

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA AUTOIMAGEN EN ADOLESCENTES TRAS LAS MEDIDAS COVID-19



Universidad de Valladolid

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

Especialidad: Orientación Educativa

Autora: Pilar Muñoz Sancho

Tutora: Dra. Mónica Casado González

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

CURSO 2021 – 2022



Universidad de Valladolid

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER *

con DNI/pasaporte y estudiante del Máster en

de la

de la Universidad de Valladolid, del curso como autor/a del TFM titulado:

DECLARO QUE:

El trabajo que presento para su exposición y defensa es original y no he utilizado fuentes de información, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Asimismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos términos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

Firma:

***Reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de máster**, artículo 2.1: El TFM ha de ser original e inédito y debe ser realizado por el estudiante bajo la supervisión y la orientación de su correspondiente tutor académico.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN.....	8
1.1. INTERÉS, ORIGINALIDAD Y PROSPECTIVA	9
1.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER	10
2. OBJETIVOS.....	11
2.1. GENERAL.....	11
2.2. ESPECÍFICOS.....	11
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
3.1. LA ORIENTACIÓN.....	12
3.2. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	14
3.3. INNOVACIÓN EN ORIENTACIÓN	20
3.3.1. El podcast.....	21
3.4. EL COVID-19	22
3.5. LA ADOLESCENCIA: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS	23
3.6. EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOIMAGEN EN LOS ADOLESCENTES	24
3.7. LAS MEDIDAS DEL COVID-19 Y SU IMPACTO ACTUAL EN ADOLESCENTES	26
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
4.1. DISEÑO	29
4.1.1. Línea temporal del trabajo	29
4.1.2. Diseño de la investigación	30
4.2. INSTRUMENTO.....	30
4.2.1. Creación del cuestionario	30
4.2.2. Aplicación y recogida de datos	31
4.2.3. Categorización	31
4.3. LA MUESTRA	32
4.4. RECOGIDA DE DATOS	32
4.5. ANÁLISIS DE DATOS.....	33
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	35
5.1. DESTINATARIOS	36
5.2. DETECCIÓN DE NECESIDADES.....	36
5.3. OBJETIVOS	37
5.3.1. Objetivo general	37
5.3.2. Objetivos específicos	37
5.4. CONTENIDOS.....	37
5.5. METODOLOGÍA	38

5.6. TEMPORALIZACIÓN	39
5.7. RECURSOS.....	40
5.8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	40
5.8.1. Evaluación de la sesión.....	40
5.8.2. Evaluación inicial y final.....	41
5.8.3. Evaluación del programa.....	41
6. CONCLUSIONES.....	41
7. LIMITACIONES	43
8. PROSPECTIVA	44
BIBLIOGRAFÍA.....	46
ANEXOS.....	50
ANEXO I.....	51
ANEXO II.....	67
ANEXO III.....	90
ANEXO IV.....	92
ANEXO V.....	93
ANEXO VI.....	95
ANEXO VII.....	96
ANEXO VIII.....	97
ANEXO IX.....	98

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	10
TABLA 2	11
TABLA 3	15
TABLA 4	17
TABLA 5	29
TABLA 6	39
TABLA 7	40

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster recoge el proceso de elaboración y desarrollo de la investigación de la mejora del autoconcepto y la autoimagen en adolescentes de dos cursos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, tras las secuelas de la pandemia COVID-19 y sus medidas. Esto será puesto en marcha a través de una propuesta de intervención colaborativa entre el Departamento de Orientación y los Tutores de ese curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El objeto de este trabajo es la mejora de dichos constructos, que se han detectado, por medio de un cuestionario que evalúa tres variables, emociones, percepción de uno mismo y la percepción de uno mismo tras la retirada de medidas COVID-19, como necesidades del alumnado al obtener datos que determinan que la retirada de las mismas, si afecta en la autoimagen y autoconcepto de los adolescentes.

Se plantea una intervención que se lleva a acabo por medio de prácticas innovadoras, audios o podcast junto a una serie de actividades para su interiorización, diseñados específicamente para llevarlos a cabo en un contexto determinado, puesto que dió comienzo durante la realización de prácticas profesionales del Máster en Profesor de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, por la especialidad de Orientación Educativa, realizado en la Universidad de Valladolid en el curso 2021-2022.

Tras el análisis de los datos, hemos podido detectar que sí afecta en la autoimagen y autoconocimiento en un 40% de la muestra, lo cual demuestra la necesidad de intervenciones en este aspecto con el alumnado.

El estudio, da cabida a profundizar en la investigación de las variables que se presentan, ya que se trata de un tema novedoso en la sociedad y, por ende, poco revisado, por ello, es conveniente destacar que el diseño de la intervención y su estudio nos pueden llevar a paliar las consecuencias de la pandemia en el bienestar emocional de los adolescentes.

Palabras Clave: Orientación, Departamento de Orientación, Tutoría, COVID-19, Autoimagen, Autoconcepto y Adolescencia.

ABSTRACT

This Final Master's Thesis covers the process of elaboration and development of research on the improvement of self-concept and self-image in adolescents in two years of 3rd year of Compulsory Secondary Education, after the aftermath of the COVID-19 pandemic and its measures. This will be implemented through a collaborative intervention proposal between the Guidance Department and the Tutors of that Compulsory Secondary Education course.

The object of this work is the improvement of these constructs, which have been detected, by means of a questionnaire that evaluates three variables, emotions, perception of oneself and the perception of oneself after the withdrawal of COVID-19 measures, as students' needs when obtaining data that determine that the withdrawal of them, if it affects the self-image and self-concept of adolescents.

An intervention is proposed that is carried out through innovative practices, audios or podcast along with a series of activities for their internalization, designed specifically to carry them out in a given context, since it began during the professional internship of the Master in Compulsory Secondary Teacher and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching, for the specialty of Educational Guidance, held at the University of Valladolid in the 2021-2022 academic year.

After analyzing the data, we have been able to detect that it does affect self-image and self-knowledge in 40% of the sample, which demonstrates the need for interventions in this area with students.

The study allows to deepen the investigation of the variables presented, since it is a novel topic in society and, therefore, little revised, Therefore, it should be noted that the design of the intervention and its study can lead us to mitigate the consequences of the pandemic on the emotional well-being of adolescents.

Keywords: Orientation, Orientation Department, Tutoring, COVID-19, Self-image, Self-concept and Adolescence.

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del autoconcepto y la autoimagen se crean a partir de las autopercepciones obtenidas de las experiencias vividas, desarrollándose a medida que los años pasan, dependiendo de los cambios que se presentan en los contextos sociales. Es cierto que la importancia de estas percepciones toma diferente peso en edades determinadas. El periodo de la adolescencia se caracteriza por una crisis de identidad, lo que los lleva a experimentar para encontrar dicho sentido, estando estrechamente ligado con el aspecto físico, la interacción y la percepción, tanto propia como de los demás.

Existe una gran diferencia entre los adolescentes con alto y bajo autopercepción, pues estos primeros presentan pocas conductas agresivas, mayores socializaciones, estabilidad emocional, menos propensos a sufrir trastornos, mayor satisfacción con la vida, además de mayor logro escolar y rendimiento académico.

Mostrando dicha importancia en la adolescencia, es necesario trabajar estos constructos en estas edades desde las instituciones académicas, en contacto con profesionales, con el fin de asegurar un buen ajuste psicosocial y psicopedagógico, de manera que se eviten futuros problemas.

Por ello, a lo largo de este trabajo se plasma una nueva forma de vivir experiencias novedosas en el aula tanto a adolescentes como a los docentes. Y es que las prácticas novedosas deben estar presentes en los contextos educativos con tal de renovar los métodos de enseñanza y potenciar lo máximo posible las capacidades y actitudes de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, esta propuesta de intervención se plantea con la intención de dotar al profesorado del centro de otro tipo de herramientas para que desarrollen y fomenten las capacidades necesarias para continuar su labor docente.

En las siguientes páginas se expone la justificación de este trabajo enmarcado en las competencias del Máster, con sus objetivos. A continuación, plantea la problemática desde el punto de vista teórico para proseguir en el diseño de la investigación, determinando su progreso para dar lugar a la propuesta de intervención a través de unas necesidades reales, a partir de las cuales se plantean los objetivos de la intervención y se selecciona la metodología que se quiere llevar a cabo, durante un determinado tiempo, para impartir ciertos contenidos con los recursos necesarios. Para su efectividad se concreta un seguimiento y una evaluación de la intervención.

Tras la elaboración del trabajo de investigación y diseño, se prosigue con la conclusión del trabajo, las limitaciones que han surgido a lo largo del trabajo y las ampliaciones de futuro.

1.1. INTERÉS, ORIGINALIDAD Y PROSPECTIVA

La emergencia sanitaria actual provocada por la pandemia nos ha situado ante el mayor reto educativo de los últimos tiempos. Todos los agentes educativos y los propios alumnos han asumido responsabilidades en un clima de incertidumbre en las situaciones vividas. A pesar de parecer que vemos la luz al final del túnel gracias a la retirada de las medidas de seguridad, se es consciente del impacto que causará en los jóvenes la nueva situación tras dos años. Para ello, se ha visto el interés de trabajar aspectos emocionales del alumnado y la puesta en práctica de dinámicas colaborativas e informativas que permitan el bienestar del alumnado.

La elección de esta temática se presentó por demanda de los profesionales del Centro Cultural Vallisoletano Maristas y una posterior observación directa. En primer lugar, varios docentes, a lo largo de la jornada, coincidían en que los alumnos evitaban situaciones sociales en las que debían prescindir del cumplimiento de las medidas preventivas ante el coronavirus.

A partir de esta manifestación, mediante la observación directa durante el tiempo de recreo se pudo ver que el alumnado no se retiraba la mascarilla y se juntaban en pequeños grupos, evitando mirarse directamente a la cara cuando interactuaban entre ellos a poca distancia y sin mascarilla. Incluso cuando tomaban el almuerzo lo hacían de forma controlada, girándose y retirando la mascarilla cuando introducían el alimento en la boca, volviéndose a colocar cuando finalizaba este acto.

Por último, para cerciorar la verdadera necesidad se crearon unos cuestionarios a partir de “¿Qué imagen tengo de mí? Aprendiendo a conocerme”. Tras una breve explicación del cuestionario, le siguen una serie de ítems, divididos en tres secciones (Emociones; Percepción de mi mismo; Percepción de mi mismo desde el COVID-19), en el que el alumno debe seleccionar la respuesta que él considere entre las opciones que se presentan. Se aplicó a la muestra completa.

Por tanto, la intervención viene motivada por mejorar el autoconcepto en adolescentes en tiempos de postpandemia. Lo que incentivó la idea de esta propuesta fue la implicación del departamento de orientación del centro de prácticas del máster por aportar materiales útiles, los podcasts, al alumnado mediante distintos medios de comunicación junto a la comunicación interpersonal para manifestar la problemática, dando pie a estudiarla en profundidad.

La atracción de profundizar sobre este tema fue la idea de contar con diferentes profesionales como fuente de información directa y fiable, con experiencia en el contenido que se quiere tratar hacia los destinatarios. Y es que es necesario conocer y compartir las vivencias y experiencias de los componentes de la comunidad, destacando las emociones y sentimientos positivos y negativos, desarrollando estrategias para afrontar el impacto de los acontecimientos causados por el COVID-19.

Se ha de tener en cuenta la estrecha relación entre la educación y el COVID-19, pues es una institución que requiere el contacto directo con otras personas y en poco tiempo nos ha privado de ello mediante las tecnologías. La vuelta ha sido un poco desestabilizante para los adolescentes, que han tenido que someterse a nuevas reglas sociales con medidas de seguridad forzadas, las cuales han repercutido en ellos a medida que la situación se iba calmando. Es curioso hablar de situaciones que nos parecían extrañas en un principio, incluso llegando a resistirnos, pero que finalmente se han convertido en fundamentales desde el punto de vista psicológico.

Esta situación nos lleva a reflexionar en que estamos trabajando con jóvenes que hace dos años eran niños, pero en estos dos años han empezado a sufrir el cambio a la adolescencia, y lo han hecho mediante mascarillas, distancias de seguridad y menos agentes sociales. Se trata de cuestiones que se hicieron costosas desde un principio y, está claro, que retirar las medidas con naturalidad va a ser duro, para volver a eso que conocíamos como normal antes de la pandemia.

La adolescencia está caracterizada por la búsqueda de identidad, es por ello que hay que sentar las bases de una buena percepción de sí mismo y de los demás proponiéndoles temas actuales y trabajando a través de las nuevas problemáticas mediante fuentes fiables y expertas aportadas por agentes especializados, a las que puedan recurrir a los podcasts cuando los adolescentes lo consideren, llegando a poder compartirlo y transmitirlo a sus redes sociales más cercanas.

1.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER

Este trabajo se encuentra contemplado dentro de las competencias que se imparten y se pretenden adquirir en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Especialidad de Orientación Educativa). Por ello se ha de enmarcar las actuaciones dentro de las mismas. Se ven representados en las siguientes tablas.

Tabla 1

Estimación del nivel de competencias generales que se han alcanzado con este trabajo

Competencia	Total	Parcial	No
Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.	X		
Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.	X		
Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.	X		
Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.	X		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Estimación del nivel de competencias específicas que se han alcanzado con este trabajo

Competencia	Total	Parcial	No
Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.	X		
Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.	X		
Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.		X	
Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.		X	
Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.	X		
Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.	X		

Fuente: elaboración propia.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Proponer un programa de intervención en la mejora de la autoimagen en adolescentes tras las medidas COVID-19.

2.2. ESPECÍFICOS

- Proporcionar al alumnado y tutores un mayor conocimiento sobre la autoimagen y autoconcepto en los adolescentes.
- Concretar un programa motivador para los tutores y el alumnado.

- Innovar en la acción orientadora con el alumnado.
- Colaborar con los distintos profesionales de la educación.
- Proponer actividades para trabajar la autoimagen y el autoconcepto en el alumnado.
- Usar podcasts como recurso en Orientación.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. LA ORIENTACIÓN

La implantación de la orientación en la Educación secundaria obligatoria supuso un factor clave para la resolución de problemas, promoviendo la necesidad de apoyo y asesoramiento, imprescindible en la mejora de la educación. La integración de este papel en los institutos hace que se vea la verdadera necesidad de actuación en sus tres ámbitos, apoyo al Plan de Acción Tutorial, apoyo a la orientación académico-profesional y apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje (Domingo, 2006, p.97-118).

Se ha observado un cambio importante en la toma de conciencia sobre la necesidad de apoyo y asesoramiento con la ayuda de profesionales expertos en el fundamento psicopedagógico. Orientadores educativos dedicados a orientar el recorrido de los componentes del sistema escolar, durante su periodo en el mismo para que este se desarrolle en las mejores condiciones (Mauri y Martín, 2011, p.29-46).

Como bien expone Monarca (2007, p.27-31), la orientación educativa es una actividad educativa, una de las condiciones para desarrollar un buen proceso de enseñanza y favorecer el aprendizaje, siendo dirigida tanto a los alumnos como a todas las instancias del centro educativo. A su misma vez distingue las siguientes características que tiene la orientación:

- Se dirige a grupos de trabajo: grupo-clase, grupo de tutores, junta de profesores, etc.
- De carácter preventivo.
- Facilita el desarrollo del proyecto educativo y curricular del centro.

Tanto Domingo (2006, p.97-118) como Mauri y Martín (2011, p.29-46), denominan a los orientadores como observadores privilegiados en los centros docentes, donde generan espacios propicios para dar respuesta a las necesidades que se presentan en los diferentes contextos colaborando con todos los miembros.

Por lo que desde su actuación asume el modelo de consulta y formación por participar de forma indirecta con los alumnos, estableciendo una relación directa con los profesionales donde se analizan y sugieren alternativas para abordar las situaciones (Monarca, 2007, p.27-31).

La orientación venía siendo un recurso de ayuda para vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera en la que el propósito fuera la felicidad de los individuos (Alzina, 1996, p.25-26). Entre la diversidad de autores, Alzina (1996, p.25-26) hace referencia a Jesse B. Davis, quien fue el primero que estimuló la orientación dentro de la escuela, dentro del currículo escolar. Afirmaba que el marco escolar es el más idóneo para mejorar la vida de los individuos y preparar su futuro social y profesional. Por lo que concreta que el objetivo de la orientación es lograr que el alumno obtenga una mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social. La orientación es el medio para contribuir al desarrollo del individuo, proceso que se prolonga a lo largo del periodo escolar.

Por su parte, Mora (1984, p.23-24) entiende la orientación como actividad del proceso educativo, en su organización, métodos y programas, y como fundamento esencial de la igualdad de oportunidades.

La orientación es sinónimo de toma de conciencia, un saber donde se está, a dónde se va, y por qué caminos y medios, capacita al individuo a conocer sus rasgos personales, aptitudes e intereses, y por consiguiente es casi sinónimo de educación, ya que toda la educación comporta un sentido orientacional, de ayuda para que cada sujeto sea consciente de sus posibilidades y sus limitaciones, sus logros y deficiencias, y a partir de ello realiza un programa de desarrollo y superación (Mora, 1984, p.23-24).

En torno al significado de orientación, tanto Cano (2008, p. 161-202) como Luque (2009) lo definen como un elemento constitutivo y necesario para que el proceso educativo pueda considerarse como tal y así contribuya al desarrollo integral de la persona.

En educación secundaria el propio sistema educativo pretende promover la autonomía y la construcción de la identidad de los alumnos desde un plano psicológico, cognitivo e intelectual enmarcado en la vida social. En esta etapa la orientación y la educación prestan un servicio para el desarrollo de sus potenciales para ejercer sus derechos y su ciudadanía. Por tanto, la Orientación en Secundaria va a ser el resultado de la comprensividad/diversidad e integración/individualización del alumnado (Luque, 2009).

Para ello, Cano (2008, p. 161-202) distingue cuatro áreas de actuación dentro de la orientación: orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo humano, incluyéndose la educación emocional y la educación para la ciudadanía.

Posteriormente, Cano Coord. (2013, p. 94), define el rol del orientador del profesor-tutor haciendo referencia al proceso de guía y tutela que el tutor lleva a cabo con sus tutelados, y que de manera directa, le convierte, sin ser necesariamente un experto en psicopedagogía, psicología o pedagogía, en un “docente orientador” al orientar en su evaluación, descubrir sus aptitudes, favorecer, junto a otros profesionales, metodologías y procedimientos didácticos que se oriente al conocimiento del alumnado.

3.2. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Para llevar a cabo estas funciones, la orientación se debe concebir como un trabajo en equipo en la que están implicados todos los profesores, especialmente los tutores, las familias, la dirección del centro educativo, agentes sociales, incluso profesionales externos, en constante colaboración (Cano, 2008, p. 161-202).

La atención a estas áreas se requiere un equipo, el departamento de orientación, compuesto por diversos agentes, que forman parte del profesorado de diversas áreas académicas.

El departamento de orientación es un instrumento de apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se establece en los centros de secundaria por la complejidad y variedad de las funciones de orientación que tienen que desempeñarse (Luque, 2009).

Dentro del DO se formulan una serie de funciones como responsabilidad profesional que se ejerce involucrando competencias en las tareas que desempeñan estos profesionales (Cano, R. coord. 2013, p.66).

Todo ello, va conducido por una evolución en la normativa española y autonómica en relación a la orientación y su desarrollo, llegando a la actualidad con una legislación vigente que es la base de la actuación orientadora y que de manera breve presentamos.

Centrándonos en los institutos, partimos con la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, hace referencia a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde uno de los principios inspiradores del sistema educativo español es la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una educación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores, favoreciendo la calidad de enseñanza.

Define los Departamentos de Orientación como órganos de los centros docentes, que constituyan el soporte técnico de la planificación y desarrollo de la orientación, apoyando y

asesorando al centro y a la Comunidad Educativa en todas las actuaciones destinadas a la formación integral del alumnado.

Los Departamentos de Orientación se encuentran en los institutos de educación secundaria, institutos de educación secundaria obligatoria, centros integrados de formación profesional y en los centros de educación de personas adultas.

Están compuestos por profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa, profesorado de apoyo a los ámbitos, profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad, maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, y profesorado de apoyo a educación compensatoria.

Su finalidad trata de asesorar e intervenir con el equipo directivo, profesorado, alumnado, familias y demás profesionales en el desarrollo de las acciones de orientación.

Los ámbitos de actuación determinados en la orden son de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyo a la orientación académica y profesional y de apoyo a la acción tutorial.

A su vez, en el artículo 5 de la misma orden se determinan las funciones y actuaciones de los departamentos de orientación en los diferentes ámbitos, las cuales se exponen en la siguiente:

Tabla 3

Funciones y actuaciones de los departamentos de orientación

APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
F U N C I O N E S	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colaborar con los demás departamentos en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo y el Plan General Anual. 2. Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre estrategias, criterios de atención y medidas para el alumnado que precise atención y para la prevención de dificultades de aprendizaje. 3. Colaborar con el profesorado aportando criterios, procedimientos y asesoramiento en la elaboración de medidas preventivas y de apoyo que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. 4. Asesorar al equipo directivo y al profesorado en el elaboración, seguimiento y evaluación del plan de atención a la diversidad. 5. Asesorar y colaborar ante problemas que afecten a la convivencia del centro y ante situaciones de absentismo y abandono temprano de la educación. 6. Realizar la evaluación psicopedagógica, el informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización en colaboración con el tutor y el equipo docente que atienda al alumno.

A C T U A C I O N E S	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre estrategias de prevención y detección de problemas de aprendizaje. 2. Proporcionar orientaciones para la organización y el diseño de las medidas y programas de apoyo y refuerzo de programas de respuesta educativa a las necesidades de apoyo educativo y la evaluación del alumnado. 3. Facilitar orientaciones en la elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares. 4. Poner a disposición del centro la información sobre materiales y recursos didácticos para adecuar la respuesta educativa a las necesidades. 5. Prestar asesoramiento y aportar orientaciones a las familias sobre el proceso educativo. 6. Coordinarse con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de los centros adscritos y con los centros de educación de personas adultas, así como colaborar con los equipos de orientación educativa de carácter específico y de carácter especializado en las actuaciones que se lleven a cabo con el alumnado del centro.
APOYO A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL	
F U N C I O N E S	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientar e informar al alumnado sobre itinerarios formativos y profesionales, sobre el acceso a enseñanzas superiores, oportunidades y ayudas formativas teniendo en cuenta los intereses, capacidades, necesidades y motivaciones. 2. Orientar al alumnado que finaliza su etapa educativa y desea insertarse en el mundo laboral. 3. Informar al alumnado sobre la evaluación y acreditación de competencias adquiridas en la experiencia laboral y aprendizajes, facilitando la toma de decisiones. 4. Favorecer en el alumnado el desarrollo y competencias para la toma de decisiones. 5. Favorecer el acercamiento entre familias a través del asesoramiento de la puesta en marcha. Entablar relaciones con distintos ámbitos laborales del entorno.
A C T U A C I O N E S	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aportación de líneas estratégicas de actuación para que se incorporen a las distintas programaciones. 2. Búsqueda de información académica y laboral y puesta a disposición del profesorado, alumnado y familias. 3. Elaboración de documentación y difusión. 4. Propuesta de visitas de campo. 5. Elaboración de actividades para el conocimiento de itinerarios formativos, campos profesionales y búsqueda de empleo. 6. Simulación de actividades para la inserción laboral. 7. Colaboración con las familias para el asesoramiento al mundo laboral. 8. Diseño de medidas para orientar al alumnado con necesidades educativas especiales hacia las oportunidades académicas y profesionales. <p>Diseño de actividades para que el departamento de orientación forme una relación con los distintos ámbitos educativos, sociales y de inserción laboral del entorno.</p>
APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL	
F U N C I O N E S	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar propuestas para el Plan de Acción Tutorial, contribuyendo a su desarrollo y evaluación. 2. Colaborar con el jefe de estudios en su elaboración y el desarrollo de las actuaciones. 3. Asesorar a los tutores en sus funciones. 4. Asesorar al alumnado y familias.

A C T U A C I O N E S	1.	Participar en las reuniones de coordinación con tutores.
	2.	Elaboración de propuestas de intervención del profesorado del mismo grupo en tareas comunes (coordinación, recuperación y refuerzo, evaluación y desarrollo).
	3.	Aportación de estrategias para la atención al alumnado con riesgo de abandono temprano de la educación y la formación, así como a sus familias.
	4.	Aportación de técnicas y estrategias de atención a los problemas grupales y de atención individual y de familias, encaminadas a la mejora de la dinámica del clima social del aula.
	5.	Dar información a los tutores sobre recursos para desarrollar las labores de tutoría.

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de la ORDEN EDU/1054/2012.

Estas funciones previamente detalladas se llevan siguiendo el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, determinado en el DECRETO 5/2018, de 8 de marzo. Aunque es amplio en el profesional y vocacional, hay una parte en la que se va a poner mayor énfasis, en la orientación educativa como proceso de acompañamiento, asesoramiento y colaboración en la planificación y despliegue del proyecto educativo, de ayuda al alumnado, a los docentes y a los padres, madres o tutores legales en lo relativo a la enseñanza y aprendizaje, concretamente centrado en los ámbitos del preventivo, personal y social y de formación, investigación e innovación, al consistir en la detección de necesidades en los momentos evolutivos del alumnado para llevar a cabo una práctica educativa que permita a la persona conocerse a sí mismo y a su entorno con nuevos métodos.

Y, por último, todo ello está apoyado con el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León en el que se plantea 6 líneas estratégicas, que son las siguientes:

Tabla 4

Líneas Estratégicas que plantea el II Plan de Atención a la Diversidad

Línea Estratégica 1	Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos
Línea Estratégica 2	Mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado.
Línea Estratégica 3	Mejora de las tasas de los indicadores internacionales (objetivos 2020, OCDE...)
Línea Estratégica 4	Fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos.
Línea Estratégica 5	Refuerzo y apoyo a líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica como estrategia que estimule el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas e impulse la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad.
Línea Estratégica 6	Impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y respeto a todas las personas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *II Plan de Atención a la Diversidad. 2017-2022*.

De todas ellas, este trabajo de Fin de Máster se centra en el desarrollo de las líneas 2, 4 y 5 al centrarse en la detección de necesidades para dar una respuesta preventiva y de intervención

con la participación de agentes educadores apoyando las líneas de investigación e innovación, estimulando el desarrollo de prácticas profesionales docentes.

En la época donde se cursa la educación secundaria obligatoria, el alumnado define su personalidad, toma conciencia de sí mismo, comienza a construir su identidad. En todo este proceso madurativo, pueden surgir problemas fisiológicos y emocionales, que se deben tener en cuenta desde el plan de intervención de la orientación y la tutoría (Álvarez, 2017, p 65-90).

Tras esta visión general, del papel de la orientación en educación, es imprescindible destacar el acompañamiento de la acción tutorial como parte fundamental en el desarrollo integral de la persona, vinculado a la orientación y a la función docente (Álvarez, 2017, p. 65-90). Por su parte, ya Mora en 1984, destaca que la orientación y la ayuda destinada al alumno partiendo de sus situaciones y cualificaciones por parte de los docentes en paralelo a su acción.

Durante esta etapa educativa hay que dotar al alumnado con conocimientos y habilidades académicas, al mismo tiempo que conferirles de una formación que les permita afrontar sus procesos de aprendizaje, toma de decisiones y de transición, teniendo en cuenta la diversidad e inclusión, que le ayude a concretar su proyecto personal y profesional (Álvarez, 2017, p. 65-90).

La tutoría, al igual que la orientación en sí, ha de convertirse en la pieza fundamental del desarrollo integral del alumnado, implicando a todos los componentes de la comunidad educativa (Álvarez, 2017, p. 65-90). Álvarez (2017, p. 65-90) apunta que la acción tutorial es un factor de calidad educativa, es una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumno vaya experimentando a lo largo de su formación. Se plasma en el Plan de Acción Tutorial, donde se detallan las acciones destinadas a orientar al estudiante en su proceso de desarrollo personal, académico, social y profesional a lo largo de toda la escolarización (Álvarez, 2017, p. 65-90).

Las áreas de intervención tutorial en secundaria con respecto al alumnado constan de las tutorías en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, atención a la diversidad y la inclusión, en la orientación académica y profesional y en la prevención y el desarrollo humano (Álvarez, 2017, p. 65-90).

En Castilla y León, desde la Junta y a través de Educacyl, el Portal de Educación (2022), se expone un apartado de Atención a la Diversidad basado en garantizar a todos el derecho a la educación, ligada con la educación inclusiva, la equidad, accesibilidad universal y diseño para todos y la educación.

Además, da a conocer el plan de atención a la diversidad, el cual surge para prestar atención educativa a todo el alumnado, facilitando el poder personalizar una oferta educativa en la que se tienen en cuenta las características de ruralidad y dispersión. Cada persona aprende de una manera distinta, llevándonos a concluir que todos somos diferentes y que hay que ayudar a cada uno a desarrollar sus potenciales, sus inteligencias o talentos (Educacyl, 2022).

Parte del análisis encaminado a detectar puntos fuertes y débiles para así trabajarlos mediante los agentes que forman la comunidad educativa y están relacionados con ella. De esta forma pretende que el estudiante potencie sus posibilidades para educarse junto a los demás (Educacyl, 2022).

Además, entre sus líneas de actuación se destaca el refuerzo y apoyo a líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica, de modo que se coopere con otras instituciones para mejorar el sistema con proyectos, colaboraciones e investigaciones (Educacyl, 2022).

En lo que se refiere al desarrollo humano en cuanto a su intervención, incluye el desarrollo de habilidades de vida, sociales, prevención de riesgos, educación para la salud, educación emocional, con especial atención. Este último aspecto queda desatendido en las áreas académicas ordinarias, dejando sin espacio a las emociones, teniendo así un alumnado desmotivado. Este colectivo se encuentra en un momento delicado debido a los cambios que está viviendo en su realidad personal y educativa. La educación, a través del desarrollo de competencias emocionales puede ayudar al alumno a aumentar su bienestar personal, social y a afrontar los retos que se le planteen en su vida cotidiana. La tutoría es un buen espacio para trabajar la educación emocional a través de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar (Álvarez, 2017, p. 65-90).

Esta acción quedaría incompleta sin la intervención de la familia, como primer agente educativo del alumnado, por ello es necesario prestar información, formación, orientación y recursos para sus hijos (Álvarez, 2017, p. 65-90).

Como parte del proceso educativo, también la orientación debe irse adaptando a las nuevas tecnologías, de ahí la necesidad de innovar en la acción orientadora. El apartado siguiente trata justamente esto, en como llegar de forma directa e indirecta a través de herramientas y estrategias acordes a la evolución de la sociedad con recursos para estar en contacto con el alumnado y los docentes.

3.3. INNOVACIÓN EN ORIENTACIÓN

Una vez tratado lo que es la orientación y uno de los niveles de actuación, pasamos a concretar que para llevar a cabo esta acción orientadora, Rodríguez y Gallardo (2020, p. 7-18) alega que el espacio educativo debe de ofrecer alternativas, estrategias y oportunidades de crecimiento a los adolescentes, favoreciendo su desarrollo personal y profesional.

La promoción de la sociedad y la equidad de la educación exigen comprender los procesos de cambios y cómo enfrentarlos desde las instituciones educativas, atendiendo a la diversidad humana (Santana, 2010, p. 261-270).

En cuanto a la respuesta a los cambios y promoción que nos exige la sociedad, Santana (2010, p. 261-270) proclama la iniciativa en innovación a los centros educativos, siendo desarrollada por los orientadores para el apoyo de aquellas acciones de mejora de la calidad educativa. Las actuaciones de los profesionales de la orientación educativa deben ir de la mano de la innovación en los centros educativos con el fin de dar respuesta a las necesidades que se presentan en los mismos.

Por su parte, los Departamentos de Orientación son conscientes del cambio social y de la relevancia que las TIC van teniendo en el ámbito escolar y social, y que un uso adecuado de ellas nos puede llevar a obtener beneficios, tales como optimizar el tiempo y las tareas de gestión, mejorar los procesos de comunicación e información, promover y estimular acciones de innovación, permitir la realización de diagnósticos y asesoramiento online, colaborar en línea, e incluso explorar las posibilidades de orientación bajo entornos virtuales (Muñoz y González, 2015, p. 447-465).

La sociedad actual se ve influenciada por la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida cotidiana y en diversos campos profesionales, incluida la orientación educativa con fines pedagógicos y orientadores (Josserme y César, 2020). Esta presencia se ha visto incrementada con la situación pandémica del COVID-19 y las medidas tomadas por el gobierno.

Los principales usos de las TIC en este ámbito educativo son como recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico como soporte para el asesoramiento, orientación y consulta, como herramienta de información, comunicación, formación e investigación, a la misma vez que de apoyo para la gestión de procesos y acciones orientadoras, entre ellas la acción tutorial, destinadas a los componentes de la comunidad educativa (Josserme y César, 2020).

Es complejo que la tecnología reemplace la función de los profesionales de la orientación, pero se ve como instrumento de apoyo, complementación e interacción, permitiendo ampliar el alcance de los procesos de asesoramiento y ayuda, pudiendo sobrellevar las dificultades derivadas de la atención a un número elevado de alumnos, optimizando los procesos de intervención (Josserme y César, 2020).

Por tanto, las TIC en orientación educativa deben de ser pensadas para potenciar y promover procesos y prácticas orientadoras innovadoras y ajustadas a la diversidad de alumnado. Las prácticas profesionales a través de las nuevas tecnologías remite a acciones individuales, en escenarios institucionales particulares, ligadas a la experiencia y formación de cada profesional. Es una herramienta que se caracteriza por la interacción e innovación, haciendo reflexionar sobre la posibilidad de materializar un modelo de carácter metodológico y analítico de orientación mediada por las tecnologías. Esta reflexión llega de parte de Josserme y César (2020) debido a la realidad educativa y social española afectada por la pandemia que concierne a todo el mundo en forma de COVID-19 (Aznar, 2020).

Se quiere hacer hincapié en la didáctica del podcasting, porque, por medio de la participación, los alumnos pueden reutilizar y enriquecerse de los temas que se tratan en los mismos (Martínez y Recio, 2021. p. 324).

3.3.1. El podcast

El podcast ha estado presente en educación mediante la radio escolar, audiocuentos, reportajes, entrevistas, diarios o tertulias. Ha evolucionado como medio de comunicación promoviendo una nueva manera de comunicarse, relacionarse e informarse (Martínez y Recio, 2021, p. 324).

A su vez, se trata de una herramienta que combina la tecnología de comunicación con la que profundizar, debatir, reflexionar, dialogar de manera colaborativa y crítica distintos textos académicos, teniendo como principal ventaja la difusión entre la comunidad educativa, junto a la grabación con diferentes usuarios en un tiempo pasado o presente, de forma colectiva en posible directo, y edición de los mismos. Es una nueva manera de integrar la tecnología en las clases, despertando la motivación, la curiosidad y el interés de los estudiantes de forma interdisciplinar y cooperativa. (Martínez y Recio, 2021, p. 324).

Por tanto, en el ámbito educativo, es un recurso que facilita compartir conocimientos e intercambiar ideas entre las comunidades educativas y otros profesionales de ámbito. Entre sus aplicaciones se encuentran la distribución de conocimientos, la realización de entrevistas e

incluso proyectos haciendo a los alumnos los creadores de los podcasts. Todos estos usos vienen dados de la mano de González, Prieto y Gil (2021. p. 183-201), pudiendo dar lugar a una educación semipresencial, presencial y a distancia. A su vez, Clemente (2014), muestra que su uso es variable en torno a los objetivos y condiciones de los contenidos y que un buen podcast exige un guión bien elaborado por parte del diseñador.

Es por lo anterior que he seleccionado esta herramienta como recurso para la propuesta de intervención, en la que hemos hecho partícipes a profesionales y agentes primarios que están en continuo contacto con adolescentes, por lo que aportan información partiendo de bases reales y verídicas.

3.4. EL COVID-19

Pues bien, a inicios del 2020, cuando la vida transcurría con normalidad, se difundió la noticia del brote de una enfermedad denominada COVID-19, caracterizada por su rápida expansión a todos los países del mundo, derivando en el cambio drástico de la dinámica social a escala mundial. Fue el 11 de marzo de 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que esta enfermedad había alcanzado el nivel de pandemia mundial, haciendo responsable a los gobiernos de la toma de medidas urgentes y contundentes para impedir su propagación. La evolución de esta pandemia trajo consigo la limitación de actividades de primera necesidad, entre ellas la suspensión de la actividad escolar, paralizando la actividad económica y social. En consecuencia, los dos factores que afectan el bienestar físico y psicológico fueron la pérdida de hábitos y rutinas, así como el estrés psicosocial (Sánchez, 2021).

La pandemia derivó en una serie de toma de decisiones por parte del Gobierno de España (2021) frente a la prevención. Estas medidas se enumeran a continuación:

1. Uso de mascarilla.
2. Distancia mínima 1,5 metros entre personas.
3. Lavado frecuente de manos.
4. Menos contactos y en una burbuja estable.
5. Más ventilación en espacios cerrados, realización de actividades al aire libre y ventanas abiertas.
6. Aislamiento domiciliario en situaciones en las que se padezca síntomas o diagnóstico de COVID-19, si se es contacto o se esperan los resultados de las pruebas.

Todos estos fenómenos incentivaron la continuidad de las funciones orientadoras en el marco de las instituciones educativas a través de recursos tecnológicos, virtuales, digitales y multimedia (Josserme y César, 2020).

Los cambios y las medidas a las que hacemos referencia, a causa del COVID-19, repercuten en aspectos como el físico, social y psicológico de las personas, especialmente en la población adolescente. En este trabajo nos centraremos en una franja de edad concreta, en la adolescencia y los efectos que esas medidas han tenido.

3.5. LA ADOLESCENCIA: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Muchos de los cambios debidos al COVID-19 tuvieron una gran repercusión en los adolescentes. Esta etapa se define como el tránsito entre la niñez y la edad adulta, marcado por las expectativas tanto en funciones sexuales y reproductivas como en el estatus social, habiendo cambios e integraciones en lo social, lo psicológico y lo biológico del individuo (Santillano, 2009, p. 55-71; Pineda y Aliño, 2002, p. 15-23).

Su inicio se da a partir de cambios puberales y transformaciones biológicas, psicológicas y sociales muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. Es un periodo de adaptación a los cambios corporales y una fase determinante hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda y Aliño, 2002, p. 15-23).

Los límites cronológicos son difíciles de establecer, pero Pineda y Aliño (2002) expone los aceptados por la Organización Mundial de la Salud, entre los 10 y los 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana, de 10 a 14 años, y la adolescencia tardía, de 15 a 19 años.

Las características generales, que destacan Pineda y Aliño (2002, p. 15-23), de esta etapa son:

- Crecimiento corporal: aumento de peso y estatura, cambios de forma y dimensiones corporales (estirón puberal).
- Aumento de masa y fuerza muscular, aumento de la capacidad de transportación de oxígeno, incremento de los mecanismos amortiguadores de la sangre, maduración de los pulmones y corazón. Esto desemboca en un mayor rendimiento y recuperación.
- Torpeza motora, falta de coordinación, fatiga, trastornos del sueño, trastornos emocionales y conductuales.
- Maduración de los órganos sexuales e inicio de la capacidad reproductiva.
- Aspectos psicosociales:
 - o Búsqueda de identidad tanto personal como sexual.

- Necesidad de independencia.
- Evolución de pensamiento.
- Conductas sexuales.
- Contradicciones en su conducta.
- Cambios de estado anímico.
- Relaciones conflictivas con los padres.
- Falsas percepciones.
- Elección de una ocupación.
- Necesidad de formular su proyecto de vida.

Por tanto, la adolescencia es un punto de inflexión en la vida de las personas, donde se crea la identidad personal, un periodo en el que el autococepto y la autoimagen juegan un papel fundamental como base de la personalidad. Es por ello que tratamos más profundamente estos dos conceptos en los adolescentes.

3.6. EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOIMAGEN EN LOS ADOLESCENTES

Estudiar el autoconcepto es particularmente importante en la adolescencia, al ser una etapa marcada por continuos cambios biológicos y psicológicos, así como de aprendizajes y oportunidades, una etapa donde el adolescente asume la formación de su propia identidad (Erikson, 1992; Oliva et al., 2014; Suldo et al., 2011). En la adolescencia, uno de los elementos estrechamente relacionado con la adaptación psicológica y social es el autoconcepto (Delgado et al., 2013)

Por un lado, Cazalla y Molero (2013, p 43-64), definen el autoconcepto se define como las percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace sobre su propia conducta, así como el concepto de sí mismo con un ser físico, social y espiritual. Su importancia reside en la formación de la personalidad del individuo, teniendo que ver con la competencia social, influyendo en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Cazalla y Molero, 2013, p.43-64).

Por otra parte, en lo que se entiende por autoimagen se refiere a las ideas, afectos y prejuicios modelados por la sociedad y la cultura que influyen en la percepción subjetiva del cuerpo del propio individuo. Implica las percepciones del cuerpo, actitudes, sentimientos y pensamientos, así como las conductas (Monroy, Vázquez y Galindo, 2019).

Tanto Monroy, Vázquez y Galindo (2019) como Cazalla y Molero (2013, p. 43-64) relacionan ambos conceptos al desarrollo emocional del adolescente, en el desarrollo de identidad y de la autoestima, formando parte de una necesidad humana, relacionado con el bienestar. Estos autores en sus respectivos artículos definen la adolescencia como un periodo evolutivo, de búsqueda de identidad, caracterizada por cambios fisiológicos, emocionales y sociales causados por la pubertad, donde las relaciones sociales se rigen por las normas sociales desde una perspectiva crítica. Por lo tanto, la imagen, el autorrespeto y las conductas si se cumplen las normas sociales.

Durante la adolescencia se desarrollan multitud de sentimientos y actitudes, más o menos contradictorios, hacia sus cuerpos, factor que contribuye significativamente a la evolución de la identidad personal. La propia percepción del adolescente de su autoimagen corporal constituye uno de los factores que conforman su identidad personal, poseyendo varias a su vez debido a las opiniones de los integrantes de la sociedad (Ovejero, De la Villa y Pastor, 1998, p. 145-172).

La autoimagen física como elemento constitutivo del concepto de uno mismo tiene una conexión entre la percepción negativa de la imagen corporal y ciertos trastornos a nivel emocional y socio afectivo. La imagen corporal constituye un elemento central en la estabilidad del concepto de sí mismo y en la construcción de la identidad confirmándose la existencia de un peso relativo moderado en la función discriminante. Se valora con motivo de garantía de integración en el grupo de iguales y cuyo desajuste a los mismos lo interpretan como una posibilidad de rechazo con las nefastas consecuencias a nivel psicoafectivo-emocional y social (Ovejero, De la Villa y Pastor, 1998, p. 145-172).

Ante estas situaciones de crisis, los adolescentes recurren a estrategias de afrontamiento relacionadas con la adaptabilidad, la creatividad y la resiliencia, que tienen consecuencias positivas en el aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades y transmisión de mensajes positivos entre personas, los cuales se hacen efectivas mediante el uso adecuado de las tecnologías, fortaleciendo la construcción de la personalidad del menor (Sánchez, 2021, p. 123-141).

Todas estas evidencias demuestran la importancia de trabajar el autoconcepto en estas edades desde las instituciones educativas para que los jóvenes tengan un buen ajuste psicosocial y psicopedagógico evitando futuros problemas, ya que durante el proceso educativo que viven los adolescentes pueden amoldar su imagen, formando su identidad, como resultado de la

interacción con la sociedad, que es la que incide directamente en el auto concepto que estos menores construyen (Cazalla y Molero, 2013, p.43-64; Córdova y Balseca, 2021, p. 229-245).

Se puede concluir, siguiendo las directrices de Sánchez (2021, p. 123-141).) en base a las medidas debidas al COVID-19, que las vertientes con más repercusiones se han observado respecto a la educación:

- Expresar y compartir emociones, ideas y acciones.
- Enseñar medidas de cuidados y disciplina.
- Comunicación frecuente con las familias y entre los propios alumnos.
- El diseño de formas innovadoras para el estudio, trabajo, deporte, convivencia y ocio.
- Adquirir intereses y habilidades.
- La ayuda a personas vulnerables.
- Desarrollar valores.

A su misma vez, Sánchez (2021, p. 123-141) dice que estas repercusiones es necesario informar tanto al alumnado como a la familia de las consecuencias físicas y psicológicas, detectar situaciones de riesgo, hacer una evaluación y seguimiento en los diferentes contextos para dar una respuesta en base a las necesidades, contar con padres y profesionales que intervienen en el desarrollo del individuo, trabajar las emociones para prevenir e intervenir en la afectación emocional y aportar a toda la comunidad educativa, en todo momento, herramientas para paliar las situaciones de riesgo.

3.7. LAS MEDIDAS DEL COVID-19 Y SU IMPACTO ACTUAL EN ADOLESCENTES

Por otro lado, las restricciones a causa de la pandemia han reducido significativamente la calidad de vida, con mayor impacto en la salud de la población infantil y adolescente, viéndose afectados indirectamente por las medidas de distanciamiento social, educativas y recreativas adoptadas por el gobierno. Este colectivo experimentó cambios en su vida diaria (confinamiento en casa, cierre de colegios, digitalización en la educación, descenso de actividad física, distanciamiento social, o conexión limitada con amigos y compañeros de clase) que han provocado la presencia de trastornos, como ansiedad, depresión, estrés postraumático, falta de atención, angustia, baja autoestima, trastorno por uso de sustancias y suicidio, trastornos del sueño y el apetito, dificultad para atender, hiperactividad, irritabilidad, angustia), siendo la regresión emocional y conductual las más frecuentes, acompañados de alteraciones del estado

de ánimo: tristeza, irritabilidad, temor o miedo (Méndez y Chamorro, s.f, Sánchez, 2021, p. 123-141).

Por el contrario, hay autores como Díaz y Donoso (2022, p. 10-18), los cuales dicen que la afección en el adolescente corresponde a la respuesta de la sociedad, pues la magnitud global y la exposición permanente a información relacionada a la pandemia, tanto de redes sociales como de prensa digital, no les ha permitido afrontarla de forma adecuada. La desinformación por parte de expertos ha originado situaciones de desconfianza en las instituciones de referencia tradicionales.

Por su parte, Galera (2020) clasifica los efectos psicológicos en los diferentes ámbitos. Respecto al ámbito cognitivo afectan a la expresión oral, limita la expresión emocional, pudiendo influir en la no canalización adecuada de las mismas y en un aumento de tensión y agresividad, limita la capacidad de expresión corporal y espontaneidad natural y coacciona la libertad de acción.

El mismo autor expone, en cuanto al ámbito afectivo que se manifiesta un cierto temor al fracaso y frustración de sus expectativas de éxito, sentimiento de culpa, miedo a la crítica por aceptación de sus compañeros, ansiedad, estrés y depresión (Galera, 2020).

También Galera (2020), hace referencia al ámbito social, que dificulta la comunicación interpersonal, miedo al contacto social, deterioro de las relaciones sociales por no poder comunicarse emocionalmente, aislamiento social, disminución de la autoestima por no poder recibir un feedback gestual y expresivo durante las relaciones provocando la disminución de la autoestima, sensación de miedo y pérdida de la seguridad personal, incoherencia entre sus valores y la expresión de los mismos. La falta de seguridad y vulnerabilidad que conlleva el uso de mascarilla se manifiesta en la aparición de miedos en otros muchos ámbitos de la vida cotidiana dificultando su desarrollo psicomotor y afectando a la sensación de confianza vital.

Posteriormente, Sánchez (2021, p. 123-141) ha llegado a concluir que el impacto emocional de la pandemia influye en las reacciones emocionales, muchas de ellas negativas manifestándose de forma mixta ante un futuro impredecible e incontrolable.

Es por lo que Córdova y Balseca (2021) muestran especial atención en desarrollar las habilidades emocionales para proporcionar a los adolescentes la posibilidad de sentirse seguros y satisfechos consigo mismo y lleguen al éxito personal, además de controlar sus capacidades como beneficio para su productividad. Esto influye directamente en la propia imagen de uno mismo y a los demás, en la percepción, comprensión, análisis, evaluación, expresión y control.

Basándonos en los estudios sobre el autoconcepto se ha de destacar el estudio *Analysis of Self-Concept in Adolescents before and during COVID-19 Lockdown: Differences by Gender and Sports Activity* (González, Zurita, Lindell, Conde, Grosz, y Badicu, 2020), donde se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Form-5 (AF-5) para medir el autoconcepto de los adolescentes. En él se ha concluido que ha habido una reducción en el autoconcepto general de los adolescentes durante la pandemia de COVID-19, lo que se asoció con el bienestar emocional, siendo la familia y los compañeros factores esenciales en el desarrollo de un autoconcepto adecuado.

Además, el autoconcepto de las niñas, especialmente el autoconcepto académico, fue mayor que el de los niños durante el confinamiento. Sin embargo, tanto el autoconcepto físico como el emocional eran más altos para los niños que para las niñas antes del confinamiento por COVID-19. Por lo tanto, generalmente los adolescentes corren el peligro de experimentar consecuencias negativas tanto para la salud mental como física como resultado de las pandemias. Del mismo modo, afectó a varios aspectos de la vida cotidiana, como las actividades educativas, sociales y de ocio, presentando nuevos desafíos emocionales (González, Zurita, Lindell, Conde, Grosz y Badicu, 2020).

Y es que, tanto el autoconcepto como la autoimagen son importantes en la adolescencia, ya que las emociones y los sentimientos cotidianos son esenciales en el desarrollo personal, siendo subjetivo y cambiante según los factores externos y los nuevos contextos de la vida. De hecho, estos dos constructos representan un factor de protección contra el comportamiento perturbador, que mejora tanto la salud mental como las relaciones positivas entre iguales. En consecuencia, la construcción psicológica de un concepto positivo de sí mismo en los estudiantes durante los años escolares produce situaciones socioemocionales y entornos educativos exitosos (González, Zurita, Lindell, Conde, Grosz y Badicu, 2020).

En educación nos encontramos ante un amplio campo de actuación, donde se resalta la inteligencia emocional y el aprendizaje socioemocional, donde se puede contar con la dotación de habilidades necesarias para enfrentar los problemas sociales futuros (Rodríguez y Gallardo, 2020, p. 7-18).

Así lo refuerza Herranz (2020, p.28-32) donde destaca que una de las herramientas de orientación es generar procesos emocionales y de participación, tanto individual como colectivos, siendo fundamental el acompañamiento físico y presencial. En relación a lo anterior, el trabajo de apoyo a la tutoría y a la educación socioemocional debe ser potenciado en el futuro

con fórmulas, estrategias y propuestas en práctica con rigor y eficacia (Herranz, 2020, p.28-32).

En lo que se refiere al desarrollo del trabajo docente, ha evolucionado en gran escala de manera drástica y en poco tiempo, poniendo en primera línea las TIC como solución al trabajo a distancia, es por lo que se deberían buscar mas herramientas en las que humanizar la tecnología mediante la creatividad y puesta en práctica de las metodologías capaces de complementar la docencia y la orientación de tipo presencial (Herranz, 2020, p.28-32). De este modo, la Orientación Educativa se potencia como sector de autonomía dotada de recursos humanos y materiales proporcionando calidad y eficiencia en cuanto a la respuesta ante diversos contextos, actuando de manera efectiva y consciente.

Por tanto, la incorporación de los adolescentes a la normalidad supone un reto debido a las consecuencias de la pandemia y sus medidas. Debido a ello, hay que implicar a toda la comunidad educativa en la búsqueda y reproducción de estrategias, recursos y herramientas con el fin de combatir las secuelas para el desarrollo integral de los menores (Sánchez, 2021, p. 123-141; González, Zurita, Lindell, Conde, Grosz y Badicu, 2020; Córdova y Balseca, 2021).

En este camino de búsqueda y puesta en marcha de nuevas opciones de acción, concretamente desde la orientación, es donde podemos centrar la propuesta que en el punto 5 de este TFM se plantea, como un paso hacia el cambio y utilización de las TICS en la respuesta a las nuevas necesidades presentadas.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. DISEÑO

Una vez conocida la parte teórica, se pasa a la parte práctica de toda ella, haciendo uso de un diseño con que se va a poder detectar la situación y necesidades reales para poder proseguir con la propuesta de intervención.

4.1.1. Línea temporal del trabajo

Con el fin de dar una visión general a todo el proceso de realización del trabajo de fin de máster, se expone una tabla con los periodos de tiempo que se han dedicado a la realización del mismo:

Tabla 5

Línea temporal de trabajo

ACTIVIDAD/ACCIÓN	TIEMPO (HORAS)	FECHA
------------------	----------------	-------

Selección del tema	15	1 mes (marzo)
Búsqueda bibliográfica	20	1 semana (abril)
Diseño de la investigación	80	1 mes y medio (abril y mayo)
Proposición al centro	1	1 día (abril)
Elaboración del cuestionario	5	3 días (abril)
Prueba piloto	3	1 semana (abril)
Adaptaciones aplicadas al cuestionario	1	1 día (abril)
Evaluación inicial (detección de necesidades)	1	1 día (abril)
Recogida de la muestra	2	1 día (abril)
Análisis de datos	3	1 día (mayo)
Diseño y planificación de la intervención	160	2 meses (mayo y junio)
Seguimiento de la elaboración (tutorías)	4	1 mes (1 día cada semana) (mayo y junio)
Elaboración del documento	180	2 meses (mayo y junio)

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cuantitativo en base a que se hace uso de un cuestionario y se trabaja a través de los datos obtenidos.

Por otra parte, podemos decir que es un diseño de postprueba únicamente y grupo de control. Incluye dos grupos, uno recibe la intervención y el otro no (es lo que denominamos grupo control).

Es decir, se trabajará con dos grupos, lo que nos permitirá tener un grupo de control (3º ESO B) y un grupo experimental (3º ESO C), de esta manera se podrán comparar los resultados al efecto de la intervención mostrando así su efectividad.

Se trata de una investigación donde se recogen y analizan datos cuantitativos sobre las variables planteadas, estudiando su asociación y/o relación. Trata de determinar la asociación o correlación, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. De esta forma, hace inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de forma determinada (Pita y Pértegas, 2002).

4.2. INSTRUMENTO

4.2.1. Creación del cuestionario

Para obtener resultados propios de la situación actual de los adolescentes tras la pandemia del COVID-19 y sus medidas, la percepción que tienen de ellos mismos y cómo creen que son percibidos por los demás (autoconcepto-autoimagen), se formularon una serie de cuestiones tomando como referencia la prueba de autoimagen “¿Qué imagen tengo de mí? Aprendo a conocerme” del IES F. Savater. Por lo que el instrumento utilizado en este trabajo de

investigación es el resultado de la adaptación de esta prueba y la integración de otras categorías e ítems, con el fin de poder obtener resultados referidos al tema referente, la autoimagen y autoconcepto y el COVID-19. Dicho instrumento se hace llegar a la muestra por medio de un enlace de Google forms.

El objetivo del cuestionario es hacer reflexionar a los adolescentes sobre la imagen que tienen de ellos mismos, dependiendo de lo que creemos ser, de lo que nos gustaría ser, de lo que ven en nosotros los demás y de lo que los demás piensan de nosotros, ante situaciones normales y la situación postpandemia.

Este instrumento tiene dos objetivos: por un lado la detección de necesidades para conocer la situación real en el grupo de alumnos para así poder sustraer las necesidades pudiendo elaborar la acción y llevarla a la práctica a modo de respuesta ante la problemática existente. Por otro lado, este mismo instrumento, lo hemos utilizado para la evaluación inicial y final y así poder comprobar si el objetivo principal de la intervención se ha cumplido.

Una vez confeccionado el cuestionario, se hizo un pilotaje con estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria externos a los destinatarios de la propuesta de intervención, que confirmó que el alumnado no tenía ningún problema en entender cómo se formulan las preguntas.

Además, el cuestionario ha sido validado por tres expertos. Se sugirieron algunos cambios de la redacción en cuanto a la explicación introductoria de la prueba, ya que estos manifestaron que se realizará de forma más concreta y concisa posible. Las propuestas de cambio fueron realizadas, por lo que las preguntas que se presentan en el ANEXO I son las definitivas que se aplicaron en la evaluación inicial.

4.2.2. Aplicación y recogida de datos

Para la administración del cuestionario se ha optado por realizar una valoración de forma colectiva a través de un formulario utilizando la herramienta de Google, Google forms, al alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria de los grupos B y C, en el cuál tendrán acceso a él durante 10 minutos de la hora de tutoría para cumplimentar los ítems que se les solicita.

4.2.3. Categorización

El cuestionario recoge ítems relevantes sobre las emociones y pensamientos en base a las variables de estudio (la autoimagen, el autoconcepto y el postcovid), la percepción de ellos mismos en relación con situaciones a causa del COVID-19.

Por ello, el cuestionario (Aprendo a definirme) presenta una serie de ítems divididos en cuatro bloques, en primer lugar, de una pequeña introducción en la que se explica el motivo de aplicación, le sigue la elección de género y el grupo al que pertenece el alumno que responde.

La primera categoría (Emociones) con ítems plantea una serie de 10 cuestiones en el que el alumno tiene una respuesta cerrada con elección de 16 emociones (Enmascarado; Temeroso; Inseguro; Desconfiado; Seguro; Eufórico; Con un peso encima; Conflictivo; Tranquilo; Enfadado; Agresivo; Pasota; Perdido; Contento; Amigable; Satisfecho) según se sienta en la situación descrita en el enunciado.

La segunda (Percepción de mi mismo) trata de la percepción que se tiene de uno mismo, donde en los 21 enunciados el alumno debe seleccionar si ocurre siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca o nunca.

Y por último, la tercera (percepción de mi mismo desde el COVID-19, se presentan unas afirmaciones en las que se debe responder cualquiera de las opciones presentes (Siempre; Casi siempre; Algunas veces; Casi nunca; Nunca) dentro de la pregunta según las veces que se manifiesten dichos pensamientos sobre uno mismo desde el COVID-19.

4.3. LA MUESTRA

La muestra representativa está formada por dos grupos de tercero de Educación Secundaria Obligatoria del Centro Cultural Vallisoletano Maristas, en Valladolid, España.

Desde un principio y con el asesoramiento del equipo de orientación del centro educativo se determinó llevarlo a cabo en todos los cursos de educación secundaria obligatoria, lo cual parecía atractiva la idea de poder intervenir en un campo tan amplio. A medida que se fue concretando la intervención, nos dimos cuenta que ante el poco tiempo del que disponíamos, el volumen en el que se pretendía trabajar y la gran diferencia entre los niveles educativos nos supondría trabajar temas y contenidos distintos, tratando de englobar múltiples intereses en los destinatarios, debido a la discrepancia de los mismos en cuanto a edad.

Por este motivo, finalmente, la muestra consta de alumnado escolarizado en los grupos de 3º ESO (B y C) compuestos por 21 alumnos cada uno, es decir, un total de 42 participantes, 22 de género femenino y 10 de género masculino.

4.4. RECOGIDA DE DATOS

Los resultados se obtienen directamente en la base de datos que la propia herramienta de Google proporciona.

Esta base de datos recopila y analiza las respuestas de los usuarios a través de una interfaz online muy sencilla a los pocos minutos de estar activa. Se pueden ver online o exportarlos a una hora de cálculo.

En este caso se ha hecho uso de la herramienta en la nube obteniendo gráficos e interpretándose personalmente.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

A través de Google forms se realiza un análisis general de las respuestas a las cuestiones planteadas en el formulario, a partir de ello se sacan las puntuaciones de la totalidad de los encuestados, viendo la necesidad en torno a la que se plantea la intervención.

Por cuestión del cumplimiento del requisito de número de páginas del TFM, las gráficas del análisis de los resultados obtenidos se pueden consultar en el ANEXO II. A continuación, se presentan las conclusiones de dicho análisis que representan, a su vez, a las necesidades detectadas y que serán el punto de partida del apartado de intervención.

En el apartado de *emociones* nos encontramos una serie de enunciados con respuesta respecto a la percepción del propio alumnado sobre sí mismo. De esta manera, podemos concluir que las elecciones más destacadas en la percepción que tiene los alumnos respecto a ellos mismos son tanto seguridad como inseguridad, contento, desconfiado, con un peso encima, tranquilo, amigables, enmascarado, perdido, enfadado, pasota.

Su percepción sobre lo que opinan sus iguales son emociones habituales para tener buenas habilidades sociales como sentirse satisfecho, contento, amigable, tranquilo, seguro. Respecto a lo que perciben lo que creen sus padres y sus profesores van por la misma línea, destacando las emociones de pasota, tranquilo y conflictivo.

La percepción de sus actuaciones es de tranquilo, amigable, seguro, desconfiado, temeroso, satisfecho, perdido y enfadado.

Por otro lado, prefieren que les guste que los vean tranquilos, amigables, contentos, pasotas y satisfechos, dejando de lado las demás emociones.

La creencia de las actuaciones de sus iguales ellos perciben que la conducta es pasota, tranquila, contento, amigable, con un peso encima, conflictivo, inseguro, agresivo, perdido y seguro. En cuanto a sus mayores, hay una gran diversidad de emociones sobre cómo creen que actúan, asemejándose a las seleccionadas de sus iguales.

Sus relaciones actuales les hacen sentir contentos, tranquilos, seguros, satisfechos y amigables. Por lo contrario, algunos de ellos manifiestan inseguridad, con un peso encima, temeroso y enmascarado.

En cuanto a la *percepción de uno mismo*, teniendo en cuenta las veces que se manifiestan determinados pensamientos sobre uno mismo, se concluye que poco más de los encuestados alguna vez ha pensado que no vale nada, incluso cuando algo le sale mal.

Respecto a la creencia de atractivo la respuesta es positiva, teniendo un pequeño porcentaje que no se percibe como tal, siendo la mayoría la que les gusta lo que ven cuando se miran al espejo.

Más de la mitad de los encuestados están satisfechos con su comportamiento, sin embargo, la mayoría de ellos, casi en su totalidad, piensan sobre sus actuaciones con los demás, pero muestran indiferencia sobre lo que piensa el resto. Este es un comportamiento contradictorio entre los jóvenes.

En base a las relaciones sociales, está presente el sentimiento de juicio por parte de los demás, se comparan entre ellos. Las críticas verbalizadas, en la mayoría se aceptan positivamente, enriqueciéndose de ellas para crecer como personas, siendo un pequeño porcentaje el que se contradice a ello.

Hay muy poca diferencia respecto al porcentaje en el caso de avergonzarse de sí mismo, pero no de sus actos.

La mayoría se percibe como buena persona, les gusta como son y piensa que sus compañeros están contentos con ellos. A su vez, están seguros en situaciones sociales, pero les cuesta relacionarse con gente nueva, ya que la totalidad de ellos prefiere relacionarse con los compañeros de confianza. Además, casi todo el conjunto de los encuestados piensa que la gente de su alrededor se lo pasa bien con ellos.

La última parte, la *percepción de mi mismo desde el COVID*, donde se valoran las manifestaciones de ciertos pensamientos sobre uno mismo desde el COVID-19, nos muestra que en algún caso minoritario han cambiado las amistades y les cuesta hacer nuevos amigos debido a la nueva situación.

El conocimiento de los sentimientos de los compañeros no ocurre en todas las ocasiones a todo el alumnado. Sin embargo, el contacto visual se cumple en la mayoría de las situaciones.

A la mayoría de ellos, la retirada de las medidas de seguridad, como la opcionalidad de la mascarilla y acortamiento de la distancia de seguridad no les va a suponer ninguna dificultad en la relación con los demás y en su exposición social. Del mismo modo, casi la mitad de los encuestados opina que el acercamiento excesivo por parte de los demás les incomoda y que el uso de mascarillas les proporciona una seguridad para debatir en grupo y participar en la clase.

En cuanto al aspecto físico frente a la retirada de medidas, aproximadamente el 50% se sienten cómodos sin mascarilla delante de sus iguales y, casi la totalidad de ellos, en corta distancia con sus iguales.

Tras el análisis de los resultados, se ha podido detectar la existencia de la afección a la autoimagen y autoconocimiento en un 40% de la muestra, es una proporción alta a la que sí le afecta la retirada de las medidas en las relaciones sociales relacionadas con la autoimagen y autoconcepto así como la necesidad de proponer intervenciones en estos aspectos con el alumnado. Esta totalidad en cuanto al alumnado con afección en su autoimagen y autoconcepto se ha obtenido obteniendo la media de las emociones y percepciones más negativas en los adolescentes donde se obtienen respuestas de alguna vez hasta las más extremistas en caso de que la frase se formule en positivo o negativo.

Como he comentado al inicio de este punto, estas conclusiones corresponden con las necesidades para la propuesta de intervención (apartado 5.2.).

Una vez analizados los resultados, para ver los cambios significativos tras la aplicación de la intervención, se hace un análisis de la evaluación inicial de cada grupo clase para verificar la efectividad después de la puesta en práctica de la propuesta que se va a proponer.

Una vez aplicado el programa, para la evaluación final se aplicará el mismo cuestionario con el objetivo de ver las diferencias entre el grupo de control (grupo B) y el grupo experimental (grupo C).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para dar coherencia al trabajo y, a su vez, respuesta al objetivo del mismo, planteamos esta propuesta de intervención a desarrollar en las tutorías con la participación y el asesoramiento del Departamento de Orientación la autoimagen, paliando las situaciones en las que la percepción de uno mismo es distorsionada.

5.1. DESTINATARIOS

Los destinatarios de la actuación será el grupo experimental de la muestra, refiriéndonos a 3º de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, el grupo C, compuesto por 21 alumnos, del Centro Cultural Vallisoletano Maristas.

5.2. DETECCIÓN DE NECESIDADES

A partir de las demandas y observaciones en el centro de prácticas, que nos llevó a mostrar mayor interés en este estudio, la verdadera necesidad se detectó con el instrumento de la investigación, las cuales se encuentran sintetizadas en el análisis (apartado 4.5.). Los gráficos, con sus respectivos porcentajes e interpretaciones de los datos obtenidos del cuestionario, se pueden consultar en el ANEXO II.

En base a ellos, las líneas de actuación que determinamos para la actuación de la intervención, las centramos en base a las emociones y sentimientos que se han revelado en adolescentes, y es que las emociones sobre uno mismo y sobre los demás en distintas situaciones sociales con su familia y sus amigos son muy diferentes entre las personas, unos muestran seguridad, alegría, tranquilidad y otros todo lo contrario, inseguros, desconfiados, perdidos, enmascarados, enfadados, conflictivos, perdidos, etc. Pero quieren que se les vea tranquilos, amigables, contentos, pasotas y satisfechos. Sin embargo, creen que dan una visión de pasota, tranquilo, contento, amigable, con un peso encima, conflictivo, inseguro, agresivo, perdido y seguro.

Sus relaciones actuales les hacen sentir contentos, tranquilos, seguro, satisfechos y amigables. Por lo contrario, algunos de ellos se sienten inseguros, con miedo, enmascarados y con un peso encima en sus relaciones sociales.

En lo que se trata de lo que se cree de uno mismo, algunos piensan que no vale nada, incluso cuando algo le sale mal. En cuanto a su comportamiento, no todos están totalmente satisfechos con ello, a lo mejor por eso piensan en ello. Aunque se perciben como buenas personas, piensan que reciben críticas de sus iguales, pero que a su vez se enriquecen de ellas.

En el aspecto físico, la mayoría se sienten atractivos a esas edades, sin embargo se avergüenzan de ellos mismos pero no de lo que hacen.

La seguridad en las relaciones sociales es evidente casi en la totalidad, pero es difícil relacionarse con gente nueva.

El punto de inflexión surge a partir del COVID-19, donde, en todo lo anterior, ha habido cambios en las amistades, pero igualmente se hace difícil hacer nuevas amistades y hay una dificultad en el conocimiento de las emociones del otro.

A la mayoría, la retirada de las medidas de seguridad, como la opcionalidad de la mascarilla y acortamiento de la distancia de seguridad, por el momento, no les va a suponer ninguna dificultad en la relación con los demás y en su exposición social. Sin embargo, esto les proporciona una seguridad para debatir en grupo y participar en la clase. Ellos mismos revelan que la mascarilla y la distancia de seguridad no influye en su sentimiento de comodidad con sus iguales.

5.3. OBJETIVOS

Los objetivos, tanto el general como los específicos, de esta propuesta de intervención se presentan a continuación y son el punto de partida de la misma.

5.3.1. Objetivo general

Mejorar el autoconcepto y la autoimagen de los adolescentes tras la retirada de las medidas de la pandemia.

5.3.2. Objetivos específicos

- Conocer los conceptos de autoestima y de autoimagen.
- Conocer las emociones.
- Mejorar en su autoconocimiento.
- Prevenir problemas psicosociales.
- Aportar recursos y fórmulas a los componentes de la comunidad educativa que le facilite el desarrollo personal y su adaptación saludable al entorno.
- Informar de la retirada de las medidas y la situación actual COVID-19.
- Colaborar con otros expertos y agentes educativos primarios.

5.4. CONTENIDOS

Los contenidos que se van a trabajar son los determinados tras la detección de necesidades y la determinación de los objetivos, se exponen a continuación:

- Emociones (positivas y/o negativas)
- Autoconcepto y autoimagen con y post medidas COVID-19.
- Los pensamientos y emociones distorsionados.
- Factores que influyen en la percepción del alumno.

- Costumbres, creencias y principios de las prioridades de la sociedad.
- Juicios referidos a los aspectos corporal, psíquico, comportamental y social.
- La comunicación eficaz.
- Evitación de comportamientos perjudiciales.
- Tolerancia y aceptación de las diferencias.
- Mejora de asertividad.

5.5. METODOLOGÍA

Para llegar al fin principal y a los objetivos específicos se trabajará a través del aprendizaje participativo y cooperativo, con metodologías innovadoras, las TIC, Podcasts.

El aprendizaje participativo es un proceso cíclico y retroalimentado, da prioridad a la construcción colectiva del conocimiento y de la acción. Tras el conocimiento de los participantes, a través de las actividades se señala el camino a seguir para tratar el tema de la manera más sencilla y completa. (Alberich, Arnanz, Basagoiti, Belmonte, Bru, y Espinar, 2017)

Por su parte, el enfoque cooperativo, con el fin de aprender entre iguales, fomenta las relaciones sociales gracias a la interacción con sus compañeros (Domingo, 2008). Gil, Baños, Alías y Gil (2007) destacan el aprendizaje cooperativo porque trata términos como el respeto y las relaciones interpersonales positivas que se crean en su puesta en práctica.

La innovación propuesta en la actuación como orientador partirá de los recursos tecnológicos (los podcasts) que se le facilita al profesorado para trabajar los contenidos con los destinatarios, contando en todo momento con la participación y el asesoramiento del orientador durante las tutorías.

La propuesta de intervención es un plan específico de trabajo que se llevará a cabo en el centro educativo dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT). Las sesiones de tutoría, para favorecer este aprendizaje, se estructurarán en dos partes.

En la primera parte de cada una de ellas, se emitirá un podcast de los cinco propuestos y realizados personalmente para informar a los componentes de la comunidad educativa sobre la situación real del auto concepto y la autoimagen que vive el alumnado tras la modificación de las medidas sanitarias del COVID-19. Estos podcasts tendrán los siguientes contenidos en determinadas sesiones:

Tabla 6*Contenidos de los podcasts*

CONTENIDOS DE LOS PODCASTS	ENLACES	SESIONES
Información general	https://youtu.be/IqxYE_IAjJ4	1ª
Entrevista 1: profesionales.	https://youtu.be/ii3lXeuZTMo	2ª
Entrevista 2: padres.	https://youtu.be/l2iBRyp9Cwg	3ª
Declaraciones, noticias, hábitos y recomendaciones para trabajar con los alumnos desde el centro educativo a través de los profesores. Reflexión.	https://youtu.be/Oh_HqkN1CCg	4ª
Feedback del alumnado y los tutores con el departamento de orientación a través de un directo vía youtube.		5ª

Fuente: Elaboración propia.

La segunda parte de la sesión será la de interiorización por medio de actividades o talleres desarrollados dentro del aula, en la que se requiere una participación e implicación del alumnado y de los tutores.

El desarrollo de las sesiones se puede consultar en el ANEXO III, cada uno de los podcasts, junto el desarrollo de las actividades que se realizan como interiorización posteriormente.

5.6. TEMPORALIZACIÓN

El tiempo para llevar a cabo la propuesta de intervención comienza en abril, la evaluación inicial/detección de necesidades se realiza el 6 de abril de 2022.

Se realizarán un total de 5 sesiones de tutoría en el grupo de 3º de Educación Secundaria Obligatoria donde se mostrarán una serie de podcast, uno por sesión, en la que trabajan los aspectos detallados en los contenidos. Los podcasts serán realizados personalmente, en los cuales se tratan temas informativos y entrevistas con expertos y otros componentes de la comunidad educativa implicados en el tema que se quiere trabajar, diseñadas concretamente para ello. Este recurso se presentará al comienzo de la sesión, dando continuidad a la sesión con actividades acordes a los que se tratan en el podcast determinado de cada sesión. Para finalizar, se realizará un último audio en directo, donde todos los participantes de la propuesta de intervención, tanto tutores y orientador como alumnado, pueden compartir opiniones, crear cuestiones de interés, intercambiar información, etc. Tras la puesta en escena de dichos audios se pondrá en marcha unas actividades de interiorización (una por semana).

Se da comienzo la intervención el 26 de mayo, puesto que el cambio de las medidas sanitarias, como la retirada de mascarillas, se da tras las vacaciones de semana santa, seguidamente se intervendrá los días, 3, 10, 17 y 24 de mayo, coincidiendo con la tutoría semanal del grupo.

Por último, la evaluación final y la metodológica se realizarán el día 31 de mayo tras la recopilación de las evaluaciones de seguimiento cumplimentadas.

Para facilitar su entendimiento, esta distribución temporal se representa, de manera gráfica, en el ANEXO IV.

5.7. RECURSOS

Tabla 7

Recursos para la intervención

RECURSOS MATERIALES	RECURSOS HUMANOS
- Ordenador	- Destinatarios
- Proyector y altavoces	- Responsables: Tutores, Orientador/a
- Entrevista al profesional (ANEXO V)	
- Entrevista semiestructurada a padres (ANEXO VI)	
- Podcasts	
- Acceso a internet	
- Papel	
- Posits	
- Bolígrafo	
- Placas faciales transparentes	
- Urna o caja	
- Hoja de seguimiento de la sesión para profesorado (ANEXO VII)	
- Hoja de seguimiento de la sesión para alumnado (ANEXO VIII)	
- Plataforma Youtube	
- Plataforma Google forms (evaluación final)	

Fuente: Elaboración propia.

5.8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En lo referente a la evaluación, está compuesta por varios puntos: evaluación de la sesión, evaluación inicial/final y una evaluación del proyecto.

5.8.1. Evaluación de la sesión

Al finalizar cada sesión se les aporta un documento a los tutores con unas cuestiones de cada sesión, especificada en el mismo, en el que estos deben delimitar lo más concreto posible, en una escala del 1 al 4, las acciones que se les solicita en la hoja durante la hora de actuación con los alumnos. (ver ANEXO VII: Hoja de seguimiento de la sesión para profesorado).

Además, en la hoja de seguimiento de la sesión para profesorado aparecerá un último apartado de observaciones de respuesta abierta, donde los tutores puedan proponer temas futuros de discusión futuros o realizar preguntas, de este modo podrá haber una continuación de la serie de podcast hablando de los temas propuestos y aplicando las mejoras.

Por su parte, al alumnado, al mismo tiempo, se les proporciona una hoja de seguimiento de la sesión para alumnado (ver ANEXO VIII), en el que, además de detallar el número de la sesión, tienen que dar una respuesta a una serie de preguntas sobre la sesión.

Con ello, lo que se pretende es proceder al seguimiento de la propuesta de intervención y mejorar la aplicación de la siguiente sesión, incluso pudiendo llegar a modificar algunos de los aspectos que se tratan.

5.8.2. Evaluación inicial y final

Tanto para la evaluación inicial como para la final se hará uso del mismo cuestionario (ver ANEXO I). Esta evaluación trata de conocer la situación real respecto a lo que vamos a trabajar con el objetivo de ver la eficacia del programa.

Para la evaluación inicial, se recogerán los datos de la detección de necesidades aplicada al alumnado el 6 de abril de 2022, previa a la puesta en práctica de la intervención. Para ello, divididos los resultados en dos grupos para diferenciar el grupo control (3º ESO B) del grupo experimental (3ºESO C), al cual se le aplicará el programa.

Tras la aplicación del programa en el grupo experimental se procederá a aplicar la evaluación final, programada para el día 31 de mayo de 2022, con los mismos ítems en ambos grupos, B y C, equiparando los resultados iniciales y finales con el objetivo de considerar su validez y eficacia teniendo en cuenta el fin principal de la intervención.

5.8.3. Evaluación del programa

Para la evaluación global del programa proponemos una rúbrica (ver ANEXO IX), destinada a los tutores y al orientador que ponen en marcha el programa. Se procederá a su cumplimiento al final de la aplicación del programa.

En la rúbrica se exponen una serie de categorías a evaluar para la mejora del programa, referentes a la temporalización, razonamiento de la estructura, objetivos, destinatarios, cumplimiento de su función, planteamiento, actividades, contenidos y metodología. Se valorará con puntuaciones de 1 al 4 (1, Insuficiente; 2, Regular; 3, Bueno; 4, Muy bueno). Este tipo de evaluación permite ver cuáles son las mejoras a realizar en las distintas categorías del programa según la futura puesta en práctica.

6. CONCLUSIONES

En este apartado presento las reflexiones concluyentes que he sacado de la realización de este trabajo.

El objetivo no se pudo contrastar ya que el programa en sí no se pudo llevar a la práctica, sin embargo, puedo sacar conclusiones, beneficiosas para mi formación, de manera que se iba desarrollando el programa. Todos los agentes implicados en la elaboración de la propuesta se interesaban sobre los avances, es más, los componentes del equipo de orientación mostraban interés para contar con ello a largo plazo, según se desarrollara el curso. Los tutores y alumnos se mostraron partícipes en la realización del cuestionario y no hubo ningún problema en su aplicación de forma colectiva.

El porcentaje de alumnos que muestran baja autoimagen y autoconcepto es del 40% de la muestra, son aspectos fundamentales en el desarrollo de la personalidad en la adolescencia y por ello se prosigue con la propuesta de intervención, ya que hay diversidad en las respuestas que dan los alumnos en el cuestionario y muchas de ellas contradictorias en un mismo individuo.

En cuanto al programa en sí, no se pueden exponer los resultados, pero el contacto con los alumnos, con los tutores y con el Departamento de Orientación ha incentivado la búsqueda de información contando con profesionales de la psicología y agentes primarios, como la madre que se ofreció a realizar la entrevista. La relación con ellos se muestra mediante los podcasts, es información actual y verídica en el marco de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, ya que la información que se difunde a través de las diferentes fuentes no resulta del todo fiable. De este modo, se cuenta con personas físicas que nos hablan desde el punto de vista experiencial y profesional, expuestos a los adolescentes durante las sesiones de tutoría a partir de audios en la plataforma de YouTube.

Esto ha llevado a una visión más real y en primera línea de las secuelas de las medidas COVID-19 en adolescentes a nivel de autoimagen y autoconcepto. Y es que ha afectado a las relaciones y a la confianza en ellos mismos. Lo más impactante de todo es que creen dar una imagen externa que ellos no identifican a nivel interior.

Por otra parte, he de destacar cómo todo esto les ha afectado, de manera que en pequeños grupos cercanos se sientan más cómodos hablando de cualquier cosa con o sin medidas de seguridad. Sin embargo, las mascarillas, la distancia de seguridad y la reducción de personas en las clases les da confianza y comodidad en actuaciones ante cuestiones académicas.

En cuanto a las emociones, cada individuo las canaliza de una forma personal, muchos de ellos muestran satisfacción y seguridad, pero, aunque haya minoría en las emociones

consideradas negativas o menos aceptadas por la sociedad, es un motivo de intervención en ello, ya sea como prevención o como reducción de estos pensamientos y percepciones.

El estudio da comienzo a profundizar en cómo influyen las medidas de seguridad del COVID-19 en la autoimagen y el autoconcepto en los adolescentes, detectando la verdadera necesidad para poder llevar a cabo el desarrollo de un programa para el fin que se plantea, lo que nos permitió explorar una nueva idea de intervención orientadora alternativa basada en la evidencia, compleja e integral.

Para concluir, haciendo referencia hasta donde se pudo constatar durante la revisión de la literatura, la aparición del COVID-19 y sus consecuencias, tanto el uso como la eliminación de las medidas de seguridad, impactaron directamente en los adolescentes, afectando a su bienestar emocional. Es por lo que se proporciona esta actuación como herramienta para la comunidad educativa, en la que profesionales que intervienen en el desarrollo del individuo trabajen en las aulas la autoimagen y el autoconcepto.

7. LIMITACIONES

A lo largo de la elaboración de este TFM y su propuesta de intervención, nos hemos encontrado con una serie de limitaciones.

Como principal, desde mi punto de vista, y lo que nos ha impedido ver la efectividad del programa ha sido la falta de tiempo para la puesta en práctica del programa. Pues desde un principio la idea surgió con una visión aplicable de futuro en torno las fechas determinadas en la temporalización de la intervención. Pese a ser aplicada tras mi estancia en el centro de prácticas, surgieron contratiempos que impidieron el uso del programa en el curso actual. Sin embargo, desde el departamento del Centro Cultural Vallisoletano Maristas plantearon su emisión venidera para próximos cursos escolares en beneficio de los alumnos.

Esto ha sido una barrera para poder certificar, o no, su efectividad, si las actividades son diseñadas en el tiempo determinado, los objetivos planteados se ajustan con la actuación, en qué grado está adecuado a las capacidades de los destinatarios, los contenidos son adecuados y otros aspectos correspondientes al planteamiento de la intervención.

Otra de las limitaciones, destaca en los destinatarios de la intervención, puesto que se plantea actuar en todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, donde influyó el tiempo para la elaboración del programa y la gran diferencia internivel entre cursos en base a la edad, interés, formas comunicativas, etc.

Por otra parte, partiendo de que los conceptos de autoimagen y autoconcepto en correlación con el COVID-19 y sus consecuencias post pandemia es un campo actual, y por tanto, poco estudiado por el momento, no se ha podido profundizar por completo en el tema, teniendo que fundamentar la actuación en insuficientes estudios junto a la detección de necesidades en un contexto real. Por lo que, ante este inconveniente, este estudio profundiza en cómo influyen estas dos variables en los adolescentes, ya que, como se ha dicho previamente, son escasos los estudios destinados a este rango de edad en este ámbito y puede ser de gran interés al ser una edad de grandes cambios en la vida y desarrollo de una persona.

Pese a que no se ha llevado a la práctica, no se tiene efectividad de las limitaciones del propio programa, pero me gustaría destacar la carencia que existe en la mayoría de los colegios e institutos españoles con respecto a la implementación o relevancia que se les da a este campo de actuación, incluyendo la innovación educativa y la implementación de las TIC como herramienta de apoyo para difundir información verídica y constatada en base a revisión de literatura en fuentes fiables, que sea beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los adolescentes.

8. PROSPECTIVA

Como aplicaciones futuras tanto de investigación como de intervención, se van a destacar varias alternativas, comenzando por afrontar las barreras que se han presentado. En primer lugar, llevar a cabo la intervención, con sus respectivas evaluaciones para poder llevar a cabo las propuestas de mejora que surjan durante el tiempo de aplicación y, si es efectivo, poder seguir con su implantación.

Con mayor tiempo, en segundo lugar, sería hacer un estudio más detallado de las necesidades de cada nivel, pudiéndose ajustar a su demanda en los diferentes cursos de Educación Secundaria, incluyéndose Bachillerato y Formación profesional.

En base a los contenidos, tanto de los audios como de las actividades de interiorización de esta propuesta sería abordar estos constructos, implicando otros aspectos educativos, sociales y psicológicos desde una visión más amplia. Esta cuestión, a mi juicio, es del todo relevante y oportuna, ya que no solo repercute en la autoimagen y en autoconcepto, si no que permite desarrollar un buen ajuste psicosocial y psicopedagógico, evitando futuros problemas, trabajando desde la base de la creación de identidad que se desarrolla en la adolescencia.

Como se ha dicho anteriormente, la literatura cuenta con pocos estudios sobre las variables. Sin embargo, con los datos sobre el bajo autoconcepto, considero que sería conveniente e

imprescindible facilitar los medios necesarios para desarrollar programas de intervención integrales y complejos como el propuesto y trabajar estas cuestiones a lo largo del tiempo con todos los alumnos, se asocien o no a un bajo autoconcepto, ya sea debido a la retirada de medidas de seguridad postcovid o no.

Realizar los podcasts con más componentes formaría otra nueva propuesta, incluso pudiendo hacer entrevistas personalizadas con los alumnos, docentes y profesionales dispuestos a colaborar en relación a las experiencias personales y portadores de información relevante respecto a lo que se quiere trabajar. Personalmente, considero llevaría a otras estrategias metodológicas por el hecho de compartir cuestiones fácilmente identificables, sobre las que todos tenemos conocimientos y experiencias previas, lo que facilita el reconocimiento, la aprensión y la adquisición de aprendizajes significativos y potencialmente generalizables a diferentes contextos.

Con este trabajo, me gustaría ofrecer un impulso para seguir en continua investigación sobre la autoimagen y autoconcepto tras el COVID-19 en adolescentes, de modo que tal desarrollo nos permita profundizar y enriquecer contenidos como los expuestos, añadir otras temáticas, actividades, etc. para que se haga patente la necesidad de fomentar la formación respecto al tema desarrollado para conseguir construir las bases de una buena autoimagen y un buen autoconcepto en adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., y Espinar, C. (2009). Metodologías participativas. consultado en http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Álvarez, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 65-90.
- Alzina, R. B. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica (Vol. 71). Narcea Ediciones.
- Aznar, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en medio de la crisis del COVID-19. *The International Journal of Sociology of Education (RISE)*, (Special Issue), 53-78.
- Cano, R. (2008). Funciones del Departamento de Orientación: la atención a la diversidad. In *Funciones del departamento de Orientación* (pp. 161-202). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Cano, R. (coord). 2013. Orientación y tutoría con el alumnado y las familias. Biblioteca Nueva. Madrid
- Cazalla, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10).
- Clemente, T. (2014). Estudio del uso de la web 2.0 e internet para aprendizaje y trabajo en el área de educación secundaria.
- Córdova, P. N., y Balseca, A. C. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-245.
- Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 50, de 8 de marzo de 2018, Valladolid, España. BOCYL, 50 del 12/03/2018.
- Delgado, B., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 179-194. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6411>
- IES Fernando Savater-Jerez. (21 de enero de 2014). ¿Qué imagen tengo de mí? Aprendiendo a conocerme. Departamento de Orientación. consultado el 24 de marzo de 2022 de

<http://elorientablog.blogspot.com/2014/01/aprendiendo-conocerme-que-imagen-tengo.html>

Díaz, F., y Donoso, A. (2022). Infancia y COVID-19: Los efectos indirectos de la pandemia COVID-19 en el bienestar de niños, niñas y adolescentes. *Andes pediátrica*, 93(1), 10-18.

Domingo Segovia, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social, 231-247.)

Educacyl. Portal de Educación (3 de mayo de 2022). Atención a la diversidad. consultado en <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad>

Educacyl. Portal de Educación (3 de mayo de 2022). II Plan de Atención a la diversidad en Educación de Castilla y León. consultado en <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa/ii-plan-atencion-diversidad-educacion-castilla-leon-2017-20>

Erikson H., E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: *Taurus*

Galera, A. D. (2020). Efectos del uso permanente de mascarillas: Contribución a su difusión como medio de prevención de pandemias en medios escolares.

Gil, C., Baños, R., Alías, A., y Gil, M. D. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. VII Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo organizadas por los grupos GIAC de la UPC y GREIDI, 63-72. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de http://www.greidi.infor.uva.es/JAC/GIAC_JAC/07/30.pdf

Gobierno de España. Ministerio de Sanidad (17 de febrero de 2021). Las 6m siempre en mente. consultado el 3 de mayo de 2022 en https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/img/Infografia_6M.png

González, M. J., Prieto, H., y Gil, F. B. (2021). Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 183-201.

González, G., Zurita, F., Lindell, D., Conde, J., Grosz, W. R., y Badicu, G. (2020). Analysis of self-concept in adolescents before and during COVID-19 lockdown: Differences by gender and sports activity. *Sustainability*, 12(18), 7792.

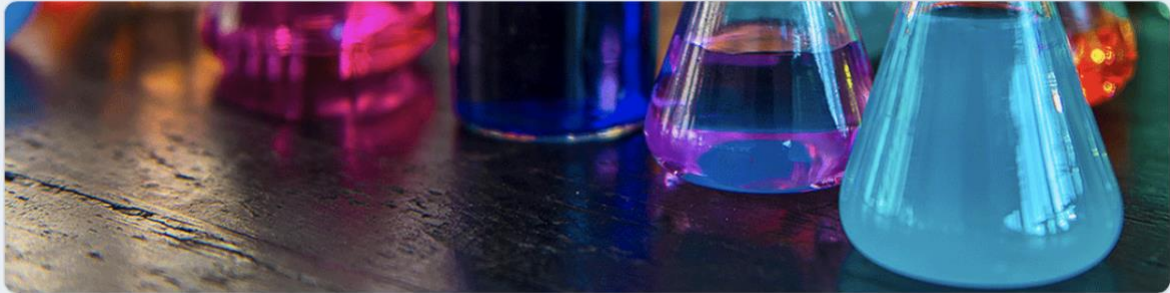
- Herranz, J. Z. (2020). La orientación educativa en tiempos de COVID-19: con ganas, en equipo y con humildad. *Revista AOSMA*, (28), 28-32. Consultado en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298521>
- Josserme, G., y César, R. (2020). Orientación Educativa y Tecnologías , uso de recursos digitales, virtuales y tecnológicos en equipos de orientación educativa durante la pandemia. *Orientación y Sociedad*, 20 (2).
- Luque, A.M. (2009). La orientación escolar en la Educación Secundaria. consultado en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/ANA%20MARIA_LUQUE_JIMENEZ01.pdf
- Martínez, J. y Recio, F. (2021). Reflexionando sobre la innovación educativa: diseño de una experiencia de aprendizaje a través de los podcast. Convergencia entre educación y tecnología: Hacia un nuevo paradigma, 324.
- Mauri, T., y Martín, E. (2011). Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva. *Orientación educativa*, 1-190.
- Méndez, A. y Chamorro, C. (s.f.). Recreos activos durante la pandemia por COVID-19: impacto afectivo-motivacional playground interventions during the COVID-19 pandemic: Affective-motivational impact. consultado en <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artrecreos1560.pdf>
- Monarca, H. (2007). La orientación educativa actual en la Educación Secundaria Obligatoria de España. *Pedagogía y saberes*.
- Monroy, J. A., Vázquez, G., y Galindo, E. (2019) Niveles de autoestima, autoconcepto y autoimagen en adolescentes de Iztapalapa. consultado en http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019C_31.
- Mora, J. A. (1984). *Acción tutorial y orientación educativa* (Vol. 84). Narcea Ediciones.
- Muñoz, P. C. y González, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*.
- Oliva, A., Arranz, E., y Parra, A. (2014). "Family structure and child adjustment in Spain". *Journal of Child and Family Studies*, 23(1), 10-19.

- Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 241, de 17 de diciembre de 2012, Valladolid, España.
- Ovejero, A., De la Villa, M. M., y Pastor, J. (1998). La construcción de la conexión entre percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial. *Aula abierta*, (71), 145-172.
- Pineda, S., y Aliño M. (2002). El concepto de adolescencia. Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia, 2.
- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad aten primaria*, 9, 76-78.
- Rodríguez, N. D. C., y Gallardo, K. E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Sánchez, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141.
- Santana, L. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*.
- Santillano, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última década*, 17(31), 55-71.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Savage, J., y Thalji, A. (2011). Promoting subjective wellbeing. En M. A.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO

DETECCIÓN DE NECESIDADES / EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL



APRENDO A DEFINIRME

La cuarentena, el distanciamiento físico o el aislamiento ha producido un impacto en la visión que tenemos de nosotros mismos. Por eso, prescindir de las medidas de seguridad (mascarillas, distanciamiento, agrupamientos,...), puede ser complicado en algunas situaciones, ya que nos hemos acostumbrado a vivir con ellas.

Con el fin de recabar información sobre cómo nos vemos a nosotros mismos a causa del COVID, en este cuestionario hay enunciados sobre la percepción que tenemos de nosotros mismos. Son 3 partes a rellenar con opciones de respuesta, procura contestar todas.

Los resultados del cuestionario serán tratados de forma anónima. Por favor contesta con la mayor sinceridad posible, no hay respuestas correctas o incorrectas.

No te llevará más de 10 minutos.

Gracias por tu participación.

GÉNERO *

Masculino

Femenino

CURSO Y GRUPO *

A

B

C

EMOCIONES

A continuación, nos encontramos con 10 preguntas para identificar los sentimientos en diversas situaciones sociales actuales, es decir, teniendo en cuenta las medidas de seguridad impuestas a causa del COVID y sus variantes.

1. Yo me veo... *

Elige



2. Creo que mis padres me ven... *

 ▼

3. Creo que suelo actuar... *

 ▼

4. Pienso que mis compañeros/as me ven... *

 ▼

5. Me parece que mis profesores me ven... *

 ▼

6. Me gustaría que me vieran... *

 ▼

7. No me gustaría que me vieran... *

 ▼

8. Creo que la mayoría de los chicos y chicas de mi edad suelen actuar... *

Elige



9. Las personas mayores, en mi opinión, suelen actuar... *

Elige



10. Mis relaciones sociales actuales me hacen sentir... *

Elige



PERCEPCIÓN DE MI MISMO

Ahora se presentan unas afirmaciones en las que se debe responder cualquiera de las opciones presentes dentro de la pregunta según las veces que se manifiesten dichos pensamientos sobre uno mismo.

Cuando algo me sale mal pienso que no valgo para nada

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Creo que soy atractivo/a

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Estoy contento de mi comportamiento

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me avergüenzo de mi mismo

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Creo que soy buena persona

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

La mayor parte del tiempo pienso que no soy bueno

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me gusta cómo soy

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Mis amigos/as están contentos conmigo

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

A menudo creo que valgo poco

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me siento seguro en situaciones sociales

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me cuesta relacionarme con gente nueva

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Prefiero relacionarme con compañeros/as de más confianza

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Siento que los demás me juzgan

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me da igual lo que piensen los demás

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Pienso mucho sobre mis actuaciones con los demás

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me comparo con los demás

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Cuando me miro al espejo, en general, me gusta lo que veo

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Creo que la gente que me rodea se lo pasa bien conmigo

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Acepto bien las críticas

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Las críticas que recibo me hacen crecer como persona

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me avergüenzo de mis actos

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

PERCEPCIÓN DE MI MISMO DESDE EL COVID

Por último, se presentan unas afirmaciones en las que se debe responder cualquiera de las opciones presentes dentro de la pregunta según las veces que se manifiesten dichos pensamientos sobre uno mismo desde el COVID.

Las restricciones COVID ha cambiado mis amistades

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Desde el COVID me cuesta más hacer amigos

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Se cómo se sienten mis compañeros

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Cuando hablo con mis compañeros/as nos miramos a los ojos

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Pienso que la retirada de mascarillas va a afectar mis relaciones con mis compañeros

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Cuando no haya distancia de seguridad me sentiré mas cómodo/a

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

La mascarilla me da confianza al exponerme ante el grupo de iguales

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me atrevo a discutir sobre los temas de debate gracias a las mascarillas

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Me incomoda que se acerquen mucho cuando me relaciono con los demás

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Que haya menos gente en clase por medidas de seguridad de COVID me hace actuar naturalmente

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Las medidas de seguridad del COVID participo más en la clase

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Cuando estoy en espacios abiertos me siento cómodo/a (físicamente) al retirarme la mascarilla delante de mis compañeros/as

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

Cuando estoy en espacios abiertos me siento cómodo/a (físicamente) al acortar la distancia de seguridad delante de mis compañeros/as

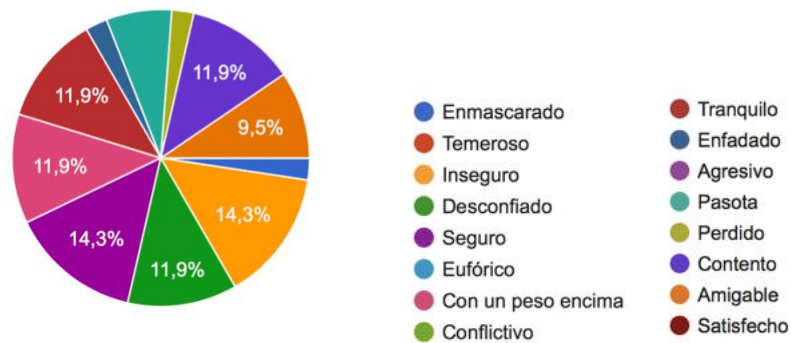
- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

ANEXO II: ANÁLISIS DE LA DETECCIÓN DE NECESIDADES. GRÁFICOS

EMOCIONES

1. Yo me veo...

42 respuestas



Del 100% de los encuestados destaca con la mayor puntuación la inseguridad con un 14,3%, junto al sentimiento contradictorio de seguro. Las emociones de contento, desconfiado, con un peso encima y tranquilo tienen puntuaciones iguales de 11,9%. El 9,5% se ve como amigable, a lo que le sigue pasota con un 7,1% de respuestas. Enmascarado, perdido y enfadado son otras emociones que coinciden 2,4% de las respuestas.

2. Creo que mis padres me ven...

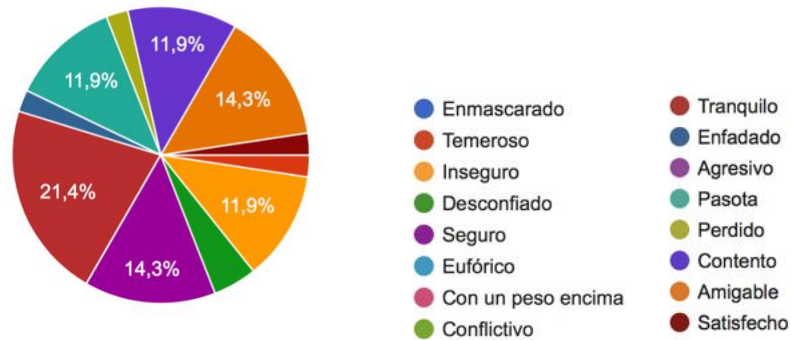
42 respuestas



En cuanto a la sensación que tienen respecto como les perciben sus padres, el 19% marcan tranquilo, seguido del 16,7% como pasota, el 14,3 % contento, el 11,9 % satisfecho y el 7,1% inseguro. Las elecciones minoritarias del 4,8 % del grupo han sido perdido, amigable, desconfiado, seguro y eufórico. Tan solo el 2,4% delimitan enmascarado, conflictivo y enfadado.

3. Creo que suelo actuar...

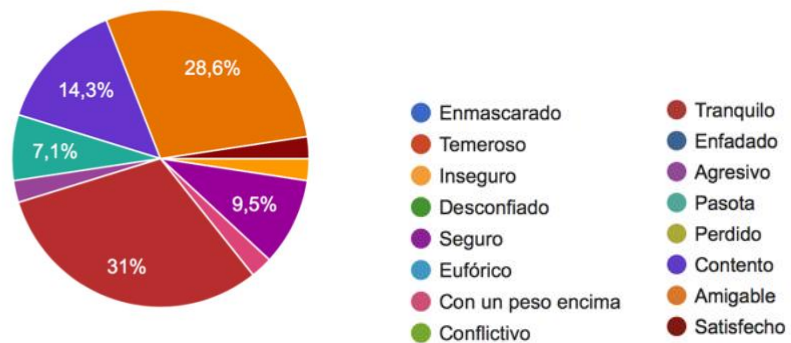
42 respuestas



En lo que respecta a la comprensión de sus actuaciones, el 21,4% se siente tranquilo, el 14,3% amigable, el 11,9% seguro, el 4,8% desconfiado y 2,4% temeroso, satisfecho, perdido y enfadado.

4. Pienso que mis compañeros/as me ven...

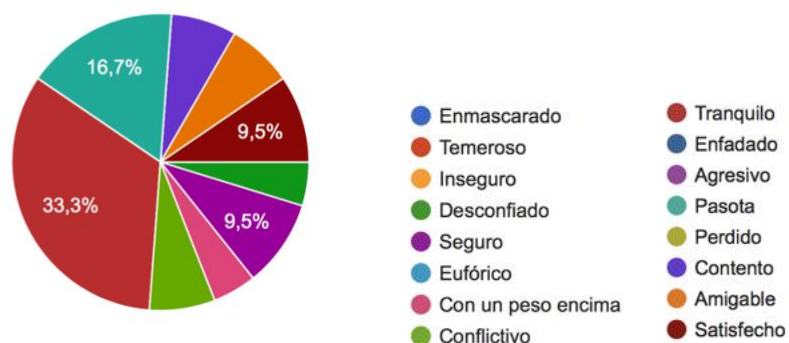
42 respuestas



Sobre el juicio que creen que tienen sus compañeros en base a sus emociones, el 31% piensa que le ven tranquilo, el 28,6% amigable, el 14,3% contento, el 9,5% seguro, el 7,1% pasota y una pequeña parte del curso (2,4%) agresivo, con un peso encima, inseguro y satisfecho.

5. Me parece que mis profesores me ven...

42 respuestas



La creencia de cómo les ven los profesores, el 33,3% seleccionan tranquilo, el 16,7% pasota, el 9,5% satisfecho y seguro, el 7,1% conflictivo, contento y amigable, y el 4,8% con un peso encima y desconfiado.

6. Me gustaría que me vieran...

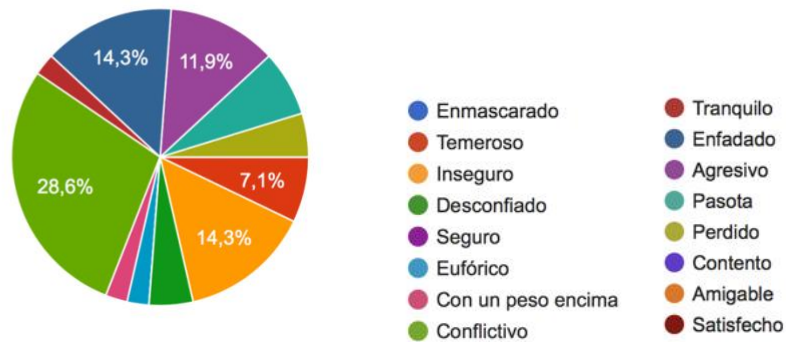
42 respuestas



El 45,2%, de los encuestados responden como seguros ante como les gustaría que los viesan, el 26,2% tranquilo, el 11,9% amigable, el 9,5% contento, el 2,4% pasota, con un peso encima y satisfecho.

7. No me gustaría que me vieran...

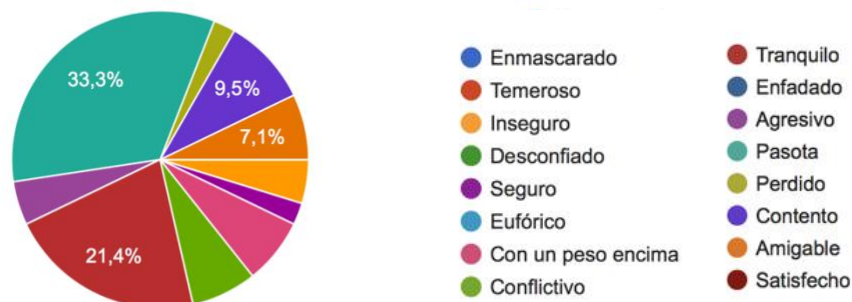
42 respuestas



La mayor parte de los encuestados no le gustaría que los vieran conflictivos, siendo estos el 28,6% del 100%, el 14,3% no les satisface que los vean enfadados e inseguros, el 11,9% agresivo, 7,1% temeroso y pasota, el 4,8% perdido, desconfiado y el 2,4% con un peso encima y eufórico.

8. Creo que la mayoría de los chicos y chicas de mi edad suelen actuar...

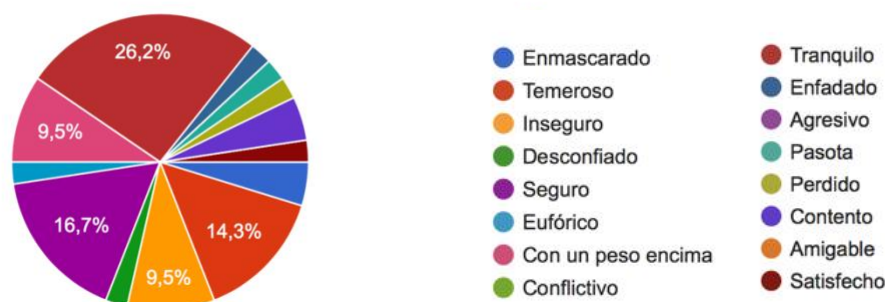
42 respuestas



Un 33,3% de los alumnos deducen que los demás compañeros actúan como pasotas, el 21,4% tranquilos, el 9,5% contentos, el 7,1% amigable, con un peso encima y conflictivo. Inseguro y agresivo lo marcan el 4,8% y el 2,4% perdido y seguro.

9. Las personas mayores, en mi opinión, suelen actuar...

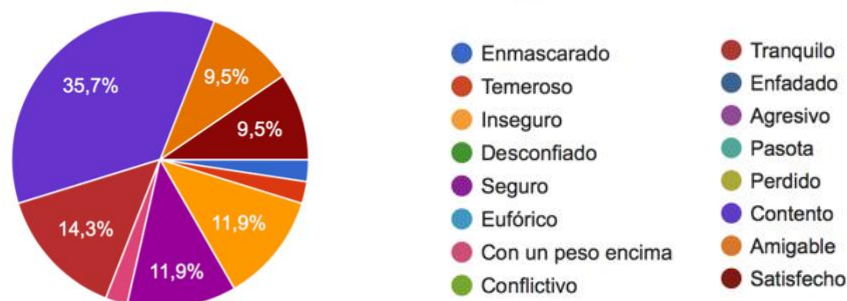
42 respuestas



Para el 26,2% de los adolescentes implicados en la investigación creen que las personas mayores actúan de forma tranquila, el 16,7% segura, el 14,3% temerosa, el 9,5% reparten sus respuestas en con un peso encima e insegura, el 4,8% enmascarada y contenta. Las demás respuestas a la cuestión se reparten en perdido, pasota, enfadado, satisfecho, eufórico y desconfiado, siendo un 2,4% de alumnos que marcan cada respuesta.

10. Mis relaciones sociales actuales me hacen sentir...

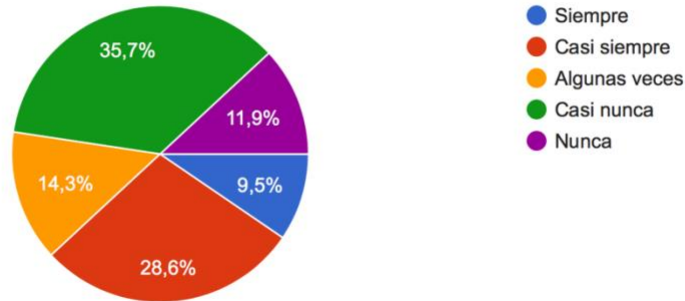
42 respuestas



El 35,7% se sienten contentos con sus relaciones actuales, el 14,3% tranquilos, el 11,9% seguro, frente a otro 11,9% inseguro. Un 9,5% se encuentra satisfecho y amigable. El 2,4% lo tienen las respuestas de con un peso encima, temeroso y enmascarado.

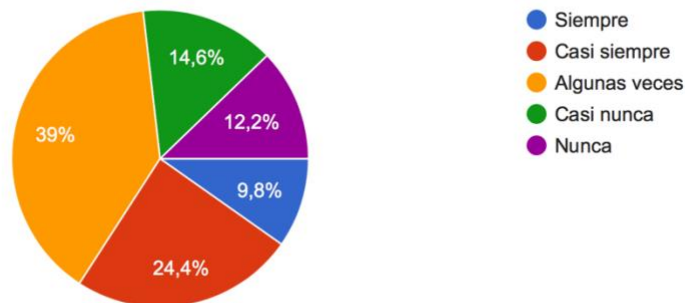
PERCEPCIÓN DE MI MISMO

Cuando algo me sale mal pienso que no valgo para nada
42 respuestas



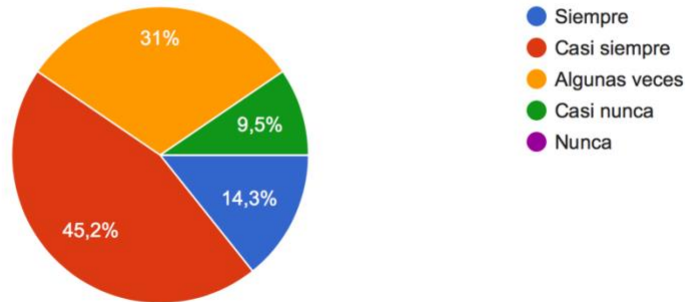
El 35,7% del alumnado seleccionó la opción de Casi nunca y el 9,5% nunca. Por otro lado, el 28,6% manifiesta que casi siempre se le presenta ese pensamiento, el 9,5% siempre y el 14,3% casi siempre.

Creo que soy atractivo/a
41 respuestas



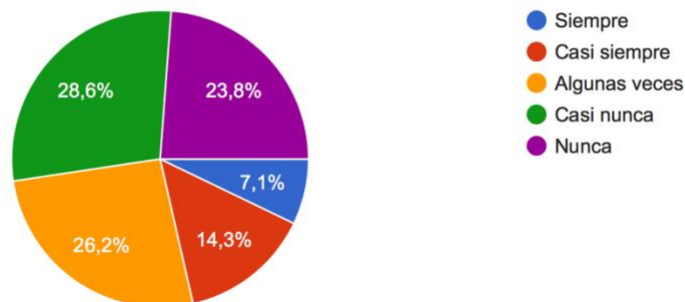
Partiendo de que el 39% marca el punto medio algunas veces, el 24,4% casi siempre se perciben atractivos, junto al 9,8% que siempre se ven como tal. Por otra parte, se manifiesta casi nunca 14,6% y el 12,2% nunca.

Estoy contento de mi comportamiento
42 respuestas



El 45,2% casi siempre y el 14,3% siempre están contentos con su comportamiento. El 31% algunas veces y el 9,5% casi nunca.

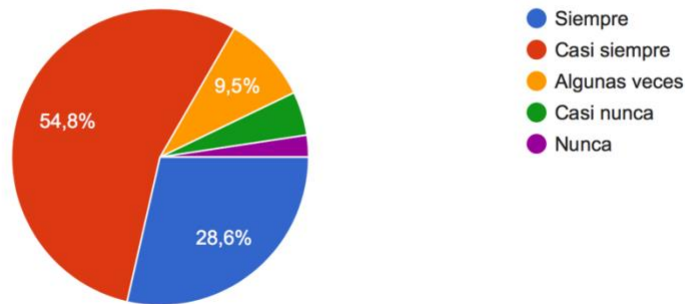
Me avergüenzo de mi mismo
42 respuestas



Ante este sentimiento, en el 28,6% del alumnado casi nunca se manifiesta, el 23,8% nunca lo experimentó. Algunas veces lo han percibido el 26,2%, por lo que él casi siempre se avergüenzan de sí mismos 14,3% y el 7,1% siempre.

Creo que soy buena persona

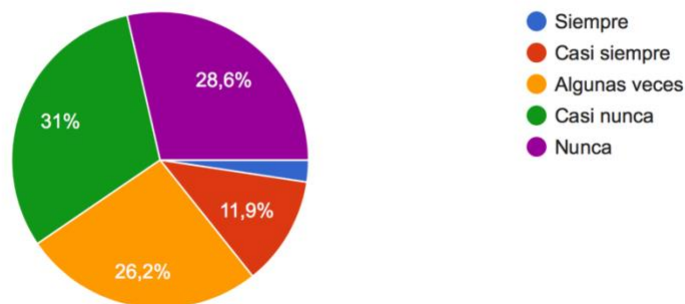
42 respuestas



La mayor parte de los alumnos se percibe como buena persona siempre (28,6%) o casi siempre (54,8%), el 9,5% algunas veces, el 4,8% casi nunca y el 2,4% restante nunca.

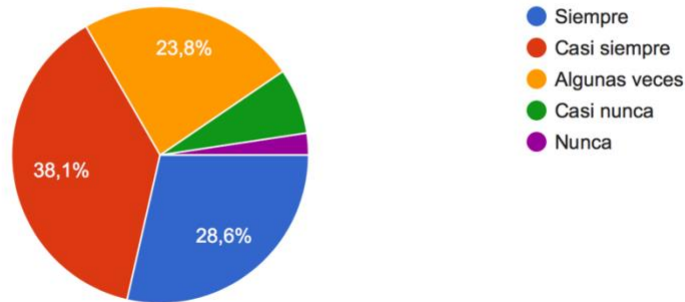
La mayor parte del tiempo pienso que no soy bueno

42 respuestas



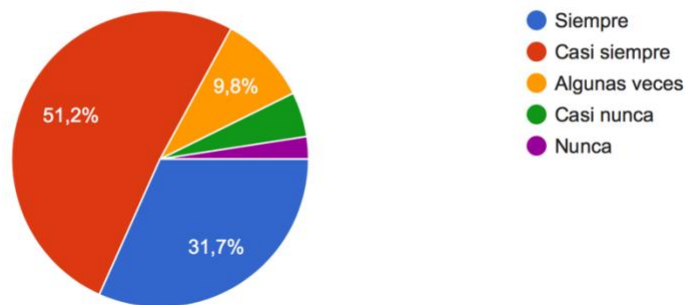
En cuanto al pensamiento contrario del ítem anterior, el 31% casi nunca se percibe como no bueno y el 28,6% nunca. El 26,2% algunas veces. El 11,9% casi siempre y el 2,4% siempre.

Me gusta cómo soy
42 respuestas



El 38,1% y el 28,6% casi siempre y siempre se gustan como son, el 23,8% algunas veces. Por el contrario, el 7,1% casi nunca se gusta como es y el 2,4% nunca.

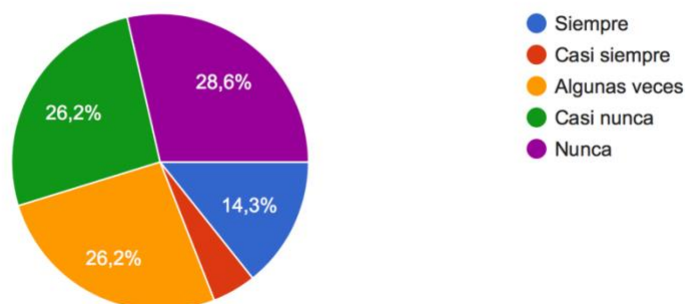
Mis amigos/as están contentos conmigo
41 respuestas



Respecto a la creencia sobre la percepción de sentimiento de los compañeros, destaca el 51,2% que casi siempre cree el enunciado, junto al 31,7% siempre. Por otro lado, algunas veces lo sienten el 9,8%, siendo casi nunca y nunca el 4,9% y el 2,4%.

A menudo creo que valgo poco

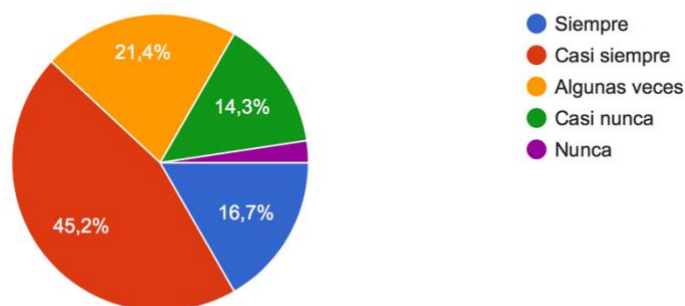
42 respuestas



Un 28,6% de los alumnos, nunca creen que valen poco, y el 26,2% casi nunca, el mismo porcentaje que lo manifiestan algunas veces. Por el contrario, el 14,3% casi siempre suponen dicho pensamiento y el 4,8% siempre.

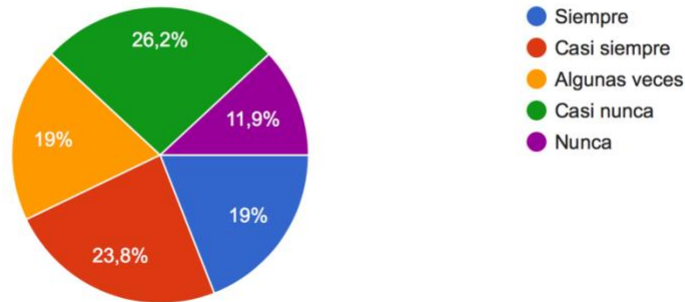
Me siento seguro en situaciones sociales

42 respuestas



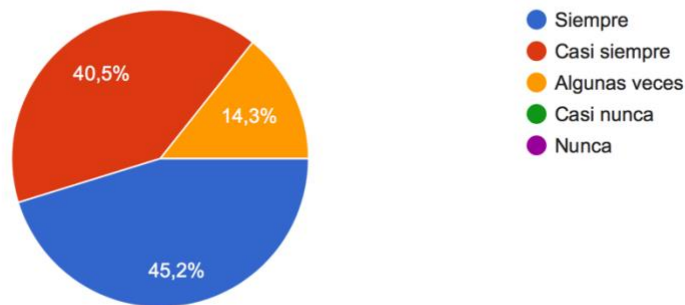
El 45,2% junto al 16,7% casi siempre o siempre se sienten seguro ante situaciones sociales. El 21,4% a menudo y el 14,3% junto al 2,4% casi nunca o nunca.

Me cuesta relacionarme con gente nueva
42 respuestas



El 26,2% de los alumnos casi nunca tienen dificultades para relacionarse con los demás, otros alumnos (11,9%) nunca les cuesta. Por otro lado, algunas veces lo marcan el 19%. Los porcentajes restantes son el 23,8% de casi siempre y el otro 19% de siempre.

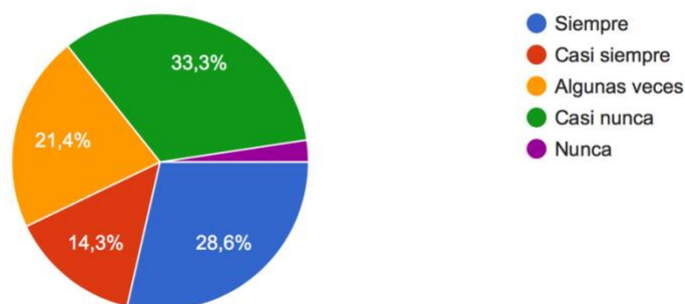
Prefiero relacionarme con compañeros/as de más confianza
42 respuestas



Predomina la respuesta de siempre manifestándose en el 45,2% de los alumnos, el 40,5% casi siempre tiene dicha preferencia y el 14,3% algunas veces.

Siento que los demás me juzgan

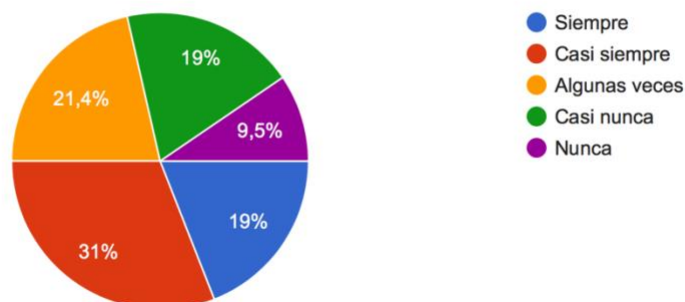
42 respuestas



Este sentimiento casi nunca se manifiesta en el 33,3% jóvenes y nunca en el 2,4%. Por otra parte, siempre lo siente el 28,6%, algunas veces el 21,4% y casi siempre el 14,3%.

Me da igual lo que piensen los demás

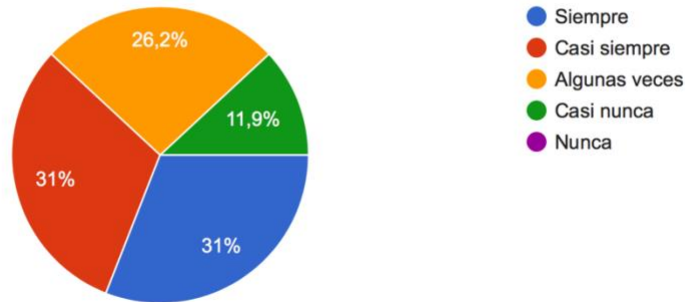
42 respuestas



Esta indiferencia se presenta casi siempre en el 31% de los menores encuestados, el 19% siempre y el 21,4% algunas veces. Sin embargo, casi nunca en el 19% y nunca en el 9,5% de los casos.

Pienso mucho sobre mis actuaciones con los demás

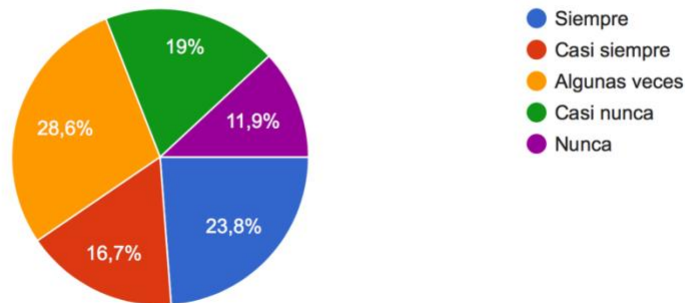
42 respuestas



Siempre o casi siempre piensa el 62% del alumnado, en partes iguales, sobre sus actuaciones con los demás, el 26,2% algunas veces y el 11,9% casi nunca.

Me comparo con los demás

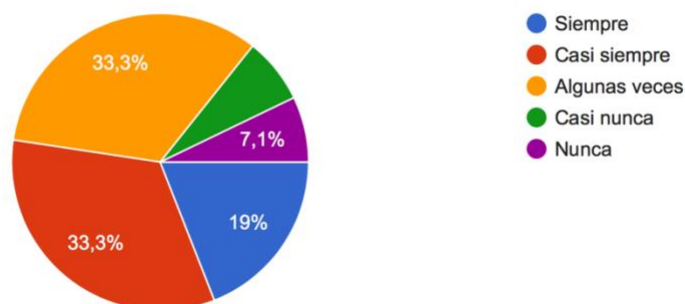
42 respuestas



El mayor porcentaje es un 28,6% en la respuesta de que algunas veces se comparan con los demás. El 23,8% se equipara siempre, el 16,7% casi siempre. El 19% casi nunca y el 11,9% nunca.

Cuando me miro al espejo, en general, me gusta lo que veo

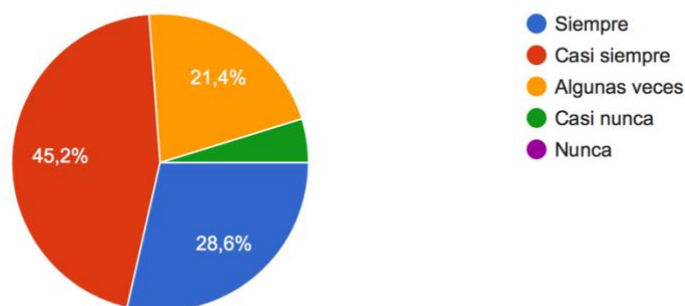
42 respuestas



Casi siempre o algunas veces son las respuestas con mayor peso en este ítem, con un 33,3% en cada una de ellas, siendo una cuestión positiva se le suma el 19% que siempre manifiestan dicho sentimiento. el 14,2 % se reparte entre nunca y casi nunca en partes iguales.

Creo que la gente que me rodea se lo pasa bien conmigo

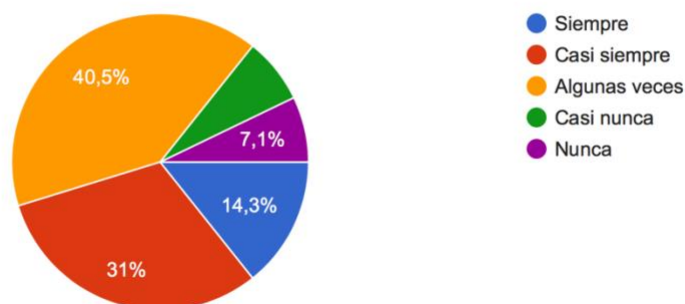
42 respuestas



Esta percepción se manifiesta siempre (28,6%), casi siempre (45,2%) o algunas veces (21,4%) en el alumnado. Solo el 4,8% casi nunca lo percata.

Acepto bien las críticas

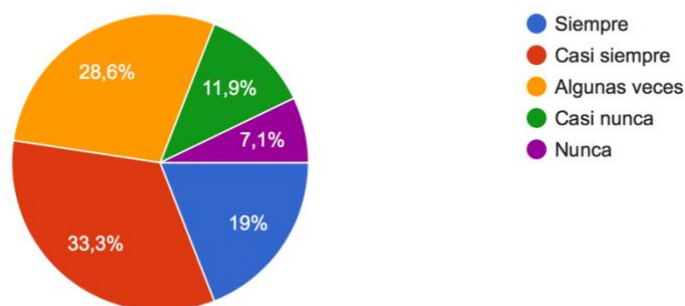
42 respuestas



Algunas veces (40,5%), casi siempre (31%) o siempre (14,3%) el alumnado acepta bien las críticas. Sin embargo, el 14,2% marca casi nunca o nunca, repartido en partes iguales, haciendo ver que rechazan las críticas.

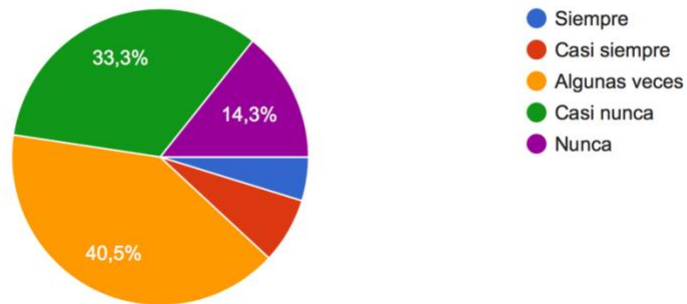
Las críticas que recibo me hacen crecer como persona

42 respuestas



En lo referente a las críticas, el 33,3%, sumándole el 19% junto al 28,6% casi siempre, siempre o algunas veces les hace crecer como persona. Por otra parte, el 11,9% casi nunca y el 7,1% nunca creen que sea así.

Me avergüenzo de mis actos
42 respuestas

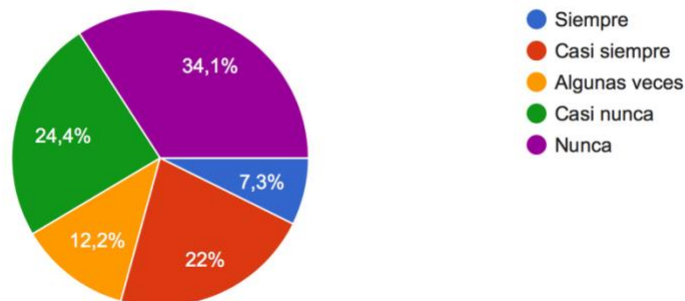


Sumando los porcentajes de las respuestas de nunca (14,3%) y casi nunca (33,3%) se aproxima al 50% del alumnado que no se avergüenza de sus actos. El 40,5% se siente de tal manera algunas veces, el 7,1% casi siempre y el 4,8% siempre.

PERCEPCIÓN DE MI MISMO DESDE EL COVID-19

Las restricciones COVID ha cambiado mis amistades

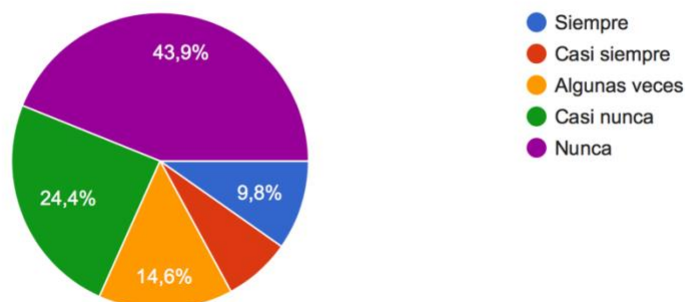
41 respuestas



El 34,1% apunta que nunca ha surgido dicha situación, con un 24,4% casi nunca. El 12,2% lo ha percibido alguna vez, el 22% casi siempre y el 7,3% siempre.

Desde el COVID me cuesta más hacer amigos

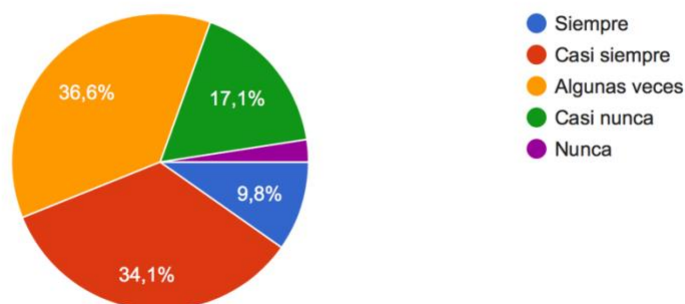
41 respuestas



Casi la mitad del alumnado, con un 43,9% no les dificulta hacer amigos desde el COVID-19, sumándose el 24,4% que casi nunca les cuesta. Por otro lado, hay un pequeño porcentaje que le ocurre algunas veces (14,6%), siempre (9,8%) o casi siempre (7,3%).

Se cómo se sienten mis compañeros

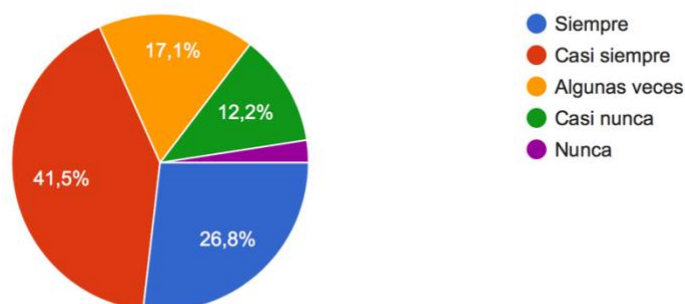
41 respuestas



En cuanto a la percepción de los sentimientos de sus compañeros, el 34,1% lo saben casi siempre y el 9,8% siempre. El 36,6% manifiestan dicha sabiduría algunas veces. Los alumnos restantes indican que casi nunca (17,1%) o nunca (2,4%) tienen ese conocimiento.

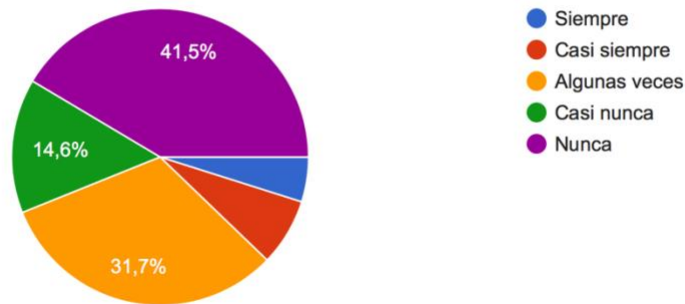
Cuando hablo con mis compañeros/as nos miramos a los ojos

41 respuestas



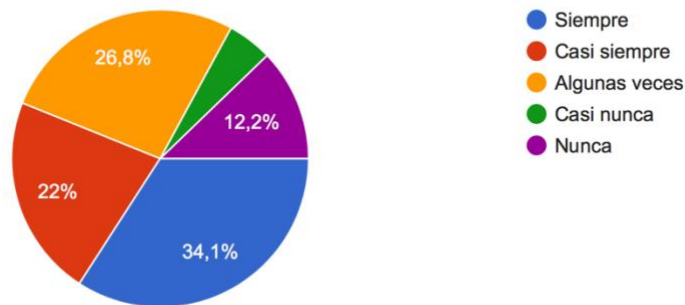
El 41,5% junto al 26,8% mantienen el contacto visual durante el diálogo con sus iguales casi siempre o siempre, el 17,1% algunas veces, el 12,2% casi nunca y el 2,4% nunca.

Pienso que la retirada de mascarillas va a afectar mis relaciones con mis compañeros
41 respuestas



Más de la mitad del alumnado piensa que nunca (41,5%) o casi nunca (14,6%) la retirada de mascarillas va a afectar a sus relaciones con los compañeros. Frente a ello se posiciona el 31,7% creyendo que se manifestara algunas veces, el 7,3% casi siempre y el 4,9% siempre.

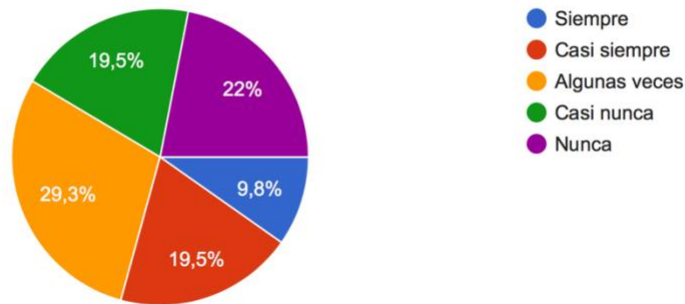
Cuando no haya distancia de seguridad me sentiré mas cómodo/a
41 respuestas



Siempre (34,1%) y casi siempre (22%) se sentirán cómodos más de la mitad de los encuestados, el 26,8% algunas veces, el 12,2% nunca y el 4,9% casi nunca.

La mascarilla me da confianza al exponerme ante el grupo de iguales

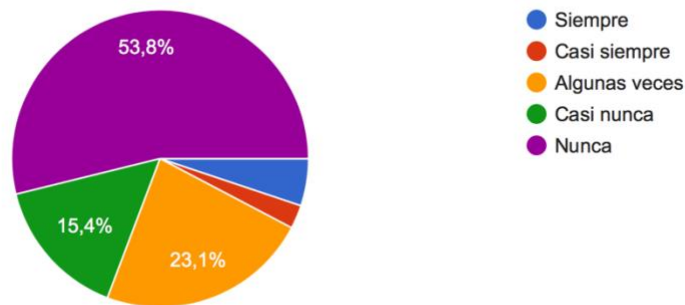
41 respuestas



Al 29,3% de los jóvenes le da mayor confianza en su exposición social con las mascarillas algunas veces, al 19,5% casi siempre, al 9,8% siempre. Por otra parte, el 19,5% casi nunca están de acuerdo con el enunciado y el 22% nunca.

Me atrevo a discutir sobre los temas de debate gracias a las mascarillas

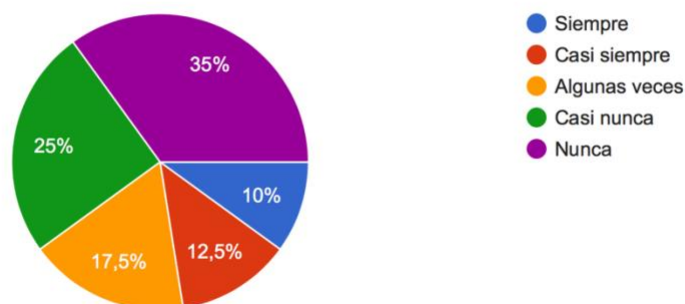
39 respuestas



Ante esta percepción el 53,8% dice que las mascarillas no tienen que ver en la participación en debates, el 15,4% casi nunca y el 23,1% algunas veces. En el extremo opuesto se encuentra el 5,1% que siempre se refugia en esta medida sanitaria y el 2,6% casi siempre.

Me incomoda que se acerquen mucho cuando me relaciono con los demás

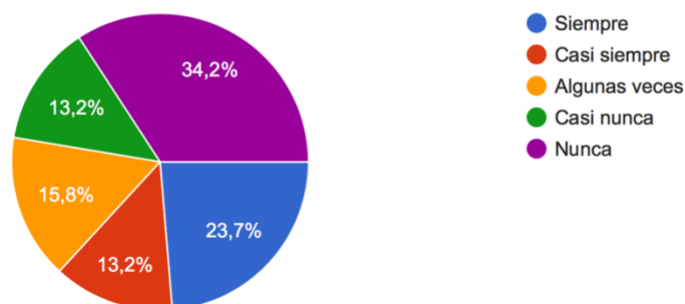
40 respuestas



Al 35% nunca le incomoda el acercamiento de los demás, al 25% casi nunca, al 17,5% algunas veces. Hay un porcentaje del 12,5% que casi siempre se encuentra de este modo y un 10% siempre.

Que haya menos gente en clase por medidas de seguridad de COVID me hace actuar naturalmente

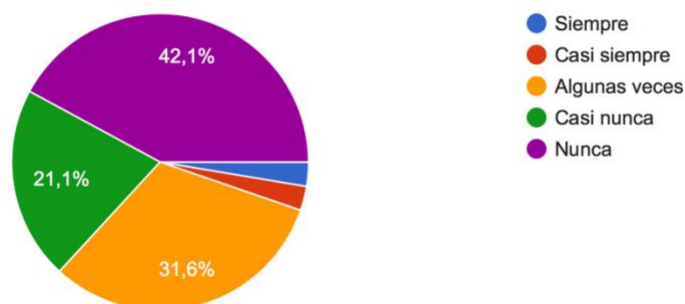
38 respuestas



Esta concepción no se presenta en el 34,2%, casi nunca en el 13,2%, algunas veces en el 15,8%. En el 23,7% siempre y en el 13,2% casi siempre actúan con naturalidad por las medidas de seguridad de COVID-19.

Las medidas de seguridad del COVID participo más en la clase

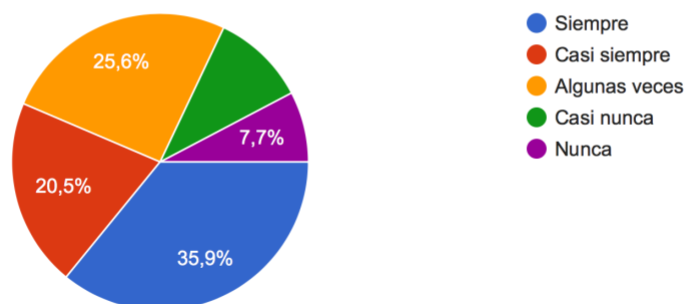
38 respuestas



Los alumnos nos hacen saber con sus elecciones que nunca (42,1%) o casi nunca (21,1%) influyen las medidas de seguridad del COVID-19 en su participación. El 31,6% algunas veces, el 2,6% casi siempre y el 2,6% siempre.

Cuando estoy en espacios abiertos me siento cómodo/a (físicamente) al retirarme la mascarilla delante de mis compañeros/as

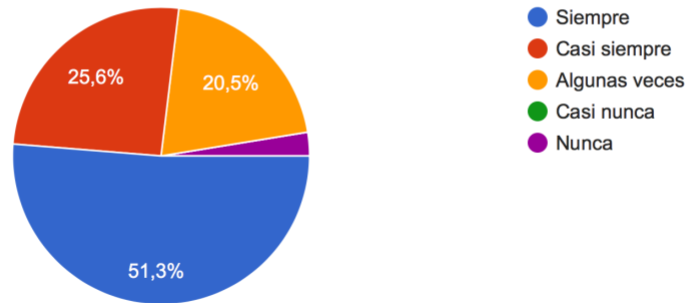
39 respuestas



Una mayor parte apunta que siempre (35,9%) o casi siempre (20,5%) se sienten cómodos físicamente delante de sus compañeros cuando se retiran las mascarillas quirúrgicas y el 25,6% algunas veces. Por el contrario, hay un pequeño porcentaje del 10,3% que casi nunca se siente como tal junto al 7,7% de nunca.

Cuando estoy en espacios abiertos me siento cómodo/a (físicamente) al acortar la distancia de seguridad delante de mis compañeros/as

39 respuestas



Siguiendo el hilo de la anterior cuestión, el 51,3% siempre se siente cómodo físicamente acortando la distancia de seguridad, el 25,6% casi siempre y el 20,5% algunas veces. Solo el 2,6% nunca tiene tal sentimiento.

ANEXO III: DESARROLLO DE LAS SESIONES

SESIÓN 1
1ª PARTE: Podcast 1
Información general
2ª PARTE: Actividad “Emociones negativas-positivas”
<p>A cada alumno se le proporciona dos notas adhesivas, una roja y otra verde. En el rojo tienen que escribir una emoción que ellos consideren negativa y en el verde una positiva. A su misma vez, la pizarra estará dividida en dos partes donde en una pondrá negativas y en la otra positivas.</p> <p>Uno a uno el alumno debe salir a la pizarra de modo que la emoción que ellos consideren negativa, deberán darle la vuelta buscando su parte positiva y pegarla en la sección de la pizarra positiva. Del mismo modo se deberá hacer con las emociones positivas, pero volviéndolas negativas poniéndolas en su respectiva columna en la pizarra.</p>

SESIÓN 2
1ª PARTE: Podcast 2
Entrevista 1: Profesionales
2ª PARTE: Actividad “Algo confuso”
<p>Dentro de una urna o caja se encuentran múltiples sentimientos. Los alumnos, uno a uno cogerá un papel de esta. Con la mascarilla puesta, cada alumno debe mostrar el sentimiento determinado y el resto de los alumnos deberá adivinarlo.</p> <p>A continuación, los alumnos dibujarán en las mascarillas una boca sonriente y otra triste. Según la orden del responsable (tutor u orientador), el alumno que salga a la pizarra tendrá que decir una frase agradable con la mascarilla con una boca triste o viceversa.</p>

SESIÓN 3
1ª PARTE: Podcast 3
Entrevista 2: Padres
2ª PARTE: Actividad: “Reflejos en transparencias”
<p>Placas faciales transparentes en las que ellos mismos tienen que pintar como creen que les ven los demás y comentarlo de uno en uno. De la misma manera, tras esta dinámica se pondrán en parejas, realizadas aleatoriamente, realizando el efecto espejo en el otro. Uno de ellos tiene que imaginar que es el contrario y debe actuar como tal. Por su parte, la otra parte deberá imitarlo.</p>

SESIÓN 4
1ª PARTE Podcast 4
Hábitos y recomendaciones para trabajar con los alumnos desde el centro educativo a través de los profesores. Reflexión
2ª PARTE: Actividad: “Por la espalda”
<p>Adjetivos y peculiaridades a cada uno por parte de todos los alumnos, los posit se les pegará en la espalda y se comentarán. Estos de uno en uno deberán justificar el porqué de estas percepciones a sus compañeros.</p>

SESIÓN 5

1ª PARTE: Podcast en directo
Feedback del alumnado y los tutores con el departamento de orientación a través de un directo vía youtube
2ª PARTE: Actividad “Y ahora, ¿cómo te identificas?”
De uno en uno, tras todo el programa y su reflexión deben escribir en un papel su percepción individual respecto a sus emociones en el momento. Si están dispuestos a evocarlo oralmente ante los demás tendrán la posibilidad de ello.

ANEXO IV: DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LA INTERVENCIÓN

Abril 2022						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	
Mayo 2022						
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

LEYENDA:

Evaluación inicial

Podcast

Evaluación final/metodológica

ANEXO V: ENTREVISTA AL PROFESIONAL

Para muchos el adiós a las mascarillas es un alivio, pero otros son más reticentes porque el virus está ahí y ven a las mascarillas como una buena barrera de protección.

Estamos hablando de un elemento que nos parecía extraño al principio, incluso nos resistimos, pero finalmente para algunos se ha convertido en un elemento fundamental para frenar el virus, para algo mucho más desde el punto de vista psicológico.

Está con nosotros Elsa Martín profesional de la psicología.

Buenos días, Elsa:

- ¿Nos podrías comentar un poco esta barrera de protección - comunicación?
- ¿Podemos decir adiós a las mascarillas?
- ¿Estamos preparados para quitarnos la mascarilla?
- ¿Se podría decir que estamos frente a un miedo que va más allá de la salud?

Es decir, los hay que prefieren mantener su nariz y su boca tapadas, no por salud, si no por timidez, por vergüenza o por una sensación de seguridad personal que pierden cuando se bajan la mascarilla cuando se la quitan.

- ¿Estos miedos e inseguridades que nos comentas tienen igual repercusión en todos los colectivos que comprende la sociedad o se determinan por edades?

De acuerdo, comprendemos que son dos años de cambios profundos en esas edades, algo que nos parecía ajeno ha acabado convertido en costumbre.

- ¿Por qué?
- ¿Cual es el Impacto de que nos volvamos a ver las caras?
- ¿Por qué se han acrecentado los complejos y las inseguridades?
- ¿Se utiliza la mascarilla como método de defensa?
- Además de mostrar su aspecto físico, ¿Hay temor a mostrar sus emociones?
- ¿Es un refugio para ocultar sus emociones?
- ¿Ahora de qué manera percibimos las emociones?, es decir, ¿tenemos que volver a reformular el método personal para identificarlas en los demás y en nosotros mismos?
- ¿Hay que reaprender a relacionarse, a percibir mis emociones y las de los demás?
- ¿Existe realmente presión social a la hora de quitársela o ponérsela?
- ¿Por qué importa tanto?
- Podemos pensar los adultos que dos años es mucho tiempo, pero bueno, al final son dos años, pero es que dos años en un adolescente, es mucho ¿no? ¿por qué? ¿Qué repercusión tiene en los jóvenes?
- Es verdad que cuando nos pasa a los adultos, que te quitas la mascarilla, llevas dos años sin ver a la persona y dices: ¡ostras!, porque te llama la atención, en el caso de los niños,

también ver a un compañero sin mascarilla puede generar un problema y ese niño, a lo mejor por lo que sea que se quita la mascarilla el resto de los compañeros, pueden meterse con él, estamos hablando de lo que puede suponer el quitarse las mascarillas un foco de bullying, ¿Qué tiene que hacer los profesores? ¿Cómo educar a los niños para también entender que no siempre tiene que ser malo pues que su compañero de pronto le llame la atención?

- ¿Estamos ante el síndrome de la cara vacía? (completar las caras con nuestro gusto y bajo nuestro criterio) (mayores expectativas físicas)
- ¿Cómo lo afrontamos desde casa?
- ¿Qué tienen que hacer los padres cuando perciben que el problema que tiene su hijo va más allá de quitarse la mascarilla por miedo al contagio, es porque está ocultando algo detrás de ella?
- ¿Darles tiempo? ¿y si no mejora?
- ¿A qué deberíamos estar atentos?
- ¿Tiene un lado positivo todo eso? Es decir, que revelen la negación a la retirada de mascarillas.
- ¿La empatía y la paciencia no funcionan? ¿a que debemos estar atentos?
- ¿Qué tenemos que normalizar?
- Se ocultan las emociones.

Estamos hablando de jóvenes que hace dos años eran niños, pero en estos dos años han empezado a sufrir ese cambio de adolescentes y lo han hecho con una mascarilla.

- ¿Qué tienen que hacer los padres cuando perciben que el problema que tiene su hijo va más allá de quitarse la mascarilla por miedo al contagio, es porque está ocultando algo detrás de ella?
- ¿es base trabajar desde el respeto y la empatía?
- Es un miedo irracional ¿por qué?

Entiendo que, para finalizar, nos tenemos que dar tiempo a nosotros mismos para adaptarnos a esta nueva situación

- ¿Es necesario validar las nuevas emociones?

Bueno, quién nos iba a decir hace dos años, lo que costó que nos pusiéramos todos la mascarilla, pero lo que va a costar ahora que se la quiten con naturalidad, con normalidad, lo que va a costar volver a eso que conocíamos como normal antes de la pandemia.

Bueno Elsa, muchas gracias por estar con nosotros y darnos estos tips y ayudas para normalizarnos todos.

ANEXO VI: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES

- ¿Tiene usted hijos adolescentes?
- ¿Está notando alguna diferencia en las relaciones de su hijo o su hija adolescente ahora que se están reduciendo las medidas, como por ejemplo el acercamiento o la retirada de mascarillas?
- ¿Está notando alguna diferencia en el ocio de su hijo o su hija adolescente ahora que se están reduciendo las medidas, como por ejemplo el acercamiento o la retirada de mascarillas?
- ¿Me podrían decir en qué?
- ¿Cómo nota a su hijo?
- ¿Le ve más nervioso, menos nervioso, inseguro?
- ¿Hace algún comentario en casa?
- ¿Se opone a las relaciones sociales?
- ¿De qué manera afronta salir de casa?
- ¿De qué manera afronta relacionarse con su grupo de amigos?
- ¿De qué manera afronta relacionarse con un nuevo grupo?
- ¿De qué manera afronta relacionarse con su familia?
- ¿Y con sus profesores?
- ¿Muestra pensamientos sobre su percepción?
- ¿Encuentra a su hijo con alguna manifestación emocional?
- ¿Verbaliza sus sentimientos?
- ¿Verbaliza sus preferencias ante una orden?
- ¿Y antes de actuar según su preferencia?
- ¿Inquieto?

ANEXO VIII: HOJA DE SEGUIMIENTO DE LA SESIÓN PARA ALUMNADO

SESIÓN: _____

Responde a cada preguntas en su cuadro de la derecha

¿Te ha gustado la sesión?	
¿Qué has aprendido?	
¿Qué es lo que mas te ha gustado?	
¿Qué es lo que menos te ha gustado?	
¿Qué te ha parecido el podcast?	
¿Te gusta el uso del podcast para trabajar el autoconcepto y la autoimagen?	
¿Las actividades han servido para trabajar lo hablado en el podcast?	
¿Qué te ha parecido que se trabaje en el aula?	
¿Te ha resultado corto o largo?	
¿Qué mejorarías?	

ANEXO IX: RÚBRICA DE EVALUACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA

CATEGORÍA	MUY BUENO (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (0)	PUNTAJE OBTENIDO
Temporalización (máximo 4)	Las actividades se ajustan perfectamente al tiempo.	La mayor parte de las actividades se hacen en un tiempo determinado.	Se necesitan intervalos algo más abiertos de tiempo.	La duración real de las actividades no coincide con la determinada.	
Razonamiento en la estructura (máximo 4)	Las actividades y los objetivos están estrechamente relacionados.	Parte de las actividades dan lugar a los objetivos.	A las actividades y a los objetivos les falta sentido lógico.	Las actividades no tienen que ver con los objetivos.	
Objetivos (máximo 4)	Se consiguen los objetivos.	La mayoría de los objetivos se cumplen con la realización del programa.	Se consiguen los objetivos generales.	No se consiguen los objetivos.	
Destinatarios (máximo 4)	Está adecuado a las capacidades de los destinatarios.	La mayoría del programa está adecuado a las capacidades de los destinatarios.	Podría haber mejoras para que esté mejor adecuado.	No está adecuado para las capacidades de los destinatarios.	
Cumple su función como programa para la mejora del autoconcepto y la autoimagen (máximo 4)	Cumple totalmente como plan de mejora del autoconcepto y la autoimagen.	Ayuda a mejorar aspectos sobre el autoconcepto y la autoimagen.	Ayuda a recapacitar sobre el autoconcepto y la autoimagen.	No sirve como plan de mejora del autoconcepto y la autoimagen.	
Planteamiento (máximo 4)	Está perfectamente estructurado y organizado.	Está bien estructurado y organizado	Faltan matices para completar el programa.	El programa no tiene ningún sentido.	
Las actividades (máximo 4)	Con las actividades se logran de pleno los objetivos.	Las actividades ayudan a conseguir los objetivos propuestos.	Las actividades no se plantean para algunos objetivos.	Las actividades no contribuyen a cumplir los objetivos.	
Los contenidos (máximo 4)	Corresponden adecuadamente con lo que se quiere trabajar.	La mayor parte de los contenidos están definidos adecuadamente.	Faltan contenidos a trabajar.	No corresponden los contenidos con lo que se quiere trabajar.	
La metodología (máximo 4)	La metodología es adecuada para llevar a cabo el programa.	La metodología es buena, pero se puede llevar a cabo de otra manera.	Necesita completar la metodología.	La metodología no es la adecuada para llevar a cabo el programa.	