

MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN QUE FACILITE EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES
EN ALUMNADO DE LA ESO CON TRASTORNO DE
CONDUCTA**

Presentado por:

M^a Isabel Ézara Trillo

Dirigido por:

Dra. Leydis Morejón Rodríguez

Maria Dolors Miquel Abril

CURSO ACADÉMICO 2023-2024

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	3
ABSTRACT	4
1 <i>Introducción</i>	5
1.1 MARCO TEÓRICO.....	6
1.1.1 <i>Los Trastornos de Conducta</i>	6
1.1.2 <i>Las Competencias Emocionales versus Inteligencia Emocional</i>	9
1.1.3 <i>Importancia del Desarrollo de Competencias Emocionales en Adolescentes con Trastorno de Conducta</i>	11
1.1.4 <i>Programas y Buenas Prácticas Basadas en el Desarrollo de Competencias Emocionales en Adolescentes con Trastornos de Conducta</i>	16
1.2 Justificación.....	22
1.3 OBJETIVOS	23
2 <i>Metodología</i>	24
2.1 Diseño Metodológico del Análisis de la Situación	24
2.2 Participantes y Contexto.....	24
2.3 Procedimiento	25
2.4 Técnicas de Recogida de Información para la Evaluación de Resultados del Programa.....	27
2.5 Resultados del Análisis del Diagnóstico de Necesidades	29
2.5.1 <i>Análisis de los cuestionarios realizados a los estudiantes</i>	29
2.5.2 <i>Análisis de la observación realizada por los docentes</i>	39
3 <i>Estrategia de Intervención</i>	41
3.1 Cronograma	41
3.2 Objetivos	42
3.3 Diseño: Acciones y Actuaciones a desarrollar	42
3.3.1 <i>A nivel de centro</i>	44
3.3.2 <i>A nivel de aula</i>	49
3.3.3 <i>A nivel individual (alumno/a)</i>	56
3.3.4 <i>Nivel de centro, de aula y nivel individual</i>	57
3.4 Agentes Implicados en la Aplicación del Programa de Intervención	59
4 <i>Implementación del Programa de Intervención</i>	60
5 <i>Resultados del Programa de Intervención</i>	61
6 <i>Conclusiones y Recomendaciones</i>	63
6.1 Aportaciones	63

Programa de Intervención que facilite el Desarrollo de
Competencias Emocionales en Alumnado de la ESO con Trastorno de Conducta

6.2	Limitaciones, Propuestas de Mejora y Fortalezas.....	63
6.3	Líneas Futuras	64
7	<i>Referencias</i>	65
8	Anexos	68
8.1	Anexo 1.....	68
8.2	Anexo 2.....	72
8.3	Anexo 3.....	77
8.4	Anexo 4.....	89
8.5	Anexo 5.....	94
8.6	Anexo 6.....	95
8.7	Anexo 7.....	99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	7
Tabla 2.....	8
Tabla 3	12
Tabla 4.....	17
Tabla 5.....	24
<i>Tabla 6</i>	27
Tabla 7.....	41
Tabla 8.....	42

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i>	12
<i>Figura 2</i>	30
<i>Figura 3</i>	31
<i>Figura 4</i>	32
<i>Figura 5</i>	34
<i>Figura 6</i>	35
<i>Figura 7</i>	37
<i>Figura 8</i>	38
<i>Figura 9</i>	39

RESUMEN

El alumnado con Necesidades Educativas Especiales por Trastorno de Conducta, al igual que todo el alumnado con necesidades diversas, precisan ser atendidos desde el marco educativo con el fin de fortalecer y potenciar al máximo sus capacidades y el logro de su desarrollo integral. La adquisición de competencias emocionales como el autocontrol, la automotivación, la autoconciencia, las destrezas sociales o la empatía resultan esenciales para que la persona afronte en la vida multitud de situaciones de riesgo y pueda dar soluciones a ellas tomando decisiones de forma responsable. El objetivo fundamental del presente trabajo es elaborar e implementar una propuesta de intervención que facilite el desarrollo de competencias emocionales en alumnado de 2º y 3º ESO en general y del alumnado con Trastornos de Conducta en particular, en un colegio plurilingüe de dos líneas, situado en una zona céntrica de la Costa da Morte (A Coruña). La metodología aplicada para este programa ha sido, en primer lugar, la realización de un diagnóstico de necesidades y en segundo lugar, la fase de intervención que consta de 10 actuaciones. Las actuaciones implementadas se han llevado a cabo durante las últimas semanas del mes de febrero, mes de marzo y abril, quedando otras pendientes de desarrollar en el mes de mayo y/o en el próximo curso escolar 2024-2025. Como conclusión, la adquisición y asimilación de competencias emocionales, han aportado beneficios para la disminución de conductas disruptivas, así como han favorecido el bienestar personal de todos.

Palabras clave: Trastorno de conducta, conducta disruptiva, competencia emocional, desregulación emocional, gestión emocional, estrategias, intervención, inclusión.

ABSTRACT

Pupils with Special Educational Needs due to Conduct Disorder, like all pupils with diverse needs, need to be attended to within the educational framework in order to strengthen and maximise their capacities and the achievement of their comprehensive development. The acquisition of emotional competences such as self-control, self-motivation, self-awareness, social skills or empathy are essential for the person to face a multitude of risk situations in life and to be able to find solutions to them by making responsible decisions. The main objective of this work is to elaborate and implement an intervention proposal that facilitates the development of emotional competences in 2nd and 3rd ESO students in general and students with Conduct Disorders in particular, in a multilingual school with two lines, located in a central area of the Costa da Morte (A Coruña). The methodology applied for this programme has been, firstly, the carrying out of a needs diagnosis and secondly, the intervention phase consisting of 10 actions. The actions implemented have been carried out during the last weeks of February, March and April, with others pending to be developed in May and/or in the next school year 2024-2025. In conclusion, the acquisition and assimilation of emotional competences have brought benefits for the reduction of disruptive behaviour, as well as favouring the personal wellbeing of all.

Key words: Conduct disorder, disruptive behaviour, emotional competence, emotional dysregulation, emotional management, strategies, intervention, inclusion.

1 Introducción

Las emociones juegan un papel relevante en la vida de las personas por estar presentes y ligadas a los actos que realizan (López de Silanes,2022), mas a nivel social existe un gran desconocimiento sobre lo que suponen las emociones en nuestro día a día o a la hora de manejar situaciones complejas o de tomar decisiones.

Sin embargo, para que la persona adquiera una personalidad equilibrada y madura, precisa de ciertas habilidades sociales y emocionales que le ayuden a conocerse, a regularse, a automotivarse y a relacionarse con los demás de forma plena.

Es un hecho que, en el aula, los docentes se encuentran cada vez con más alumnado con necesidades diversas. Es el caso también del Trastorno de Conducta que, en la última década está presentándose con más frecuencia en la realidad educativa. Por ello, desde el ámbito educativo, se ha de comenzar a atender esta necesidad, donde los agentes educativos han de caminar juntos hacia una misma dirección; no sólo para formar al alumnado en contenidos, sino para enriquecerlo como persona.

Este trabajo de fin de máster se centra en el estudio de alumnado con Trastorno de Conducta que cursa 2ª y 3º de la ESO, tratando de adoptar actitudes inclusivas, disponer de estrategias, medidas y recursos que ayuden a todos a optimizar lo que se les ofrece en el aula y a potenciar sus habilidades, capacidades y autonomía.

Para poder dar respuesta a esto, se ha tomado como referente al alumnado que en el momento actual curso 2º y 3º de la ESO, por ser la población con un recorrido en la etapa y capaz de recibir el efecto de lo que se propone para su mejora.

Tras el análisis del marco teórico y el diagnóstico de necesidades, se pretende dar mayor visibilidad a esta realidad y mejorar la implicación de la comunidad educativa ante ella. De ahí que, el enfoque de una parte de las acciones propuestas se centre, de manera especial, en el profesorado y en la familia.

Lo proyectado, persigue además dotar al alumnado de estrategias, medidas y recursos que ayuden a todos a manifestar sus emociones en el aula, optimizando lo que se le ofrece con ello, para potenciar sus habilidades, capacidades y autonomía y puedan transferirlas a su vida cotidiana.

1.1 MARCO TEÓRICO

1.1.1 *Los Trastornos de Conducta*

En esta primera aproximación, se parte de la definición que establece la Real Academia Española (RAE), que hace referencia a los conceptos de trastorno y conducta. Entendiendo por trastorno cualquier alteración que se produce en el funcionamiento natural de la actividad cotidiana de una persona y por conducta, la forma en la que los individuos manifiestan su comportamiento en diversas situaciones, de la vida (2022). De estas definiciones, se puede inferir el vínculo existente entre el trastorno de conducta y la personalidad de la persona.

No obstante, para abordar de manera amplia el concepto, se debe indicar que, tomando como referencia el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, en su 5ª edición (DSM-5), los trastornos de conducta son tratados en el capítulo “Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta”, siendo las principales alteraciones que se presentan en él las caracterizadas por problemas de autocontrol de las emociones y del comportamiento, conductas que se manifiestan en conflictos importantes frente a las normas de la sociedad o las figuras de autoridad al vulnerar los derechos de los demás (p. ej., con la destrucción o la agresión) (2013, p.511).

Este mismo manual, clasifica los trastornos de conducta en estas categorías:

- El trastorno negativista desafiante 313.81 (F91.3).
- El trastorno explosivo intermitente 312.34 (F63.81).
- El trastorno de conducta, el trastorno de la personalidad antisocial, la piromanía 312.33 (F63.1).
- La cleptomanía 312.32 (F63.2).
- Otro trastorno disruptivo del control de los impulsos y de la conducta especificado 312.89 (F91.8) y no especificado 312.9 (F91.9).

En relación con el Trastorno de Conducta, propiamente dicho, en el apartado criterios diagnósticos, el DSM- 5 (2013) recoge del siguiente modo en qué consiste: “Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad” (p.519).

Para que pueda ser diagnosticado, al menos tres de los quince criterios que se muestran en la tabla 1 han de ponerse de manifiesto en los doce últimos meses y, además, uno de ellos ha de estar presente en los últimos seis meses.

Tabla 1.

Criterios diagnósticos del Trastorno de Conducta

Dstrucción de la propiedad	<ol style="list-style-type: none">1. Ha destruido la propiedad de alguien deliberadamente2. Deliberadamente ha prendido fuego con la intención de provocar daños graves
Agresión a personas y animales	<ol style="list-style-type: none">3. A menudo amenaza, acosa, intimida a otros.4. Inicia peleas a menudo.5. Ha usado un arma pudiendo provocar daños serios a terceros6. Ha ejercido contra personas la crueldad física.7. Ha ejercido contra animales. la crueldad física8. Ha robado enfrentándose a una víctima9. Ha violado a alguien sexualmente
Incumplimiento grave de las normas	<ol style="list-style-type: none">10. Antes de los 13 años comienza a salir a menudo por la noche a pesar de la prohibición de sus padres.11. Mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos una o dos veces durante un tiempo prolongado, estuvo ausente de la casa pasando una noche fuera de casa sin permiso.12. Antes de los 13 años empieza a menudo a faltar a la escuela.
Engaño o robo	<ol style="list-style-type: none">13. Ha invadido el automóvil, la casa, o edificio de alguien.14. Miente a menudo para obtener favores u objetos o para evitar obligaciones15. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentarse a la víctima

Nota: Información extraída del DSM-5 (2013)

El DSM-5 (2013) también precisa los 3 tipos de trastorno según la edad de inicio de este; esto es, **infantil** (si comienza antes de los 10 años); **adolescente**, o si el inicio a pesar de cumplirse los criterios del trastorno **no está bien especificado**. Además, determina si se presenta junto con emociones prosociales limitadas, así como la gravedad de la conducta (leve moderada o grave) en los tres subtipos.

En cuanto a la prevalencia-año estimada entre la población, Díez y Canga (2022), recogen que ésta es variable, situándola en 2-10%, siendo mayor en el sexo masculino que en el femenino; aunque luego en la adolescencia tienda a igualarse y se aprecie también divergencias según la población estudiada, los criterios de recogida de la información de datos y las posibles diferencias culturales acerca de lo aceptado socialmente (p.69).

Si en los últimos años, tras los cambios introducidos en el DSM-5 (2013) con respecto a la organización de los trastornos y al enfoque conceptual de los mismos, se ha producido una mejora significativa a la hora intervenir con las personas diagnosticadas, también cabe mencionar algunos realizados con anterioridad, destacando entre ellos los llevados a cabo por:

Pino y Mojarro (2000) quienes manifiestan que además de la exploración psicopatológica para el diagnóstico del Trastorno de Conducta es preciso realizar una evaluación de rendimientos cognitivos, de sus capacidades, junto con la del funcionamiento sociofamiliar. Estos autores concluyen en su estudio que es necesario que los síntomas asociados que se suelen encontrar se tengan en cuenta también; ya que manuales de sistemas de clasificación diagnóstica, como el CIE-10 (actualmente en la CIE-11 ya se consideran) o el DSM presentan evidencias de algunos problemas, tales como atender a la presencia o ausencia de un criterio.

Ellos agrupan esos síntomas en cuatro áreas: los asociados al área escolar, a la hiperactividad, al área relacional y al área cognitiva, como se desarrolla en la Tabla 2.

Tabla 2.

Síntomas asociados al Trastorno de Conducta

Síntomas asociados al área escolar	<ul style="list-style-type: none">• Falta de interés por las actividades escolares• Aumento de las dificultades en la lectura• Fracaso escolar
Síntomas asociados a la hiperactividad	<ul style="list-style-type: none">• Falta de atención• Actividad en aumento• Impulsividad

Síntomas asociados a la relación con los demás

- Carencia de habilidades sociales.
- Poco respeto por la autoridad adulta.
- Rechazo por semejantes.

Síntomas asociados a la cognición

- Baja tolerancia a las frustraciones
 - Baja empatía
 - Elevada impulsividad
 - Disminución de la atención mantenida
-

Nota: Información extraída de la obra de Pino y Mojarro (2000).

En esta línea, autores como Peña y Graña, (2006); Páramo, (2011); Rabadán y Giménez (2012), en sus estudios reconocen que para la clasificación del trastorno de conducta existen diversidad de escalas como el BASC-3 (2004) o el SENA (2015) con variabilidad en los grados de deterioro y disfuncionalidad de estas desviaciones y que sus implicaciones se mueven desde los desórdenes en el seno familiar y escolar, hasta la participación en delitos castigados por la ley.

Angulo et al (2008), en su Manual para la Atención Educativa del Alumnado con Trastorno Grave de Conducta, clarifican la complejidad de estos trastornos, estableciendo instrumentos e indicadores para su detección y evaluación y proporcionando orientaciones metodológicas en la intervención educativa tanto para las familias como para el profesorado en la intervención educativa.

Todos estos autores coinciden en que la mayor parte de las conductas inadecuadas que se dan dentro del contexto escolar, son derivadas de una falta de regulación de las emociones propias, falta de interpretación de las emociones de los demás, escaso autocontrol y aceptación de las normas establecidas en el contexto en el que se encuentran.

Estos aspectos son abordados de manera fundamental en el aprendizaje de la inteligencia emocional. De ahí que en este marco teórico se preste especial atención a la misma.

1.1.2 Las Competencias Emocionales versus Inteligencia Emocional

Antes del desarrollo de este apartado se hace necesario plantearse la cuestión **¿Qué se entiende por EMOCIÓN?**

Según Bisquerra (2003), emoción “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12).

Tras ella y para un breve recorrido por la evolución del concepto a lo largo de la historia es preciso detenerse, en primer lugar, en autores que han utilizado el término *inteligencia* vinculado con la acepción emocional.

De este modo, Gardner (1983), en su formulación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, ofrece una nueva visión de la inteligencia, considerando que en las personas existen numerosas capacidades intelectuales que son posibles de desarrollar.

Diferenció así las siguientes capacidades o inteligencias: inteligencia lingüística, espacial lógico-matemática, naturalista, corporal y cinestésica, musical y las inteligencias intra e interpersonal, siendo estas dos últimas las que guardan relación con el concepto actual de inteligencia emocional.

Realizando de forma sintetizada una definición de ambas inteligencias, se puede precisar la inteligencia interpersonal como la capacidad de ser sensible con las intenciones de los demás y los estados de ánimo; y la inteligencia intrapersonal como la capacidad de estar en contacto con las propias emociones y sentimientos.

Con ello, la Teoría de las Inteligencias Múltiples pretende unir procesos mentales con las relaciones establecidas con el interior y exterior de la persona.

Goleman (1995), gracias a su publicación “Inteligencia Emocional”, consigue divulgar el término utilizado por primera vez por Salovey y Mayer en 1990. En su definición de inteligencia emocional, además de determinar los ámbitos de desarrollo intrapersonal e interpersonal, establece que la inteligencia emocional comprende cinco capacidades diferentes, divididas en **habilidades emocionales** (autoconocimiento, autorregulación, automotivación) y **habilidades sociales** (empatía y destrezas sociales). De esta forma, quiere remarcar que la inteligencia no sólo tiene que ver con las capacidades intelectuales sino con la buena gestión y buen uso de nuestras emociones y con el dominio de estas para ayudarnos a relacionarnos mejor tanto con nosotros mismos como con las demás personas.

Retomando a Bisquerra (2003), la educación emocional es como:

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para afrontar los

retos de la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p.27)

Según este mismo autor, el objetivo de la educación emocional “es el desarrollo de competencias emocionales: convivencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (p.7), queriendo dar respuesta a determinadas carencias que tienen las personas en la sociedad actual y a las que la educación formal no sabe dar respuesta.

Estudios más recientes, como el de Estupiñan et al. (2016) han permitido acercar la inteligencia emocional a la neurociencia llegando a las siguientes reflexiones:

Existe un lazo de unión entre el aprendizaje y el cerebro, por lo que, tanto la inteligencia emocional como la neurociencia, se hacen necesarias para una reorganización práctica en el ámbito educativo. Ambas aportan nuevas formas de pensamiento y aproximan a los profesionales de la educación nuevos conocimientos que relacionan el cerebro y el aprendizaje y donde Pedagogía, Psicología Cognitiva y Neurociencias van de la mano.

De este modo, se hace esencial en el currículo escolar la práctica y el ejercicio de las habilidades emocionales a través de la adquisición de competencias relacionadas tanto con el saber ser, como con el saber estar y que tiendan a lograr el desarrollo integral de todo el alumnado.

1.1.3 Importancia del Desarrollo de Competencias Emocionales en Adolescentes con Trastorno de Conducta

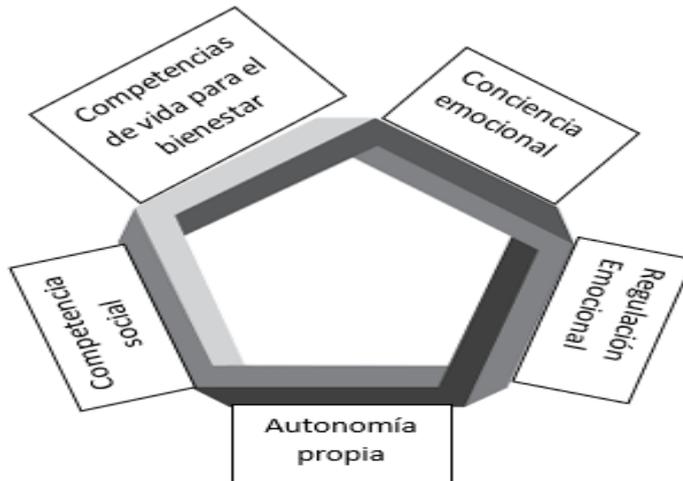
Numerosos estudios han puesto de manifiesto que la disposición apropiada del manejo de las emociones en los niños/as les asegura poder superar situaciones complejas, un mayor logro en sus relaciones interpersonales, en sus aspiraciones y en su equilibrio psicológico (Bisquerra y García,2018; Pérez y Filella, 2019; Pérez y Gómez, 2021)

En los adolescentes con trastornos de conducta se produce un desajuste que no permite, entre otras, el desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, el modelo pentagonal que propone Bisquerra (2003, p.17-20) y que se esquematiza en la figura 1, presenta en cinco pilares básicos (competencias de vida para el bienestar, conciencia emocional, regulación emocional, autonomía propia y competencia social) la clasificación de las competencias emocionales y continúa en proceso de revisión permanente.

Esta estructura posibilita el análisis de las dificultades que en cada uno de los aspectos son observados en el adolescente con trastorno de conducta, tal y como se expresa en la Tabla 3.

Figura 1.

Competencias emocionales



Nota: Tomado de Bisquerra (2011, p.2)

Tabla 3

Dificultades a nivel de competencia emocional en niños/as con trastorno de conducta

COMPETENCIA EMOCIONAL	DIFICULTAD EN TRASTORNO DE CONDUCTA
Conciencia emocional	
<p>Toma de conciencia de las propias emociones</p> <p>Dar nombre a las propias emociones</p>	<p>Les cuesta mostrar lo que sienten, no siendo capaces de identificarlo con un nombre (vergüenza, tristeza, ira, humor, felicidad, alegría, miedo, ira, aversión, ansiedad...) debido a que ante situaciones de la vida diaria sus emociones se presentan difusas y tienden a estar confusos.</p>

Comprensión de las emociones de los demás	Sus habilidades sociales, su empatía, su conocimiento de las demás personas: también son aspectos que se ven afectados en los adolescentes con trastorno de conducta ya que su conducta problemática condiciona su participación a nivel social.
Regulación emocional	
Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Sus estados emocionales repercuten en su comportamiento y viceversa.
Expresión emocional	No poseen la habilidad suficiente para comprender que, expresiones externas y estados emocionales internos, no es necesario que se correspondan.
Capacidad para la regulación emocional	No son capaces de realizar la valoración de lo que les acontece, analizarlo asumiendo la consecuencia de sus actos y expresarlo de manera adecuada para que los estados emocionales puedan ser prevenidos.
Habilidades de afrontamiento	Tienen dificultades en la utilización de estrategias de auto-regulación con las que podrían mejorar la intensidad y la duración de sus estados emocionales.
Competencia para autogenerar emociones positivas	Carecen de capacidades para, de forma voluntaria, poner a prueba emociones positivas (humor, alegría, felicidad, amor).
Autonomía propia	
Autoestima	No están satisfechos consigo mismos/as.

	<p>Les resulta complejo indicar, en una lista, aspectos positivos propios, con expectativas realistas sobre sí mismos adoptando actitudes de superación debido a que, tanto sus experiencias para alcanzar metas como las reacciones de su entorno ante las mismas, no han resultado satisfactorias. De ahí que presenten autoconcepto y autoestima bajos.</p>
Automotivación	<p>Baja capacidad para implicarse en tareas de la vida diaria (social, personal, ocio), y por tanto, de automotivarse.</p>
Actitud positiva	<p>Se sienten poco optimistas para afrontar retos y tienen poco sentido constructivo del propio yo.</p>
Responsabilidad	<p>Les resulta difícil asumir responsabilidades en tomas de decisión y tomar parte en comportamientos seguros.</p>
Buscar ayuda - recursos	<p>No sienten la necesidad de apoyo y asistencia</p>
Autoeficacia emocional	<p>Su propia experiencia emocional no está en consonancia con lo que perciben y sienten de sí mismos/as.</p>
Inteligencia interpersonal	
Dominar las habilidades sociales básicas	<p>Sus habilidades sociales, su empatía, su conocimiento de las demás personas también son aspectos que se ven afectados en los adolescentes con trastorno de conducta ya que, su conducta problemática condiciona su participación social.</p>

	Poco dominio de las habilidades sociales básicas: capacidad de escucha, actitud dialogante, pedir un favor, saber disculparse.
Respeto por los demás	Baja intención de apreciar y aceptar tanto las diferencias individuales como las grupales
Comunicación receptiva	Poca capacidad de atención hacia los demás no sólo en la comunicación verbal sino también en la no verbal.
Comunicación expresiva	Escasa capacidad para iniciar y mantener conversaciones expresando sus propios sentimientos y pensamientos, no pudiendo manifestar que han sido comprendidos.
Compartir emociones	Su bajo grado de reciprocidad o sinceridad, así como su alto grado de emoción inmediata, dificultan poder compartir emociones no sólo con sus iguales.
Comportamiento pro-social y cooperación	Les cuesta mantener actitudes de amabilidad y poseen poca habilidad para saber esperar turno.
Competencia de vida para el bienestar	
Identificación de problemas	Poco eficaces para la identificación de problemas, búsqueda de soluciones, evaluación de sus riesgos y consecuencias.
Fijar objetivos adaptativos	Poco dominio para el establecimiento de objetivos óptimos adaptados a su realidad.

Solución de conflictos	Escasa capacidad para la resolución de conflictos de forma pacífica teniendo en cuenta el punto de vista de los demás.
Negociación	

Fluir	No son capaces de observar sus potencialidades para generar experiencias óptimas en su vida
--------------	---

Nota: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2003)

Estas dificultades que se identifican hacen significativa la importancia de desarrollar programas de educación emocional que potencien que todos los adolescentes, presenten o no alteraciones en la conducta, puedan beneficiarse de ellos. Dichos programas, han de ir encaminados al desarrollo de la autonomía, del autoconcepto, de la autoestima y del impulso de estrategias de regulación emocional para la resolución de conflictos en su vida cotidiana, lo que va a facilitar la inclusión tanto en los contextos en los que participan como en la sociedad en general.

1.1.4 *Programas y Buenas Prácticas Basadas en el Desarrollo de Competencias Emocionales en Adolescentes con Trastornos de Conducta*

Como indican Coffield y Edward, (2009) “una buena práctica, nunca puede ser única, fija o abstracta, ni una predeterminación impuesta por alguien desde algún lugar o posición” (p. 389), sino que ha de ser una experiencia compartida que enriquece el camino de los métodos y estrategias de aprendizaje.

Con esta finalidad, se ha elaborado la tabla 4 y, aunque los programas sobre educación emocional no están específicamente diseñados para niños/as con trastornos de conducta, se han indicado por considerarse relevantes para una educación inclusiva:

Tabla 4.

Programas y buenas prácticas: Competencias Emocionales - Trastornos de conducta

PROGRAMA/ BUENAS PRÁCTICAS	DESCRIPCIÓN	AUTOR/ES	AÑO
Guía práctica trastornos de la conducta- Una guía de intervención en la escuela.	Finalidad: proporcionar a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y a los Servicios de Orientación de los Centros un protocolo útil de intervención y guía de su actuación ante situaciones de conflicto con alumnos con trastornos de la conducta (TC). Incluye anexos que pueden servir de recursos.	García Romera, A., et al.	2011
Un protocolo de buenas prácticas en la intervención con alumnos con trastornos de conducta en centros educativos.	- Tiene como referencia la escuela inclusiva. -Propone: un procedimiento de actuación donde la toma de decisiones se realiza desde un modelo conductual de sistemas en el que se diferencia tres fases: análisis de la demanda, evaluación e intervención. -Agentes implicados: alumno/a, compañeros/as, profesorado, familia, personal de servicio.	García Romera, A., et al.	2011

Programa de Intervención que facilite el Desarrollo de
Competencias Emocionales en Alumnado de la ESO con Trastorno de Conducta

Programa EDUCA. Escuela de padres para el tratamiento de los trastornos del comportamiento perturbador.	<ul style="list-style-type: none"> -Programa estructurado cognitivo conductual. -Se fundamenta en el modelo de competencias. -Utiliza una Metodología psicoeducativa. -Finalidad: enseñar a los padres técnicas cognitivas y conductuales variadas para que desarrollen de manera más efectiva sus funciones socializadoras y educativas. 	Díaz Sibaja, M.A, et al.	2011
---	---	--------------------------	------

Programa educativo "TRAMPOLÍN" para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención.	<ul style="list-style-type: none"> -Finalidad: reintegrar al menor en el sistema educativo o formativo-laboral, previniendo su abandono prematuro. -Destinatarios: menores entre 13- 16 años con necesidades educativas especiales (NEE) relacionadas con trastornos de la personalidad o conducta -Estructura: A través del desarrollo conductual cognitivo y sistémico utiliza acciones orientadas a promover espacios alternativos a la escuela tradicional reduciendo el estrés de estar sometido a 	Fundación Vinjoy	2011-2012
--	--	------------------	-----------

Programa de Intervención que facilite el Desarrollo de
Competencias Emocionales en Alumnado de la ESO con Trastorno de Conducta

un sistema muy
reglamentario y rígido.

Programa FORTIUS . Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales.	-Finalidad: prevenir dificultades emocionales y resolver problemas personales a través del fortalecimiento psicológico -Destinatarios: niños/as 8 - 13 años -Estructura: 12 sesiones de 60', trabajando 3 niveles de fortalezas: emocional, conductual y cognitiva	Méndez Carillo, 2013 F.X et al.
Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional	-Finalidad: fomentar en adolescentes y adultos habilidades sociales, mejorando el nivel de autoestima, asertividad, e inteligencia emocional. -Estructura: 10 módulos de intervención con contenidos referidos a: autoestima, asertividad, empatía, comunicación no- verbal, comunicación interpersonal, creencias habilidades sociales, inteligencia emocional, y pensamientos.	Roca 2014
Proyecto DULCINEA : Programa Dulcinea de Educación emocional para	-Surge por iniciativa del Departamento de Psicología de la Facultad	Pérez- 2014 González, Cejudo y Benito

Programa de Intervención que facilite el Desarrollo de Competencias Emocionales en Alumnado de la ESO con Trastorno de Conducta

Educación Secundaria de Educación de Ciudad
<https://dulcinea.gnomio.com/> Real.

-Finalidad: mejorar las habilidades sociales en los adolescentes y su asertividad, adquiriendo estrategias emocionales básicas que favorezcan el desarrollo de su personalidad de forma integral.

- Estructura: 17 sesiones en las que utiliza técnicas diversas (diario emocional, cinefórum, torbellino de ideas, dramatizaciones, reflexión individual, debates de discusión en grupos de discusión...)

PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes.

-Ofrece una reflexión acerca de la educación emocional en el aula y cuál es el sentido de las emociones. Además, presenta una práctica estructurada como sugerencia flexible.

-Estructura: 11 sesiones sobre educación emocional a llevar a cabo de forma semanal en tutorías.

-Actividades que incluye: ejercicios de atención, mindfulness, dinámicas de

Montoya,
Postigo y
González-
Barrón

2016

Programa de Intervención que facilite el Desarrollo de Competencias Emocionales en Alumnado de la ESO con Trastorno de Conducta

convivencia, de diálogo y reflexión, role-playing ...

Programa SEA . Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes.	-Finalidad: mejorar la capacidad de reconocimiento tanto de los propios sentimientos como de los ajenos en los jóvenes, así como su habilidad para su manejo. - Estructura: 18 sesiones /semana, donde se llevan a cabo actividades individuales y colectivas diversas y en las que se trabajan aspectos para entrenar las habilidades socioemocionales (regulación y reparación de emociones, atención y comprensión emocional, adaptación social).	Celma y Rodríguez	2017
PREDEMA . Programa de educación emocional para adolescentes: valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socioafectivas.	Fundamentado en el modelo de habilidades de inteligencia emocional. Dirigido al aprendizaje significativo partiendo de estructuras dialógicas.	Escartí Carbonell, A. et al.	2019

Nota: Elaboración propia a partir de búsquedas web de documentos

Esta sistematización de buenas prácticas aporta a la investigación indicadores previos que se integrarán en la propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes con trastornos de conducta.

1.2 Justificación

Esta propuesta de intervención se realiza en un Colegio Plurilingüe de dos líneas, situado en una zona céntrica de la Costa da Morte (A Coruña) que comenzó su actividad escolar en el año 1974. La población de la zona es predominantemente obrera y presenta un nivel socioeconómico y cultural medio. Aunque el centro imparte las etapas educativas de infantil, primaria y educación secundaria, esta propuesta se dirige a esta última, y de manera específica se centra en 70 estudiantes de 2º y 3º ESO con el que la investigadora realiza en la actualidad su labor docente.

El principal motivo que ha conducido a la realización de este trabajo en estos niveles educativos es el notable aumento de casos con trastorno de conducta percibidos en la última década y las insuficientes estrategias a nivel emocional que puedan ayudar a una mejora efectiva del comportamiento en estas edades en las propias aulas.

El 7% de los adolescentes de la ESO matriculados en el colegio presentan Trastornos de Conducta, presentando todos ellos comorbilidad con otros trastornos asociados como: Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) en sus formas impulsivas-hiperactivas (10 alumnos: 8 hombres y 2 mujeres), Trastorno del Espectro Autista (1 varón) o Trastorno Negativista Desafiante (3 varones). Esta información ha sido extraída de los documentos que gestiona el centro y que han sido facilitados a través del Departamento de Orientación.

En este grupo de adolescentes, se presentan de forma muy frecuente alteraciones a nivel de conducta, manifestándose en discusiones y enfrentamientos con otros compañeros y compañeras e incluso agresiones, poco respeto hacia la autoridad adulta, falta de control en su impulsividad, hablar de forma excesiva interrumpiendo constantemente, dificultad para relajarse y acatar normas, falta de interés por las actividades escolares, escasas habilidades sociales, rechazo hacia sus semejantes, baja empatía y tolerancia a la frustración, con intentos de autolisis, lo que afecta tanto a la dinámica de la clase como al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo ello, demuestra la necesidad de proyectar acciones que favorezcan el empoderamiento de competencias emocionales que les permitan gestionar esos comportamientos; pero que, además, pueda beneficiar a todo el alumnado, ya que la situación a nivel conductual afecta al grupo en su conjunto. Por tanto, las acciones que se exponen como parte de esta propuesta tienen un enfoque inclusivo.

1.3 OBJETIVOS

GENERAL: Elaborar una propuesta de intervención que facilite el desarrollo de competencias emocionales en alumnado de 2º y 3º ESO en general y del alumnado con Trastornos de Conducta en particular.

ESPECÍFICOS:

- Analizar los fundamentos teóricos relacionados con los trastornos de conducta y el desarrollo de competencias emocionales.
- Identificar las principales dificultades que se manifiestan en el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes de 2º y 3º ESO.
- Fundamentar las acciones que formarán parte de la estrategia de intervención que facilite el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de 2º y 3º ESO.

2 Metodología

2.1 Diseño Metodológico del Análisis de la Situación

La metodología que se llevará a cabo en la propuesta de intervención será mixta; lo que facilitará una comprensión integral y amplia del estudio.

En un primer momento, tras comunicación al equipo directivo del centro y previo consentimiento informado por escrito de los progenitores o representantes legales del alumnado objeto de estudio (Anexo 1), se realizará la evaluación diagnóstica a dichos estudiantes a través de la escala de medida validada Instrumentos de Evaluación para la Salud Mental y el Desarrollo Positivo Adolescente, así como los activos que lo promueven. (Junta de Andalucía, 2015, p.68, 90, 116, 141, 157 y 171), como se refleja en el Anexo 2, así como el Cuestionario de Comportamiento Infantil para la edad de 4 a 16 años; Versión para profesores (*Teacher Report Form* “TRF”). Achebanch, adaptado por Pedreira, 2002) a los docentes tutores de los grupos, a la orientadora y a la docente de apoyo educativo (Anexo 3) y se recogerá información del expediente académico del alumnado.

Para la detección de necesidades que hay en el contexto, se utilizará como técnica de recogida de datos cualitativos: la observación científica no participante. Esta se llevará a cabo a través de un registro observacional para identificar cuáles son las principales necesidades que tienen los adolescentes en estudio en torno al desarrollo de sus competencias emocionales. El instrumento utilizado para esta observación será la Guía/ Diario de Observación (Anexo 5). Además, cada docente colaborador que imparte clase a este alumnado llevará a cabo esta observación a través de un registro de conductas validado.

2.2 Participantes y Contexto

Para una mayor clarificación, se describe este apartado en la Tabla 5.

Tabla 5.

Descripción participantes y contexto

Número participantes	70 estudiantes (7 de ellos presentan Trastorno de Conducta con comorbilidad a otros trastornos asociados)
Sexo	33 mujeres y 37 varones

Necesidad específica de apoyo educativo	En la ESO, 25 estudiantes precisan apoyo educativo en diversas materias como Biología, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Matemáticas.
Curso escolar	2º y 3º ESO (rango de edad entre 13-15 años)
Tipo de centro al que pertenecen	Centro Plurilingüe de dos líneas en todas las etapas educativas (infantil, primaria y secundaria) situado en la localidad costera de Cee, provincia de A Coruña que cuenta, además, en este curso 2023-2024, con 1 aula de Educación Especial.
Nivel socioeconómico	<p>Los habitantes del municipio mencionado tienen un nivel económico medio.</p> <p>Los sectores de los que provienen sus ingresos son la industria, la pesca y el sector servicios.</p> <p>El índice de paro se establece en un grado medio/bajo; siendo las mujeres y la gente joven el sector de población más afectado por la falta de empleo.</p>
Nivel sociocultural	<p>El nivel sociocultural de los habitantes es diverso, abarcando desde estudios primarios hasta estudios universitarios.</p> <p>Es de destacar el incremento de población inmigrante en los últimos años que poseen menores de edad matriculados en el centro.</p>

Nota: Elaboración propia extraída de fuentes documentales del centro.

Esta primera aportación de datos resulta relevante, ya que nos permite obtener una visión de conjunto de la situación objeto de estudio, así como comprender las circunstancias personales de cada adolescente.

2.3 Procedimiento

Para lograr el objetivo general de este estudio se procederá teniendo en cuenta una secuencia de fases:

Fase 1: Consentimiento informado que se solicita tanto al centro como a los progenitores o representantes legales de cada adolescente, para poder desarrollar este estudio.

Para ello, se mantendrá en la primera quincena del mes de diciembre un primer contacto verbal con el equipo directivo del centro, quien, a su vez, se comunicará con los responsables tutores del alumnado.

Durante la última semana del mes de enero y la primera semana del mes de febrero se presentará de forma escrita, al equipo directivo, la hoja de información sobre el estudio a realizar, así como la solicitud de consentimiento informado.

Se les informará de que se realizará al alumnado en estudio, las dos primeras semanas del mes de febrero del año en curso, un diagnóstico de las necesidades que presentan a través de la observación directa no participante, mediante un registro de conducta en tres momentos de la jornada de clase (comienzo, durante ella y al finalizarla) y una escala de valores diseñada para el desarrollo de esta actividad, para recoger los datos relevantes que van a permitir conformar las acciones de la estrategia a ejecutar. Esta observación también será llevada a cabo por los docentes colaboradores que imparten clase al alumnado.

Fase 2: Esta fase incluye el análisis de los resultados obtenidos como parte de la evaluación diagnóstica para determinar las principales problemáticas que presentan los adolescentes de 2º y 3º de ESO en el desarrollo de competencias emocionales.

Fase 3: En ella se elaboran las acciones que van a formar parte de la estrategia de intervención propuesta para facilitar el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado de 2º y 3º de ESO.

En la estrategia de intervención se potenciarán acciones dirigidas al alumnado, a los docentes y a las familias con el objetivo de lograr dichas competencias en los adolescentes.

Se hará uso de los recursos materiales y humanos del centro educativo siendo los responsables de llevarla a cabo el profesorado del centro. Su implementación, por tanto, no exigirá costes elevados ni para el centro ni para las familias

Será una propuesta adaptada a las necesidades de los estudiantes cuyas características más significativas serán prácticas vinculadas al autocuidado, al propio cuerpo y a la atención plena.

Fase 4: Fase de implementación: incluye la parte llevada a cabo desde febrero hasta abril. Las actuaciones implementadas se reflejan en el cronograma 4.1

Fase 5: Fase de evaluación: en ella se evalúan las distintas actuaciones implementadas mediante los instrumentos desarrollados en el apartado correspondiente.

2.4 Técnicas de Recogida de Información para la Evaluación de Resultados del Programa

Para comprobar si se van o no produciendo mejoras mediante el desarrollo del programa de intervención, se utilizarán las técnicas de recogida de información, antes y al finalizar la realización del Programa, recogidas en la Rúbrica de Evaluación (Tabla 6).

Tabla 6.

Rúbrica de Evaluación. Técnicas de Recogida de Información.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN			
ANTES DE LA REALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
Técnicas de Recogida de Información	NIVEL		
	Nada Eficiente	Algo Eficiente	Muy Eficiente
Cuestionarios (al alumnado y al profesorado)	Los cuestionarios no cumplen su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. No proporciona información precisa y clara sobre los aspectos a mejorar. No son sistemáticos	Los cuestionarios cumplen de forma parcial su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. Proporciona adecuada información acerca de los aspectos a mejorar. Poco sistemáticos.	Los cuestionarios cumplen su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. Proporciona información precisa y detallada en relación con los aspectos a mejorar. Son sistemáticos
Guía/Diario de observación	La guía/diario no cumple su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. No proporciona información precisa y clara sobre los aspectos a mejorar. No sistemático.	La guía/diario cumple de forma parcial su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. Proporciona adecuada información acerca de los aspectos a mejorar. Poco sistemático.	La guía/diario cumple su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. Proporciona información precisa y detallada en relación con los aspectos a mejorar. Sistemático.

Programa de Intervención que facilite el Desarrollo de Competencias Emocionales en Alumnado de la ESO con Trastorno de Conducta

Registro de conductas	El registro de conductas no cumple su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. No proporciona información precisa y clara sobre los aspectos a mejorar. No sistemático.	El registro de conductas cumple de forma parcial su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. Proporciona adecuada información acerca de los aspectos a mejorar. Poco sistemático.	El registro de conductas cumple su finalidad de recopilar y medir datos de forma eficiente. Proporciona información precisa y detallada en relación con los aspectos a mejorar. Es sistemático.
-----------------------	---	---	---

DURANTE Y AL FINALIZAR EL PROGRAMA

	Nada eficiente	Algo eficiente	Muy eficiente
Guía/Diario de observación	La guía/diario no proporciona información precisa y clara sobre cómo se va desarrollando el programa ni sobre el resultado final del mismo. No sistemático.	La guía/diario proporciona de forma parcial información adecuada sobre cómo se va desarrollando el programa, sus logros, dificultades y sobre el resultado final del mismo. Poco sistemático	La guía/diario proporciona información precisa y detallada sobre cómo se va desarrollando el programa, sus logros, dificultades y sobre el resultado final del mismo. Es sistemático.
Registro de conductas	El registro de conductas no proporciona información precisa y clara sobre cómo se va desarrollando el programa ni sobre el resultado final del mismo. No sistemático.	El registro de conductas proporciona de forma parcial información adecuada sobre cómo se va desarrollando el programa, sus logros, dificultades y el resultado final del mismo. Poco sistemático.	El registro de conductas proporciona información precisa y detallada sobre cómo se va desarrollando el programa, sus logros, dificultades y sobre el resultado final del mismo. Es sistemático.
Diana de Aprendizaje	La diana de aprendizaje no proporciona información precisa y clara sobre cómo se ha desarrollado el programa, sobre sus fortalezas, ni sobre sus aspectos de	La diana de aprendizaje proporciona de forma parcial información precisa y clara sobre cómo se ha desarrollado el programa, sobre sus fortalezas y sus	La diana de aprendizaje proporciona información precisa y detallada sobre cómo se ha desarrollado el programa, sobre sus fortalezas y sus

	mejora.	aspectos de mejora.	aspectos de mejora.
Encuesta de satisfacción	La encuesta de satisfacción no proporciona información precisa y clara sobre cómo se ha desarrollado el programa, sobre sus fortalezas, ni sobre sus aspectos de mejora.	La encuesta de satisfacción proporciona de forma parcial información precisa y clara sobre cómo se ha desarrollado el programa, sobre sus fortalezas y sus aspectos de mejora.	La encuesta de satisfacción proporciona información precisa y detallada sobre cómo se ha desarrollado el programa, sobre sus fortalezas y sus aspectos de mejora.

Nota: Elaboración propia

Es de mencionar que, tanto la guía/diario de observación como el registro de conductas serán instrumentos de apoyo y seguimiento durante todo el proceso. Si bien se podría transformar la guía de observación en una lista de cotejo por resultar esta más sistemática y eficiente.

2.5 Resultados del Análisis del Diagnóstico de Necesidades

2.5.1 Análisis de los cuestionarios realizados a los estudiantes

El alumnado de 2º y 3º de la ESO autorizado (49 estudiantes de los cuales 26 son chicas y 23 son chicos) cumplimentaron en su aula de referencia y durante una sesión de 45'- 50', seis de las escalas de medida referidas en el instrumento validado, ya mencionado en el apartado 3.1, Instrumentos de Evaluación para la Salud Mental y el Desarrollo Positivo Adolescente y los activos que lo promueven (Junta de Andalucía, 2015, p.68, 90, 116, 141, 157 y 171) y recogidos en el Anexo 2. Estas escalas hacen referencia a la autoestima, la satisfacción vital, la tolerancia a la frustración, la empatía, al manejo y reconocimiento de las emociones, y al apego a iguales. Antes de comenzar se les indica que sean sinceros en las respuestas y que no hay respuestas ni malas ni buenas.

En relación con **la Escala de la Autoestima**, esto es, la valoración que realiza cada uno de sí mismo y de sus capacidades:

Consta 10 ítems. La puntuación obtenida (entre 10 y 40) es transformada en centiles (10-90) que indican el porcentaje de personas del grupo de referencia por encima del cual se encuentra el estudiante en esa área, en este caso la autoestima.

Se ha considerado relevante la realización de esta escala ya que, los grados de mayor o menor autoestima de una persona inciden en sus ajustes y desajustes emocionales afectando tanto a su nivel de adaptación social como a su rendimiento escolar. Así, mientras que una buena autoestima conlleva una integración social

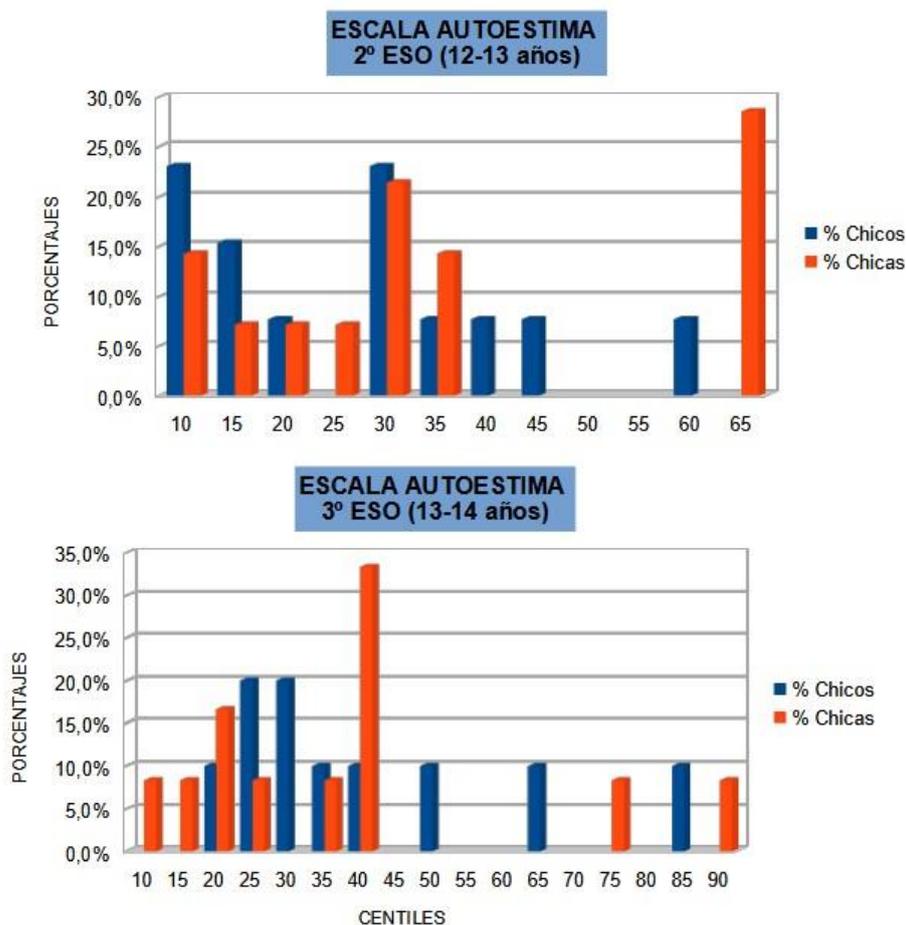
favorable; una baja autoestima le acarrea problemas en el grupo e inseguridades en sí mismo que no le permiten aumentar su planteamiento de metas.

Del análisis de los datos obtenidos en la escala, reflejados en la Figura 2, se puede concluir que:

La mayoría de los adolescentes, tanto de 2º como de 3º de la ESO, se sitúan entre los centiles 10 y 40, lo que indica que no poseen una percepción elevada sobre su autoestima. Es de resaltar que son las chicas las que tienen mayor aceptación de sí mismas y que en 2º de la ESO alcanzan el centil 65 un 27% de ellas, esto es, que poseen una autoestima superior al 65% de la clase, mientras que en 3º de la ESO este porcentaje decae en las adolescentes hasta el 40% (centil 40).

Figura 2.

Gráficos Escala Autoestima Alumnado 2º y 3º de la ESO



Nota: Elaboración propia extraída de los datos del cuestionario

Con respecto a la **Escala para Evaluar la Satisfacción Vital** (comparando su estado actual con lo ideal que persiguen), indicar que:

Consta de 7 ítems que han de ser puntuados entre 1 y 7 (siendo 1 estar en total desacuerdo y 7 estar totalmente de acuerdo).

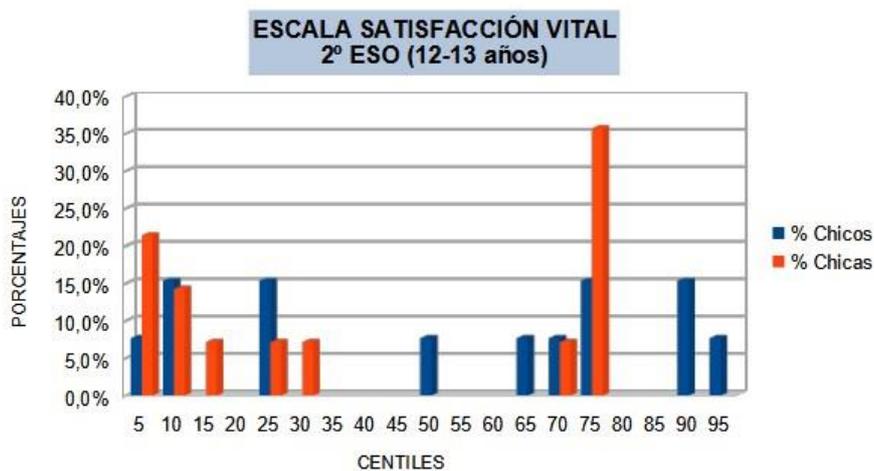
La elección de esta escala es debida a la relación que guarda estar satisfecho/a en la vida con el bienestar psicológico de la persona y, por tanto, con afrontar desafíos y obstáculos.

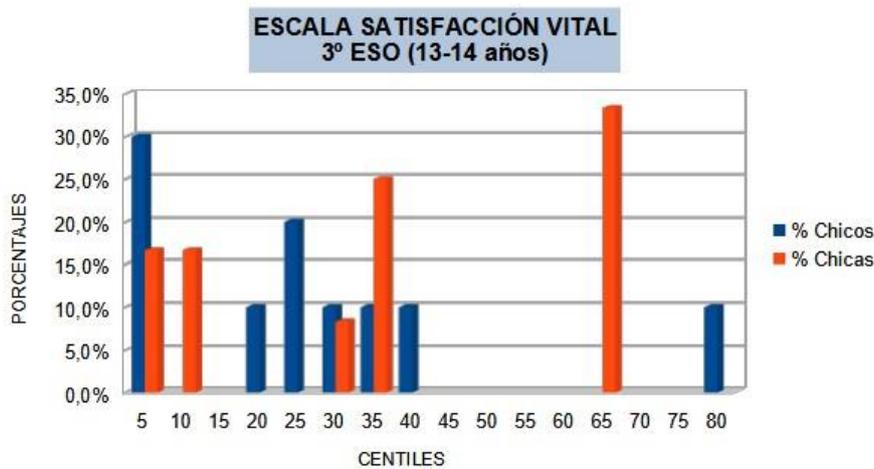
Antes de su realización se les informa que pueden elegir todas las puntuaciones y no sólo las extremas.

Los resultados reflejados en la Figura 3 muestran cómo son las chicas las que expresan un mayor grado de satisfacción de su vida. Es de destacar el porcentaje de chicos en 3º de la ESO (30%) que se sitúan en el centil 5, por lo que tendrían una percepción muy baja de su satisfacción vital, más baja que el 95% de sus compañeros de igual sexo.

Figura 3.

Gráficos Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital Alumnado 2º y 3º de la ESO





Nota: Elaboración propia extraída de los datos del cuestionario

Otra escala realizada es la que se centra en **la Tolerancia a la Frustración**.

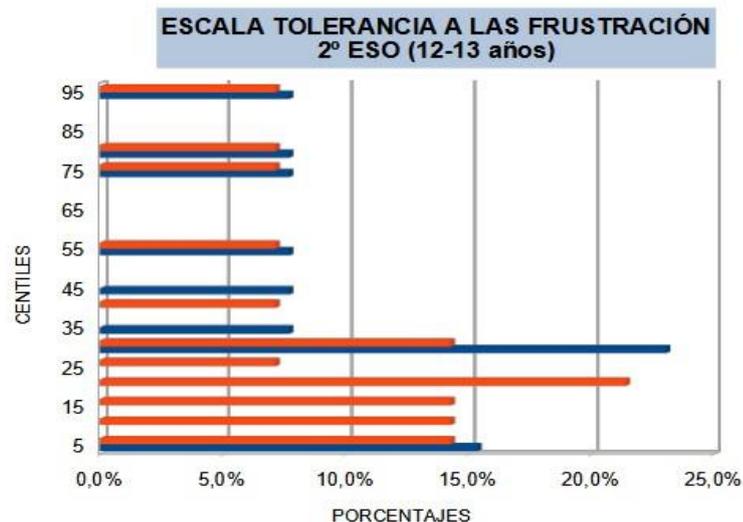
Consta de 8 ítems que se puntúan de 1 a 5, siendo 1 (nunca) y 5 (siempre).

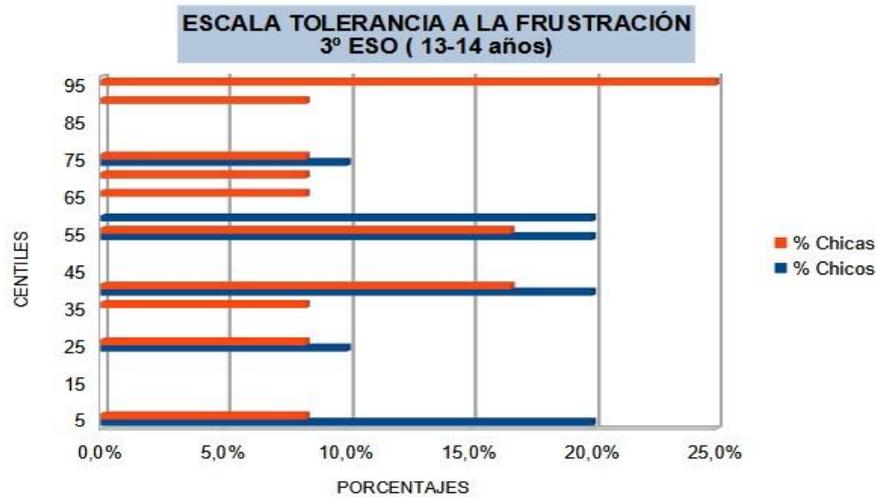
Con ella se pretende evaluar la apreciación que tienen los estudiantes sobre su capacidad para controlar sus impulsos, así como para afrontar y tolerar situaciones de estrés.

Los datos obtenidos (Figura 4) reflejan que en 2º de la ESO, las chicas son más impulsivas y sus conductas son más impredecibles y explosivas, mientras que en 3º de la ESO, los que tienen mayor dificultad para el control de su impulsividad, son los chicos.

Figura 4.

Gráficos Escala Evaluación Tolerancia a la Frustración Alumnado 2º y 3º de la ESO





Nota: Elaboración propia extraída de los datos del cuestionario

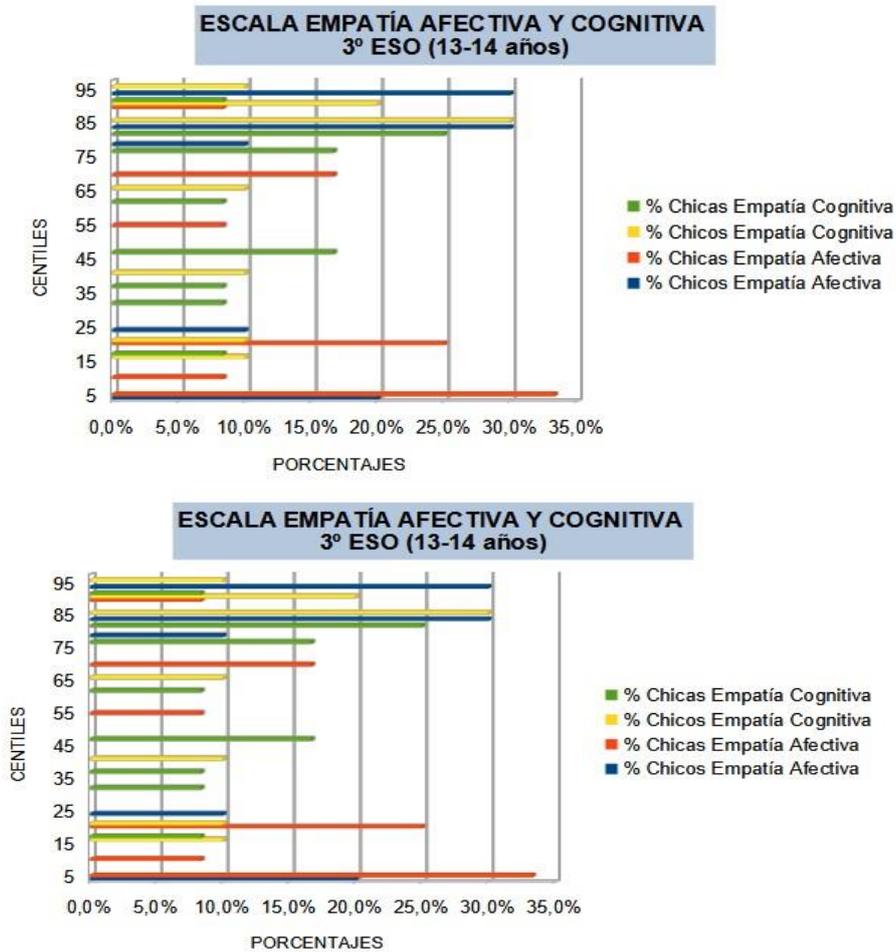
El alumnado autorizado también ha puntuado la escala que hace referencia a la **Empatía tanto afectiva** (cómo reaccionan ante los sentimientos de una persona) **como cognitiva** (cómo perciben y comprenden a los otros).

Esta escala consta de 9 ítems que se puntúan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Los resultados obtenidos reflejan una similitud tanto en el alumnado de 2º como de 3º de la ESO (obsérvese Figura 5), siendo los chicos los que se sitúan en los centiles más elevados en las dos variables afectiva y cognitiva, por tanto, los que mayores ajustes de conducta y psicológicos ofrecen. No obstante, es de destacar el gran contraste en las chicas entre la empatía cognitiva y la afectiva. Ofrecen una capacidad para comprender a los otros mucho mayor que su forma de reaccionar ante los sentimientos de los demás.

Figura 5.

Gráficos Escala Evaluación Tolerancia a la Frustración Alumnado 2º y 3º de la ESO



Nota: Elaboración propia extraída de los datos de la escala.

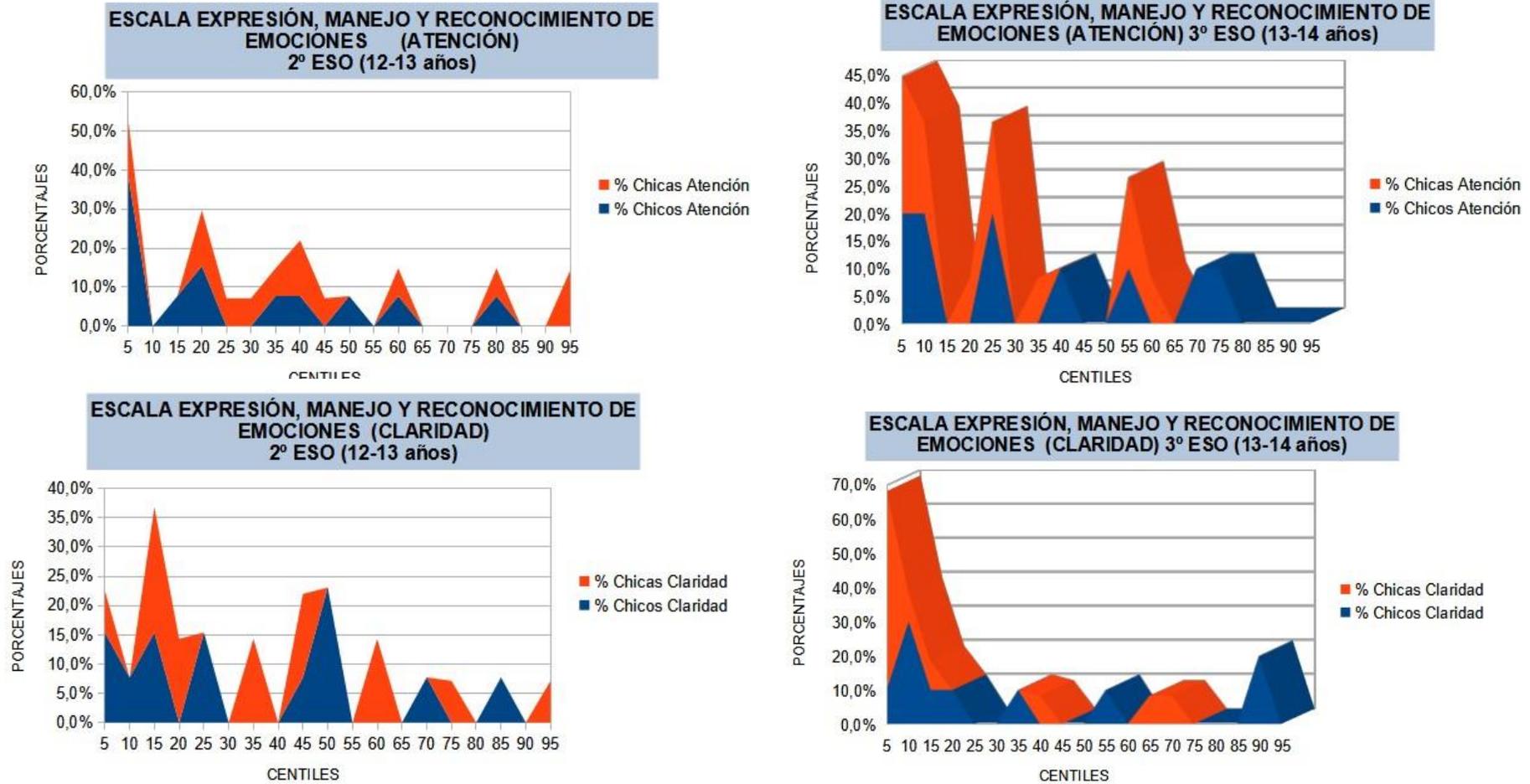
Con la **Escala de Expresión, Manejo y Reconocimiento de las Emociones**, que incluye 20 ítems distribuidos en tres variables (atención, claridad y reparación de las emociones), se pretende evaluar la habilidad que poseen los estudiantes de 2º y 3º de la ESO para sentir, expresar, comprender y regular los estados emocionales propios.

Los resultados obtenidos, que se muestran en los distintos gráficos de la Figura 6, evidencian las dificultades que en estas dimensiones poseen todos los adolescentes.

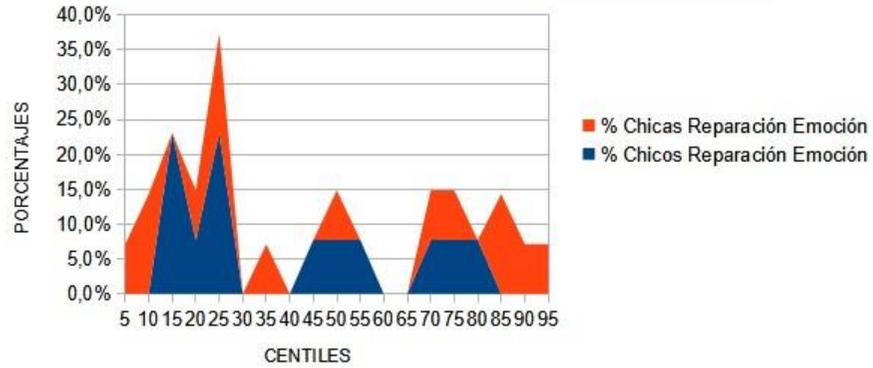
Aunque todos los datos que aportan son interesantes lo que más destaca y llama la atención es que, en 3º de la ESO son las chicas las que muestran una mayor capacidad tanto para expresar sus emociones como para regularlas.

Figura 6.

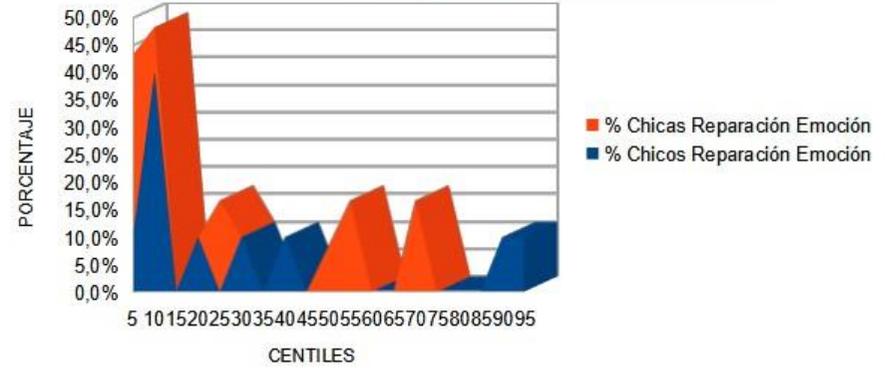
Gráficos Escala Expresión, Manejo y Reconocimiento de las Emociones (Reparación) Alumnado 2º y 3º de la ESO



**ESCALA EXPRESIÓN, MANEJO Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES (REPARACIÓN DE EMOCIONES)
2º ESO (12-13 años)**



**ESCALA EXPRESIÓN, MANEJO Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES (REPARACIÓN DE EMOCIONES)
3º ESO (13-14 años)**



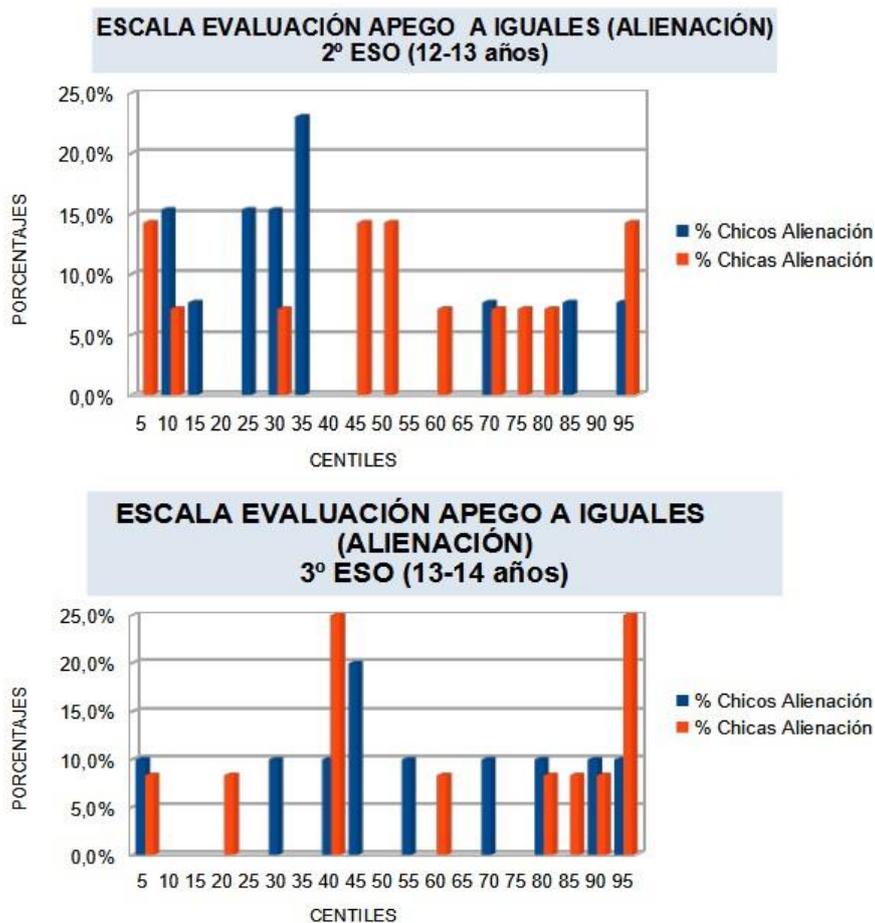
Nota: Elaboración propia extraída de los datos de la escala

Para finalizar el análisis de los cuestionarios, se indican las conclusiones de los resultados obtenidos mediante la **Escala para Evaluar la relación de Apego entre Iguales** realizada por el alumnado autorizado. Esta escala se agrupa en 3 dimensiones (alienación, confianza, y comunicación) y consta de 21 ítems.

En relación con la variable **alienación** (el grado de resentimiento y aislamiento que experimentan), es representativo resaltar que un amplio grupo de chicos de 2º de la ESO tiene una percepción más baja que el resto de sus compañeros/as (representados entre los centiles 5-35), sobre todo, de las chicas (Figura 7). Sin embargo, esa percepción mejora en los chicos de 3º de la ESO.

Figura 7.

Gráficos Escala Evaluación Apego a Iguales (Alienación) Alumnado 2º y 3º de la ESO

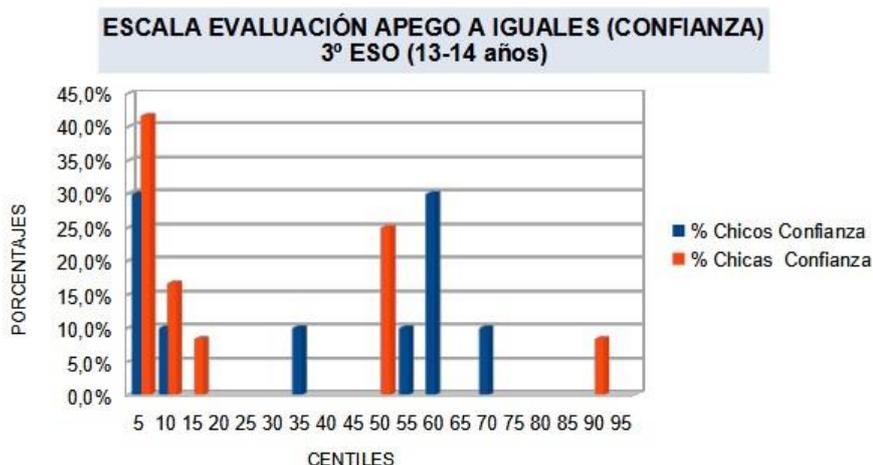
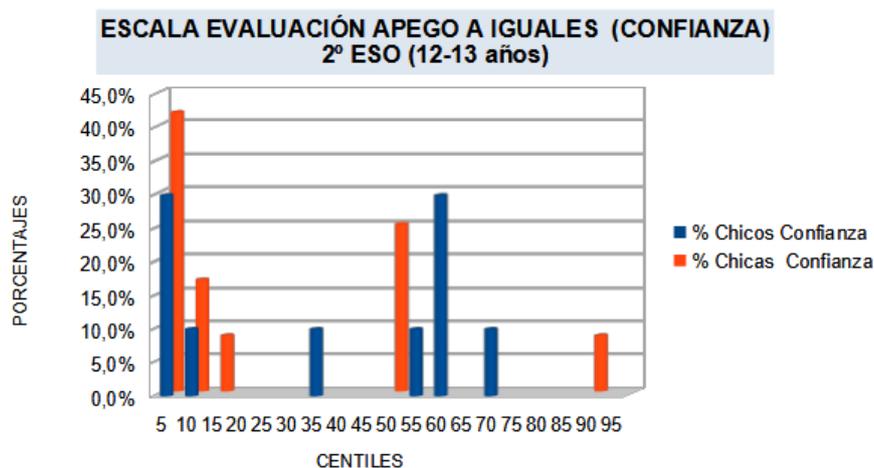


Nota: Elaboración propia extraída de los datos del cuestionario

En lo relativo a la dimensión confianza, se observa una gran similitud en los resultados de los dos grupos de adolescentes (Figura 8) y que, si bien hay un grupo de adolescentes, sin diferencia de género, que goza de aceptable confianza (centiles 50-60) hacia el resto, también hay un agrupamiento significativo que no muestra esa capacidad de confianza hacia el resto de sus iguales (centiles 5-15).

Figura 8.

Gráficos Escala Evaluación Apego a Iguales (Confianza) Alumnado 2º y 3º de la ESO

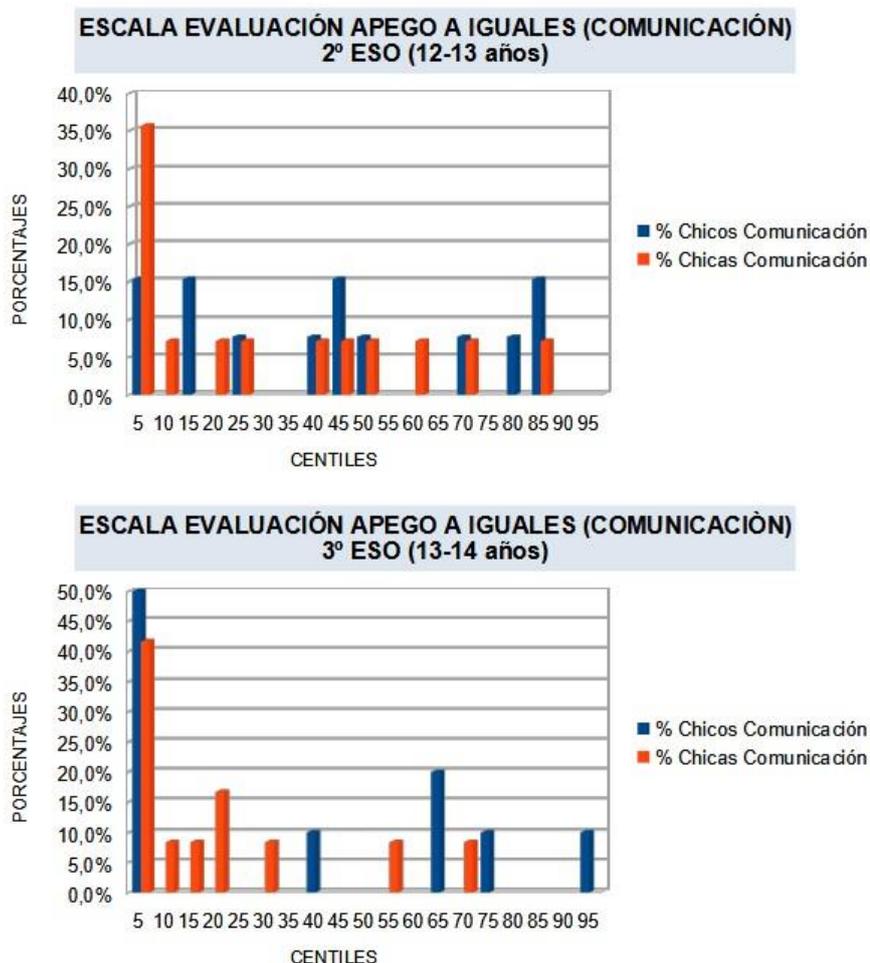


Nota: Elaboración propia extraída de los datos del cuestionario

Para concluir este apartado sobre los resultados del diagnóstico de necesidades en los estudiantes, se muestran los gráficos relativos a la variable **comunicación** (Figura 9) en los que se puede observar las dificultades que presentan los adolescentes para comunicarse de forma verbal y con calidad entre sus iguales.

Figura 9.

Gráficos Escala Evaluación Apego a Iguales (Comunicación) Alumnado 2º y 3º de la ESO



Nota: Elaboración propia extraída de los datos del cuestionario

En resumen, del análisis de resultados extraídos de los cuestionarios a los estudiantes, se puede concluir que los adolescentes en 2º y 3º de la ESO adolecen de estrategias para poder expresar sus emociones, comunicarlas verbalmente, regular el control de sus impulsos y elevar su autoestima.

2.5.2 Análisis de la observación realizada por los docentes

A través de la observación en los diferentes momentos y del estudio realizado (Anexos 3 y 4) se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los adolescentes en 2º y 3º de la ESO presentan conductas más agresivas en las clases que se imparten por la tarde que por la mañana.
- Entre las causas de lo que quieren conseguir con esas conductas se encuentran: llamar la atención, reafirmarse en su actitud delante de los

compañeros/as, que éstos no se rían de sus errores, desestimar la percepción del docente.

- La mayor parte de las actuaciones que llevan a cabo los docentes para poder mejorar la situación es la de “tiempo fuera” (tanto dentro como fuera del aula) y el cambio de sitio en el aula.
- Las actuaciones funcionan en ese momento; pero no a largo plazo.

3 Estrategia de Intervención

3.1 Cronograma

El cronograma del programa de intervención se desarrolla de acuerdo al diagrama de Gantt expuesto en la Tabla 7.

Tabla 7.

Cronograma de actuaciones

CRONOGRAMA DE ACTUACIONES – ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CURSO 2023-2024

NIVELES	ACCIÓN	DENOMINACIÓN ACCIÓN	FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO			
			SEMANAS				SEMANAS				SEMANAS				SEMANAS			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	9	10	11	12
DE CENTRO	1	Un aula para todos/as: visibilización, estructuración y flexibilización																
	2	Creando redes internas de apoyo y retroalimentación																
	3	Taller en el club de lectura																
	4	Construyendo comunidad: jornada de juegos tradicionales y populares abierta a las familias																
DE AULA	5	Chequeo de mi cuerpo (Mindfulness)																
	6	Conectándome con el movimiento de las olas (Mindfulness)																
	7	El tesoro de las congratulaciones																
INDIVIDUAL	8	Agenda de los conflictos																
	9	La escalera medidor de mis emociones																
DE CENTRO, DE AULA, INDIVIDUAL	10	Querida morriña																

CRONOGRAMA DE ACTUACIONES – ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CURSO 2024-2025

NIVELES	ACCIÓN	DENOMINACIÓN ACCIÓN	OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
			SEMANAS				SEMANAS				SEMANAS			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DE CENTRO	1	Un aula para todos/as: visibilización, estructuración y flexibilización												
	2	Creando redes internas de apoyo y retroalimentación												
	3	Taller en el club de lectura												
	4	Construyendo comunidad: jornadas de juegos tradicionales y populares abierta a las familias												
DE AULA	5	Chequeo de mi cuerpo (Mindfulness)												
	6	Conectándome con el movimiento de las olas (Mindfulness)												
	7	El tesoro de las congratulaciones												
INDIVIDUAL	8	Agenda de los conflictos												
	9	La escalera medidor de mis emociones												
DE CENTRO, DE AULA, INDIVIDUAL	10	Querida morriña												

LEYENDA

	REALIZADO
	PARCIALMENTE REALIZADO
	PENDIENTE DE REALIZAR O A REALIZAR EN EL PRÓXIMO CURSO

3.2 Objetivos

GENERAL: Proporcionar al alumnado de 2º y 3º ESO en general y con Trastorno de Conducta en particular, estrategias que incrementen la manifestación de emociones que puedan ayudarles a modificar su conducta, así como al cuerpo docente y a las familias para poder abordar las competencias emocionales.

ESPECÍFICOS:

- Mejorar la implicación de la comunidad educativa en el impulso de competencias emocionales mediante la formación y creación de técnicas que den funcionalidad a conductas disruptivas.
- Desarrollar estrategias para todo el alumnado de 2º y 3º de la ESO que favorezcan la escucha consciente y la atención plena y disminuyan actitudes pesimistas.
- Canalizar los impulsos del alumnado de la ESO con Trastorno de Conducta, actuando con tranquilidad, pero con firmeza

3.3 Diseño: Acciones y Actuaciones a desarrollar

A continuación, se explica en la Tabla 8 el desarrollo del programa, atendiendo a los diferentes objetivos, contenidos y metodologías, procurando las diferentes correlaciones con las actividades.

Tabla 8.

Cuadro comparativo objetivos, contenidos y metodologías de las actuaciones a implementar

Objetivos			Contenidos			Metodologías	
Concienciar		1	Aceptación	A		Grupos de trabajo cooperativos	 a
Implicar		2	Responsabilidad	B		Seminario	 b
Crear técnicas		3	Inclusión	C		Taller/lectura	 c
Canalizar impulsos		4	Resiliencia	D		Casos prácticos	 d
Desregular emociones		5	Atención	E		Individual	 e

Actuar/dar respuesta		6	Concentración	F				
Desarrollar estrategias		7	Autoconocimiento	G				
Modificar conducta		8	Emociones	H				
Gestionar emociones		9	Logros	I				
			Formación	J				

Leyenda

Nota: Elaboración propia

NIVEL	ACTUACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍAS
DE CENTRO	Un aula para todos/as: visibilización, estructuración y flexibilización	1-2-3-7	A -B- C-J	a-b-d
	Creando redes internas de apoyo y retroalimentación	1-2-3-6-7	A -B- C-J	a
	Taller en el club de lectura	4-6-7-9	C-D-E-F-G-H-I	a-c-e
	Construyendo comunidad: jornadas de juegos tradicionales y populares abierta a las familias	1-2-4-5-6-7-9	A-B-C-E-F-H-I	a
DE AULA	Chequeo de mi cuerpo (Mindfulness)	4-5-7-8-9	A-E-F-G-H-I	a-e
	Conectándome con el movimiento de las olas (Mindfulness)	4-5-7-8-9	A-E-F-G-H-I	a-e
	El tesoro de las congratulaciones	4-5-6-7-9	A-C-D-H-I	a-e
INDIVIDUAL	Agenda de los conflictos	4-5-6-7-8-9	A-B-D-G-H-I	d
	La Escalera medidor de mis emociones	4-5- 6-7-8-9	A-D-E-G-H-I	d

LOS 3 NIVELES	Querida morriña (escultura)	1-2-3-4-5-6-7-8-9	A-B-C-D-H-I-J	a-c-e
---------------	-----------------------------	-------------------	---------------	-------

Para el diseño de las acciones a implementar se han tenido en cuenta los tres agentes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (el profesorado, la familia y el propio alumnado) y, atendiendo a 3 niveles del entorno educativo yendo de lo general a lo particular (el centro, el aula, el individuo).

3.3.1 A nivel de centro

ACTUACIÓN 1

UN AULA PARA TODOS/AS: VISIBILIZACIÓN, ESTRUCTURACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN

OBJETIVO Proporcionar información actualizada y práctica sobre el manejo del trastorno de conducta en el entorno educativo.

DESCRIPCIÓN La actuación consiste en un seminario, eminentemente práctico, en el que se promueve una mayor implicación y sensibilización del profesorado hacia el alumnado con trastorno de conducta.

En la primera parte de este se ofrecerá información relevante y actualizada sobre las dificultades que se encuentran los adolescentes con Trastorno de Conducta en el día a día.

Estará orientada a favorecer al alumnado una mayor inclusión en los centros educativos que redunde en un apoyo a su calidad de vida.

En la segunda parte, a través de casos prácticos basados en experiencias reales de aula con alumnado con trastorno de conducta, se acercarán alternativas de estructuración y flexibilización de aula (por ejemplo: espacio de respiro, circuito de movilidad en el aula, establecimiento de retos semanales). Se responderán a cuestiones específicas con las que se encuentra el personal docente.

DESTINATARIOS/AS Personal docente y orientador del centro

TEMPORALIZACIÓN 2h - 1ª semana mes de octubre curso 2024-2025

RECURSOS**MATERIALES:**

Salón de actos del colegio

Proyector y Pantalla digital

Documentación aportada por los especialistas

HUMANOS: El seminario será impartido por 2 especialistas externos:

1 experto docente en educación inclusiva y 1 psicólogo escolar.

Además de los docentes, en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado, resulta fundamental la implicación de las familias. En las actuaciones 3 y 4 será esencial su participación y colaboración.

ACTUACIÓN 3

TALLER EN EL CLUB DE LECTURA

OBJETIVO

Aumentar la resiliencia a través de una historia que pone en valor el patrimonio de la Costa da Morte (Galicia) introduciendo al lector en actividades de autocuidado.

DESCRIPCIÓN

En este curso escolar se ha puesto en marcha el club de lectura incluido en la programación de la biblioteca escolar en el que hay creados varios grupos (clubs lectores) distribuidos por cursos desde primaria hasta secundaria, con el fin de promover la comunicación con sus iguales, dar mayor oportunidad de compartir gustos, inquietudes, significados, emociones y opiniones sobre lecturas.

Cada club está coordinado por uno o 2 docentes del centro, según el número de integrantes, siendo 30 el máximo de participantes.

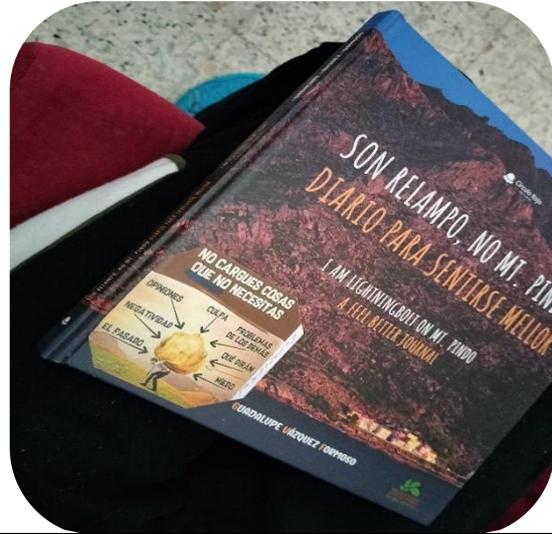
El desarrollo de esta actuación en los clubs de secundaria pone en relevancia el funcionamiento de estos para atender a las necesidades e intereses no sólo del alumnado sino también de las familias y otros miembros de la comunidad escolar.

La implicación de una docente en el colegio, filóloga y autora del libro *Son relampo, no Mt Pindo. Diario para sentirse mellor. I am lightningbolt on Mt.Pindo. A feel better journal* (Vázquez, 2023), hace posible la realización de este taller.

En él, a través de la lectura y la realización de actividades presentadas en este diario bilingüe ambientado en la historia del monte Pindo, llevarán al lector a conocerse un poco más a sí mismo, a aceptarse, a valorarse, a buscar alternativas; como dice la autora, a intentar mejorar su gestión emocional.

Al finalizar el taller se hará la valoración del libro a través de una diana de aprendizaje.

Se muestra imagen de la presentación de éste.



DESTINATARIOS/AS

Familia y alumnado

TEMPORALIZACIÓN

1h 30' – mes de febrero: última semana

RECURSOS

MATERIALES:

Salón- Biblioteca

Diario bilingüe: *Son relampo, no Mt Pindo. Diario para sentirse mellor. I am lightningbolt on Mt.Pindo. A feel better journal* (Vázquez, 2023)

HUMANOS:

Coordinadora de biblioteca

Coordinadora del club grupo 2º de la ESO

Coordinadora del club grupo 3º de la ESO

Docente en el colegio y escritora

Psicóloga clínica en APEM (Asociación pro-Enfermos Mentales-Cee)

ACTUACIÓN 4

CONSTRUYENDO COMUNIDAD: JORNADAS DE JUEGOS TRADICIONALES Y POPULARES ABIERTA A LAS FAMILIAS

OBJETIVO

Aprender a educar las emociones o a través de los juegos tradicionales desarrollando valores inclusivos compartidos.

DESCRIPCIÓN

Se informará a las familias para que, aquellas que estén interesadas en interactuar con el alumnado en dicha jornada mostrándoles juegos que se realizaban en su etapa estudiantil, puedan inscribirse y de esta forma se logre también un aprendizaje intergeneracional enriquecedor y se promueva la convivencia.

Se enfatizará en los juegos que puedan resultar más adaptativos y que trabajen la regulación emocional como la carrera de sacos o el juego de los pañuelos, el control inhibitorio como el de los palitos o las cucharas...

Al finalizar la jornada se realizará la evaluación de esta acción en la que se tendrá en cuenta el destinatario (familia o alumnado).

Se recogerá a través de un cuestionario con preguntas tipo; por ejemplo, para el alumnado:

- ¿Qué juego te ha gustado más?
- ¿Qué juegos has aprendido?
- ¿Cómo te has sentido jugando?
- ¿Qué te ha resultado más difícil?

DESTINATARIOS/AS

Toda la comunidad educativa

TEMPORALIZACIÓN

2h –mes de mayo y noviembre

RECURSOS

MATERIALES:

Los precisos en cada juego: pañuelos, palitos, peonzas, cuerdas, cucharas, sacos

HUMANOS: docentes, familia, alumnado

3.3.2 A nivel de aula

Teniendo en cuenta que el centro objeto de estudio e intervención está situado en un entorno rural, en el que resulta complejo disponer de todos los recursos deseados, las acciones propuestas a nivel de aula serán actividades que tienen como finalidad la inclusión y la aceptación del alumnado con trastorno de conducta dentro del grupo-clase donde sus compañeros vivencien la diversidad como un elemento integrador.

CHEQUEO DE MI CUERPO (MINDFULNESS)

OBJETIVO

Aumentar la atención plena a las sensaciones corporales

DESCRIPCIÓN

1. Tomando contacto con las técnicas:

Situación inicial. Preguntas cortas tipo:

Cuándo deseas concentrarte ¿Qué haces?

Y cuando quieres relajarte ¿Qué haces?

¿Has sentido alguna vez tu propia respiración? ¿Cuándo?

2. Relajación inicial: Control de la respiración (sentados o tumbados)

Se debe utilizar la nariz en lugar de la boca y la finalidad es ser conscientes de la respiración.

Ejemplos de ejercicios:

- Inspirar, retener, espirar, retener. (Este ejercicio aumenta la oxigenación del cuerpo) y favorece la concentración.
- Inspirar y espirar por una sola ventana nasal.
- Inspirar por la ventana derecha, retener y espirar por la ventana izquierda. (Activa el sistema nervioso).
- Inspirar por la ventana izquierda, cerrar la ventana izquierda presionando con el dedo, espirar por la ventana derecha, inspirar por la ventana derecha, espirar por la ventana izquierda, inspirar por la ventana izquierda y continuar la secuencia. (Esta respiración calma y concentra la mente)

3. Relajación consciente: Recorrido guiado por todo el cuerpo

Se puede realizar sentados o tumbados.

Se utiliza para percibir el cuerpo, ser conscientes de su tensión y su relajación. Se realiza un recorrido mental por distintas partes del cuerpo relajándolas. Ejemplo:

Me concentro en mis pies, los tobillos... los talones... los dedos... la planta de los pies...mis pies se aflojan, se sueltan, se relajan... Siento mis pantorrillas apoyadas contra el suelo... mis pantorrillas se relajan, se sueltan.... Pienso en mis piernas y rodillas relajadas, flojas... sin tensión... Siento mis muslos flojos...suelos...pasivos, completamente

relajados. Mis piernas, flojas se hundén... Con cada respiración se aflojan cada vez más, cada vez más...

Me concentro en los músculos abdominales y músculos del pecho, todos los músculos se van relajando profundamente, se aflojan más y más... más y más...

Pienso en mis manos y brazos, mis manos sueltas, sueltas...siento mis brazos apoyados contra el suelo, siento como se hundén, flojos, relajados, sueltos... me concentro en mi espalda, siento mi espalda en contacto con el suelo, la zona lumbar, la parte media de la espalda, entre los omoplatos, los músculos de mi espalda flojos, sin tensión, sueltos...

Los músculos del cuello se aflojan, se sueltan, noto mi cuello sin tensión ni rigidez, mi cuello relajado...

Mis hombros se van relajando cada vez más, profundamente, siento mis hombros flojos, abandonados, relajados, sueltos...

Me concentro en mi cara, siento la mandíbula floja, sin tensión, suelta, los labios relajados, las mejillas sueltas...

Mis párpados muy flojos, completamente relajados; la frente y el entrecejo sin tensión, sin tensión... Mi mente despejada, sin tensión... suelto mi mente, suelto...

Todos los músculos del cuerpo se van poniendo más y más flojos, más y más sueltos, relajados, profundamente relajados.

4. Cierre de la actuación.

Estirarse como si uno se acabase de despertar.

Se realizará la valoración de la actuación siguiendo como guía los indicadores: lo que he conseguido- lo que he realizado con dificultad - lo que me falta por conseguir.

DESTINATARIOS/AS	Alumnado de 2º y 3º de la ESO
TEMPORALIZACIÓN	10-15'. Dos 2 veces por semana – marzo/abril
RECURSOS	MATERIALES: Aula HUMANOS: Docentes del centro

CONECTÁNDOME CON EL MOVIMIENTO DE LAS OLAS (MINDFULNESS)

OBJETIVO

Mejorar el autoconocimiento a través de la focalización de la respiración en el momento presente y elementos naturales del entorno favoreciendo el desarrollo emocional.

DESCRIPCIÓN

Para el diseño de esta actuación se ha tenido en cuenta el entorno costero en el que se encuentra el centro.

1. El alumnado puede estar sentado o tumbado
2. **Inicio:** Se activan los tres sonidos de la campana que marca el comienzo y la atención
3. 5 segundos de pausa/silencio antes del acompañamiento de las frases.
4. **Desarrollo:**

Se acompaña con frases usando un ritmo y tono adecuados al estado de relajación. Entre frase y frase se deja un silencio entre 7-10 segundos. Ejemplo:

Comienza sintiendo el cuerpo, la postura, (silencio)...observando cómo te encuentras en este momento o si necesitas, tal vez, hacer algún movimiento, algún ajuste en el cuerpo (silencio)... para ir soltando la tensión acumulada, (silencio)... para ir encontrando comodidad, quietud (silencio)... y vas notando como el cuerpo se va suavizando, aflojando (silencio)... hasta descansar en una postura que te sea fácil y cómoda(silencio)... Y vas llevando la atención a la respiración (silencio)... intenta llevar la atención a esa zona de tu cuerpo donde notes la respiración con un poquito más de intensidad o de fuerza (silencio)...

No se trata de pensar en cómo estás respirando, sino de sentir cómo estás respirando, (silencio)...de darte cuenta como tu cuerpo se mueve con la respiración, (silencio)... de darte cuenta cómo con cada respiración la mente se va calmando (silencio).....permítete disfrutar de la armonía de todo el proceso (silencio)...

Y desde este vaivén que es sereno, tranquilo (silencio)..... vas a observar cómo está tu mente en este momento (silencio)...los pensamientos, las emociones, las sensaciones, (silencio)... que puedes estar sintiendo en este momento (silencio)...

Y vas a intentar visualizarlo como si fuesen olas del mar (silencio)...

Este pensamiento es una ola (silencio)...esta emoción otra ola, (silencio)...esta sensación física, otra ola (silencio)...

Tomando conciencia de como tu mente está llena de olas (silencio)... y volviendo a llevar la atención a esa respiración intentando sincronizar la respiración con el movimiento de las olas (silencio)...que suben y bajan (silencio)...que se acercan y alejan de la orilla...

Así puedes invitarte a visualizar como al inspirar y coger el aire la ola sube (silencio)... y como al espirar y soltar el aire la ola baja y se disuelve (silencio)...

Continúa con tu atención fija en esa respiración y en ese movimiento de las olas que suben y bajan (silencio)...que van y vienen (silencio)...

En este momento no tienes nada que hacer, ningún lugar al que ir (silencio)... Simplemente estar aquí... observando tu respiración... conectando con uno mismo (silencio)... estando en el presente y saboreando este momento....

Cierre: En estos instantes finales intenta saborear como ha sido esta experiencia e incluso ponerle una etiqueta (silencio)...este ratito ha sido agradable (silencio)... ha sido tranquilo (silencio)... ha sido algo que necesitaba.

¿Cómo ha sido para ti... esta práctica?

Observa y date cuenta de cómo te sientes ahora (silencio)... y aprovecha para agradecerte a ti mismo/a haber dedicado unos minutos para cuidarte, (silencio)... para trabajar tu presencia (silencio)... para conectar contigo mismo/a y con tu respiración.

Se vuelven a emitir los tres sonidos iniciales de la campana.

Como valoración de ésta anotan en una hoja lo sugerido en el cierre.

DESTINATARIOS/AS	Alumnado de 2º y 3º de la ESO
TEMPORALIZACIÓN	10-15'. Dos 2 veces por semana – marzo/abril
RECURSOS	MATERIALES: Aula HUMANOS: Docentes del centro

Se muestra la valoración de 2 chicos y 2 chicas sobre esta acción en 2º de la ESO:

ANDRÉS

H0

a) ¿Cómo ha sido esta experiencia?

b) Pónte una etiqueta/nombre a esta experiencia.

c) ¿Cómo te sientes ahora?

a) Ha sido relajante y agradable.

b) Genial.

c) Como nuevo.

¿Cómo ha sido esta experiencia?

M

Buena, te relaja y tranquiliza.

Pónte una etiqueta a esta experiencia.

Las canciones y las olas te ayudan a sentirte bien y tu mismo.

Como te sientes ahora.

Relajada.

¿Cómo ha sido esta experiencia?

M

Me gusta ya que me ayuda a concentrarme para la clase y relajarme y tranquilizarme.

Pónte una etiqueta a esta experiencia (nombre).

La relajación es fundamental.

¿Cómo te sientes ahora?

Relajada y Concentrada.

¿Cómo ha sido esta experiencia?

H

Estresante

Pónte un nombre a esta experiencia

Las olas del mar

¿Cómo te sientes ahora?

Ben

ACTUACIÓN 7

EL TESORO DE LAS CONGRATULACIONES

OBJETIVO

Aprender a reconocer logros en los demás

DESCRIPCIÓN

En un espacio del aula acordado por todos se situará una caja/hucha donde el alumnado podrá depositar su carta/tesoro dirigida al compañero/a al que considera merecedor/a en esa semana del tesoro por sus avances y progresos.

En la carta/tesoro se indicará a qué persona va dirigida y se describirá por qué merece ser valorado/ a y reconocido/a.

Se consensuarán las normas de aplicación de la acción, como el día en que se realizará su lectura, el establecimiento de responsables de la apertura y lectura de la hucha cada semana...

Tras la lectura se resaltaré la importancia de agradecimiento tanto a la persona que ha recibido la congratulación como a la persona secreta que lo ha escrito.

Los docentes también pueden participar por ejemplo, al observar que hay alumnado que no ha recibido su tesoro en ninguna ocasión pueden dirigírsela.

DESTINATARIOS/AS

Alumnado de 2º y 3º de la ESO

TEMPORALIZACIÓN

A lo largo del curso/ 1h a la semana

RECURSOS

MATERIALES: Aula, caja/hucha, papel, bolígrafo

HUMANOS: Docentes del centro

3.3.3 A nivel individual (alumno/a)

Previo a estas actuaciones y antes de la intervención, la orientadora ha desarrollado la actividad Practicando las distintas formas de reaccionar ante las situaciones tomada de Ruíz, (2004) con 2 alumnos de 3º de la ESO con diagnóstico de trastorno, que se considera de interés para la realización de las actuaciones 8 y 9 ya que proporciona información sobre aspectos generadores de conflicto en ellos. Se muestra en el Anexo 6.

ACTUACIÓN 8

AGENDA DE LOS CONFLICTOS (basado en la idea de Hidalgo et al., (2021)

OBJETIVO	Analizar la situación visibilizando desde fuera la situación para buscar caminos alternativos.
DESCRIPCIÓN	<p>Se le proporciona una agenda en la cual hay varias cuestiones sobre las que ha de ir reflexionando en cada situación conflictiva:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué ha ocurrido para que te enfadases?2. ¿Cuáles han sido las consecuencias?3. ¿Cómo te has sentido?4. ¿Cómo consideras que se ha sentido la otra parte?5. ¿Qué consideras que podrías hacer si volviese a suceder? <p>Se irán observando los avances, progresos y se irán anotando en la guía/diario de observación para poder evaluar.</p>
DESTINATARIOS/AS	Alumnado de 2º y 3º de la ESO con trastorno de conducta
TEMPORALIZACIÓN	A lo largo del curso en el momento que surja el conflicto
RECURSOS	MATERIALES: Agenda de conflictos, aula HUMANOS: Orientador/a, especialista en Pedagogía Terapéutica, docentes.

ACTUACIÓN 9

LA ESCALERA MEDIDOR DE MIS EMOCIONES (basado en la idea de Hidalgo et al., (2021)

OBJETIVO	Saber diferenciar en qué nivel se encuentra ofreciéndole pautas para identificarlo.
----------	---

DESCRIPCIÓN	<p>Se dedica un tiempo de la jornada escolar a que el alumno/a se observe.</p> <p>Se le proporcionará al alumno/a una plantilla de una escalera en la que observen los distintos niveles emocionales en los que se puede encontrar.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>Peldaño 1: Me apetece dormir. Adopto esta postura encima de la mesa del aula.</p> <p>Peldaño 2: Aunque estoy cansado/a, voy realizando algo de lo encomendado.</p> <p>Peldaño 3: Me encuentro bien; siento sosiego y me puedo concentrar. Estoy dispuesto y soy capaz de realizar mis tareas.</p> <p>Peldaño 4: Estoy nervioso/a, inquieto/a, alterado/a. Voy a estallar. (Necesito aprovechar esta potencia de energía para correr, por ejemplo)</p> <p>Peldaño 5: Mi energía es tanta que exploto. Golpeo las cosas dando patadas o puñetazos, las lanzo, las rompo, insulto, pego. También puede ocurrirme que me bloqueo, la energía que tengo dentro me supera e impide que haga algo. No estoy bien en este nivel. Necesito prepararme mucho y no llegar hasta aquí.</p> <p>Se le irá facilitando pautas que le ayuden y enseñen a bajar el nivel de activación pudiendo ser similares a las acciones 5 y 6 realizadas con el grupo/clase.</p> <p>Se irán observando los avances, progresos y se irán anotando en la guía/diario de observación para poder evaluar.</p>
DESTINATARIOS/AS	Alumnado de 2º y 3º de la ESO con trastorno de conducta
TEMPORALIZACIÓN	A lo largo del curso 3h semanales
RECURSOS	<p>MATERIALES:</p> <p>Plantilla Escalera medidor de las emociones, aula</p> <p>HUMANOS:</p> <p>Orientador/a, especialista en Pedagogía Terapéutica, docentes.</p>

3.3.4 Nivel de centro, de aula y nivel individual

ACTUACIÓN 10

QUERIDA MORRIÑA

OBJETIVO

Atender a las emociones dando funcionalidad a conductas disruptivas, transformándolas a través del arte.

DESCRIPCIÓN

Querida morriña, forma parte del Proyecto Interdisciplinar del centro desde el que, en este curso se trabaja e investiga, el tema de la emigración en Galicia y el mar vinculándolo con el oficio de las mujeres que vendían el pescado a principios del s. XX en esta tierra. Todo ello estrechando lazos con la lectura del Principito y su búsqueda de lo esencial en cada persona.

Se dispone de dos caras de un mural cuyo formato es la silueta en piedra de una mujer de perfil. El alumnado en grupos cooperativos (bien sea en pequeño grupo, en pareja) o incluso de forma individual irá cortando trocitos de azulejos (cada trocito una emoción) y ensamblándolos para dar vida a esa silueta.

En la cara A se representa el oficio. Desde el color elegido a los distintos elementos expresados son manifestaciones del encuentro de emociones: el azul (el fondo marino, su intensidad y tranquilidad), la red (que atrapa, no deja salir, ni decidir), las algas (tapan el fondo y no dejan ver), los peces fuera de la red (la supervivencia).

La cara B es la puesta en escena de la emigración. Los elementos representados también son muestra de emociones: los pájaros presentes de manera similar en el Principito (el marchar por distintos motivos, el largo viaje), el negro (el duelo, la maleta (las pertenencias, lo que uno conserva), el hombre (el emigrante), el color blanco (el vacío; pero también la esperanza de ir hacia algo mejor), la cola del pez que se va y que enlaza la cara A con la cara B (la unión, el encuentro). El trabajo final recogido además de, en una memoria escrita y audiovisual, se expondrá tanto en el centro educativo como en la empresa Suministros LAR S.A. para posteriormente quedar de forma permanente expuesto en un espacio público del entorno.

Se muestran imágenes del proceso en el Anexo 7.

	<p>Se irán observando los avances, progresos y se irán anotando en la guía/diario de observación para poder evaluar. El alumnado evaluará el desarrollo de la acción a través de la diana de aprendizaje. El resto de la comunidad educativa evaluará la acción a través de una encuesta de satisfacción.</p>
DESTINATARIOS/AS	Alumnado de la ESO
TEMPORALIZACIÓN	De febrero a finales de mayo.
RECURSOS	<p>MATERIALES:</p> <p>Silueta de una mujer en piedra, azulejos, cartulinas, pinturas, tenazas, martillos, cemento-cola para piedra, rotuladores, libro El Principito, ordenador, software para montaje audiovisual</p> <p>HUMANOS: Comunidad Educativa (alumnado, familia, profesorado), personal de la empresa Suministros LAR S.A.</p>

3.4 Agentes Implicados en la Aplicación del Programa de Intervención

En la estrategia de intervención intervendrán agentes internos de la Comunidad Educativa y externos a ella.

De la Comunidad Educativa:

- El equipo directivo: facilitando en primer lugar su autorización, a través de un consentimiento informado firmado por la directora y trasladando toda la información oportuna al resto de la Comunidad.
- Las familias o representantes legales: facilitando, también con su autorización, el poder realizar tanto las acciones propuestas para el alumnado, como las destinadas propiamente a ellos
- La Orientadora y especialista de Pedagogía terapéutica: indicando las pautas a desarrollar con el propio alumnado dentro del aula. Además, tendrá designada su distribución horaria para la intervención individual con el alumnado con trastorno de conducta.
- El profesorado: participando en las acciones diseñadas para ampliación y mejora de su formación y en las actividades integradas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Externos a la Comunidad Educativa:

- Psicóloga trabajadora de la Asociación Pro-Enfermos Mentales.
- Empresa Suministros LAR S.A.

4 Implementación del Programa de Intervención

El programa ha comenzado su fase de implementación a mediados del mes de febrero y durante los meses de marzo y primeras semanas de abril.

Las actuaciones realizadas se han comenzado un poco más tarde de lo previsto inicialmente al haber retraso en la entrega de los consentimientos informados por parte de las familias.

En esta primera fase de implementación han participado en las acciones realizadas todos los agentes mencionados en el punto 4.4; si bien en menor medida las familias.

Se han llevado a cabo:

- A NIVEL DE CENTRO:

- o Actuación 3. Taller en el club de lectura:

Se realizó durante la última semana de febrero utilizando el salón de actos para la presentación del libro, por ser de mayor dimensión que la biblioteca y para que todo el alumnado pudiese estar presente.

- A NIVEL DE AULA:

- o Actuación 5. Chequeo de mi cuerpo (Mindfulness)
- o Actuación 6. Conectándome con el movimiento de las olas (Mindfulness)

Se han ido alternando, desde la última semana de febrero a abril, las dos actuaciones, para que en sesiones consecutivas no les resultase repetitivo. En alguna sesión de las dos últimas semanas del mes de abril no se ha podido realizar por solicitud del profesorado para realización de pruebas objetivas.

- A NIVEL DE ALUMNO:

- o Actuación 8. La agenda de los conflictos
- o Actuación 9. La escalera medidora de emociones

Estas actuaciones se han iniciado en el momento en el que ha surgido un conflicto.

- A NIVEL DE CENTRO, DE AULA E INDIVIDUAL :

- o Actuación 10. Querida morriña.

Puesta en práctica de forma interdisciplinar en varias áreas y en múltiples sesiones desde el mes de febrero, por lo que ha sido la que mejor ha permitido observar los resultados de la intervención.

La realización de las restantes actuaciones está previsto que se realicen en el próximo curso.

5 Resultados del Programa de Intervención

De la intervención propuesta y tras la implementación de esta, se pueden extraer unos resultados previos y posteriores a ella en función de los instrumentos de recogida utilizados y descritos en la rúbrica del apartado 4.4.

En relación a los resultados previos, la información recogida tanto de los documentos del centro como de los cuestionarios de comportamiento realizado por tutores y orientadora acerca del alumnado con trastorno, del registro de conductas así como de la guía/diario de observación, se evidencia una realidad en la que en el 7% de los adolescentes de la ESO que presentaban Trastornos de Conducta asociados a otros trastornos, surgían a nivel de conducta alteraciones, reaccionando de forma explosiva ante los demás, bien interrumpiendo constantemente sin acatar normas, bien con insultos, gritos, amenazas, frases de odio, juramentos llegando incluso a agresiones, golpear mobiliario, tirar objetos o intentos de autolisis, manifestando un continuo estado de ansiedad, frustración y enfado que repercutían en su capacidad de adaptación, interacción y comunicación con grupos así como en el rendimiento escolar afectando, por tanto, al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, los cuestionarios realizados a los estudiantes autorizados de 2º y 3º de la ESO para el diagnóstico de necesidades han aportado información muy valiosa reflejada en el apartado 4.5 en la que se constataba las grandes dificultades que tienen los adolescentes tanto para expresar sus emociones como para regularlas, su bajo control de impulsividad, así como los bajos niveles de autoestima y aceptación, sobre todo de los chicos.

En cuanto a los resultados obtenidos posteriores a la puesta en práctica de las actuaciones hay que indicar que, al no poder implementar todo el programa, no se ha podido observar el resultado final a través de todos los instrumentos establecidos para ello. No obstante, la implementación ha permitido que los objetivos estén cubiertos en la parte del desarrollo de estrategias para todo el alumnado de 2º y 3º ESO, así como en la creación de técnicas que dan funcionalidad a conductas disruptivas, siendo con la actuación 10 con la que se ha logrado resultados más favorecedores en este sentido.

La guía/diario de observación ha permitido recoger que, cuando el alumnado observa que se encuentra en el nivel máximo de energía y a punto de estallar, solicita aplicar alguna de las técnicas propuestas consiguiendo una mayor estabilidad

emocional. No obstante, se ha de seguir trabajando en el objetivo para que sea continuado en el tiempo y con firmeza.

Los registros de conducta muestran esta disminución de las conductas más disruptivas, ya que de producirse varias veces a la semana; en el momento actual su presencia es mucho más esporádica y, en este cambio ha influido la intervención llevada a cabo. Éste ha sido el instrumento que más ha sistematizado la información en la propuesta de intervención al mostrar datos tanto en el antes como en el después.

Además, las preguntas/encuestas de valoración realizadas, sobre todo las del alumnado, han aportado que las estrategias para la escucha consciente y atención plena les resultan útiles para un mejor conocimiento de sí mismos y para el aprendizaje en el aula.

A este respecto, también la guía/diario de observación ha proporcionado información sobre las dificultades en el desarrollo de las actuaciones 5 y 6, así como su progreso. Si bien en la primera sesión, al ser algo novedoso, había alumnado que bromeaba durante la práctica, en las posteriores sesiones su implicación fue mucho mayor pudiendo ellos/as mismos valorar sus efectos y su utilidad real para las actividades diarias.

Por último, hay que indicar que, en la parte de mejorar la implicación de toda la comunidad educativa, sobre todo con la familia y todo el profesorado, al no poder implementar varias de las acciones no es posible hablar de resultados. En la propuesta de mejora está proyectado su realización para el curso siguiente pudiendo entonces establecer resultados.

6 Conclusiones y Recomendaciones

6.1 Aportaciones

Tras la intervención realizada y propuesta en este trabajo se puede justificar que implementarla en su totalidad puede resultar muy favorable no sólo en el ámbito educativo y social del alumnado con Trastorno de Conducta sino de cara a la mejora de la calidad de vida de todo el alumnado de 2º y 3º de la ESO.

Esta justificación se centra en primer lugar, en que con las técnicas desarrolladas se potencia las capacidades del alumnado; han conseguido identificarse con ellas y apreciarlas como una vía de expresión y exteriorización de sus emociones tanto a nivel individual como colectivo y con las que todos tenían las mismas oportunidades.

Además, se ve que son adaptativas y logran dar respuesta a las necesidades de cada uno, pues atienden a sus características propias, aumentan su autoconocimiento; con ellas descubren como regular sus impulsos y sientan las bases para la adquisición de unos hábitos que le pueden ayudar en su vida diaria.

Se ha puesto en valor el no concentrar la atención en la conducta disruptiva, con lo que se ha disminuido el problema y se ha dado confianza al alumnado para trabajar según sus posibilidades y con tranquilidad.

Por otro lado, las acciones puestas en práctica han abierto al profesorado un abanico de posibilidades comenzando a hacerlas efectivas introduciéndolas como metodología en su trabajo habitual.

Todo ello, junto al aprovechamiento de los recursos materiales existentes en el entorno haciéndolos de este modo inclusivos y el compromiso de los recursos humanos del mismo beneficiando de su enseñanza a todo el alumnado, hacen que esta propuesta sea innovadora.

6.2 Limitaciones, Propuestas de Mejora y Fortalezas

En relación a las limitaciones halladas en la propuesta, hay que indicar que la principal ha sido el tiempo: no porque los objetivos no hayan sido realistas con la temporalización establecida para llevar a término toda la intervención, sino por la limitación que ofrece tener que trabajarla en el corto período de tiempo de apenas dos meses -en el mes de febrero han coincidido las vacaciones de carnaval y en el mes de marzo, las vacaciones de Semana Santa- para poder ofrecer resultados dentro de la realidad y vida de un centro. Otra de las limitaciones, sobre todo al principio de la intervención, ha sido la poca predisposición del alumnado para afrontar un cambio en

las rutinas de clase, optando por hacer la actividad más breve e ir ampliándola en sesiones sucesivas, lo que ha ralentizado poder observar resultados.

Esto ha sucedido en mayor medida al comienzo de la puesta en práctica de la acción 5 relativa al Chequeo del Cuerpo (Mindfulness), donde se apreciaba que les incomodaba hacerlo y algún alumno con diagnóstico de trastorno, se enfadaba y frustraba ofreciendo resistencia para realizarlo, adoptando la actitud de dormir con la cabeza y brazos colocados encima de la mesa.

Se pudo comprobar que la mejora es posible en la medida que se dedica mayor cantidad de tiempo para poder interiorizar y asimilar la técnica y que puedan ver su utilidad.

Con respecto a las propuestas de mejora hay que indicar también que, sería necesario la realización de un diagnóstico con las familias ya que se ha observado la falta de recogida de datos de este agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De ahí que de cara al próximo curso lo proyectado en primer lugar, será una extensión de diagnóstico a las familias.

Además, de cara a esta fase de implementación, se podrá introducir como instrumento de sistematización de recogida de información las listas de cotejo por ser más sistemática y objetiva que los cuestionarios.

En lo relativo a los puntos fuertes de la intervención se ha de acentuar la importancia del desarrollo de competencias emocionales como temática elegida por considerarla fundamental para el desarrollo integral de todo el alumnado y que ha de ser trabajada de manera conjunta y colaborativa por todos los agentes implicados en la educación del alumnado (familia y escuela).

Otro de los puntos fuertes ha sido el introducir acciones innovadoras, con materiales y recursos didácticos orientados al aprender-haciendo que se ajustan al centro de interés del alumnado, ya que se han identificado con ellas y lo conseguido lo han hecho con esfuerzo y dedicación; pero también motivadoras tanto para el profesorado como para las familias.

6.3 Líneas Futuras

Como línea futura se considera interesante, por no poder llevarla a cabo, la creación de redes internas de apoyo y retroalimentación entre los docentes en el manejo y práctica del desarrollo de competencias emocionales en la realidad de sus aulas ya que ello supondría un verdadero cambio de paradigma del sistema educativo tradicional.

7 Referencias

- American Psychiatric Association* (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Angulo, M.C., Fernández, C., García, F.J., Giménez., A.M., Ongallo, C.M., Prieto, C.M. y Rueda, S. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta. Junta de Andalucía.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1),43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Revista Padres y maestros* 337,5-8.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272/207>
- Benjumea Pino, P.y Mojarro Práxedes, M.D. (2000).Trastornos de la conducta. Los comportamientos disociales. Clínica. Diagnóstico. Tratamiento. En Rodríguez Sacristán, J. (ed.). *Psicología Infantil Básica*, 243-251. Ediciones Pirámide.
- Celma, L. y Rodríguez, C. (2017). Programa SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes. TEA Ediciones.
- Díaz Sibaja, M.A, Comeche, M.I. y Díaz, M.I (2011). Programa EDUCA. Escuela de padres para el tratamiento de los trastornos del comportamiento perturbador. *Apuntes De Psicología*, 29(2), 243-258.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/197>
- Díez, A. y Canga, C. (2022). Trastornos del Comportamiento. *Pedagogía Integral* 26(2), 68-75
- Escartí Carbonell, A., Postigo, S., Schoeps, K. y Montoya-Castilla, I. (2019). PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes: valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socioafectivas. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 42 (2), 319-334.
- Estupiñan, R.J., Cherrez, I.M., Intriago y G.C., Torres, R.J. (2016). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. La gestión pedagógica en el contexto de la Formación Profesional. *En Disdac@lia: Didáctica y Educación*, ISSN-e 2224-2643, 7(4), 207-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6667026>

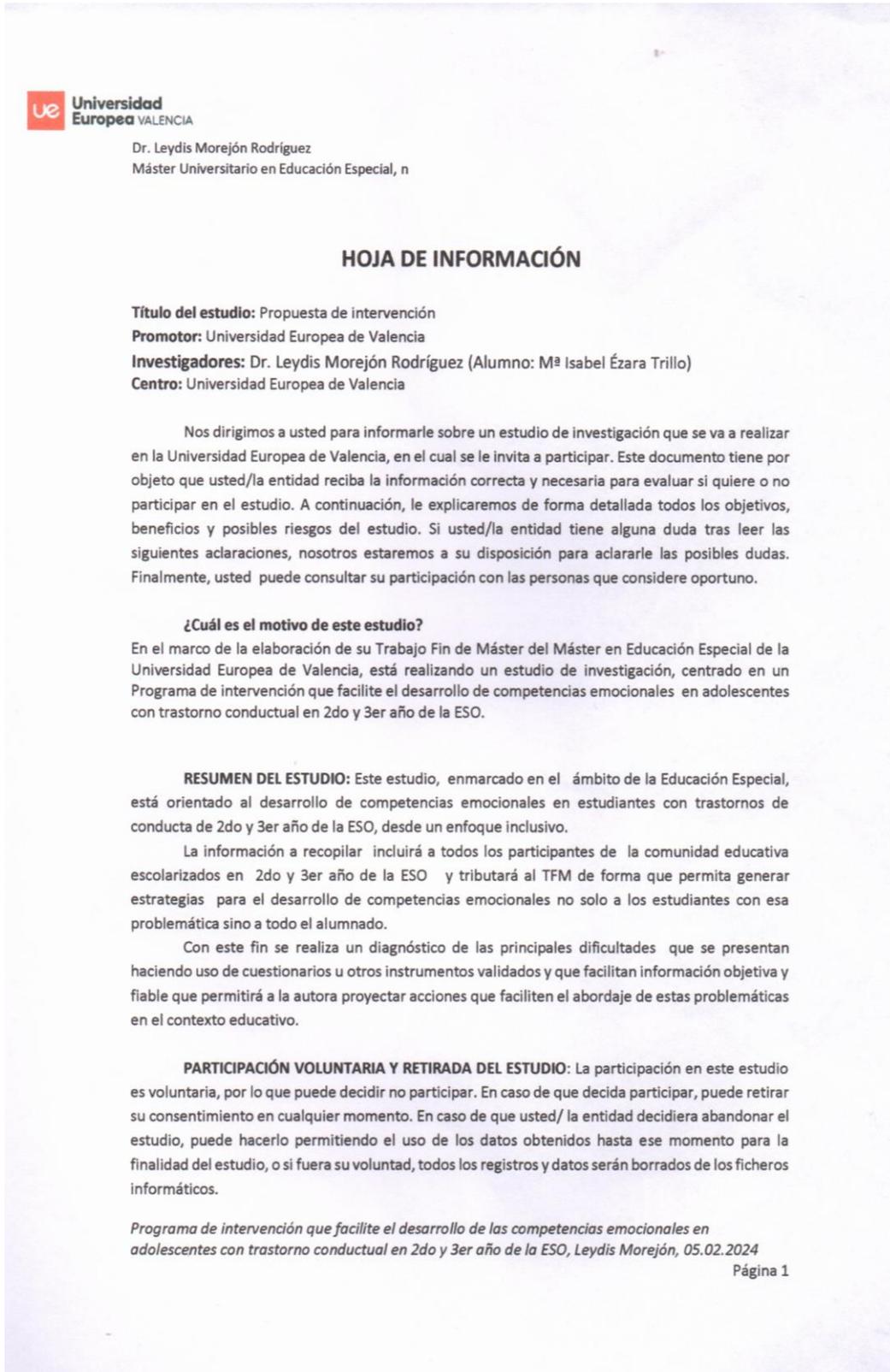
- García Romera, A., Arnal, A.B., Bazandine, M.E., Bellido, C., Civera, M.B, González, M.P., Peña, R.A, Pérez, M. y Vergara, M.A. (2011). Guía práctica trastornos de la conducta- Una guía de intervención en la escuela. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
<https://www.psyciencia.com/trastornos-conducta-una-guia-intervencion-la-escuela-pdf/>
- García Romera, A., Arnal, A.B, Bazandine, M.E., Bellido, C., Del Calvario Pérez, M., Civera, M.B, González, M.P, Peña, R.A, Pérez, M. y Vergara, M.A. (2011). Un protocolo de buenas prácticas en la intervención con alumnos con trastornos de conducta en centros educativos. *Apuntes De Psicología*, 29(2), 319-336. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/201>
- Gardner, H.(1983). *Frames of Mind: The Theory o Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). La Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- Hidalgo, A., Molina, E., Palomo, C., Sánchez, A. y Sevilla, A. (2021). Trastorno de Conductas. Caja de Herramientas. Estrategias y medidas educativas para la modificación conductual y el desarrollo emocional.
<https://equipotecnicoorientaciongranada.wordpress.com/trastornos-graves-de-conducta/>
- López de Silanes, M.(30 de marzo de 2022).Las emociones, factor clave en la toma de decisiones. Educaweb.
<https://www.educaweb.com/noticia/2022/03/30/emociones-factor-clave-toma-decisiones-20873/>
- Méndez Carrillo, F.X., Llanova, L.M., Espada, J.P., y Orgilés, M. (2013). Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales. Ediciones Pirámide.
- Montoya-Castilla, I., Postigo, S. y González-Barrón, R. (2016). PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes. Ediciones Pirámide
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud conexos (10ª ed.).
<https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados (11ª ed.). <https://icd.who.int/>

- Orrego, J.M., Paino, M., Fonseca-Pedrero, E. (2011-2012). Programa educativo “TRAMPOLÍN” para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. Fundación Vinjoy. Oviedo, España. <https://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-programa-educativo-trampolin-adolescentes-con-S0210277315000219>
- Pérez López, R. y Gómez Hurtado , I. (2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. Investigación en la Escuela, 104, 13-28.
<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.02>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-González, J.C., Cejudo, J. y Benito-Moreno, S. (2014). Proyecto DULCINEA: Programa Dulcinea de Educación emocional para Educación Secundaria.
<https://dulcinea.gnomio.com/>
- Rabadán, R. y Giménez. G. (2012). Detección e Intervención en el aula de los trastornos de conducta. Revistas Científicas de América Latina, 15(2), 185-212.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22ª ed.).
<https://dle.rae.es/>
- Roca, E. (2014). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. Valencia: ACDE
- Ruíz, P.J. (2004). Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes. Ministerio de Sanidad y consumo.
<https://www.sanidad.gob.es/ca/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/AdoCompleto.pdf>

8 Anexos

8.1 Anexo 1.

Hoja de Información y Consentimiento Informado



 **Universidad Europea** VALENCIA

Dr. Leydis Morejón Rodríguez
Máster Universitario en Educación Especial, n

HOJA DE INFORMACIÓN

Título del estudio: Propuesta de intervención
Promotor: Universidad Europea de Valencia
Investigadores: Dr. Leydis Morejón Rodríguez (Alumno: M^a Isabel Ézara Trillo)
Centro: Universidad Europea de Valencia

Nos dirigimos a usted para informarle sobre un estudio de investigación que se va a realizar en la Universidad Europea de Valencia, en el cual se le invita a participar. Este documento tiene por objeto que usted/la entidad reciba la información correcta y necesaria para evaluar si quiere o no participar en el estudio. A continuación, le explicaremos de forma detallada todos los objetivos, beneficios y posibles riesgos del estudio. Si usted/la entidad tiene alguna duda tras leer las siguientes aclaraciones, nosotros estaremos a su disposición para aclararle las posibles dudas. Finalmente, usted puede consultar su participación con las personas que considere oportuno.

¿Cuál es el motivo de este estudio?

En el marco de la elaboración de su Trabajo Fin de Máster del Máster en Educación Especial de la Universidad Europea de Valencia, está realizando un estudio de investigación, centrado en un Programa de intervención que facilite el desarrollo de competencias emocionales en adolescentes con trastorno conductual en 2do y 3er año de la ESO.

RESUMEN DEL ESTUDIO: Este estudio, enmarcado en el ámbito de la Educación Especial, está orientado al desarrollo de competencias emocionales en estudiantes con trastornos de conducta de 2do y 3er año de la ESO, desde un enfoque inclusivo.

La información a recopilar incluirá a todos los participantes de la comunidad educativa escolarizados en 2do y 3er año de la ESO y tributará al TFM de forma que permita generar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales no solo a los estudiantes con esa problemática sino a todo el alumnado.

Con este fin se realiza un diagnóstico de las principales dificultades que se presentan haciendo uso de cuestionarios u otros instrumentos validados y que facilitan información objetiva y fiable que permitirá a la autora proyectar acciones que faciliten el abordaje de estas problemáticas en el contexto educativo.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA Y RETIRADA DEL ESTUDIO: La participación en este estudio es voluntaria, por lo que puede decidir no participar. En caso de que decida participar, puede retirar su consentimiento en cualquier momento. En caso de que usted/ la entidad decidiera abandonar el estudio, puede hacerlo permitiendo el uso de los datos obtenidos hasta ese momento para la finalidad del estudio, o si fuera su voluntad, todos los registros y datos serán borrados de los ficheros informáticos.

Programa de intervención que facilite el desarrollo de las competencias emocionales en adolescentes con trastorno conductual en 2do y 3er año de la ESO, Leydis Morejón, 05.02.2024

Página 1

¿Quién puede participar? El estudio se realizará en voluntarios adolescentes, estudiantes de 2º y 3º de la ESO. El reclutamiento de los participantes será a través de solicitud de participación a sus progenitores o sus representantes legales. Si acepta participar, usted/ la entidad va a formar parte de un estudio en el que se incluirán 70 personas escolarizadas en 2º y 3º de la ESO en el centro educativo ubicado en el ayuntamiento de Cee.

¿Cuáles son los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación? Es posible que usted/la entidad no obtenga ningún beneficio directo por participar en el estudio. No obstante, se prevé que la información que se obtenga pueda beneficiar en un futuro a otros estudiantes y pueda contribuir a realizar un cambio de pensamiento en el profesional a la hora de plantear estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes. Al finalizar la investigación podrá ser informado, si lo desea, sobre los principales resultados y conclusiones generales del estudio. El estudio no supone ningún riesgo para su salud ya que para la toma adicional de los registros necesarios no se incurre en ninguna acción nociva ni perniciosa.

¿Quién tiene acceso a mis datos personales y como se protegen? El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. De acuerdo con lo que establece la legislación mencionada, usted puede ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y cancelación de datos, para lo cual deberá dirigirse al investigador/es del estudio.

Los datos recogidos para el estudio estarán identificados mediante un código y solo los investigadores/colaboradores del estudio podrán relacionar dichos datos con usted. Por lo tanto, su identidad no será revelada a persona alguna salvo excepciones, en caso de requerimiento legal. Sólo se transmitirán a terceros y a otros países los datos recogidos para el estudio que en ningún caso contendrán información que le pueda identificar directamente, como nombre y apellidos, iniciales, dirección, número de la seguridad social, etc. En el caso de que se produzca esta cesión, será para los mismos fines del estudio descrito y garantizando la confidencialidad como mínimo con el nivel de protección de la legislación vigente en nuestro país. El acceso a su información personal quedará restringido a los investigadores /colaboradores del estudio, al Comité Ético de Investigación y personal autorizado por el promotor, cuando lo precisen para comprobar los datos y procedimientos del estudio, pero siempre manteniendo la confidencialidad de estos de acuerdo con la legislación vigente.

¿Recibiré algún tipo de compensación económica? No se prevé ningún tipo de compensación económica durante el estudio. Si bien, su participación en el estudio no le supondrá ningún gasto.

Dr. Leydis Morejón Rodríguez
Máster Universitario en Educación Especial, n

¿Quién financia esta investigación? El promotor del estudio es el responsable de gestionar la financiación de este. Para la realización del estudio, el promotor de este ha firmado un acuerdo con el centro donde se va a realizar.

OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE: Si usted/la entidad decide retirar el consentimiento para participar en este estudio, ningún dato nuevo será añadido a la base de datos y puede exigir la destrucción de sus datos y/o de todos los registros identificables, previamente retenidos, para evitar la realización de otros análisis. También debe saber que puede ser excluido del estudio si los investigadores del estudio lo consideran oportuno, ya sea por motivos de seguridad, por cualquier acontecimiento adverso que se produzca o porque consideren que no está cumpliendo con los procedimientos establecidos. En cualquiera de los casos, usted/la entidad recibirá una explicación adecuada del motivo que ha ocasionado su retirada del estudio.

SEGURO: El Promotor del estudio dispone de una póliza de seguros que se ajusta a la legislación vigente y que le proporcionará la compensación e indemnización en caso de menoscabo de su salud o de lesiones que pudieran producirse en relación con su participación en el estudio.

CALIDAD CIENTÍFICA Y REQUERIMIENTOS ÉTICOS DEL ESTUDIO: Este estudio ha sido sometido al registro de la Comisión de la Investigación de la Universidad Europea de Madrid, Valencia y Canarias, que vela por la calidad científica de los proyectos de investigación que se llevan a cabo en el centro. Cuando la investigación se hace con personas, esta Comisión vela por el cumplimiento de lo establecido en la Declaración de Helsinki y la normativa legal vigente sobre investigación biomédica (ley 14/2007, de junio de investigación biomédica) y ensayos clínicos (R.D. 1090/2015 de 4 de diciembre, por el que se regulan los ensayos clínicos con medicamentos).

PREGUNTAS: Llegando este momento le damos la oportunidad de que, si no lo ha hecho antes, haga las preguntas que considere oportunas. El equipo investigador le responderá lo mejor que sea posible.

INVESTIGADORES DEL ESTUDIO: Si tiene alguna duda sobre algún aspecto del estudio o le gustaría comentar algún aspecto de esta información, por favor no deje de preguntar a los miembros del equipo investigador: Dr Leydis Morejón Rodríguez (722838328), M^a Isabel Ézara Trillo (669074594). En caso de que una vez leída esta información y aclaradas las dudas decida participar en el estudio, deberá firmar su consentimiento informado. Este estudio ha sido registrado por la Comisión de la Investigación de la Universidad Europea de Madrid, Valencia y Canarias.

Dr. Leydis Morejón Rodríguez
Máster Universitario en Educación Especial, n

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

D./D^a. GEHA FERNÁNDEZ SANTAMARINA, con DNI 76366644-C en calidad de directora del centro educativo con sede social en Cee, he recibido una explicación satisfactoria sobre el procedimiento del estudio, su finalidad, riesgos, beneficios y alternativas.

He quedado satisfecho/a con la información recibida, la he comprendido, se me han respondido todas mis dudas y comprendo que la participación de los estudiantes del centro es voluntaria.

Otorgo el consentimiento para el procedimiento propuesto y conozco mi derecho a retirarlo cuando lo desee, con la única obligación de informar sobre esa decisión al investigador responsable del estudio.

En Madrid, a día 5 de febrero de 2024

Firmado por MOREJON
RODRIGUEZ LEYDIS -
11475928D el día



DNI: 76366644-C

Leydis Morejón Rodríguez

Fdo: GEHA FERNÁNDEZ SANTAMARINA

Firma y Nº de colegiado del investigador -director Firma y Nº de DNI del director/a del centro

8.2 Anexo 2

Instrumentos de Evaluación para la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Junta de Andalucía (2015, p.68, 90, 116 , 141, 157 y 171)

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4926

Como ejemplo de lo realizado se muestra el desarrollo del instrumento en un adolescente de 2º de la ESO

H

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar sobre ti mismo. Rodea con un círculo el número correspondiente a la opción elegida. Recuerda que los cuestionarios son anónimos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	1	2	3	4
2	A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	1	2	3	4
3	Creo tener varias cualidades buenas	1	2	3	4
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
5	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a	1	2	3	4
6	A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7	Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
8	Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	1	2	3	4
9	Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	1	2	3	4
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4

Puntuación - Centil
25 10

Nos gustaría conocer tu grado de satisfacción con la vida que has llevado durante las últimas semanas. Para ello, responde a las siguientes frases indicando el número que se corresponde con tu mayor o menor acuerdo con ellas. No dejes ninguna frase sin contestar, y ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni falsas. Además lo que respondas será tratado de forma confidencial.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Mi vida va bien	1	2	3	4	5	6	7
2	Mi vida no es demasiado buena	1	2	3	4	5	6	7
3	Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
4	Ojalá tuviera una vida distinta	1	2	3	4	5	6	7
5	Llevo una buena vida	1	2	3	4	5	6	7
6	Tengo lo que quiero en la vida	1	2	3	4	5	6	7
7	Mi vida es mejor que la de la mayoría de la gente de mi edad	1	2	3	4	5	6	7

Puntuación Centil
33 25

Lee cada una de las siguientes frases y selecciona UNA de las 5 respuestas, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que elegiste y márcala. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta como te sentirías, pensarías o actuarías en esa situación

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

PUNTAJE CENTIL
18 5

		Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre	
1	Me resulta difícil controlar mi ira.	1	2	3	4	5	3
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4	5	2
3	Me peleo con gente.	1	2	3	4	5	4
4	Tengo mal genio.	1	2	3	4	5	
5	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5	2
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5	5
7	Me resulta difícil esperar mi turno	1	2	3	4	5	1
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4	5	1

Indica si las frases que figuran a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo					En desacuerdo					Ni de acuerdo ni en desacuerdo					De acuerdo					Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste																								
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad																								
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando																								
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente																								
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as																								
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine																								
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan																								
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás																								
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.																								

Puntuación Centil
 E.A. 14 65
 E.C. 14 5
 E.Total 28 25

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	3	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	3	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

PUNTAJACIÓN CENTIL
 ATENCIÓN 29 60
 CALIDAD 17 10
 REPARACIÓN 28 50

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Me gusta que mis amigos/as me pregunten por qué estoy preocupado/a	1	2	3	4	5	6	7
2	Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5	6	7
3	Contarles mis problemas a mis amigos/as me hace sentir vergüenza	1	2	3	4	5	6	7
4	Mis amigos/as me comprenden	1	2	3	4	5	6	7
5	Mis amigos/as me animan a contarles mis problemas	1	2	3	4	5	6	7
6	Mis amigos/as me aceptan como soy	1	2	3	4	5	6	7
7	Mis amigos/as no comprenden que tenga malos momentos	1	2	3	4	5	6	7
8	Me siento sólo/a aislado/a cuando estoy con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
9	Mis amigos/as escuchan lo que tengo que decir	1	2	3	4	5	6	7
10	Creo que mis amigos/as son unos buenos amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
11	Me resulta fácil hablar con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando estoy enfadado por algo mis amigos/as tratan de comprenderme	1	2	3	4	5	6	7
13	Mis amigos/as me ayudan a comprenderme mejor	1	2	3	4	5	6	7
14	Mis amigos/as se preocupan por cómo estoy	1	2	3	4	5	6	7
15	Estoy enfadado/a con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
16	Yo confío en mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
17	Mis amigos/as respetan mis sentimientos	1	2	3	4	5	6	7
18	Tengo muchos más problemas de los que mis amigos/as creen	1	2	3	4	5	6	7
19	Creo que mis amigos/as se enfadan conmigo sin motivo	1	2	3	4	5	6	7
20	Puedo hablar con mis amigos de mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5	6	7
21	Si mis amigos/as saben que estoy molesto por algo me preguntan por qué es	1	2	3	4	5	6	7

PUNTUACIONES CENTIL
 CONFIANZA: 35 45
 COMUNICACION: 21 5
 ALIENACION: 31 95

8.3 Anexo 3

Cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años. Versión para profesores . *Teacher Report Form (TRF)*. Achenbach, adaptado por Pedreira (2002)

Ejemplo del inventario de conducta cumplimentado por la orientadora en relación a un alumno de 3º de la ESO con comorbilidad de trastornos asociados.

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

CUESTIONARIO DE COMPORTAMIENTO INFANTIL PARA LA EDAD DE 4 A 16 AÑOS

VERSIÓN PARA PROFESORES (TRF)

Derechos de autor: T. M. Achenbach
Traducción y adaptación al español (autorizada por el autor):
J. L. Pedreira

15. Instrumentos de evaluación de los trastornos mentales y del comportamiento de inicio en la infancia y/o en la adolescencia 430

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

IX. Resultados de los tests (si están disponibles) que se le han hecho últimamente (lectura, CI, aptitudes).

Test	Área explorada	Fecha	Resultado
..... / /
..... / /
..... / /

X. Describa con libertad cualquier comentario acerca de la conducta o capacidades del alumno/a (utilice otro folio si es necesario).

XI. En las siguientes páginas se describen diferentes comportamientos propios de niños/as. Tache con una x el número que mejor se corresponda con la conducta de su alumno/a en los últimos meses, de la forma siguiente:

0: No ocurre nada, falso.
1: Ocurre algunas veces, en parte verdad.
2: Ocurre muchas veces, cierto.

0 1 2

001. Se comporta de una manera más infantil de lo que se espera a la edad que tiene (1)

002. Canturrea, tararea o hace otros ruidos en clase (0)

003. Discute mucho (2)

004. No acaba las cosas que empieza (2)

005. Siendo niño/a, se comporta como los niños/as del sexo opuesto (0)

006. Desafía o contesta a los profesores (2)

007. Fanfarronea (0)

008. No se puede concentrar, no puede estar atento/a mucho rato (2)

009. No se puede quitar ciertas ideas de la mente, obsesiones, manías. Especifique: NO VALGO PARA NADA

010. No está quieto nunca, no para de moverse (0)

011. Está muy pendiente de la madre, maestra, etc. No se quita del lado de los adultos, pegado a la falda (1)

012. Se queja de que se encuentra solo (2)

013. Está «en las nubes», se mueve en otro mundo, está confuso (1)

014. Llora mucho (1)

015. En clase se encuentra inquieto, nervioso (2)

016. Mete miedo a los demás, amenaza, intimida a la gente (2)

017. Se pierde en sus pensamientos, «sueña con los ojos abiertos» (1)

018. Se hace deliberadamente daño, ha intentado suicidarse, cortarse, etc. (0)

019. Reclama mucho la atención (2)

020. Rompe sus cosas, juguetes (2)

021. Rompe y destroza las cosas de los demás (1)

022. Es difícil que siga indicaciones o sugerencias (1)

023. No obedece en la escuela (1)

024. Molesta a sus compañeros (1)

025. No se lleva bien con los demás niños (1)

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

026. No parece tener remordimientos después de actuar mal	(1)
027. Reacciona con celos fácilmente	(2)
028. Come o bebe cosas que no son para comer (p. ej., piedrecitas, tierra). Especifique:	(0)
029. Tiene miedo a ciertos animales, situaciones o sitios (excepto colegio). Especifique:	(0)
030. Tiene miedo al colegio	(0)
031. Tiene miedo a hacer o pensar algo malo	(0)
032. Piensa que tiene que ser perfecto/a	(1)
033. Siente o se queja de que nadie le quiere	(2)
034. Piensa que le persiguen, que van a por él/ella	(0)
035. Se siente inútil, inferior a los demás	(2)
036. Suele caerse, tropezar con cosas, es propenso a accidentes	(0)
037. Se pelea mucho, con los hermanos, en la calle, colegio	(1)
038. Le toman mucho el pelo	(1)
039. Va con niños que suelen tener dificultades (malas compañías)	(0)
040. Oye cosas que no existen, voces. Especifique:	(0)
041. Es muy impulsivo, actúa sin pensar	(2)
042. Le gusta mucho estar solo/a	(1)
043. Es mentiroso/a	(1)
044. Se muerde las uñas	(0)
045. Es nervioso/a, sensible, tenso/a	(2)
046. Tiene gestos o movimientos nerviosos, tics. Describe:	(0)
047. Es demasiado sumiso	(0)
048. Los demás no lo quieren, no lo aceptan, lo evitan	(2)
049. Tiene dificultad para aprender	(1)
050. Es demasiado miedoso/a	(0)
051. Se marea	(0)
052. Se siente demasiado culpable	(1)
053. Habla o contesta aunque no le toque	(1)
054. Siempre está cansado/a	(2)
055. Pesa demasiado	(1)
056. Tiene algún problema físico sin causa médica conocida:	(0)
a) Dolores. Especifique:	Contracturas musculares
b) Jaquecas, dolor de cabeza	
c) Angustias, náuseas, se siente enfermo	
d) Problemas con la vista	
e) Problemas con la piel, ronchas	(Dermatitis)
f) Dolor de estómago, espasmos, retortijones	
g) Vómitos	(Cuando como muy apurado y mucho)
h) Otros problemas:	

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

Nombre del colegio: <u>CPR MANUELA RIAL MOUZO</u>	Fecha: <u>19/02/24</u>
El cuestionario es rellenado por (nombre): <u>SUSANA AYALA VAZQUEZ</u>	
Con cargo: <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input checked="" type="checkbox"/> Otros Especificar: <u>ORIENTADORA</u>	
Curso: <u>3º ESO</u>	
Datos personales (niño/a)	
Nombre y apellidos:	Edad: <u>15 a.</u>
Trabajo de los padres (especifique, por ejemplo, mecánico, profesor, ama de casa, obrero cualificado, administrativo, peón, policía, dependiente, etc.).	
Del padre: <u>GANADERO</u>	De la madre: <u>GANADERA</u>
I. ¿Cuánto tiempo hace (en cursos) que conoce a este alumno/a? <u>3</u>	
II. ¿Cómo le conoce? <input checked="" type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> No muy bien	
III. ¿Cuántas horas a la semana pasa el alumno/a en su clase? <u>10 hrs</u>	
IV. ¿Cuántas asignaturas da usted al alumno/a? (P. ej., 5º curso completo, matemáticas de 6º, etc.) <u>AE (Mat, Leng, Bio, Sci)</u>	
V. ¿Ha necesitado el alumno/a alguna clase o servicio especial (clase de integración, logopedia, etc.)? <input checked="" type="checkbox"/> Sí ¿Qué clase y cuándo? <u>AE, utilizando recursos de aula de Educación Especial</u> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No lo sé	
VI. ¿Ha repetido curso alguna vez? <input checked="" type="checkbox"/> Sí Curso y razón <u>1º ESO, no llegaba a los objetivos curriculares</u> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No lo sé	
VII. Valore el nivel alcanzado en las diferentes asignaturas. Debe escribir las asignaturas y señalar su calificación en la columna apropiada:	
VIII. Comparado/a con el resto de los alumnos de su misma edad, (señale su valoración en la columna apropiada):	

Ejemplo de inventario de conducta de un varón de 2º de la ESO con diagnóstico de trastorno realizado por su tutora..

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

CUESTIONARIO DE COMPORTAMIENTO INFANTIL PARA LA EDAD DE 4 A 16 AÑOS

VERSIÓN PARA PROFESORES (TRF)

Derechos de autor: T. M. Achenbach
Traducción y adaptación al español (autorizada por el autor):
J. L. Pedreira

15. Instrumentos de evaluación de los trastornos mentales y del comportamiento de inicio en la infancia y/o en la adolescencia 430

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

Nombre del colegio:	Fecha:
El cuestionario es rellenado por (nombre):	
Con cargo: <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input checked="" type="checkbox"/> Otros Especificar: <u>Profesora (tutora)</u>	
Curso: <u>2º ESO</u>	
Datos personales (niño/a)	
Nombre y apellidos:	Edad:
Trabajo de los padres (especifique, por ejemplo, mecánico, profesor, ama de casa, obrero cualificado, administrativo, peón, policía, dependiente, etc.).	
Del padre:	De la madre: <u>Enfermera</u>
I. ¿Cuánto tiempo hace (en cursos) que conoce a este alumno/a? <u>2 cursos</u>	
II. ¿Cómo le conoce? <input type="checkbox"/> Muy bien <input checked="" type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> No muy bien	
III. ¿Cuántas horas a la semana pasa el alumno/a en su clase? <u>3 horas</u>	
IV. ¿Cuántas asignaturas da usted al alumno/a? (P. ej., 5º curso completo, matemáticas de 6º, etc.) <u>2ª lengua extranjera</u>	
V. ¿Ha necesitado el alumno/a alguna clase o servicio especial (clase de integración, logopedia, etc.)? <input checked="" type="checkbox"/> Sí ¿Qué clase y cuándo? <u>clases de refuerzo</u> (<u>francés</u>) <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No lo sé	
VI. ¿Ha repetido curso alguna vez? <input type="checkbox"/> Sí Cuento y razón <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No lo sé	
VII. Valore el nivel alcanzado en las diferentes asignaturas. Debe escribir las asignaturas y señalar su calificación en la columna apropiada:	
VIII. Comparado/a con el resto de los alumnos de su misma edad, (señale su valoración en la columna apropiada):	

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

IX. Resultados de los tests (si están disponibles) que se le han hecho últimamente (lectura, CI, aptitudes).			
Test	Área explorada	Fecha	Resultado
..... / /
..... / /
..... / /

X. Describa con libertad cualquier comentario acerca de la conducta o capacidades del alumno/a (utilice otro folio si es necesario).

.....

.....

.....

XI. En las siguientes páginas se describen diferentes comportamientos propios de niños/as. Tache con una x el número que mejor se corresponda con la conducta de su alumno/a en los últimos meses, de la forma siguiente:
 0: No ocurre nada, falso.
 1: Ocurre algunas veces, en parte verdad.
 2: Ocurre muchas veces, cierto.

001. Se comporta de una manera más infantil de lo que se espera a la edad que tiene	1
002. Canturrea, tararea o hace otros ruidos en clase	1
003. Discute mucho	1
004. No acaba las cosas que empieza	2
005. Siendo niño/a, se comporta como los niños/as del sexo opuesto	0
006. Desafía o contéstas a los profesores	1
007. Fanfarronea	0
008. No se puede concentrar, no puede estar atento/a mucho rato	2
009. No se puede quitar ciertas ideas de la mente, obsesiones, manías. Especifique:	0
010. No está quieto nunca, no para de moverse	1
011. Está muy pendiente de la madre, maestra, etc. No se quita del lado de los adultos, pegado a la falda	0
012. Se queja de que se encuentra solo	0
013. Está «en las nubes», se mueve en otro mundo, está confuso	0
014. Lloro mucho	0
015. En clase se encuentra inquieto, nervioso	1
016. Mete miedo a los demás, amenaza, intimida a la gente	0
017. Se pierde en sus pensamientos, «sueña con los ojos abiertos»	0
018. Se hace deliberadamente daño, ha intentado suicidarse, cortarse, etc.	0
019. Reclama mucho la atención	0
020. Rompe sus cosas, juguetes	0
021. Rompe y destroza las cosas de los demás	0
022. Es difícil que siga indicaciones o sugerencias	1
023. No obedece en la escuela	1
024. Molesta a sus compañeros	0
025. No se lleva bien con los demás niños	0

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

026. No parece tener remordimientos después de actuar mal	1
027. Reacciona con celos fácilmente	1
028. Come o bebe cosas que no son para comer (p. ej., piedrecitas, tierra). Especifique:	0
029. Tiene miedo a ciertos animales, situaciones o sitios (excepto colegio). Especifique:	0
030. Tiene miedo al colegio	0
031. Tiene miedo a hacer o pensar algo malo	0
032. Piensa que tiene que ser perfecto/a	0
033. Siente o se queja de que nadie le quiere	0
034. Piensa que le persiguen, que van a por él/ella	0
035. Se siente inútil, inferior a los demás	0
036. Suele caerse, tropezar con cosas, es propenso a accidentes	1
037. Se pelea mucho, con los hermanos, en la calle, colegio	0
038. Le toman mucho el pelo	1
039. Va con niños que suelen tener dificultades (malas compañías)	0
040. Oye cosas que no existen, voces. Especifique:	0
041. Es muy impulsivo, actúa sin pensar	1
042. Le gusta mucho estar solo/a	0
043. Es mentiroso/a	0
044. Se muerde las uñas	
045. Es nervioso/a, sensible, tenso/a	1
046. Tiene gestos o movimientos nerviosos, tics. Describe:	0
047. Es demasiado sumiso	0
048. Los demás no lo quieren, no lo aceptan, lo evitan	0
049. Tiene dificultad para aprender	1
050. Es demasiado miedoso/a	0
051. Se marea	0
052. Se siente demasiado culpable	0
053. Habla o contesta aunque no le toque	1
054. Siempre está cansado/a	0
055. Pesa demasiado	0
056. Tiene algún problema físico sin causa médica conocida:	0
a) Dolores. Especifique:	
b) Jaquecas, dolor de cabeza	
c) Angustias, náuseas, se siente enfermo	
d) Problemas con la vista	
e) Problemas con la piel, ronchas	
f) Dolor de estómago, espasmos, retortijones	
g) Vómitos	
h) Otros problemas:	

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

057. Ataca físicamente a las personas	0
058. Se hurga la nariz, se rasca continuamente alguna parte del cuerpo. Describe:	0
059. Se duerme en clase	0
060. Se muestra apático, sin entusiasmo	1
061. Trabaja mal en la escuela	1
062. Es torpe, tiene poca coordinación	0
063. Prefiere jugar con niños mayores que él/ella	0
064. Prefiere jugar con niños menores que él/ella	0
065. Se niega a hablar, no habla más que en la familia	0
066. Repite reiteradamente ciertos movimientos, gestos. Describe:	0
067. Rompe la disciplina de la clase	1
068. Grita y chilla mucho	0
069. Se guarda las cosas para sí mismo/a, ensimismado/a	1
070. Ve cosas que no están. Describe:	0
071. Tiene sentido del ridículo. Se avergüenza fácilmente	2
072. Presenta los trabajos sucios y descuidados	1
073. Se comporta de manera irresponsable. Describe en qué cosas: <i>trabajos escolares</i>	1
074. Hace el tonto, llama la atención	1
075. Es tímido/a, retraído/a	1
076. Su conducta es explosiva y/o impredecible	0
077. Sus demandas o requerimientos deben ser satisfechos de inmediato, se frustra fácilmente	0
078. Se distrae con facilidad	2
079. Tiene dificultades en el habla	0
080. Se queda en blanco, no reacciona	0
081. Se siente muy dolido cuando se le critica.	1
082. Roba fuera de casa	0
083. Colecciona y guarda cosas que no necesita. Describe:	0
084. Tiene un comportamiento raro. Describe:	0
085. Tiene ideas extrañas	0
086. Es irritable, terco, obstinado	0
087. Cambia rápidamente de humor	1
088. Es arisco, solitario	0
089. Es suspicaz, no confía en nadie	0
090. Utiliza palabrotas, lenguaje obsceno	0
091. Habla de suicidio	0
092. No rinde lo suficiente para su capacidad	2
093. Habla demasiado, sin parar	0
094. Molesta mucho	1
095. Tiene muchas rabietas	0

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

057. Ataca físicamente a las personas	0
058. Se hurta la nariz, se rasca continuamente alguna parte del cuerpo. Describe:	0
059. Se duerme en clase	0
060. Se muestra apático, sin entusiasmo	1
061. Trabaja mal en la escuela	1
062. Es torpe, tiene poca coordinación	0
063. Prefiere jugar con niños mayores que él/ella	0
064. Prefiere jugar con niños menores que él/ella	0
065. Se niega a hablar, no habla más que en la familia	0
066. Repite reiteradamente ciertos movimientos, gestos. Describe:	0
067. Rompe la disciplina de la clase	1
068. Grita y chillaba mucho	0
069. Se guarda las cosas para sí mismo/a, ensimismado/a	1
070. Ve cosas que no están. Describe:	0
071. Tiene sentido del ridículo. Se avergüenza fácilmente	2
072. Presenta los trabajos sucios y descuidados	1
073. Se comporta de manera irresponsable. Describe en qué cosas: <i>trabajos escolares</i>	1
074. Hace el tonto, llama la atención	1
075. Es tímido/a, retraído/a	1
076. Su conducta es explosiva y/o impredecible	0
077. Sus demandas o requerimientos deben ser satisfechos de inmediato, se frustra fácilmente	0
078. Se distrae con facilidad	2
079. Tiene dificultades en el habla	0
080. Se queda en blanco, no reacciona	0
081. Se siente muy dolido cuando se le critica.	1
082. Roba fuera de casa	0
083. Colecciona y guarda cosas que no necesita. Describe:	0
084. Tiene un comportamiento raro. Describe:	0
085. Tiene ideas extrañas	0
086. Es irritable, terco, obstinado	0
087. Cambia rápidamente de humor	1
088. Es arisco, solitario	0
089. Es suspicaz, no confía en nadie	0
090. Utiliza palabrotas, lenguaje obsceno	0
091. Habla de suicidio	0
092. No rinde lo suficiente para su capacidad	2
093. Habla demasiado, sin parar	0
094. Molesta mucho	1
095. Tiene muchas rabietas	0

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

096. Piensa demasiado en el sexo	(0)
097. Asusta a la gente	(1)
098. Llega tarde a clase	(0)
099. Está demasiado preocupado/a por ir limpio, arreglado/a	(0)
100. No hace los deberes	(2)(1)
101. Hace novillos, se pela las clases	(0)
102. Le falta energía, es muy lento/a, no tiene iniciativa	(0)
103. Está triste, infeliz, deprimido/a	(1)
104. Es demasiado alborotador/a	(1)
105. Utiliza alcohol o drogas. Especifique:	(0)
106. Parece demasiado preocupado/a por agradar	(2)
107. No le gusta la escuela	(2)
108. Teme cometer errores	(2)
109. Lloriquea mucho	(1)
110. Su aspecto es sucio	(1)
111. No se relaciona con los demás, no tiene amigos/as	(1)
112. Está preocupado/a	(2)
113. Si hay alguna información sobre el alumno/a que no haya sido descrita y usted cree importante (p. ej., ambiente familiar), utilice este espacio para describirla:	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

057. Ataca físicamente a las personas	(1)
058. Se hurta la nariz, se rasca continuamente alguna parte del cuerpo. Describe:	(0)
059. Se duerme en clase	(2)
060. Se muestra apático, sin entusiasmo	(2)
061. Trabaja mal en la escuela	(1)
062. Es torpe, tiene poca coordinación	(1)
063. Prefiere jugar con niños mayores que él/ella	(0)
064. Prefiere jugar con niños menores que él/ella	(0)
065. Se niega a hablar, no habla más que en la familia	(0)
066. Repite reiteradamente ciertos movimientos, gestos. Describe:	(0)
067. Rompe la disciplina de la clase	(1)
068. Grita y chilla mucho	(1)
069. Se guarda las cosas para sí mismo/a, ensimismado/a	(0)
070. Ve cosas que no están. Describe:	(0)
071. Tiene sentido del ridículo. Se avergüenza fácilmente	(1)
072. Presenta los trabajos sucios y descuidados	(2)
073. Se comporta de manera irresponsable. Describe en qué cosas:	
074. Hace el tonto, llama la atención	(0)
075. Es tímido/a, retraído/a	(0)
076. Su conducta es explosiva y/o impredecible	(2)
077. Sus demandas o requerimientos deben ser satisfechos de inmediato, se frustra fácilmente	(2)
078. Se distrae con facilidad	(1)
079. Tiene dificultades en el habla	(0)
080. Se queda en blanco, no reacciona	(0)
081. Se siente muy dolido cuando se le critica	(2)
082. Roba fuera de casa	(0)
083. Colecciona y guarda cosas que no necesita. Describe:	(0)
084. Tiene un comportamiento raro. Describe:	(0)
085. Tiene ideas extrañas	(0)
086. Es irritable, terco, obstinado	(2)
087. Cambia rápidamente de humor	(2)
088. Es arisco, solitario	(1)
089. Es suspicaz, no confía en nadie	(1)
090. Utiliza palabrotas, lenguaje obsceno	(1)
091. Habla de suicidio	(1)
092. No rinde lo suficiente para su capacidad	(2)
093. Habla demasiado, sin parar	(0)
094. Molesta mucho	(1)
095. Tiene muchas rabietas	(2)

8.4 Anexo 4

Registros de Conductas

REGISTRO DE CONDUCTAS

FECHA:	ANTECEDENTE ¿QUÉ ESTABA HACIENDO ?	CONDUCTA ¿CÓMO RESPONDE A LO QUE SE LE PIDE ?	CONSECUENTE Y ACTUACIÓN ¿CÓMO SE ACTÚA ANTE LA CONDUCTA ?
SESIÓN MAÑANA <input type="checkbox"/> 9-9:50 <input type="checkbox"/> 9:50-10:40 <input type="checkbox"/> RECREO <input type="checkbox"/> 11-11:50 <input type="checkbox"/> 11:50-12:40 <input type="checkbox"/> 12:40-13:30 SESIÓN TARDE <input type="checkbox"/> 15:30-16:20 <input type="checkbox"/> 16:20-17:10	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Se le pide que haga la tarea <input type="checkbox"/> Momento de ocio <input type="checkbox"/> Se le pide que recoja, la actividad ha finalizado. <input type="checkbox"/> Se le pide que se siente <input type="checkbox"/> Le pido que salga a----- ----- ----- <input type="checkbox"/> Otra ----- ----- -----	<input type="checkbox"/> Agresión física <input type="checkbox"/> Autoagresión <input type="checkbox"/> Se escapa o corre. <input type="checkbox"/> Tira , lanza y/o rompe cosas <input type="checkbox"/> Escupe <input type="checkbox"/> Quita cosas <input type="checkbox"/> Otro ----- ----- ----- ¿QUÉ QUIERE CONSEGUIR CON ESA CONDUCTA? ----- ----- ----- -----	<input type="checkbox"/> Se tranquiliza solo/a <input type="checkbox"/> Es reconducido/a a la actividad inicial <input type="checkbox"/> Es reprendido/a <input type="checkbox"/> Se realiza tiempo fuera (dentro del aula , en un lugar reservado para reflexionar, separado del grupo). <input type="checkbox"/> Se le cambia la actividad <input type="checkbox"/> Se ignora <input type="checkbox"/> Se trabaja con panel, historial social... <input type="checkbox"/> Otra ----- ----- ----- ¿FUNCIONA LA MEDIDA TOMADA? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO. ¿POR QUÉ? ----- ----- ----- <input type="checkbox"/> PROPUESTA DE MEJORA ----- ----- -----
PERSONA QUE REGISTRA:			

Nota: Extraído de Grande (2015). Adaptación propia

<https://maestraespecialpt.com/wp-content/uploads/2015/10/registro-de-conductas.jpg>

Varián

REGISTRO DE CONDUCTAS

FECHA:	ANTECEDENTE	CONDUCTA	CONSEQUENTE Y ACTUACIÓN
19/2/2024	¿QUÉ ESTABA HACIENDO ?	¿CÓMO RESPONDE A LO QUE SE LE PIDE ?	¿CÓMO SE ACTÚA ANTE LA CONDUCTA ?
SESIÓN MAÑANA <input type="checkbox"/> 9-9:50 <input type="checkbox"/> 9:50-10:40 <input type="checkbox"/> RECREO <input type="checkbox"/> 11-11:50 <input type="checkbox"/> 11:50-12:40 <input type="checkbox"/> 12:40-13:30 SESIÓN TARDE <input checked="" type="checkbox"/> 15:30-16:20 <input type="checkbox"/> 16:20-17:10	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Se le pide que haga la tarea <input type="checkbox"/> Momento de ocio <input type="checkbox"/> Se le pide que recoja, la actividad ha finalizado. <input type="checkbox"/> Se le pide que se siente <input type="checkbox"/> Le pido que salga a...	<input type="checkbox"/> Agresión física <input type="checkbox"/> Autoagresión <input type="checkbox"/> Se escapa o corre. <input type="checkbox"/> Tira, lanza y/o rompe cosas <input type="checkbox"/> Escupe <input type="checkbox"/> Quita cosas <input checked="" type="checkbox"/> Otro <u>Responde verbalmente de forma agresiva.</u>	<input type="checkbox"/> Se tranquiliza solo/a <input type="checkbox"/> Es reconducido/a a la actividad inicial <input type="checkbox"/> Es reprendido/a <input type="checkbox"/> Se realiza tiempo fuera (dentro del aula, en un lugar reservado para reflexionar, separado del grupo). <input type="checkbox"/> Se le cambia la actividad <input type="checkbox"/> Se ignora <input type="checkbox"/> Se trabaja con panel, historial social... <input checked="" type="checkbox"/> Otra <u>Se cambia de sitio en clase.</u>
ASIGNATURA: <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN EN VALORES <input checked="" type="checkbox"/> LENGUA CASTELLANA <input type="checkbox"/> LINGUA GALEGA <input type="checkbox"/> MÚSICA <input type="checkbox"/> PLÁSTICA <input type="checkbox"/> RELIGIÓN- <input type="checkbox"/> PROYECTO C. <input type="checkbox"/> TECNOLOGÍA	<input checked="" type="checkbox"/> Otra <u>Estamos corrigiendo ejercicios en la pizarra. Se le pide que atienda</u>	¿QUÉ QUIERE CONSEGUIR CON ESA CONDUCTA? <u>Desestimar la percepción de la profesora y echarle la culpa a un compañero.</u>	¿FUNCIONA LA MEDIDA TOMADA? <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO. ¿POR QUÉ? <u>Al día siguiente sigue sin atender y cuando se le llama la atención sigue respondiendo de manera agresiva.</u> <input type="checkbox"/> PROPUESTA DE MEJORA <u>Cambiar la manera en la que nos dirigimos al alumno, para reducir que su respuesta automática sea una actitud desafiante.</u>
PERSONA QUE REGISTRA: <u>Mónica.</u>			

Nota: Extraído de Grande (2015). Adaptación propia

REGISTRO DE CONDUCTAS

FECHA: 20/2/24	ANTECEDENTE ¿QUÉ ESTABA HACIENDO ?	CONDUCTA ¿CÓMO RESPONDE A LO QUE SE LE PIDE ?	CONSEQUENTE Y ACTUACIÓN ¿CÓMO SE ACTÚA ANTE LA CONDUCTA ?
SESIÓN MAÑANA <input type="checkbox"/> 9-9:50 <input checked="" type="checkbox"/> 9:50-10:40 <input type="checkbox"/> RECREO <input type="checkbox"/> 11-11:50 <input type="checkbox"/> 11:50-12:40 <input type="checkbox"/> 12:40-13:30 SESIÓN TARDE <input type="checkbox"/> 15:30-16:20 <input type="checkbox"/> 16:20-17:10	<input type="checkbox"/> Nada <input checked="" type="checkbox"/> Se le pide que haga la tarea <input type="checkbox"/> Momento de ocio <input type="checkbox"/> Se le pide que recoja, la actividad ha finalizado. <input checked="" type="checkbox"/> Se le pide que se siente correctamente	<input type="checkbox"/> Agresión física <input type="checkbox"/> Autoagresión <input type="checkbox"/> Se escapa o corre. <input type="checkbox"/> Tira , lanza y/o rompe cosas <input type="checkbox"/> Escupe <input type="checkbox"/> Quita cosas <input type="checkbox"/> Otro --- Responde que da igual como se siente porque no tiene, ni nunca ha tenido disposición de trabajar	<input type="checkbox"/> Se tranquiliza solo/a <input checked="" type="checkbox"/> Es reconducido/a a la actividad inicial <input checked="" type="checkbox"/> Es reprendido/a <input type="checkbox"/> Se realiza tiempo fuera (dentro del aula , en un lugar reservado para reflexionar, separado del grupo). <input type="checkbox"/> Se le cambia la actividad <input type="checkbox"/> Se ignora <input type="checkbox"/> Se trabaja con panel, historial social... <input type="checkbox"/> Otra ----- ----- -----
ASIGNATURA: <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN EN VALORES <input checked="" type="checkbox"/> LENGUA CASTELLANA <input type="checkbox"/> LINGUA GALEGA <input type="checkbox"/> MÚSICA <input type="checkbox"/> PLÁSTICA <input type="checkbox"/> RELIGIÓN-PROYECTO C. <input type="checkbox"/> TECNOLOGÍA	<input type="checkbox"/> Le pido que salga a----- ----- ----- <input type="checkbox"/> Otra ----- ----- -----	¿QUÉ QUIERE CONSEGUIR CON ESA CONDUCTA? Reafirmarse en su actitud delante de sus compañeros	¿FUNCIONA LA MEDIDA TOMADA? <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO. ¿POR QUÉ? ----- ----- ----- <input type="checkbox"/> PROPUESTA DE MEJORA ---- Tomar medidas que puedan tener efectos (como aumentar la motivación del alumno) a largo plazo
PERSONA QUE REGISTRA: MÓNICA A.			

REGISTRO DE CONDUCTAS

FECHA:	ANTECEDENTE ¿QUÉ ESTABA HACIENDO ?	CONDUCTA ¿CÓMO RESPONDE A LO QUE SE LE PIDE ?	CONSEQUENTE Y ACTUACIÓN ¿CÓMO SE ACTÚA ANTE LA CONDUCTA ?
5/03/24	<p>SESIÓN MAÑANA</p> <input checked="" type="checkbox"/> 9-9:50 <input type="checkbox"/> 9:50-10:40 <p>RECRO</p> <input type="checkbox"/> 11-11:50 <input type="checkbox"/> 11:50-12:40 <input type="checkbox"/> 12:40-13:30	<input type="checkbox"/> Agresión física <input type="checkbox"/> Autoagresión <input type="checkbox"/> Se escapa o corre. <input checked="" type="checkbox"/> Tira , lanza y/o rompe cosas <input type="checkbox"/> Escupe <input type="checkbox"/> Quita cosas <input type="checkbox"/> Otro _____	<input checked="" type="checkbox"/> Se tranquiliza solo/a <input type="checkbox"/> Es reconducido/a a la actividad inicial <input type="checkbox"/> Es reprendido/a <input type="checkbox"/> Se realiza tiempo fuera (dentro del aula , en un lugar reservado para reflexionar, separado del grupo). <input type="checkbox"/> Se le cambia la actividad <input type="checkbox"/> Se ignora <input type="checkbox"/> Se trabaja con panel, historial social... <input type="checkbox"/> Otra _____
SESIÓN TARDE	<input type="checkbox"/> Momento de ocio <input type="checkbox"/> Se le pide que recoja, la actividad ha finalizado. <input checked="" type="checkbox"/> Se le pide que se siente	<p>¿QUÉ QUIERE CONSEGUIR CON ESA CONDUCTA?</p> <p>LLAMAR LA ATENCIÓN DE LOS DEMÁS. PIENSA QUE HACIENDO ESO ES MAS POPULAR.</p>	<p>¿FUNCIONA LA MEDIDA TOMADA?</p> <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO. ¿POR QUÉ? <input type="checkbox"/> PROPUESTA DE MEJORA _____
ASIGNATURA:	<input type="checkbox"/> Le pido que salga a _____ <input type="checkbox"/> Otra _____		
<input type="checkbox"/> EDUCACIÓN EN VALORES <input type="checkbox"/> LENGUA CASTELLANA <input type="checkbox"/> LINGUA GALEGA <input type="checkbox"/> MÚSICA <input checked="" type="checkbox"/> PLÁSTICA <input type="checkbox"/> RELIGIÓN-PROYECTO C. <input type="checkbox"/> TECNOLOGÍA			
PERSONA QUE REGISTRA: LETICIA A			

Nota: Extraído de Grande (2015). Adaptación propia

REGISTRO DE CONDUCTAS

FECHA:	ANTECEDENTE ¿QUÉ ESTABA HACIENDO ?	CONDUCTA ¿CÓMO RESPONDE A LO QUE SE LE PIDE ?	CONSEQUENTE Y ACTUACIÓN ¿CÓMO SE ACTÚA ANTE LA CONDUCTA ?
3-4-2024 SESIÓN MAÑANA <input type="checkbox"/> 9-9:50 <input type="checkbox"/> 9:50-10:40 <input type="checkbox"/> RECREO <input type="checkbox"/> 11-11:50 <input type="checkbox"/> 11:50-12:40 <input type="checkbox"/> 12:40-13:30 SESIÓN TARDE <input type="checkbox"/> 15:30-16:20 <input checked="" type="checkbox"/> 16:20-17:10	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Se le pide que haga la tarea <input type="checkbox"/> Momento de ocio <input type="checkbox"/> Se le pide que recoja, la actividad ha finalizado. <input type="checkbox"/> Se le pide que se siente <input type="checkbox"/> Le pido que salga a-----	<input type="checkbox"/> Agresión física <input type="checkbox"/> Autoagresión <input type="checkbox"/> Se escapa o corre. <input type="checkbox"/> Tira , lanza y/o rompe cosas <input type="checkbox"/> Escupe <input type="checkbox"/> Quita cosas <input checked="" type="checkbox"/> Otro <u>SE ENFADA</u> <u>y GOLPEA LA MESA</u> <u>SIN LLEGAR A TIRARLA</u>	<input type="checkbox"/> Se tranquiliza solo/a <input type="checkbox"/> Es reconducido/a a la actividad inicial <input type="checkbox"/> Es reprendido/a <input checked="" type="checkbox"/> Se realiza tiempo fuera (dentro del aula , en un lugar reservado para reflexionar, separado del grupo). <input type="checkbox"/> Se le cambia la actividad <input type="checkbox"/> Se ignora <input type="checkbox"/> Se trabaja con panel, historial social... <input type="checkbox"/> Otra ----- <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO. ¿POR QUÉ? <input type="checkbox"/> PROPUESTA DE MEJORA -----
ASIGNATURA: <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN EN VALORES <input type="checkbox"/> LENGUA CASTELLANA <input checked="" type="checkbox"/> LINGUA GALEGA <input type="checkbox"/> MÚSICA <input type="checkbox"/> PLÁSTICA <input type="checkbox"/> RELIGIÓN-PROYECTO C. <input type="checkbox"/> TECNOLOGÍA	<input type="checkbox"/> Corregir un ejercicio <input type="checkbox"/> Otra -----	¿QUÉ QUIERE CONSEGUIR CON ESA CONDUCTA? <u>QUE LOS COMPAÑEROS</u> <u>NO SE RÍAN DE SUS</u> <u>ERRORES</u>	¿FUNCIONA LA MEDIDA TOMADA? <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO. ¿POR QUÉ? <input type="checkbox"/> PROPUESTA DE MEJORA -----
PERSONA QUE REGISTRA: <u>SAGRIRIO ALVAREZ BLANCO</u>			

Nota: Extraído de Grande (2015). Adaptación propia

8.5 Anexo 5

Guía/Diario de Observación

GUIA/DIARIO DE OBSERVACIÓN																																																		
GRUPO : 3ª de la ESO	FECHA : 23/2/24	HORA: 9:50-10:40	LOCALIDAD: CEE																																															
OBSERVADORA: Docente de Educación en Valores Cívicos																																																		
DESCRIPCIÓN BREVE DEL GRUPO OBSERVADO: 18 participantes: 9 chicos y 9 chicas con edades comprendidas entre 13-14 años .																																																		
<p>HECHOS OBSERVADOS: Al comienzo de la sesión se les explica la acción sobre Mindfulness que se va a realizar. Es la primera de las sesiones. Ante la sorpresa, algunos ,sobre todo chicos, comienzan a reírse y a bromear realizando respiraciones exageradas. Tras unos instantes de inquietud en la clase se comienza la actividad. Es realizada por todos. No obstante, llama la atención la actitud de un alumno con diagnóstico de trastornos asociados que se exaspera al no querer adoptar totalmente las posturas correctas que se van indicando. También un alumno con diagnóstico en TDAH que al finalizar la actividad comenta sentirse dormido y algo mareado.</p>	<p>ANÁLISIS Y REFLEXIÓN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Relativo a lo planificado</th> </tr> <tr> <th></th> <th>NO</th> <th>SI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Temporalización suficiente</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Material comprensible y de interés</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Actividad realizable</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Relativo al alumnado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Implicación</td> <td>Algunos <input type="checkbox"/></td> <td>Bastantes <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Todos <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Interés en la actividad</td> <td>Óptimo <input type="checkbox"/></td> <td>Regular <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Malo <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Actitud</td> <td>Colaborativa <input type="checkbox"/></td> <td>Algo colaborativa <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Nada colaborativa <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Realizaron interrupciones</td> <td>Algunos <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>Bastantes <input type="checkbox"/></td> <td>Todos <input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Relativo al docente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Forma de intervenir</td> <td>Clarificadora <input type="checkbox"/></td> <td>A mejorar <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Instrucciones</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Interacción con el alumnado</td> <td>Buena <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>A mejorar <input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>Otros aspectos que influyeron: El desconocimiento de la actividad propició un desajuste en su actitud.</p>			Relativo a lo planificado				NO	SI	Temporalización suficiente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Material comprensible y de interés	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Actividad realizable	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Relativo al alumnado				Implicación	Algunos <input type="checkbox"/>	Bastantes <input checked="" type="checkbox"/>	Todos <input type="checkbox"/>	Interés en la actividad	Óptimo <input type="checkbox"/>	Regular <input checked="" type="checkbox"/>	Malo <input type="checkbox"/>	Actitud	Colaborativa <input type="checkbox"/>	Algo colaborativa <input checked="" type="checkbox"/>	Nada colaborativa <input type="checkbox"/>	Realizaron interrupciones	Algunos <input checked="" type="checkbox"/>	Bastantes <input type="checkbox"/>	Todos <input type="checkbox"/>	Relativo al docente			Forma de intervenir	Clarificadora <input type="checkbox"/>	A mejorar <input checked="" type="checkbox"/>	Instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interacción con el alumnado	Buena <input checked="" type="checkbox"/>	A mejorar <input type="checkbox"/>
	Relativo a lo planificado																																																	
		NO	SI																																															
	Temporalización suficiente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																															
	Material comprensible y de interés	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																															
Actividad realizable	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																																
Relativo al alumnado																																																		
Implicación	Algunos <input type="checkbox"/>	Bastantes <input checked="" type="checkbox"/>	Todos <input type="checkbox"/>																																															
Interés en la actividad	Óptimo <input type="checkbox"/>	Regular <input checked="" type="checkbox"/>	Malo <input type="checkbox"/>																																															
Actitud	Colaborativa <input type="checkbox"/>	Algo colaborativa <input checked="" type="checkbox"/>	Nada colaborativa <input type="checkbox"/>																																															
Realizaron interrupciones	Algunos <input checked="" type="checkbox"/>	Bastantes <input type="checkbox"/>	Todos <input type="checkbox"/>																																															
Relativo al docente																																																		
Forma de intervenir	Clarificadora <input type="checkbox"/>	A mejorar <input checked="" type="checkbox"/>																																																
Instrucciones	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
Interacción con el alumnado	Buena <input checked="" type="checkbox"/>	A mejorar <input type="checkbox"/>																																																
<p>SESION : <input type="checkbox"/> Favorecedora para el aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Algo favorecedora para el aprendizaje <input type="checkbox"/> Nada favorecedora para el aprendizaje</p>																																																		

8.6 Anexo 6

Ejemplo de la práctica Ficha 41 tomada de Ruíz (2004), que la orientadora ha realizado con 2 alumnos de 3º de la ESO con los que trabaja en el aula de Educación Especial la tutoría entre iguales.

Respondemos a las siguientes preguntas:

A) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma pasiva:

222

PROMOVIENDO LA ADAPTACIÓN SALUDABLE DE NUESTROS ADOLESCENTES

B) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma agresiva:

C) ¿Cómo podrías haber reaccionado de forma asertiva en las dos situaciones anteriores?

D) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma asertiva:

E) ¿Cuál es la forma de reaccionar que cumple mejor las cuatro condiciones de una correcta comunicación?

F) ¿Cómo nos sentimos tras reaccionar de forma pasiva?

¿Y agresiva?

¿Y asertiva?

G) ¿Con qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?

H) ¿Cómo te ven los demás al comportarte de forma asertiva?

¿Y agresiva?

¿Y pasiva?

I) ¿Qué conclusiones has sacado de todo esto?

J) Para terminar, elegimos entre todos una situación conflictiva real y ensayamos las distintas formas de reaccionar. Ej: un amigo nos propone hacer algo que no nos gusta.

PROMOVIENDO LA ADAPTACIÓN SALUDABLE DE NUESTROS ADOLESCENTES

223

Hay que jugar 7 A

a) con los de mi clase, me cambian materia delaga me incomodan, me tiran papels

b) Con los profesores de mi antigua colegio cuando me caian para me echaban la culpa de los demas y lo como todos los tonos me enfados protestas

c) diciendo lo que hizo educado

d) Con la profa de stello (Sara) cuando me fueron ~~chacaron~~ que no se gasta y le profugo a su y hacian chistes

e) La Asesina

f) Inconcordia, relato con nigo mio

me confieso y tener que hablar de otra manera

agente

G) Anónimo

H) Bien,

Le pido bajar el dinero

I) que conclusiones se sacan de todo esto?

~~que el fraude o pago de cosas no vale~~

Que hay que sacar cosas por Anónimo, Corrupto o falso

a) con los de mi clase los de clase me insultan no tiran las cosas mutua

b) con mi padre cuando me hace trabajar demasiado y yo no quiero en el monte con la madera y plantando yo empiezo a amenazarlo
hago jeta que no devia

c) pues diciendo lo que pienso de forma educada

d) con mi hermana cuando me manda hacer cosas pesada

2) asertiva

f) incomodo, mal, triste, destruido ~~asertivo~~

me arrepiento lo podria hacer de otra manera

a gusto sin algar

g) asertiva

h) Siem lo quedo a ellas a dar miedo

i) que amenazar y insultar no vale para arreglar las cosas

8.7 Anexo 7

Imágenes del proceso de la actuación 10 Querida morriña.



