceder de cada grupo, el encargado de la investigación empírica realizará un sondeo sobre las percepciones del alumnado del propio centro, exalumnos/as, las familias, el profesorado, empresarios/as locales, etc; contrastándolas con datos actuales sobre la inserción laboral de los/as egresados/as de la FP y la universidad, así como con la información aportada por la investigación conceptual.

Esta última, comenzará su actividad recogiendo información sobre intereses académicos y profesionales de los y las estudiantes del aula, para basar en ellos la posterior búsqueda de la oferta educativa de la FP y la universidad. Además, en dicha investigación se contemplarán las siguientes cuestiones: ¿Qué es la FP y la universidad? ¿Existen relaciones entre ambos? ¿Cuáles son las condiciones y procedimientos de acceso? Asimismo, se dispondrá de un espacio para entrevistarse con alumnado de ambos contextos educativos, con el Servicio Público de Empleo y con responsables de empresas locales, de modo que obtengan una visión global de la FP y universidad. Como base para la búsqueda de información se les proporcionarán los siguientes recursos web: educastur.es, todofp.es y uniovi.es.

Por otra parte, la investigación creativa elaborará un programa de tertulia de expertos denominado “Mirada Crítica” en el que se debatirá sobre la FP y la universidad a partir del trabajo que han realizado las investigaciones conceptual y empírica, con una duración máxima de media hora. En cuanto a cómo se elaborará y presentará dicho programa, se dejará en manos de los y las estudiantes, ya que se pretende fomentar la autonomía de los/as mismos/as. El programa se expondrá en la última sesión a la comunidad educativa.

La dependencia establecida entre los grupos de trabajo genera la necesidad de un equipo de coordinación que gestione a cada equipo. Esto se llevará a cabo mediante el establecimiento de objetivos que permitan que la dinámica se realice en armonía, trasladando las dificultades al/a la tutor/a y al/ a la orientador/a y registrando mediante actas la actividad realizada por cada uno de los grupos.

Tras concluir las sesiones de trabajo grupal, en la sesión de exposiciones la investigación conceptual y empírica expondrán por separado a la clase, al/a la tutor/a y orientador/a durante 15 minutos los productos de sus investigaciones. Posteriormente, se hará una puesta en común dirigida por el tutor sobre las impresiones del alumnado sobre esta forma de tratar la orientación académico-profesional y si perciben que disponen de suficiente información para una adecuada toma de decisiones al finalizar Bachillerato.

Para la sesión de puertas abiertas se invitará a toda la comunidad educativa a asistir al programa “Mirada Crítica”. Será de especial interés que asistan las familias, ya que será una magnífica oportunidad para que reciban información real y contrastada sobre las salidas académicas al termino de Bachillerato. El programa “Mirada Crítica” consiste en la simulación de un programa de radio donde se analizan diferentes temas con la ayuda de expertos/as, siendo en este caso concreto las salidas académicas al finalizar Bachillerato.

5.4.3. Agentes implicados

Se precisa la coordinación entre el Departamento de Orientación y el/la tutor/a de Bachillerato, que realizarán reuniones semanales para comentar el progreso de las actividades y tomar decisiones de forma consensuada en función de las dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de las actividades. Además, se contará con la

participación de alumnado del propio centro, exalumnos/as, las familias y el profesorado para el desarrollo de las actividades. Por otro lado, el/la profesor/a técnico/a de servicios a la comunidad se pondrá en contacto y organizará las reuniones del alumnado con responsables de empresas locales y Servicio Público de Empleo.

5.4.4. Materiales de apoyo y recursos necesarios

Humanos: alumnado del centro, Materiales: ordenadores, conexión a internet, proyector, sillas, folios y Espaciales: un aula adecuada para el trabajo grupal y un salón de actos. Institucionales: empresarios/as locales y Servicio Público de Empleo.

5.4.5. Fases (calendario/cronograma).

La distribución de las sesiones de este proyecto queda reflejada en la Tabla 13. Las sesiones serán los martes a sexta hora respetando el horario de tutoría, mientras que las reuniones con personas externas al centro serán los jueves a las 18:00 hasta las 19:00.

Tabla 13

Cronograma del proyecto de innovación: Mirada Crítica.

Febrero Marzo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Fin de Semana
Semana 1	3	1ª Sesión: Explicación de la dinámica y creación de grupos 4	5	6	7	8-9
Semana 2	10	2ª Sesión: Trabajo en grupos 11	12	Reunión: Exalumnos 13	14	15-16
Semana 3	17	3ª Sesión: Trabajo en grupos 18	19	Reunión: Responsables de empresas locales 20	21	22-23
Semana 4	24	4ª Sesión: Trabajo en grupos 25	26	Reunión: Servicio Público de Empleo 27	28	29-1
Semana 5	2	5ª Sesión: Trabajo en grupos 3	4	5	6	7-8
Semana 6	9	4ª Sesión: Exposiciones 10	11	12	13	14-15
Semana 7	16	17	18	19	20	21-22
Semana 8	23	24	25	26	27	28-29
Semana 9	30	5ª Sesión: Puertas abiertas 31				

5.5. Evaluación y seguimiento de la innovación

La evaluación es tanto cualitativa como cuantitativa. La valoración inicial se realizará mediante el Cuestionario sobre Conocimientos del Sistema Educativo y Trayectoria Profesional (véase anexo 14). En la evaluación del proceso se opta por la evaluación formativa con la que se pretende obtener información sobre el proceso de aprendizaje realizado por los y las estudiantes, las dificultades encontradas, las estrategias empleadas y ofrecer feedback. Para valorar este aspecto, cada grupo completará un diario de trabajo y se le suministrará una escala de autoevaluación y coevaluación (véase anexo 15). Por otra parte, la evaluación final será cuantitativa, empleándose varias mediadas:

- Rúbrica de tipo Likert (véase anexos 16) para valorar las exposiciones los grupos de investigación conceptual y empírica y el programa presentado por la investigación creativa en la sesión “Puertas abiertas”.

- Volver a aplicar del Cuestionario del Sistema Educativo y Trayectoria Profesional para comprobar si existen diferencias significativas con los resultados hallados en la evaluación inicial.

- Valoración sobre la satisfacción del alumnado.

- Valoración del público del programa “Mirada Crítica” mediante una puntuación de 0 a 10 en papeles pequeños que repartirán los y las estudiantes que no forman parte del grupo de investigación creativa al finalizar la presentación del mismo.

En cuanto al seguimiento, se llevará a cabo un sistema jerarquizado en el que el grupo coordinador constituye el nexo de unión entre los diferentes grupos de trabajo y el/la tutor/a y el/la orientador/a. Así pues, este grupo ha de entregar actas y dificultades encontradas para que se ofrezca feedback a través del mismo.

6. Conclusiones

Recuerdo los meses previos a la entrada del Máster, fue un periodo de nervios, esperanzas y sueños con sus respectivos altibajos emocionales cada vez que se publicaba una nueva lista de admisión. Asimismo, me vienen a la cabeza las palabras de algunas profesoras que nos avisaban de que este año tendríamos mucho trabajo por realizar y que deberíamos dar lo mejor de nosotros/as mismos/as para superarlo. En un principio, no imagine que sería para tanto: error.

Ha sido un curso académico muy exigente en cuanto a entrega de trabajos, en parte porque muchas de estas actividades eran completamente nuevas y se requería de ciertos conocimientos previos para un adecuado desempeño y, por otra parte, por la falta de tiempo para llegar a todo. Ante esto debo reconocer que el profesorado fue un apoyo constante para nosotros/as, lo cual supuso una gran ayuda para continuar. No obstante, no quiero dar una imagen pesimista, puesto que no sería justo ni fiel a la realidad. Gracias al arduo trabajo desarrollado en las aulas he aprendido una gran cantidad de contenidos en relación con la orientación educativa y he adquirido y mejorado ciertas competencias que me ayudarán en mi futuro profesional como orientador en un centro educativo.

Antes de comenzar con la reflexión sobre el presente trabajo quiero reservar un espacio para exponer lo que significa la orientación educativa para mí. En el transcurso de los cursos escolares que corresponden a educación primaria tuve un rendimiento escolar muy pobre y la imagen que trasladó el equipo docente a mi familia consistía en que era un niño vago que no se esforzaba sin importar lo que ellos/as hicieran. Pues bien, al hacer el primer examen de lengua castellana y literatura en primero de ESO, me derivaron al Departamento de Orientación. Tras pasar por diversas pruebas que por aquel entonces no entendía, mi familia recibió el diagnóstico de que su hijo no era un vago, su hijo era disléxico. A partir de ese momento, mi mundo cambió. Las notas subieron, las relaciones en el hogar mejoraron, mi miedo a leer fue desapareciendo y empecé a soñar con llegar a ser esa persona que podía cambiar las vidas de miles de estudiantes como yo. Por tanto, a mi entender el/la orientador/a es un/a agente capaz de compensar las desigualdades presentes en el alumnado para brindarles la oportunidad de tener un mejor trayecto académico-profesional y favorecer el bienestar consigo mismo/a y con los de su entorno social.

En referencia al Programa Anual propuesto en el presente trabajo, en las actuaciones se observa una tendencia clara de fomentar el desarrollo personal de los y las estudiantes para que en cuanto abandonen el centro dispongan de las competencias para ser ciudadanos y ciudadanas democráticos, responsables y con herramientas que les posibiliten tener un estado de bienestar adecuado. Dicha tendencia se lleva a cabo de forma directa e indirecta en el Programa de Atención a la Diversidad, puesto que, por una parte, se forma al profesorado para que el alumnado tenga una adecuada adaptación al centro y se establece su acompañamiento. Por otro lado, en el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento se trabaja la autoestima y, en 3º de ESO, se fomentan las competencias sociales y cívicas mediante la concienciación de lo qué es la diversidad a través de la preparación de recursos. Asimismo, en el Programa de Acción Tutorial se percibe en mayor grado la tendencia mencionada al abordarse elementos como la gestión emocional, la asertividad, la toma de decisiones, el respeto y la no discriminación ante grupos étnicos diferentes al propio y el trato igualitario entre hombres y mujeres. Por último, en el Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera, este componente sigue presente en las actuaciones sobre autoconcepto, análisis del entorno y afrontamiento al cambio.

Se ha de reconocer que los elementos que tratan en estas actuaciones son procesos psicológicos que requieren de tiempo para su desarrollo y que se deberían de empezar con ellos en las etapas de infantil y primaria. Esto no implica que no vayan a ser beneficiosos para los y las estudiantes. Asimismo, se observan otras limitaciones como es el caso de la actuación de “Taller para el desarrollo de la competencia prosocial”. En este taller se proponen actividades fuera del horario escolar para alumnado con comportamientos disociales con el fin de mejorar su competencia prosocial en detrimento de las conductas agresivas. No obstante, se reconoce que el enganche de este tipo de alumnado con actividades propuestas será una tarea compleja. Esta tara se observa en las otras actuaciones, al basarse en la participación activa del alumnado. Esto supone un esfuerzo para los y las docentes, que tienen que motivar a los y las estudiantes en el desarrollo de las actividades. Si esta limitación se solventa, se espera que los aprendizajes sean óptimos. Un ejemplo claro de ello es la innovación que se propone para 1º de bachillerato, en tanto a la orientación para el desarrollo de la carrera, donde el grueso del trabajo es realizado en todo momento por el alumnado. Así pues, es necesario que el

profesorado vincule las actividades con los intereses y necesidades del estudiantado para favorecer su participación. Además, en esta actuación para la orientación en el desarrollo de la carrera se pretende crear un elemento de la cultura escolar que identifica al centro, ya que el alumnado que participe como observador en las jornadas de puertas abiertas identificará dicha actividad con un evento de la etapa educativa del que ellos/as formarán parte cuando llegue el momento, lo que, a mi modo de entender, facilita la implicación y el desarrollo de las actividades de esta actuación.

Concluyo con una sensación de superación y de satisfacción por mi crecimiento durante este año, el cual considero que se refleja a lo largo de este trabajo. Además, conservo las ganas y las fuerzas para continuar aprendiendo con la pretensión de desempeñar mi futura labor como orientador con profesionalidad y que suponga una ayuda para los y las estudiantes que tenga la oportunidad de guiar.

7. Fuentes y Bibliografía

Alemaný, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122.

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana

Arango, O. E., Montoya, P. A., Puerta, I. C., y Sánchez, J. W. (2014). Teoría de la mente y empatía como predictores de conductas disociales en la adolescencia. *Escritos De Psicología*. 7, 20–30.

Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia. Enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología Clínica*. 48(2), 63-69.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New Jersey: Freeman.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.

Barrows, H. (1996) Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. In Wilkerson, L. y Gijsselaers, W.H. (eds) *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 3-12

Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J. C., Tuero, E. y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 63-84.

Betancourth, S. & Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 21-41. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/1329>

Blanco, M. y Bermejo, V. (2009). El efecto Mateo con Dificultades Específicas de Aprendizaje de las Matemáticas. *Escritos de Psicología*, 3(1), 30-36.

- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *CCM*, 18(1), 5-7.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Brunet, I. y Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108.
- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- Carmona, L. (2017). ¿Estamos preparando a nuestros jóvenes para el futuro laboral que les espera? *Revista de Estudios de Juventud*. (117), p. 37-51.
- Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society and Education*. 7(1), 23-39.
- Coello, E. R. (1992). Autoconcepto y elección de carrera. *Educación y Ciencia*. 2(6), 33-35.
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Cotec. (2019). “#MiEmpleoMiFuturo: un documental sobre robots, economía, clase media... y el fin del mundo [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=htAnVeMtrr8>
- Conde, M.D., Bolea, S., Panadero, B., Pérez, I., Valtueña, M. y Vicente, L. (2017). *La dislexia: guía de detección y actuación en el aula*. Gobierno de Aragón. Recuperado de <http://www.educaragon.org/FILES/Dislexia%20Gu%C3%ADa%20definitiva%2004102017.pdf>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) Manual*. España: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Suárez, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 17, 99-107.

Esnaola, I., Goñi., A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectiva de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 304-312.

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., y Núñez, J. C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 79-88.

Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia Emocional: educación secundaria obligatoria, 1º ciclo*. País Vasco, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.

Fernández, E. y Bermúdez, J. (2000). Pesimismo defensivo y el síndrome del impostor: análisis de sus componentes afectivos y cognitivos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5(2), 115-130.

Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldía, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>

Fernández, M. A. (2015). *Desarrollo de la competencia social en adolescentes: creación, aplicación y análisis del programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Flores, M. (2011). Dictados 1º Bachillerato Tema 2. [Entrada de blog]. Cervantesbuenpastor. Recuperado de <http://cervantesbuenpastor.blogspot.com/2011/10/dictados-1-bachillerato-tema-2.html>

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Fuentes, M., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

Fundación Bertelsman. (2019). *El modelo de calidad en orientación Xcelence*. Barcelona.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial de adolescente. *Elsevier*, 86(6), 436-443.

Galbis, I. (2018). Para impulsar la Formación Profesional es necesario reforzar entre la sociedad su prestigio y, por otro lado, mejorar la orientación profesional durante la Educación Secundaria y el Bachillerato. *Educaweb*. Recuperado de

<https://www.educaweb.com/noticia/2008/02/25/impulsar-formacion-profesional-es-necesario-reforzar-sociedad-su-prestigio-2826/>

Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.

García, F. J. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reflexiones Pedagógicas*, 16.

Gallagher, K., y Rodricks, D.J. (2017) Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114-128. doi: 10.1080/08929092.2017.1370625

Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*. doi:10.1016/j.psi.2015.12.002

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, NY: Basic Books.

García, E. y Joan, C. [Toca Plástica]. (2020, febrero 3). Masculino genérico: un experimento de lenguaje inclusivo con dibujos [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=29La-ob67Ac>

García, S. Olivares, M. A. y Racionero, F. (2017). Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: difícil reto para la orientación académica y profesional. *Revista de Pedagogía*, 38(102), p. 195-216.

Garrote, D., Jiménez-Fernández, S. y Martínez-Heredia, N. (2019). El trabajo cooperativo como herramienta formativa en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 43-58.

Galve, J. (2005). *Batería de evaluación cognitiva de la lectura y escritura*. Madrid: EOS.

Gil-Fenoy, M. J., García-García, J., Carmona-Samper, E. y Ortega-Campos, E. (2018). Conducta antisocial y funciones ejecutivas de jóvenes infractores. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 70-76.

Gobierno del Principado de Asturias (2019). *Circular por la que se dictan instrucciones para el curso escolar 2019-2020*. Consejería de Educación.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

González, A., Bonilla, J., Amaya, E., y Cala, D. (2016). Lenguaje y funciones ejecutivas en niños con factores de riesgo para el trastorno disocial. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 17(6), 31-41.

González, D., Jiménez, J E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. y Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.

González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Elsevier*.

Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.

Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(1), 39-52.

Hammond, J. S., Keeney, R. L. y Raiffa, H. (2007). *Decisiones Inteligentes: Guía práctica para tomar mejores decisiones*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Herrada, R. I. y Baños, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 99-108.

Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (2010). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

Huamaní, H. (2018). *Autoconcepto y convivencia escolar en estudiantes de segundo de secundaria en la Institución Educativa N° 6066 de Villa el Salvador* (Tesis). Universidad César Vallejo. Peru.

Instituto Nacional de Estadística (20 de abril, 2020). *Población ocupada según ocupación*. [Fichero de datos]. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/EmpleoPrestaciones/OcupacSectRamasActividades.htm>

Involvement in Early Adolescence. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(8), 591-597. doi:10.7763/IJIET.2016.V6.757

Jiménez, J. (2009). El efecto mateo: un concepto psicológico. *Papeles del psicólogo*, 30(2), 145-154.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ed. Paidós.

Junewicz, A. y Bates, S. (2019). Conduct Disorder: Biology and Developmental Trajectories. *Psychiatric Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11126-019-09678-5>

Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1997). Test Breve de inteligencia de Kaufman. Madrid: TEA.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 1-53. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 1-66. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperada de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-1>

Martín, M. (2006). Educar para valorar, educar para participar. Nuevos fines y nuevos medios para el progreso educativo. En F. Revilla (Coord.), *Educación y ciudadanía. Valores para una sociedad democrática* (p. 97-134). España: Biblioteca Nueva.

Martín, M. (2018). *El aula como comunidad de investigación solidaria*. Recuperado de <http://www.formacionib.org/noticias/?El-aula-como-comunidad-de-investigacion-solidaria>

Martínez, C., Hernández, L. A., Servicio de Programas Educativos y Servicio de Atención a la Diversidad. (2015). *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Martos, A. y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183-190.

Mendoza, I. G., Machado, E. F. y Montes, N. (2016). La orientación vocacional y la elaboración de los proyectos de vida. Tendencias y enfoques. *Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Cognosis*, 1(4), 67-84.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2018-2019*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE, informe español*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/va/prensa/actualidad/2019/09/20190910-ocde.html>

Nicasio, J. y De Caso Fuentes, A. M. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14(2),456-462.

Olivares, J., Maciá, D., Rosa, A. I. y Olivares-Olivares, P. J. (2013). *Intervención psicológica: estrategias, técnicas y tratamientos*. España: Ediciones Pirámide.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la

educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 1-18. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

Ordóñez, A., Maganto, C., & González, R. (2015). Somatic complaints, emotional awareness and maladjustment in schoolchildren. *Anales de Pediatría*, 82(5), 308-315

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión*. Recuperado de: <https://icd.who.int/es>

Orgilés, M., Samper, D., Fernández-Martínez, I., & Espada, J. P. (2017). Depresión en preadolescentes españoles: Diferencias en función de variables familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 129-134.

Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 329-341.

Palacios-Garay, J. y Coveñas-Lalupú, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 325-352.

Papanicolaou, A. C., Simos, P.G., Breier, J. I., Flecher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D., Castillo, E. M. y Davis, R. N. (2003). Brain Mechanisms for Reading in children with and without dyslexia: a review of studies of normal development and plasticity. *Developmental neuropsychology*, 24(23), 593-612.

Pérez, M. C., Gazquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. y García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.

Ponce, T. (2009). La inadaptación social en el sistema educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modelus/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/TANA-PONCE1.pdf

Ramos, J. L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico – PECO*. Madrid: EOS.

Raven, J. C., Raven, J. y Court, J. H. (2003). *Test de Matrices Progresivas: Escala General*. Buenos Aires: Paidós

Reina, M. C., Oliva, F. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 55-69.

Rello, L. (2018). *Superar la dislexia*. España: Paidós Ibérica.

Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>

Rodríguez, J. Álvarez-Ude, F. y Gimeno, E. (2016). La asertividad. *FMC*, 23(6), p. 352-357.

Roig-Vila, R. (2019). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

RTVE. (2020). *Nissan cerrará su planta de Barcelona en diciembre y dejará a 3.000 personas sin trabajo*. Recuperado de <https://www.rtve.es/noticias/20200528/nissan-cierra-su-planta-barcelona/2015037.shtml>

Ruiz, P. J. (2004). *Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y para padres de adolescentes*. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/AdoCompleto.pdf>

Sánchez-Domènech, I. (2018). Reinterpretando la Dislexia. Propuesta diferenciadora para una neurodidáctica inclusiva. *Revista Iberoamericana Educación*, 78(1), 127-147.

Soriano-Ferrer, M. y Piedra, E. (2014). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. *Neurobiología*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003>

Sosa, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis). Universidad de Extremadura. España.

Spencer, M.D. (1999). *¿Quién se ha llevado mi queso?* Barcelona, España: Empresa Activa.

Suárez, P. y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192.

Suárez, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137.

Taghinezhad, A. y Javad, M. (2020). The Interplay of Critical Thinking Explicit Instruction, Academic Writing Performance, Critical Thinking Ability, and Critical Thinking Dispositions: An Experimental Study. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 143-165.

Todofp. (2020). *Inserción laboral de la FP y previsiones del mercado laboral en España*. [Fecha de consulta: 12 de Junio de 2020] Recuperado de <http://www.todofp.es/orientacion-profesional/busca-empleo-entrenate/mercado-laboral/la-fp-y-el-mercado-laboral/insercion-laboral.html>

Toro, J. y Montserrat, C. (2005). *TALE: Test de Análisis de LectoEscritura*. España: Antonio Machado.

Unesco. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Valiente, C., Martínez, M., Cabal, P. y Alvarado, J. M. (2020). Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 46-66.

Veas, A., Gilar, & Miñano, P. (2016). The Influence of Gender, Intellectual Ability, Academic Self-Concept, Self-Regulation, Learning Strategies, Popularity and Parent

Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademía*, 7(1), 53-73.

Villanueva-Bonilla, C. y Ríos-Gallardo, A.M. (2018). Factores protectores y de riesgo del trastorno de conducta y del trastorno de déficit de atención e hiperactividad: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(1), 59-74

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. España: Editorial Paidós.

Wallinius, M., Nordholm, J., Wagnstrom, F., y Billstedt, E. (2019), Cognitive functioning and aggressive antisocial behaviors in young violent offenders. *Psychiatric Research*, 272, 572 – 580.

Weiner, B. (1985). An Atributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), p. 548-573.

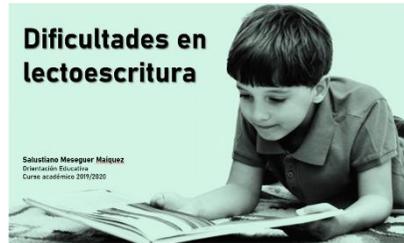
Wechsler, D. (2015). *WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V*. Madrid: Pearson.

Whipp, A. M., Korhonen, T., Raevuori, A., Heikkilä, K., Pulkkinen, L., Rose RJ, Kaprio, J. y Vuoksima, E. (2019). Early adolescent aggression predicts antisocial personality disorder in young adults: a population-based study. *European Child Adolescent Psychiatry*, 28, 341–350.

Zamarreño, B. (2017). *Dificultades de Aprendizaje: la dislexia en secundaria y bachillerato*. (Trabajo fin de Master). Universidad Politécnica de Madrid.

8. Anexos

ANEXO 1 – Presentación para el taller de dificultades en lectoescritura



Índice

1. Definición
2. Bases biológicas
3. Factores de protección y de riesgo
4. Consecuencias (cognitivas, emocionales, etc.)
5. Detección precoz
6. Indicadores de riesgo
7. Protocolo de detección
8. Pruebas de diagnóstico
9. Intervención
10. Orientaciones
11. Cuidado: Tratamientos sin evidencia científica
12. Simulación de casos



Antes de comenzar... un dictado

- Utilizar la mano inversa
- Escribir en cursiva
- Quitar gafas



1. Definición



1. Definición - Tipos de dislexia



1. Definición - Funciones cognitivas

- Déficit fonológico:** dificultad específica para representar, almacenar y/o recuperar los sonidos del habla, influyendo en la adquisición/utilización de las reglas de conversión grafema-fonema, proceso básico para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades lectoras.
- La atención en la lectura, en niños con dislexia, es muy alta y la velocidad de procesamiento es lenta. Por tanto, es posible que acaben de leer un texto y no hayan extraído información del texto y/o hecho relaciones entre las distintas partes del texto sin obtener una buena comprensión del mismo.
- Dificultades espacio-temporales y de planificación:** aprender conceptos de tiempo (días, meses...) y espacio (posiciones, puntos cardinales...), organización temporal y espacial, seguir instrucciones, memorizar secuencias (alfabetario, tablas de multiplicar, canciones...).

2. Bases Biológicas

- A nivel cerebral existen diferencias entre niños disléxicos y niños normolectores:
 - La actividad cerebral en el hemisferio izquierdo es menor en niños disléxicos (Regiones perisilvianas izquierdas).
- En investigaciones sobre las causas de la dislexia se ha observado tiene un componente hereditario (40-60%):
 - Cromosomas 15 y 6

3. Factores de Protección y de Riesgo

Las posibles dificultades y efectos que puede ocasionar el ser disléxico no van a ser los mismos para todos aquellos que presenten dislexia. Esta variabilidad se verá respaldada por los factores de protección y de riesgo que formen el entorno en el día a día de la persona.

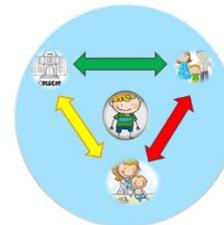
3. Factores de Protección y de Riesgo



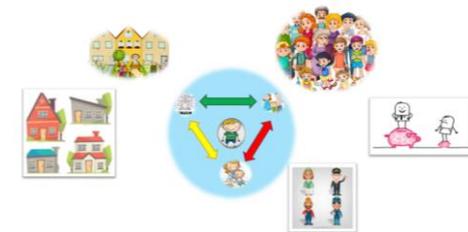
3. Factores de Protección y de Riesgo



3. Factores de Protección y de Riesgo



3. Factores de Protección y de Riesgo



ANEXO 1 – Presentación para el taller de dificultades en lectoescritura (continuación)

3. Factores de Protección y de Riesgo



3. Factores de Protección y de Riesgo

Las posibles dificultades y efectos que puede ocasionar el ser disléxico no van a ser los mismos para todos aquellos que presenten dislexia. Esta variabilidad se vera respaldada por los factores de protección y de riesgo que formen el entorno en el día a día de la persona.



4. Consecuencias

A continuación se abordaran las distintas implicaciones que puede suscitar el tener dislexia sin una intervención adecuada. Las áreas en las que nos vamos a centrar son las siguientes:

- Cognitivas
- Emocionales
- Conductuales
- Fisiológicas
- Sociales
- Educativas
- Laborales



4. Consecuencias - Cognitivas

- Autoconcepto pobre
- Autoestima baja
- Autoeficacia baja
- Autoimagen distorsionada



4. Consecuencias - Cognitivas

Síndrome del impostor

- Incapacidad para asumir los éxitos como propios.
- Ansiedad por ser "descubiertos".
- Estándares muy exigentes.

Pesimismo defensivo:

- Es posible disfrutar el logro.
- Ansiedad específica de la tarea.
- Nivel de exigencia bajo.

Profecía autocumplida:

- Pensamiento propio o inducido que acaba afectando a la realidad de la persona en la dirección de dicho pensamiento.



4. Consecuencias - Emocionales

- **Desmotivación** por iniciar nuevos proyectos o conseguir metas por temor al fracaso.
- **Ansiedad** al tener que enfrentarse a situaciones críticas: lectura en clase, recogida de notas, escribir en la pizarra...
- Los continuos fracasos y críticas negativas facilitan la existencia de **depresión** en el estudiante.
- **Rechazo al colegio** al ser allí donde acontecen situaciones aversivas.



4. Consecuencias - Conductuales

Los comportamientos de una persona con dislexia pueden parecer en determinados contextos como **desafiantes y disruptivos**. En ausencia de un correcto abordaje de la situación, estas derivaran en **problemas de conducta** reales:

- Desafiar la autoridad (padres/profesores)
- Mentir
- Predominio del enfado sobre otras emociones
- Uso de la agresión
- Conser burlos
- Absentismo escolar



4. Consecuencias - Fisiológicas

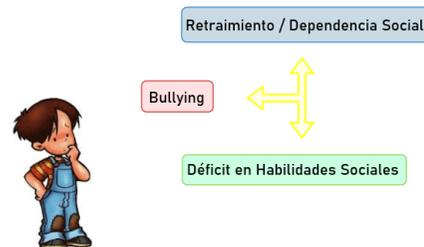
IN
A
D
E
C
I
O
N
A

Trastornos del sueño

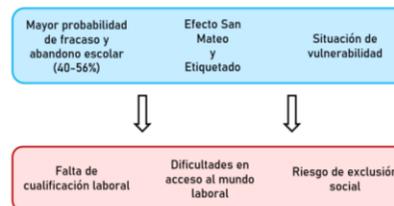
- Insomnio
- Dormir más de lo habitual
- Trastornos alimentarios
- Reducción / Incremento en frecuencia y cantidades



4. Consecuencias - Sociales



4. Consecuencias - Educativas y Laborales



5. Detección Precoz

Consiste en el reconocimiento de los niños que se encuentran en riesgo de que en un futuro tengan una dificultad de aprendizaje. **NO es un diagnóstico.**

- ✓ Las diferencias neurológicas se reducen considerablemente al realizar una intervención temprana.
- ✓ Facilita la construcción de un autoestima positivo al trabajar sus dificultades y fortalezas.
- ✓ El conocer la razón por la que se padecen las dificultades incrementa la motivación.
- ✓ Reduce el sufrimiento del niño/a y de la familia.



5. Detección Precoz

Test para la detección precoz de las dificultades en lectura y escritura

- Evalúa en niños de 4 años
- Respaldado por años de investigación
- Aplicación corta
- Gratuita

ANEXO 1 – Presentación para el taller de dificultades en lectoescritura (continuación)

6. Pruebas de diagnóstico

Para el diagnóstico se cuenta con una batería de pruebas de evaluación cognitiva y de rendimiento lector:



6. Pruebas de diagnóstico

Para el diagnóstico se cuenta con una batería de pruebas de evaluación cognitiva y de rendimiento lector:



7. Indicadores de Riesgo

- Palabras que rimen
- Denominar objetos conocidos
- Memoria auditiva
- Buscar la parte que falta en el dibujo
- Segmentación en sílabas
- Resolución de laberintos



- Reglas ortográficas
- Velocidad / Precisión lectora
- Comprensión lectora
- Calidad de grafismo y organización de espacio
- Errores en escritura y lectura
- Composiciones escritas

7. Indicadores de Riesgo

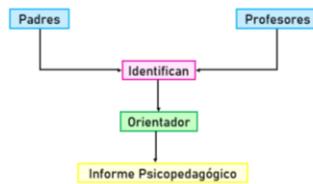


- Comprender y escribir segundas lenguas
- Tiempo
- Incongruencia entre resultados y esfuerzo
- Adaptación a nuevos ambientes
- Bloqueos emocionales
- Rebeldía



- Expresión de ideas
- Temor a leer en público
- Comprensión y redacción
- Vocabulario pobre
- Mucho esfuerzo

8. Protocolo de Detección



9. Intervención



9. Intervención – Entrenamiento fonológico

Bota - Boca

Masa - Pasa

Paco - Pato

ma	me	mi	mo	mu
pa	pe	pi	po	pu
da	de	di	do	du

mi/

Tonel	Perro
Cuadrado	Suelo
Teléfono	Prado

10. Orientaciones



10. Orientaciones para profesores

- Mostrar interés y valorar el esfuerzo que realiza el alumno o alumna
- Ubicación en el aula.
- Aportaciones en el aula:
 - Programar intervenciones en el aula (escritura en pizarra y lectura en voz alta)
 - Actividades en grupo
- Comprobar la comprensión del material utilizado
 - Unión del contenido nuevo con el anterior
 - Amplitud de los enunciados
 - Apoyar en material visual (esquemas, mapas mentales, imágenes, etc.)
 - Ofrecer suficiente tiempo para la tarea
- Dosificación y diversidad de tareas



10. Orientaciones para profesores

- No tener miedo a poner retos, el éxito es posible
- Uso de recursos informáticos y apps
 - Convertidores de texto (@Voice Aloud Reader, naturalreaders, etc.)
 - Programas para escribir (Word)
- Reducción del número de libros de lectura por año
- Ofrecer feedback y alternativas ante los resultados



10. Orientaciones para profesores

- Aprender verbos irregulares mediante un patrón
- Esquemas para formas gramaticales (colores)
- Televisión, youtube, twitch, canciones, etc.
- Aplicaciones móviles como Duolingo
- Campamentos internacionales
- Audiolibros
- Permitir la transcripción fonética de palabras (Orange - Oranch)
- Seleccionar vocabulario y formas gramaticales
- Disponer en tareas y exámenes de:
 - Estructura gramatical de las frases (S + V + Ob)
 - Estructura de tiempos verbales

Drink	Drank	Drunk
Sing	Sang	Sung
Ring	Rang	Rung



10. Orientaciones para profesores

Adaptaciones para tareas y exámenes:

- Evaluar por el contenido
- Enunciados cortos con doble interlineado, tamaño 16 y fuente Arial
- Comprobar que el alumno entiende lo que se le solicita en la prueba
- Emplear formas de evaluación oral
- Formatos de evaluación escrita:
 - Test de v/ y respuesta múltiple
 - Rellenar enunciados
 - Definiciones cortas
- Otorgar más tiempo en la prueba o dividir en dos sesiones
- Apoyos materiales (Tablas de multiplicar, hojas en blanco, esquemas, etc.)



ANEXO 1 – Presentación para el taller de dificultades en lectoescritura (continuación)

10. Orientaciones para familias



- Expectativas realistas
- Evitar comparaciones: cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje
- No fijarse en los resultados, sino en el proceso
- Cariño y aceptación incondicional
- El éxito es posible
- Hacer entender al niño/a, en la medida de lo posible, que es disléxico/a
- Paciencia y comprensión en el cumplimiento de instrucciones (pocas y cortas)
- Potenciar actividades que le gusten y realice bien
- Actividades: lecturas compartidas, juegos con palabras, ver películas...
- El hogar no es el colegio

11. Precaución – Tratamientos sin respaldo científico

- Entrenamiento auditivo
- Terapia visual
- Lentes tintadas
- Dietas y suplementos alimenticios
- Método Davis
- La musicoterapia y educación musical
- Entrenamiento perceptivo-motor
- Técnicas quiroprácticas



12. Simulación de casos

La profesora de Lengua y Literatura Castellana está corrigiendo el último examen y cuando llega al de Lucía se encuentra con que no ha varias preguntas correctamente, cosa que le extraña. En la clase anterior al examen, se hizo un repaso y Lucía demostró que llevaba muy bien el examen. Además, encuentra varios errores ortográficos. A continuación, se muestra un extracto una narración libre que contenía el examen:

*El capitán se de puntillas a la bodega
y golpea los barriles. Diller que no
respondía más golbo que estaban de mda
y destapo de encanera con los ladonm
oidos como hielos gijos*

12. Simulación de casos

Como es costumbre, Marcos se ha negado a leer en clase de Tecnología. Solamente aceptó leer cuando el profesor amenazó con enviarlo a dirección por desafiar su autoridad. La lectura fue lenta con rectificaciones y saltos de línea. Un grupo pequeño al fondo de la clase se estaban riendo por lo bajo, hecho que motivó que Marcos tuviera más errores en su lectura. El profesor espero a que acabase el párrafo para pedir que continuara otro alumno.

Fuentes: Alemany, 2019; Blanco y Bermejo, 2009; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Conde, Bolea, Panadero, Pérez, Valtueña y Vicente, 2017; Cuetos, Suárez, Molina y Llenderozas, 2015; Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007; Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015; Fernández y Bermúdez, 2000; Galve, 2005; Jiménez, 2009; Kaufman y Kaufman, 1997; López, 2016; Martínez, Hernández, Servicio de Programas Educativos y Servicio de Atención a la Diversidad, 2015; Martos y Del Rey, 2013; Nicasio y De Caso Fuentes, 2002; Papanicolaou et. al, 2003; Ramos y Cuadrado, 2006; Raven, Raven y Court, 2003; Soriano-Ferrer y Piedra, 2014; Rello, 2018; Ripoll y Aguado, 2016; Suárez y Cuetos, 2012; Toro y Montserrat, 2005; Wechsler, 2015; Zamarreño, 2017.

ANEXO 2 – Evaluación del conocimiento sobre dificultades de lectoescritura

A continuación, se exponen una serie de cuestiones sobre las dificultades de lectoescritura. Se recomienda que lea detenidamente cada una de las frases. Asimismo, marque con una “X” en la “V” cuando considere que es verdadero o si, por el contrario, opina que es falso mediante el mismo proceso tache la “F”.

1.- Las dificultades de lectoescritura se curan con el tiempo.	V	F
2.- Un deficiente funcionamiento del mecanismo que convierte el grafema en el fonema produce una lectura lenta y dificultosa.	V	F
3.- Como este tipo de alumnado le cuesta mucho seguir el ritmo de la clase, es mejor no poner tareas que le supongan un reto.	V	F
4.- Un/a estudiante que es capaz de leer a un ritmo de lectura adecuado no tiene dificultades en lectoescritura.	V	F
5.- Es común encontrar faltas de ortografía en las que se sustituyen la “p” por la “q” o la “v” por la “b”.	V	F
6.- Se han hallado evidencias científicas que las dificultades en lectoescritura tienen una base neurológica.	V	F
7.- En casos no identificados existe mayor probabilidad de que el/la alumno/a muestre una deficiente gestión emocional, conductas disruptivas e insomnio.	V	F
8.- A pesar de las trabas que tiene este alumnado con el español, son capaces de aprender una segunda lengua extranjera.	V	F
9.- Es mejor ofrecerles actividades individuales, puesto que en las grupales retrasan al resto del alumnado.	V	F
10.- En el alumnado con dificultades en lectoescritura se observa la misma probabilidad que en el alumnado general en tanto al fracaso escolar.	V	F
11.- No hay disponibles test de detección precoz para hacer una intervención temprana de calidad.	V	F
12.- El diagnóstico de dificultades en lectoescritura se realiza mediante pruebas científicas y estandarizadas.	V	F
13.- El éxito académico y profesional es posible.	V	F
14.- En casos severos se recomienda el consumo de suplementos alimenticios que favorecen el funcionamiento cerebral de las regiones perisilvianas izquierdas.	V	F

ANEXO 3 – Valoración del taller para dificultades en lectoescritura

Cumplimente los siguientes apartados con la mayor sinceridad y honestidad posible. Marque con una “X” en la puntuación que considere, teniendo en cuenta que “0” implica que se encuentra totalmente satisfecho/a con dicho criterio y que “5” significa que está totalmente insatisfecho/a.

Claridad en la exposición	1	2	3	4	5
Profundiza en los elementos importantes.	1	2	3	4	5
La exposición es difícil de seguir por usar una terminología muy específica.	1	2	3	4	5
Ofrece una perspectiva global de las dificultades de lectoescritura que permite conocer mejor a las mismas.	1	2	3	4	5
A partir del material expuesto se considera capaz de identificar si es posible que un alumno/a tenga dificultades en lectoescritura.	1	2	3	4	5
Ha aportado indicaciones para adaptar mejor el aprendizaje del alumnado con dificultades en lectoescritura.	1	2	3	4	5
La presentación es demasiado extensa lo que hace difícil captar toda la información que contiene.	1	2	3	4	5

A continuación, se deja un espacio para las sugerencias de mejora que considere que pueden beneficiar al desarrollo de este taller.

ANEXO 4 – Dilemas Morales

Primer dilema: los amigos.

Un día, durante el recreo Carlos, uno de los amigos de Miguel entra en clase y coge sin permiso un mp3 de la mochila de otro compañero. Se le cae al suelo y se rompe, por lo que rápidamente lo deja en su sitio y le pide a Miguel, que lo observa todo desde el pasillo, que no diga nada. Una vez dentro de clase su dueño se da cuenta y se lo dice al profesor. Acusan a Juan, otro de los amigos de Miguel, del suceso y el profesor dice que llamará a su padre y que aparte de pagar el mp3 será castigado por entrar en el aula sin permiso.

¿Qué haríais vosotros, contar la verdad y delatar a un amigo o callar y dejar que culparan a otro?

Segundo dilema: la pareja.

Luis está enamorado profundamente de María. Luis descubre que María consume pastillas los fines de semana de forma habitual. Cada vez que intenta tratar el tema con ella para que lo deje se enfada, añade que cada persona es libre de vivir como quiera y que ella no le dice lo que tiene que hacer. Él le contesta que no le gusta que su pareja consuma drogas, porque se vuelve agresiva y está deteriorando su salud. Le ofrece ayuda para que deje de consumir y le plantea que debe elegir entre las pastillas o su relación. Luis le da un plazo para que cambie de actitud y pasado ese tiempo María continúa consumiendo drogas.

¿Qué haríais vosotros, abandonar la relación definitivamente o continuar?

Tercer dilema: el trabajo.

Carmen trabaja como camarera en una pizzería y como ha demostrado ser una chica responsable y muy trabajadora la han ascendido y ahora se encarga de la caja. Aunque su sueldo no es muy alto se encuentra a gusto porque hay muy buen ambiente. Precisamente Nuria, una de sus compañeras, es su mejor amiga.

Un día Nuria le pide a Carmen 200 euros para terminar de pagar el alquiler, ya debe varios meses y si no paga seguramente la echarán del piso.

Carmen no puede darle ese dinero ya que acaba de comprar una moto y se ha gastado todos sus ahorros. Entonces Nuria le propone que falsee algunos tiques de la caja y coja el dinero, pues confían mucho en ella y sólo será por esta vez.

¿Qué haríais vosotros, coger el dinero de la caja o ayudar a vuestra mejor amiga?

Fuente: Fernández, 2015.

ANEXO 5 – Registro observacional de conductas conflictivas y prosociales

Nombre del alumno/a.....

Observador/a.....

Conducta	Descripción

ANEXO 6 – Cuestionario para la evaluación de Matrones y Albañilas

Para valorar el impacto de la actuación de Matrones y Albañilas se plantean las siguientes cuestiones que han de ser contestadas con la mayor sinceridad posible.

- 1.- ¿Qué opinión le suscita la influencia existente en el sistema educativo y en el lenguaje sobre las personas en función del sexo?
- 2.- ¿Considera necesario un cambio en la forma que se enseña en las aulas? ¿Cuáles? ¿Y en el lenguaje?
- 3.- ¿Se ha replanteado su futuro profesional a partir de los contenidos trabajados en esta actuación? Justifique su respuesta.
- 4.- ¿Te han parecido interesantes las actividades? ¿Recomendarías que se siguieran haciendo en los años posteriores?
- 5.- Si opinas que existen partes mejorables en las actividades de esta actuación, indica las mismas a continuación.

ANEXO 7 - Ficha para la sesión: conociendo las emociones

En la tabla que se muestra a continuación aparecen muchos sentimientos, selecciona uno y comenta con tus compañeros/as que respuestas darías a las preguntas que hay debajo de la tabla.

Alegría	Seguridad	Confianza	Compasión
Miedo	Impotencia	Optimismo	Alborozo
Respeto	Optimismo	Afinidad	Preocupación
Hostilidad	Felicidad	Amistad	Rabia
Celos	Pena	Amor	Enemistad
Desesperanza	Soledad	Odio	Tristeza
Aceptación	Vergüenza	Resentimiento	Agradecimiento

- ¿Qué emoción has escogido?
- ¿Dónde estabas cuando sentiste esa emoción?
- ¿Con quién estabas?
- ¿Qué sensaciones notabas en tu cuerpo?
- ¿Por qué piensas que te sentías así?
- ¿Qué pasaba?
- ¿Qué hiciste?
- ¿Has sentido más veces esa emoción?

ANEXO 8 - Ficha para la sesión: diario emocional

Nombre..... Grupo.....

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Emoción							
¿Qué estabas haciendo?							
¿Estabas con alguien?							

ANEXO 9 – Textos para la sesión: una emoción, muchas salidas

Texto 1

El profesor de matemáticas avisó con dos semanas de margen de que hoy sería el examen final de su asignatura. Diego ha dejado su examen en blanco porque la semana anterior salió un juego que estaba esperando mucho tiempo y prefirió pasar los días jugando. Al entregar el examen, el profesor le ha dicho que esa misma tarde llamaría a su casa para hablar con su madre o su padre sobre su examen. Diego apretó la boca con fuerza y cerró los puños con fuerza, sin mediar ninguna palabra salió del aula dando un portazo y se escuchó como golpeaba la puerta desde el otro lado.

Texto 2

Hoy es el cumpleaños de Carmen, toda la gente que había invitado se presentó a la hora acordada a su fiesta, excepto su mejor amigo: Miriam. Esto la hizo sentirse triste porque esa fiesta la habían planeado entre lados dos. Viendo que no venía, decidió unirse a la fiesta por insistencia del resto de sus amigas.

Al día siguiente cuando Carmen vio a Miriam en el instituto le preguntó por el motivo de ausentarse de su cumpleaños. Carmen le dijo que estuvo cuidando de su hermano pequeño que estuvo con mucha fiebre y sus padres estaban trabajando. Carmen le dijo a Miriam que lo sentía mucho y que esperaba que se recuperase pronto. Además, quedaron en que cuando Miriam pudiera para celebrar las dos el cumpleaños.

Anexo 10: Perdona, ¿Quién eres?

Nombre.....

1. ¿Color favorito?
2. ¿Género de música favorito? ¿Y grupo de música?
3. ¿Qué valoras más en tus amigos/as?
4. ¿Qué cosas no aguantas de los demás?
5. ¿Qué cosas haces bien? ¿Y cuáles no se te dan tan bien?
6. ¿Qué trabajo te gustaría tener cuando acabes de estudiar?
7. ¿Cuántos amigos/as tienes?
8. ¿Qué te gusta de tu cuerpo y que no?
9. ¿Alguna vez te han hecho una crítica? ¿Cuál fue?
10. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
11. ¿Qué actividades no soportas hacer?

Anexo 11: ¿Quién es quién?

Pista 1 (20 puntos). Color, planta, animal y juego preferidos:

Pista 2 (19 puntos). Cuatro cosas que te gustan:

Pista 3 (18 puntos). Cuatro cosas que no te gustan:

Pista 4 (17 puntos). Cuatro cualidades tuyas:

Pista 5 (16 puntos). Cuatro cosas que cambiarías en ti:

Pista 6 (15 puntos). Frase que te define o expresa lo mejor de ti y aquello de lo que te sientes más orgulloso / a:

Pista 7 (14 puntos). Cómo crees que te ven los demás:

Pista 8 (13 puntos). Cómo te gustaría ser:

Pista 9 (12 puntos). Cuatro cosas que te dan placer:

Pista 10 (11 puntos). Qué es aquello por lo que te enfadas casi siempre:

Pista 11 (10 puntos). Qué es lo más importante para ti:

Pista 12 (9 puntos). Qué valoras más en tus amigos / as:

Pista 13 (8 puntos). Qué es lo que más valoran en ti tus amigos:

Pista 14 (7 puntos). Para qué crees que vales:

Pista 15 (6 puntos). Qué te gustaría ser el día de mañana:

Pista 16 (5 puntos). Con quién vives:

Pista 17 (4 puntos). Cuatro cosas que buscas en las chicas:

Pista 18 (3 puntos). Cuatro cosas que buscas en los chicos:

Pista 19 (2 puntos). Lo que más te preocupa es:

Pista 20 (1 punto). Qué estás dispuesto a ofrecer a los demás:

Mi nombre es:

Anexo 12: Ficha ¿Qué opinan los demás de mí?

Le gusta	No le gusta	Cualidades	Defectos

ANEXO 13 – Ficha: ¡Emprendemos!

Nombre de la empresa:

Integrantes del grupo:

Análisis DAFO.

	Origen interno	Origen Externo
Puntos débiles		
Puntos fuertes		

Luvia de ideas:

Necesidad/función:

Materiales y coste:

Diseño:

ANEXO 14 – Cuestionario sobre Conocimientos del Sistema Educativo y Trayectoria Profesional

A continuación, se presentan una serie de preguntas que habrá de contestar con la mayor sinceridad. Procure no dejar ninguna de las preguntas en blanco marcando con una “X” en la casilla de verdadero (V) o falso (F).

1	La Formación Profesional está constituida por estudios que preparan para la inserción en el mundo laboral	V	F
2	La prueba de acceso a la universidad (EBAU) consta de la nota media de bachillerato y de una fase de admisión	V	F
3	Una persona que obtiene un título en Formación Profesional de Grado Medio puede acceder directamente a un Grado Superior de Formación Profesional, la prueba de acceso solo serviría para aumentar la nota media del Grado Medio.	V	F
4	La Formación Profesional es una alternativa exclusiva para aquellas personas que no son capaces de afrontar bachillerato y estudios universitarios.	V	F
5	En la fase de admisión de la EBAU se permite examinarse de hasta 4 asignaturas.	V	F
6	Tengo clara la profesión que quiero realizar cuando acabe los estudios.	V	F
7	Si no se tiene el título de Bachillerato o de Grado Superior en Formación Profesional no existe ninguna forma para acceder a estudios universitarios.	V	F
8	Las asignaturas en la formación profesional se configuran de acuerdo a la familia profesional a la que pertenecen (Ejemplo: en el grado medio de informática las asignaturas son sobre programación, montaje de equipos, redes...)	V	F
9	Tener el título de bachillerato habilita para una profesión laboral al igual que la formación profesional.	V	F
10	Las asignaturas que se seleccionan para la fase de admisión de la EBAU tienen un valor diferente en función del grado universitario al que se quiera acceder.	V	F
11	Las personas que acceden a la universidad desde Grado Superior de Formación Profesional tienen que realizar la fase de acceso y la fase de admisión al igual que las y los que presentan a la EBAU desde Bachillerato.	V	F
12	Conozco todas las vías para acceder al puesto de trabajo que quiero, tanto en la Formación Profesional como en la Universidad.	V	F
13	Las salidas laborales en Formación Profesional son escasas.	V	F
14	Soy capaz de identificar mis fortalezas y debilidades a la hora de afrontar la actividad profesional y académica.	V	F
15	Acceder a la universidad desde Formación Profesional de Grado Superior supone tener menos asignaturas en el primer año, si el Grado universitario está relacionado con el Grado Superior.	V	F
16	La Formación Profesional es una vía de acceso al mercado laboral inferior a la que presenta la vía Universitaria.	V	F
17	Tengo consciencia de las demandas laborales de la zona en la que resido.	V	F

ANEXO 15 – Rúbrica para la autoevaluación y coevaluación

Rellene los siguientes apartados con la mayor sinceridad y honestidad posible. Tenga en cuenta que “0” significa que no cumple ese criterio y que “5” equivale a que siempre actúa en función del criterio correspondiente. Por ejemplo, si se marca un 4 en el criterio de implicación quiere decir que dicha persona se ha implicado mucho en el trabajo, aunque una o dos veces no lo estuvo.

Evaluación de los miembros del propio equipo					
Criterios de valoración	Puntuación				
Nombre:					
Se implica en las tareas	1	2	3	4	5
Aporta de ideas útiles	1	2	3	4	5
Ayuda a organizar el trabajo que hay que hacer	1	2	3	4	5
Colabora con los compañeros/as	1	2	3	4	5
Se adapta a los cambios surgidos en el equipo	1	2	3	4	5
Toma decisiones correctas	1	2	3	4	5
Es capaz de escuchar lo que dicen los y las demás.	1	2	3	4	5
Valora las opiniones del resto.	1	2	3	4	5
Nombre:					
Se implica en las tareas	1	2	3	4	5
Aporta de ideas útiles	1	2	3	4	5
Ayuda a organizar el trabajo que hay que hacer	1	2	3	4	5
Colabora con los compañeros/as	1	2	3	4	5
Se adapta a los cambios surgidos en el equipo	1	2	3	4	5
Toma decisiones correctas	1	2	3	4	5
Es capaz de escuchar lo que dicen los y las demás.	1	2	3	4	5
Valora las opiniones del resto.	1	2	3	4	5
Nombre:					
Se implica en las tareas	1	2	3	4	5
Aporta de ideas útiles	1	2	3	4	5
Ayuda a organizar el trabajo que hay que hacer	1	2	3	4	5
Colabora con los compañeros/as	1	2	3	4	5
Se adapta a los cambios surgidos en el equipo	1	2	3	4	5
Toma decisiones correctas	1	2	3	4	5
Es capaz de escuchar lo que dicen los y las demás.	1	2	3	4	5
Valora las opiniones del resto.	1	2	3	4	5
Nombre:					
Se implica en las tareas	1	2	3	4	5
Aporta de ideas útiles	1	2	3	4	5
Ayuda a organizar el trabajo que hay que hacer	1	2	3	4	5
Colabora con los compañeros/as	1	2	3	4	5
Se adapta a los cambios surgidos en el equipo	1	2	3	4	5
Toma decisiones correctas	1	2	3	4	5
Es capaz de escuchar lo que dicen los y las demás.	1	2	3	4	5
Valora las opiniones del resto.	1	2	3	4	5

Autoevaluación					
Criterios de valoración	Puntuación				
Nombre:					
Me implico en las tareas	1	2	3	4	5
Aporto de ideas útiles	1	2	3	4	5
Ayudo a organizar el trabajo que hay que hacer	1	2	3	4	5
Colaboro con los compañeros/as	1	2	3	4	5
Me adapto a los cambios surgidos en el equipo	1	2	3	4	5
Tomo decisiones correctas	1	2	3	4	5
Soy capaz de escuchar lo que dicen los y las demás.	1	2	3	4	5
Valoro las opiniones del resto.	1	2	3	4	5

ANEXO 16 – Rúbrica para las exposiciones y programa “Mirada Crítica”

Grupo de Investigación Conceptual					
Criterios de valoración	Puntuación				
Claridad en la exposición	1	2	3	4	5
Sigue un orden lógico	1	2	3	4	5
La presentación es original	1	2	3	4	5
Transmiten los contenidos con fluidez	1	2	3	4	5
Mantienen el contacto ocular con el público	1	2	3	4	5
Se apoya adecuadamente en el lenguaje no verbal	1	2	3	4	5
Ausencia de errores verbales (muletillas, un tono inadecuado, etc.)	1	2	3	4	5
Las diapositivas son esquemáticas con poco texto	1	2	3	4	5

Grupo de Investigación Empírica					
Criterios de valoración	Puntuación				
Claridad en la exposición	1	2	3	4	5
Sigue un orden lógico	1	2	3	4	5
La presentación es original	1	2	3	4	5
Transmiten los contenidos con fluidez	1	2	3	4	5
Mantienen el contacto ocular con el público	1	2	3	4	5
Se apoya adecuadamente en el lenguaje no verbal	1	2	3	4	5
Ausencia de errores verbales (muletillas, un tono inadecuado, etc.)	1	2	3	4	5
Las diapositivas son esquemáticas con poco texto	1	2	3	4	5

Grupo de Investigación Creativa					
Criterios de valoración	Puntuación				
Claridad en la exposición	1	2	3	4	5
Sigue un orden lógico	1	2	3	4	5
La presentación es original	1	2	3	4	5
Transmiten los contenidos con fluidez	1	2	3	4	5
Mantienen el contacto ocular con el público	1	2	3	4	5
Se apoya adecuadamente en el lenguaje no verbal	1	2	3	4	5
Ausencia de errores verbales (muletillas, un tono inadecuado, etc.)	1	2	3	4	5