



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Especialidad: Orientación Educativa

Trabajo de Fin de Máster

Flexibilidad Psicológica y Toma de Decisiones: un Programa de Educación Emocional desde la Terapia de Aceptación y Compromiso.

Autora: Sara García Manso

Tutor: Tomás Peláez Reoyo

Valladolid, Junio 2024

ÍNDICE

Introducción.....	8
Justificación Teórica y Legislativa.....	10
Objetivos	14
Fundamentación Teórica	15
La Orientación Educativa	15
Ámbito de Actuación de los Departamentos de Orientación Educativa	15
Finalidad del Departamento de Orientación.....	16
Funciones y Actuaciones del Departamento de Orientación.....	16
La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT).....	17
La Flexibilidad Psicológica: Concepto y Estudios Actuales.....	19
El Modelo ADN-V	21
La Toma de Decisiones	22
Metodología de la Investigación	24
Propuesta de Intervención	26
Destinatarios	26
Agentes.....	26
Metodología de la Intervención.....	27
Instrumentos	27
Procedimiento.....	28
Análisis Estadístico	30
Temporalización	31
Contenidos.....	32
Recursos y Espacios	35

Evaluación	35
Resultados	36
Análisis Estadístico e Interpretación de los Resultados	43
Discusión y Conclusiones	47
Referencias Bibliográficas	50
Apéndices	57
Apéndice A. Aportes Teóricos del Contextualismo Funcional y de la Teoría de los Marcos Relacionales (TMR).....	57
Apéndice B. Modelo DNA-V.....	58
Apéndice C. Cuestionario Pre y Post Test	59
Apéndice D. Encuesta de Satisfacción y Evaluación	60
Apéndice E. Desarrollo de la Sesión 1	62
Apéndice F. Desarrollo de la Sesión 2	64
Apéndice G. Desarrollo de la Sesión 3.....	70
Apéndice H. Desarrollo de la Sesión 4.....	75
Apéndice I. Actividad Complementaria.....	79
Apéndice J. Presentación para la Dinámica del Ajedrez.....	80
Apéndice K. Presentación con Algunos Ejemplos de Valores.....	85
Apéndice L. Otro Recurso para Facilitar al Alumnado.....	88
Apéndice J. Resultados de la Encuesta de Satisfacción y Evaluación	89

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Proceso Metodológico del Trabajo.....	25
2. Resultados Pretest de la Pregunta 1.....	36
3. Resultados Postest de la Pregunta 1.	36
4. Resultado Pretest de la Pregunta 2.....	37
5. Resultado Postest de la Pregunta 2.....	37
6. Resultado Pretest de la Pregunta 3.....	38
7. Resultado Postest de la Pregunta 3.....	38
8. Resultado Pretest de la Pregunta 4.....	39
9. Resultado Postest de la Pregunta 4.....	39
10. Resultado Pretest de la Pregunta 5.....	40
11. Resultado Postest de la Pregunta 5.....	40
12. Resultado Pretest de la Pregunta 6.....	41
13. Resultado Postest de la Pregunta 6.....	41
14. Resultado Pretest de la Pregunta 7.....	42
15. Resultado Postest de la Pregunta 7.....	42
16. Gráfico Comparativo de los Resultados en las Respuestas del pretest y postest.....	44
17. Prueba de Contraste T de Student.....	45
18. Contraste No Paramétrico de Wilcoxon para Muestras Pareadas.....	46
19. Imagen del Asesor.....	64
20. Imagen del Notario.....	64
21. Imagen del Descubridor.....	65
22. Formas de Lidar con el Malestar.....	68
23. La Lucha Contra el Monstruo.....	70
24. Tablero de Ajedrez.....	71
25. Cartas de Conversación sobre lo Importante.....	73
26. Ejemplo de un Modelo DNA-V Completo.....	75
27. Rueda del DNA-V en Blanco para Rellenar.....	76
28. Construye tu Jardín.....	77

ÍNDICE DE TABLAS

1. Cronograma de la Intervención.....	31
2. Resumen de Contenidos, Actividades, Duración y Objetivos del Programa de Intervención.....	32
3. Resultados Descriptivos de las Puntuaciones en el Pretest y Postest.....	43
4. Resultados Descriptivos de la Diferencia de Puntuaciones en el Pretest y Postest...	44
5. Técnicas de Control.....	67

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es analizar la efectividad del diseño de una intervención de cuatro sesiones de 55 minutos de duración sobre educación emocional en una muestra total de 24 estudiantes de segundo de bachillerato para aumentar la flexibilidad psicológica y ayudar en la toma de decisiones a partir de la Terapia de Aceptación y Compromiso. La intervención innovó en la aplicación de estrategias clínicas al ámbito educativo. Como instrumentos de evaluación, se utilizó el Cuestionario de Acción y Aceptación (AAQ-II), así como una encuesta de satisfacción, y se siguió un diseño cuasiexperimental pretest y posttest en el mismo grupo de sujetos. Para el análisis de datos sobre la diferencia de medias antes y después de la intervención, se utilizaron estadísticos descriptivos (porcentajes y gráficos), así como la fórmula d de Cohen para el tamaño del efecto y estadísticos de contraste paramétricos y no paramétricos (T de Student y T de Wilcoxon). Los resultados mostraron ausencia de diferencias significativas entre ambas medidas, ya que los p-valores obtenidos fueron superiores al nivel de significación elegido ($>0,05$) en ambos contrastes. Sin embargo, sí hubo cambios perceptibles en la tendencia de las respuestas y el formato de la intervención pareció ser el adecuado para la consecución del resto de objetivos propuestos y como primera aproximación a este tipo de estudios.

Palabras Clave: educación emocional, flexibilidad psicológica, toma de decisiones, Terapia de Aceptación y Compromiso, adolescentes y orientación académica y profesional.

ABSTRACT

The aim of the present research is to analyze the effectiveness of the design of an intervention of four sessions of 55 minutes duration on emotional education in a sample of 24 students of second year of High School to increase psychological flexibility and help in decision making based on Acceptance and Commitment Therapy. The intervention innovated in the application of clinical strategies to the educational setting. As evaluation instruments, the Action and Acceptance Questionnaire (AAQ-II) was used, as well as a satisfaction survey, and a quasi-experimental pretest and posttest design was followed in the same group of subjects. Descriptive statistics (percentages and graphs), as well as Cohen's d formula for effect size and parametric and nonparametric contrast statistics (Student's t and Wilcoxon's t) were used for data analysis on the difference in means before and after the intervention. The results showed no significant differences between the two measures since the p-values obtained were higher than the chosen significance level (>0.05) in both contrasts. However, there were perceptible changes in the tendency of the responses and the format of the intervention seemed to be adequate for the achievement of the rest of the proposed objectives and as a first approach to this type of study.

Key words: emotional education, psychological flexibility, decision making, Acceptance and Coexistence Therapy, adolescents and academic and professional guidance.

INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones es fundamental en la vida de cualquier ser humano y no por ello es menos importante en la etapa educativa de cualquier estudiante. Es la tercera fase del proceso de una decisión vocacional, por detrás del autoconocimiento y la información de las ofertas formativas o laborales (Cobos Cedillo, 2022). Elegir la trayectoria académica y/o profesional es una de las encrucijadas que se presentan en varios momentos; desde segundo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ya se eligen optativas encaminadas a ciertos itinerarios formativos. Pero es más adelante en cuarto y segundo de bachillerato cuando las decisiones tienen una gran trascendencia para el futuro la juventud. Por ello, la orientación educativa es y debe ser un apoyo indispensable en el acompañamiento de estos momentos.

A principios del siglo XX, la orientación académica y profesional era un proceso de selección personal para formar individuos capacitados para su inclusión en el mundo laboral (Díaz et al, 2020). Consistía en crear perfiles profesionales que se ajustaran a un puesto y no tanto en desarrollar otras capacidades personales. Pero a partir del siglo XXI se deja a un lado esta concepción. La proliferación de nuevas ocupaciones y las ofertas de empleo con una duración cada vez más breve han traído consigo la necesidad de formarse durante toda la vida, de reinventarse y de incorporar competencias adicionales a las laborales. “Nos encontramos frente a un mercado laboral que exige inteligencia emocional, creatividad, flexibilidad, innovación, aprendizaje y formación constante” (Díaz et al, 2020, p. 3). El proceso de orientar actualmente trata de conectar al individuo con lo que más le llama la atención y que hace brillar sus ojos al oír hablar de ello (Cobos Cedillo, 2022).

Por ello, en el presente trabajo se realiza una propuesta de una intervención que se llevará a cabo en alumnado de segundo de bachillerato para el aumento de la flexibilidad psicológica a partir de la Terapia de Aceptación y Compromiso (en adelante ACT) que sirva para una mejor toma de decisiones en la orientación académica y profesional.

Se entiende, como flexibilidad psicológica, la forma en que una persona se adapta a las demandas de una situación, configura sus recursos mentales, cambia de perspectiva y pone en una balanza sus deseos y necesidades para lograr una vida dirigida por los valores (Kashdan, y Rottenberg, 2011). Es decir, supone tomar conciencia sobre los valores que motivan las conductas y comprometerse a que éstos guíen las acciones (Prozzillo y Olivera, 2019).

Para conocer el estado del arte de la intervención planteada y tener una visión del contexto actual en la materia se ha realizado una breve revisión bibliográfica a partir del trabajo con 58 documentos seleccionados, que se detallará en la primera parte del trabajo que responde al Marco Teórico sobre la educación emocional en las aulas y la Terapia de Aceptación y Compromiso en el ámbito educativo y en la toma de decisiones.

Finalmente, respecto a la redacción del trabajo, se hará uso de palabras inclusivas para referirse a ambos sexos y para una mayor economía en el lenguaje. Por ende, se utilizará lo mínimo posible el masculino genérico para evitar la discriminación de género.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y LEGISLATIVA

Con el fin de enmarcar esta propuesta en el Máster, concretamente dentro de la especialidad de Orientación Educativa, enumero las siguientes competencias relacionadas con el título, tal y como establece la Ley Orgánica 2/2006 y la Resolución de 17 de diciembre de 2007:

Competencias Generales

- G3. “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”.
- G4. “Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes”.
- G5. “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”.
- G6. “Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional”.
- G7. “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”.
- G.8. “Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Competencias Específicas del módulo genérico

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

- E.G.3. “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales”.

Procesos y contextos educativos.

- E.G.7. “Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional”.
- E.G.8. “Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana”.

Competencias Específicas del módulo específico*Complementos para la formación disciplinar.*

- E.E.5. “En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional”.

Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes.

- E.E.9. “Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes”.
- E.E.10. “Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.

- E.E.12. “Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada”.
- E.E.14. “Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones”.
- E.E.15. “Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación”.

Competencias Específicas del módulo prácticum*Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster.*

- E.P.2. “Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente”.
- E.P.3. “Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia”.
- E.P.4. “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica”.

En lo que a las circunstancias actuales respecta, la variabilidad de profesiones y la incertidumbre que el futuro trae consigo hace que la juventud tenga dificultades para decidirse por un solo oficio o estudio. Si a esto le sumamos las exigencias de pasar de la adolescencia a la adultez, el aumento de trastornos de salud mental entre esta población y los conflictos inherentes a la juventud (relacionados con la identidad, las complicaciones para encontrar su papel en el mundo, las relaciones sexuales, afectivas, los conflictos familiares, etc.), nos encontramos con las comprensibles dificultades en la toma de decisiones, incertidumbres sobre su trayectoria y, en ocasiones, la pérdida del sentido vital. Y es que transformarse en adultos tiene que ver con dar una respuesta a una situación dada y posicionarse (Houlberg y Radivoy, 2020), algo complicado cuando las preguntas no tienen una contestación clara.

Si bien la tasa de abandono prematuro de los estudios a nivel europeo ha disminuido en la última década, un gran número de alumnado sigue abandonando la educación antes de tiempo (Consejo de la Unión Europea, 22 de noviembre de 2022). En España, desde el 2012, un 13,9% abandonó sus estudios en 2022 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). ¿Qué se está haciendo desde los centros educativos para que esto ocurra? ¿Hay algo que se pueda hacer para generar individuos conscientes de lo que les importa y les gusta en la vida? Aunque es cierto que en estos sucesos influyen diversas variables, desde la orientación educativa se debe estimular el desarrollo de competencias en el alumnado que le ayude a planificar el proyecto profesional y de vida (Martínez-Clares et al., 2014).

Por ello, de acuerdo con Martínez-Clares et al. (2014), la orientación en Secundaria debe plantearse como un conjunto de acciones para favorecer el máximo desarrollo (intelectual, emocional, social y vocacional). Y es que la educación emocional gana cada vez más importancia y constituye una variable protectora de la ideación suicida (Mamani et al., 2017), del rendimiento académico (Fontanillas et al., 2022), de la satisfacción vital (Rey et al., 2011) y del ajuste psicosocial (Salguero et al., 2011). De hecho, la flexibilidad psicológica aquí tiene un papel esencial, y es que Kashdan y Rottenberg en el 2010 ya hablaron de este concepto como un aspecto esencial para la salud humana. Por ello, cada vez son más los estudios (Álvarez Justel, 2019; Álvarez Justel, 2021; Álvarez y Ruiz, 2021) que afirman la necesidad de incrementar el desarrollo de programas en educación emocional en los centros educativos con la ayuda, no solo por parte de los Departamentos de Orientación (DO en adelante), sino de toda la comunidad educativa.

Desde una fundamentación legislativa, a raíz de la Estrategia de Competencias de la OCDE (2019), se apuesta por una orientación hacia el desarrollo de competencias básicas para responder a las demandas actuales y dirigir la educación hacia una mayor relación con la vida cotidiana y el desarrollo de destrezas que permitan una mayor autonomía y el desarrollo de un proyecto de vida (Consejería de Educación de Cantabria, 2007). En el año 2018 la Recomendación del Consejo de 22 de mayo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente propuso la inclusión de actividades que generaran el desarrollo de estas competencias para adquirir capacidades básicas, prestando especial atención a la personal, social y de aprender a aprender “para la mejora de una gestión de una vida orientada al futuro y saludable” (p. 4). Para ello, en este documento se hace referencia al análisis de nuevas formas de aprendizaje a partir del diseño de entornos más flexibles.

Tomando nota de todo ello, el nuevo currículo básico de la LOMLOE (Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, BOE 3 de mayo) recoge este aspecto en su artículo 4 y la necesidad de cumplir un doble objetivo: formación profesional y socialización, desarrollar competencias esenciales para el desarrollo personal, la resolución de problemas en la vida, la creación de oportunidades y la participación en sociedad. En los apartados 2 y 5 de los artículos 19 y 24 respectivamente, se hace referencia también a la educación emocional y en valores como una competencia transversal para promover la autonomía y la reflexión. En Castilla y León, la etapa de bachillerato como enseñanza postobligatoria tiene como finalidad “proporcionar al alumnado la formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que le permita desarrollar sus funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia” (Decreto 40/2022, BOCyL, p. 49544).

Asimismo, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, es esencial garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos y a todas las edades (objetivo 3). En este concepto de bienestar no debemos olvidar el de salud mental, siendo parte fundamental en el desarrollo individual de las capacidades humanas y colectivas, y un derecho humano en sí mismo (OMS, 2022).

Actualmente, las intervenciones en orientación académica y profesional, en su mayoría, suelen ser individuales y se enfocan en solucionar una necesidad ya presente. Por ello, el reto que pretende abordar el presente trabajo es trabajar la habilidad de flexibilidad de pensamiento para la toma de decisiones en adolescentes. Además, la propuesta ofrece una intervención breve,

a nivel grupal, basada en la construcción de habilidades para la vida diaria. Con estas acciones, además de actuar de forma rápida y práctica, se favorece el enriquecimiento entre iguales al compartir experiencias y desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo. Aunque lo ideal es que estas acciones las lleve a cabo el personal especializado para ello (DO), también es fundamental formar y capacitar al resto del profesorado como uno de los retos futuros.

En definitiva, se trata de que la orientación educativa adquiera un mayor protagonismo en la sociedad de hoy para promover el autoconocimiento, la autorrealización y una preparación ante los cambios constantes (Martínez-Clares et *al.*, 2014). Y es que la ACT puede ser una herramienta para trasladar a las aulas que ayude a encontrar ese propósito vital que va siempre acompañado de las expectativas personales y profesionales.

OBJETIVOS

- **General:** valorar la efectividad de un programa de intervención grupal en educación emocional para el aumento de la flexibilidad psicológica y la toma de decisiones en alumnado de segundo de bachillerato.
- **Específicos:**
 - Realizar una búsqueda teórica y legislativa para fundamentar la implementación del programa de intervención.
 - Proponer una intervención grupal.
 - Aportar herramientas para afrontar las dificultades en la vida diaria.
 - Visualizar el malestar como una condición inherente al ser humano.
 - Mejorar el clima del aula.
 - Adquirir habilidades para la toma de decisiones.
 - Identificar valores personales.
 - Mejorar el autoconocimiento en el alumnado.
 - Desestigmatizar la salud mental.
 - Proponer futuras líneas de investigación referentes a la temática presentada.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente apartado se desarrollan los aspectos teóricos más relevantes en torno a la orientación, la Terapia de Aceptación y Compromiso, el Modelo DNA-V (Descubridor, Notario, Asesor y Valores) y sus principios conceptuales con el objetivo de informar y servir de base para el diseño e implementación del programa de intervención.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación educativa es un elemento clave para la calidad educativa. Como referencia, el capítulo II de la Orden EDU 1152/2010 del 3 de agosto hace hincapié en “ofrecer una educación de calidad al alumnado y permitir su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo” (p. 64451) como uno de los funcionamientos esenciales en los centros docentes de la comunidad y, en este caso, los Departamentos de Orientación deben tener un papel activo.

Para asegurar la continuidad del alumnado en el sistema educativo o en el mundo laboral, toda la comunidad educativa debe promover el desarrollo de la identidad, la personalidad, el autoconcepto, la autoeficacia y, en definitiva, el apoyo en la construcción de un proyecto de vida. La orientación educativa es el eslabón entre el autoconocimiento y la toma de decisiones que debe ir acompañada de valores y un propósito vital que den sentido a todo el esfuerzo y trabajo. Además, estos recursos y aprendizajes se convierten en una herramienta para aplicar en diferentes momentos de la vida (Díaz et al., 2020).

Ámbito de Actuación de los Departamentos de Orientación Educativa

La orientación educativa en los DO se enmarca, de acuerdo con la Orden EDU 1054/2012 de 5 de diciembre, en Institutos de Educación Secundaria (IES), en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO), en Centros de Educación Obligatoria (CEO), Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) y en Educación de Adultos (EA). En este caso, interesa conocer el funcionamiento de la orientación en un departamento. Esta propuesta se dirige al alumnado de la Educación Secundaria de un centro concertado, pero se podría extrapolar al resto de ámbitos de actuación.

Finalidad del Departamento de Orientación

La finalidad principal del DO es asesorar e intervenir con alumnado, familias, equipos directivos, profesorado y el resto de los profesionales para llevar a cabo acciones orientadoras y prestar especial atención a la diversidad, de acuerdo con la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre. Por eso, en este trabajo se propone una intervención con el alumnado para ayudar al proceso de orientación académica y profesional a través del aumento de la flexibilidad psicológica para la toma de decisiones. Asimismo, esta propuesta podría adaptarse en un futuro al resto de agentes que conforman la comunidad educativa.

Funciones y Actuaciones del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación, en colaboración con otros órganos del centro y profesorado, desarrolla sus funciones en tres ámbitos de actuación interrelacionados (Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre):

- a) Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA).
- b) Apoyo a la Orientación Académica y Profesional (POAP).
- c) Apoyo a la Acción Tutorial: encuadrado en el Plan de Acción Tutorial (PAT).

Esta propuesta se centra en el segundo ámbito de actuación del Apoyo a la Orientación Académica y Profesional.

El Apoyo a la Orientación Académica y Profesional (POAP).

El Departamento de Orientación tiene que hacer efectivo el derecho del alumnado y las familias o representantes legales a la orientación para elegir entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales, así como favorecer el acercamiento entre estos y el centro (Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre). Se trata de contribuir a facilitar la toma de decisiones del alumnado mediante la elaboración de actividades desde una perspectiva de autoconocimiento, de la identificación y el desarrollo de aptitudes. En esta función se realiza esta propuesta para permitir al alumnado confeccionar su proyecto de vida identificando sus objetivos y motivaciones. A través del POAP, las actuaciones que se diseñan permiten trabajar sobre la capacidad para una toma de decisiones y el autoconocimiento es un pilar fundamental para desarrollar esta madurez vocacional. Por ello, es esencial que el personal de la orientación

capacite a la juventud para decidir en base al conocimiento de intereses, aptitudes, personalidad, autoconcepto, expectativas, competencias y hábitos (Díaz et al, 2020).

En definitiva, el POAP es una labor que se focaliza en la adquisición de habilidades para aprender a ser una persona, desarrollar la personalidad, una identidad y ayudar a definir intereses profesionales y personales. Para ello, es necesario fomentar la reflexión y el análisis crítico. A través del autoconocimiento es posible descubrir valores e intereses que sirvan de punto de partida para la elección y el compromiso con las trayectorias vitales elegidas.

LA TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO (ACT)

La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT: se pronuncia como una palabra, no como acrónimo) tiene como bases el Contextualismo funcional y la Teoría de los Marcos Relacionales-TMR (ver Apéndice A). Es una de las llamadas terapias de tercera generación que surge en 1980, pero que no publica su primer texto hasta 1999 de la mano de Steven C. Hayes, Stroschal y Wilson (Luciano, 2016), por lo que una pequeña parte de la literatura seleccionada para el presente trabajo tiene tal fecha.

Su objetivo principal es aumentar la flexibilidad psicológica, entendida como la habilidad para conectar con la experiencia privada en el momento presente sin escapar de ella y a su vez cambiar conductas o mantenerlas en base a los valores elegidos, para llevar una vida significativa (O'Connell, 2019; Zancan et al., 2021; Paliza-Olivares, 2023). Lo que persigue es desarticular patrones aprendidos que resultan inútiles y generan un efecto paradójico: crear aún más malestar. Esto ocurre por una rigidez de pensamiento aprendida que impide observar con perspectiva otras opciones más eficientes. Es lo que entendemos como “tropezar dos veces con la misma piedra” en lugar de probar a transitar otros senderos.

Es decir, se trata de lograr un cambio en la forma en que las personas se relacionan con sus eventos privados para reducir la intensidad o frecuencia de los recuerdos y pensamientos desagradables o dolorosos a largo plazo (Luciano et al., 2009). De esta manera, en las escuelas es muy común encontrarse al alumnado suspendiendo exámenes a pesar de saberse la materia porque actúan en base a lo que sus mentes les dicen (vas a suspender, no conseguirás pasar al siguiente curso, te has bloqueado y no sabes continuar, no entrarás en la carrera...) y no se guían por su experiencia real que en ocasiones es opuesta a sus miedos.

A pesar de ser una terapia dirigida a la intervención en el ámbito clínico con contrastados beneficios en diversos motivos de consulta, también presenta resultados prometedores en el ámbito escolar, sobre todo en la reducción de la ansiedad, el estrés o la depresión (Zancan et al., 2021), pero añadiría también en la toma de decisiones, la competencia emocional, la rumiación, la procrastinación académica y la búsqueda del sentido (Cobos-Sánchez et al., 2017; López-López et al., 2020). En un estudio realizado en 2021 (Christodoulou et al.) sobre la aplicación de entrenamientos breves en ACT en 71 estudiantes de entre 18 y 36 años se concluyó que se trata de una intervención idónea para aplicar en este tipo de población, puesto que se encuentran en una etapa de autoexploración y, además, ayudaría a reducir los costes (temporales y económicos a largo plazo) de los Departamentos de Orientación en comparación con otras intervenciones.

La importancia de establecer este tipo de perspectiva en los centros educativos aumenta si queremos actuar de forma preventiva. Sin embargo, en ocasiones se realizan intervenciones muy puntuales y cortoplacistas, y se crea una concepción del sufrimiento como algo que no debe estar presente en nuestras vidas y que tiene un coste, ya que a veces se dejan de hacer cosas importantes por lo que nos dicen nuestros miedos. La Terapia de Aceptación y Compromiso busca algo muy diferente a las estrategias de control o evitación experiencial; pretende abrazar el sufrimiento psicológico como algo inherente a la condición humana y no lo percibe como un problema, sino que considera que "la mente está haciendo su trabajo" (Harris, 2021, p. 27). Además, postula que tenemos mucho menos control sobre nuestros pensamientos, sentimientos y emociones de lo que podemos pensar, y mucho más control sobre nuestros actos.

Esto ofrece posibilidades nunca percibidas sobre el papel que una persona adopta ante su malestar, sobre todo a largo plazo. No interesa tanto el contenido de los pensamientos (si es verdad o no), sino la utilidad de estos (Harris, 2021). Permite enfrentarse con eficacia a esos pensamientos y sentimientos desagradables (se denominan así en lugar de negativos) y, a la vez, construir una vida rica y llena de sentido, algo esencial en la orientación educativa si lo que buscamos es generar en el alumnado una toma de decisiones acertada y acorde a sus valores. La identificación de los valores constituye, posiblemente, el pilar más importante de ACT. Son principios que determinan lo importante para una persona, para qué quiere luchar en la vida, el tipo de individuo que quiere ser y la dirección deseada y elegida para vivir.

LA FLEXIBILIDAD PSICOLÓGICA: CONCEPTO Y ESTUDIOS ACTUALES

La flexibilidad psicológica, tal y como se ha definido anteriormente, se basa en seis procesos o habilidades para su logro (Hayes et *al.*, 2011):

1. Contactar con el Presente: estar en el aquí y ahora.
2. Distanciamiento Cognitivo o Defusión: observar los pensamientos como hechos no literales.
3. Aceptación: ser consciente de lo que sucede y abandonar la lucha contra el malestar.
4. Descubrir los valores personales: aquello que es importante para la persona.
5. Acción y Compromiso: dirigir las acciones de acuerdo con los valores y metas personales.
6. Yo como Contexto: guiarse en base a la experiencia.

Desde el punto de vista contextual, se puede definir la inteligencia emocional como la capacidad para observar las experiencias internas y externas (las emociones también) sin juicios, de manera consciente y abierta (Cobos-Sánchez et *al.*, 2019). Esto es, por tanto, aumentar la flexibilidad que psicológicamente se implica en cada una de las acciones humanas y que constituye un predictor de una vida saludable (Prozillo y Olivera, 2019; Kashdan y Rottenberg, 2010).

Al hablar de flexibilidad psicológica en contraposición a la inflexibilidad se deben mencionar los cambios observados en las personas: el aumento de las habilidades para la atención plena, la puesta en marcha de acciones dirigidas por los valores, una disminución de síntomas de depresión y estrés, y una mayor satisfacción con la vida (Räsänen et *al.*, 2016), pero también supone la reducción de la fusión cognitiva (la creencia de que los eventos privados son reales y definen a la persona) y la evitación experiencial (la no disposición a contactar con el malestar) (Cobos-Sánchez et *al.*, 2017). Luciano y Valdivia (2006) hablan también de “dejar que surjan los pensamientos, emociones, etc. y tomar la dirección de la aceptación -y no del control- de los mismo en el marco del compromiso personal” (p. 87).

En 2014, Millstein et *al.* ya realizaron una investigación en la que se relacionó la inflexibilidad psicológica como uno de los factores asociados a la procrastinación académica. En un estudio realizado en 2017 por Cobos-Sánchez et *al.* para la mejora de la flexibilidad psicológica en adolescentes desde las Terapias Contextuales se encontraron resultados significativos en la reducción de la fusión cognitiva. Se utilizó un diseño A-B-A de nueve sesiones en un centro de la ESO. Su objetivo fue generar desesperanza creativa, incrementar la tolerancia al malestar y fomentar acciones en base a los valores.

Asimismo, en una investigación de 2023 (Jarrín y Ponce) se pudo comprobar que, a mayor inflexibilidad psicológica, mayor riesgo suicida en estudiantes. Es decir, que el riesgo de que una persona intente un acto suicida aumenta cuando esta no es capaz de contactar con el momento presente, cambiar o mantener sus conductas de acuerdo con sus valores ni adaptarse a las exigencias del contexto. Y es que esto tiene mucho sentido cuando hablamos de que la flexibilidad psicológica está relacionada con la satisfacción vital y, por tanto, puede constituir un factor protector ante el suicidio y otras muchas psicopatologías.

En el mismo año se realizaron dos estudios que relacionaron la flexibilidad psicológica con los conceptos de autoeficacia académica (Villarruel y Cueva, 2023) e inteligencia emocional (Gomez y Vargas, 2023) como un factor que se correlaciona con estos, siendo mayores a medida que aumenta esta flexibilidad.

En definitiva, cada vez son más los estudios científicos realizados sobre este concepto y que resaltan su importancia y beneficios sobre la salud y el bienestar emocional, personal y académico de las personas.

El Modelo ADN-V

El Modelo ADN-V (DNA-V en inglés, que se corresponde con las iniciales de los personajes del modelo) es una aproximación al trabajo de la flexibilidad psicológica con jóvenes desarrollado por Joseph Ciarrochi, Louise Hayes y Ann Bailey (ver Apéndice B). Tiene como base la ciencia contextual comportamental y supone una aproximación filosófica al Contextualismo Funcional, a la TMR y a la ACT. Además, también incluye los conocimientos prácticos de la aplicación de la psicología positiva en los centros educativos. Este modelo revela cómo la juventud puede desarrollar sus fortalezas, superar las dudas y los pensamientos desagradables, vivir más en el presente y tomar decisiones que les ayuden a desarrollar su máximo potencial (Hayes y Ciarrochi, 2015).

Parte de una concepción de que no existe ningún problema en la juventud (despatologización) y de que se deben crear contextos para el desarrollo de su pasión, exploración y compromiso. Sin embargo, el alumnado se topa con varios miedos: tomar una decisión equivocada, no saber qué les gusta y no probar cosas nuevas. Por ello, este modelo busca aumentar la flexibilidad psicológica para dejar a un lado esos pensamientos que impiden hacer algo diferente e impulsarlos a probar a hacer; esto constituye una de las formas más poderosas de aprender (Hayes y Ciarrochi, 2015).

Además, este modelo no solo se puede aplicar al ámbito terapéutico en la intervención individual con el alumnado, sino que también puede servir de base para el desarrollo de habilidades psicológicas en el trabajo diario de los centros educativos. Se pueden desarrollar seis tipos de actividades: la conexión con otros, retarse a uno mismo, aportar a otros, entrenar, aceptar el presente y el autocuidado (Szafran, Czupala y Hayes, 2021), que serán el eje vertebrador de la intervención.

En ocasiones es complicado que los adultos identifiquen sus valores y respondan a la pregunta de “¿en qué dirección quieres caminar en la vida?” (Hayes y Ciarrochi, 2015). Esto ocurre de igual manera en la juventud y, además, se suma la incertidumbre propia de esta etapa. Por ello, este modelo o herramienta es ideal para esta etapa. Su objetivo es empoderar para ayudarles a florecer mediante ejercicios que parten de tres nombres metafóricos que se corresponden con tres comportamientos funcionales: descubridor (D), notario (N) y asesor (A).

Todos ellos están al servicio de los valores (V) e influenciados por el contexto. De acuerdo con Szafran, Czupala y Hayes (2021), cada uno de ellos hace referencia a lo siguiente:

1. **Asesor:** es una metáfora para hacer referencia a esa "voz interior" que nos habla, nos juzga, nos predice y señala lo que debemos o no hacer. Supone ser conscientes del ruido mental constante que en ocasiones es tan alto e insistente que nos aleja de lo que nos importa, puesto que impide tomar caminos diferentes a los ya indagados. Si nos movemos de acuerdo con lo que nos parece importante en nuestras vidas, de acuerdo con los valores, estaremos más cerca de vivir una vida plena y con sentido.
2. **Descubridor:** anima a las personas al ensayo-error para desarrollar talentos, cultivar vínculos sociales e incorporar nuevos valores. Probar cosas nuevas hace que los individuos reconsideren su comportamiento ante un conflicto para comprobar si la nueva forma de actuar funciona o no en la creación de una vida más satisfactoria.
3. **Notario:** refleja el proceso de aprendizaje sobre el funcionamiento de la mente. Supone ser consciente de las sensaciones internas y el flujo de pensamientos mediante la experimentación como un observador externo. Se trata de visualizarlas y decidir si responder o no ante ellas. Esto facilita la elección de conductas acordes con los valores y el rechazo de otras que no lo sean tanto.

LA TOMA DE DECISIONES

En la adolescencia se experimentan múltiples cambios (emocionales, biológicos, psicológicos, conductuales...) donde se buscan situaciones novedosas y de riesgo porque el control afectivo madura después y la capacidad para inhibir impulsos cortoplacistas no es completa (Acuña et al., 2013). La evaluación de las consecuencias de una toma de decisiones en esta etapa no está tan consolidada ni mucho menos orientada a un futuro lejano, ya que "el diseño de planes y metas a mediano y largo plazo implica la capacidad de elegir diferentes caminos a seguir, balancear ventajas y desventajas de las decisiones y pensar estrategias de acción para llegar a los objetivos" (Acuña et al., 2013, p. 197).

La toma de decisiones implica la convergencia de tres dimensiones interrelacionadas: la cognitiva (saber tomar la decisión o resolver un problema), la social (contar con un sistema de apoyo) y la emocional (competencias afectivas y emocionales) (Álvarez Justel, 2019). Esta última supone una parte determinante en la elección de trayectorias vitales, ya que las

emociones tienen efectos motivadores que impulsan o alejan a la persona de los objetivos (López de Silanes, 2022).

En el análisis cognitivo que ocurre ante las estrategias y objetivos a los que la juventud se enfrenta día a día entra el juego el concepto de flexibilidad psicológica. Más concretamente, en la definición de este concepto se hace referencia a la acción y el compromiso para dirigir las acciones de acuerdo con los valores y metas personales. Para decidir hay que ser consciente de los pensamientos, emociones y sentimientos, analizarlos y, de acuerdo con los valores que representan a cada persona, elegir la alternativa que acerque a esa persona a la vida que quiere vivir. Por tanto, la toma de decisiones es el último eslabón de toda una cadena de procesos (recuerdo de procesos anteriores y estimación de consecuencias) estrechamente ligados a las funciones ejecutivas (Reyna et al., 2017).

Entonces, ¿cuál es la relación entre la flexibilidad psicológica y la toma de decisiones? De acuerdo con Reyna et al. (2017), la flexibilidad cognitiva participa en el cambio o permanencia de respuestas y estrategias en función de las consecuencias (y añadiría de los valores), para el cambio de una estrategia fracasada a una nueva. En el lado opuesto, la inflexibilidad no permite esta adaptación a los cambios y nuevas situaciones, de manera que el potencial de crecimiento y sensación de vida bien vivida en las personas se ve impactado a largo plazo.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para el diseño de la propuesta de intervención he llevado a cabo un proceso de revisión que se ha realizado en tres fases durante diciembre de 2023 a marzo de 2024. En primer lugar, he partido de una búsqueda inicial general mediante la lectura de los abstract, títulos e índices en Internet para aproximarme al volumen informativo sobre el tema de estudio, su adecuación, su calidad y su disponibilidad en bases de datos apropiadas. En definitiva, el objetivo fue delimitar la cuestión del estudio para la metodología de intervención y los criterios de inclusión y exclusión.

Como criterios de inclusión, he tenido en cuenta artículos completos de revistas científicas, de psicología y de educación, leyes educativas, trabajos de fin de grado o de máster, libros físicos y programas online de libre disposición del Modelo Internacional ADN-V. El periodo temporal de los documentos comprende entre el 2000 y el 2023, puesto que los primeros escritos publicados en la ACT son a partir de 1999, y he seleccionado documentos en castellano e inglés.

Como criterios de exclusión, no tuve en cuenta publicaciones que no cumplieran los criterios de inclusión, que no estuvieran completas, ni aquellas que abordaran las Terapias de tipo Cognitivo-Conductual o cualquier otra que no fueran terapias contextuales.

En segundo lugar, he realizado una revisión sistemática en bases de datos seleccionadas (Dialnet, SCIELO, Google Académico, repositorios oficiales de universidades-UVa, Unizar, UJaén-, Psicothema y la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía-REOP). Asimismo, he hecho uso de la página web dnv.international que dispone de gran material instructivo de libre disposición para trabajar tanto con jóvenes como con adultos.

Utilicé los siguientes términos de búsqueda: flexibilidad, decisiones, emociones, orientación, ACT, intervención, educación, adolescencia, bachillerato, psicoeducación, valores y contextualismo. Para la combinación de los descriptores de búsqueda empleé operadores booleanos como AND, OR y NOT.

Amplié la búsqueda usando otros términos clave: educación emocional, orientación académica y profesional, flexibilidad psicológica, programa de intervención, Terapia de Aceptación y Compromiso, Modelo DNA-V, Educación Secundaria y toma de decisiones. Después, localicé digitalmente las publicaciones seleccionadas y estudié y organicé la información más relevante para la investigación.

En tercer lugar, he hecho una búsqueda manual con la bibliografía de los documentos seleccionados para una localización de estudios y fuentes de interés. Y, por último, en el proceso de revisión procedí a evaluar si los estudios cumplían los criterios de inclusión y exclusión para la recopilación de información necesaria para elaborar el estudio aquí presente. En total, hice una selección de 58 documentos.

Una vez realizado todo el proceso de revisión para la fundamentación teórica y legislativa, y el posterior diseño de las actividades, procedí a seleccionar la versión española del Cuestionario de Acción y Aceptación-II (AAQ-II), validado por Ruiz, Langer, Luciano, Cangás y Beltrán del 2013, como instrumento de evaluación de la intervención, que se aplicó antes y después de esta. Posteriormente, pasé una encuesta de satisfacción y analicé los resultados.

Figura 1

Proceso Metodológico del Trabajo.



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Ante la situación presentada anteriormente de la necesidad de trabajar en el alumnado estos aspectos en la toma de decisiones, planteo una propuesta de intervención basada en la Terapia de Aceptación y Compromiso que se desarrolla a lo largo de cuatro sesiones con un total de diez actividades de 55 minutos de duración de educación emocional para el aumento de la flexibilidad psicológica en adolescentes.

Se usarán diferentes herramientas popularmente usadas bajo este paradigma en el ámbito clínico (metáforas, ejercicios experienciales y paradojas), pero la innovación de esta propuesta será su aplicación en el ámbito educativo, concretamente en el aula, pudiendo participar cualquier persona, sin importar su condición física, psicológica o emocional.

DESTINATARIOS

Para determinar la muestra, se consideró que el alumnado cursara segundo de bachillerato en el Colegio Concertado Nuestra Señora del Carmen de Valladolid, en el barrio de las Delicias, en el curso 2023-2024. La población seleccionada para la intervención fue el alumnado de la asignatura optativa de psicología (criterio de inclusión). Se trata, por ende, de un muestreo intencional por conveniencia y no probabilístico.

La muestra inicial fue de 28 sujetos, aunque se hizo una selección de los 24 estudiantes que acudieron a las cuatro sesiones, con una edad comprendida entre los 17 y 18 años, como criterios de inclusión. Los sujetos participaron de forma anónima y voluntaria para velar por el tratamiento confidencial de sus datos.

AGENTES

La intervención la dirigí yo, en primera persona, como graduada en psicología y estudiante del máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de la especialidad de Orientación Educativa.

Para futuras aplicaciones de esta intervención, sería recomendable que la llevaran a cabo profesionales de la orientación y/o la psicología con conocimientos en las terapias de tercera generación, y más específicamente en la Terapia de Aceptación y Compromiso. También podría implementarla el profesorado interesado en entrenar habilidades de educación emocional en las aulas y en la acción tutorial, con una formación previa desde el DO a partir de la fundamentación teórica de esta propuesta.

METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo a través de un diseño cuasiexperimental, porque no hubo manipulación intencional de variables ni un control de variables extrañas, con medidas pre y post (O1 X O2) en un solo grupo de estudiantes (sin grupo control) y de corte longitudinal, ya que la aplicación de los instrumentos se realizó en dos ocasiones. La medición numérica y el análisis fue de tipo cuantitativo, descriptivo y de contraste para buscar diferencias entre ambas aplicaciones.

A continuación, muestro los instrumentos utilizados para llevar a cabo la propuesta de intervención, así como el procedimiento para elaborar las actividades y los contenidos, con sus respectivas hipótesis para medir y analizar en el apartado de análisis estadístico.

Instrumentos

Cuestionario de Acción y Aceptación-II (AAQ-II)

El Cuestionario de Acción y Aceptación-II (Apéndice C) es la versión española del instrumento validado por Ruiz, Langer, Luciano, Cangás y Beltrán del 2013, que mide la inflexibilidad psicológica. Está compuesto por siete ítems que se refieren a afirmaciones relacionadas con la interferencia del malestar en la vida diaria. Sus respuestas se evalúan en una escala numérica de estimación tipo Likert de la siguiente manera: 1: Nunca es verdad, 2: Muy raramente es verdad, 3: Raramente es verdad, 4: A veces es verdad, 5: Frecuentemente es verdad, 6: Casi siempre es verdad y 7: Siempre es verdad. Se tratan de variables de carácter cualitativo, de razón (porque son datos ordenables) y de proporción, donde 1 indica la ausencia de interferencia del malestar en la vida diaria y 7 una gran interferencia. La suma de las puntuaciones refleja la puntuación total, de manera que, a mayor puntuación, mayor inflexibilidad psicológica.

Se trata de un instrumento con una adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach = 0,88) en muestras clínicas y no clínicas (Ruiz et al., 2013), y, por tanto, las medidas obtenidas tienen una correcta validez respecto a la inflexibilidad psicológica.

Encuesta de satisfacción y evaluación

La encuesta utilizada (Apéndice D) fue elaboración propia para recoger opiniones ante la intervención. Se compuso de siete preguntas de respuesta abierta corta, de múltiple respuesta, de escala Likert y de respuesta cerrada (sí o no).

Procedimiento

Para el desarrollo de esta propuesta de intervención procedí a solicitar verbalmente el permiso del equipo directivo del centro, así como de la orientadora y profesora de la asignatura optativa de psicología donde realicé las actividades. No fue necesario recoger ningún documento para la puesta en marcha de la propuesta. En todo momento, me aseguré de mantener la confidencialidad de los datos mediante la no recogida de correos electrónicos ni de ningún otro dato identificativo. Posteriormente, procedí a digitalizar los instrumentos utilizados a través de Google Forms.

Comencé la intervención con la primera aplicación del pretest del AAQ-II y, después, llevé a cabo las cuatro sesiones, de 55 minutos de duración a lo largo de cuatro días, de forma colectiva, en un grupo de 28 sujetos, en el espacio de la asignatura optativa de psicología. La participación fue voluntaria y confidencial. En la última sesión, apliqué el postest en la misma muestra de participantes, seguido de la encuesta de satisfacción y evaluación.

Recogidas las respuestas, excluí a quienes no cumplieron con el criterio de inclusión de acudir a las cuatro sesiones, obteniendo una muestra de 24 respuestas. Después, me planteé la siguiente hipótesis con sus correspondientes hipótesis nula y alternativa: ¿Existen cambios en la flexibilidad psicológica del alumnado como resultado de la propuesta de intervención?

- H₀ (nula): no existen cambios en la flexibilidad psicológica como resultado de la propuesta de intervención.
- H_a (alternativa): sí existen cambios en la flexibilidad psicológica como resultado de la propuesta de intervención.

Respecto a la metodología de las actividades, todas ellas combinan aspectos teóricos y prácticos, dando más importancia a la práctica porque desde la ACT es fundamental el rol activo de los participantes con ejercicios experienciales. Todas las tareas diseñadas tienen un carácter grupal, aunque también buscan una reflexión y experimentación individual para el desarrollo de habilidades emocionales y de debate en el aula.

El diseño de las actividades se ha estructurado siguiendo una temática que tiene que ver con seis fases de la Terapia de Aceptación y Compromiso (Barraca, 2007), pero que en el presente trabajo se adaptarán al contexto educativo.

- 1. Contextualización de la intervención:** planteamiento de una nueva forma de percibir el malestar y las emociones desde el punto de vista de la aceptación y ACT.
- 2. Análisis funcional:** cada alumno y alumna tendrá que hacer un trabajo de introspección para identificar un problema, preocupación, situación, pensamiento o emoción que les genere malestar o incomodidad y que repercuta o haya repercutido de alguna manera en su vida diaria.
- 3. Desesperanza creativa:** cada persona debe experimentar que algunas de las estrategias llevadas a cabo ante el malestar (como el control, la lucha, la huida...) no son efectivas a largo plazo, puesto que tienen una repercusión en sus vidas.
- 4. Reformulación del problema:** concienciar sobre que el problema no es el contenido de los eventos privados (si sus pensamientos son ciertos o no), sino sus acciones ante ellos. Se proponen nuevas formas de relacionarse con el malestar.
- 5. El control como problema:** experimentación de lo que sí está bajo control (las acciones) y lo que no (pensamientos, sentimientos, emociones...), y cuyo control genera más problemas que soluciones.
- 6. Acciones defusionadas:** clarificar valores de cada alumno y alumna para identificar aquello que es importante en diferentes áreas (salud, pareja, amistad, espiritualidad, educación, trabajo, familia, etc.). Se trata de motivarlos a realizar acciones que se comprometan con el desarrollo de esos valores a pesar de las barreras mentales en forma de pensamientos que puedan ocurrir.

Asimismo, el contenido de las actividades se puede dividir en tres tipos de ejercicios que, de acuerdo con Barraca (2007), son los tres métodos fundamentales empleados por la ACT:

- **Metáforas:** ofrecen una imagen de cómo funcionan algunas explicaciones en lugar de recurrir a otro tipo de discursos.
- **Paradojas:** permiten ver los problemas del seguimiento de reglas con perspectiva, sin entrar en la literalidad de lo verbal.
- **Ejercicios experienciales:** medio para conseguir que el alumnado se focalice en el aquí y ahora, y contacte con sus eventos privados que en ocasiones se evitan por temor a experimentar malestar. Poniéndose en contacto con ellos se consigue darles cabida para debilitar su carga emocional.

Análisis Estadístico

Para el análisis descriptivo de los resultados utilicé, en primer lugar, la herramienta Excel. Posteriormente, como medida del tamaño del efecto de las diferencias entre las medidas antes y después de la intervención, recurrí a la fórmula del tamaño del efecto d de Cohen (Morales Vallejo, 2013), en la que los valores inferiores a 0,20 señalan la ausencia del efecto del cambio (Caycho et al., 2016). Finalmente, para analizar el contraste entre las dos medias relacionadas utilicé dos pruebas: en primer lugar, la prueba paramétrica T de Student con el programa RStudio, considerándose como una buena asociación entre variables a los valores por encima de 0,05 (nivel de significación) y, en segundo lugar, la prueba no paramétrica T de Wilcoxon, con el programa SPSS Statistics, que responde a los mismos valores de referencia y se utiliza para muestras pequeñas (JPM Statistical Discovery).

TEMPORALIZACIÓN

La organización de la intervención se planificó para la tercera semana de abril del 2024, desarrollando cuatro sesiones de 55 minutos de duración cada una a lo largo de una semana.

Tabla 1

Cronograma de la Intervención.

	LUNES 15	MARTES 16	MIÉRCOLES 17	JUEVES 18
Pretest	12:25-13:20			
Sesión 1				
Sesión 2		9:10-10:05		
Sesión 3			9:10-10:05	
Sesión 4				
Postest				9:10-10:05
Encuesta de Satisfacción				

CONTENIDOS

A continuación, se presenta una tabla que resume los contenidos y actividades con su duración y objetivos específicos programados y diseñados para la presente intervención cuyo desarrollo y materiales se amplían en los Apéndices, junto con el resto de los recursos previstos para cada actividad.

Tabla 2

Resumen de Contenidos, Actividades, Duración y Objetivos del Programa de Intervención.

SESIÓN	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DURACIÓN	OBJETIVOS
1 (Apéndice E)	Dinámica introductoria y ejercicio experiencial.	Presentación de la intervención. Actividad práctica para comprobar personalmente la evitación experiencial.	50 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar la intervención. Conocer el funcionamiento de la mente. Generar desesperanza creativa. Favorecer un buen clima del aula.
	Metáfora: Los tres utensilios.	Planteamiento de una metáfora para conocer cómo el ser humano puede pensar en el futuro y en el pasado y plantearse situaciones que posiblemente nunca ocurran.	10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar la intervención. Explicar el funcionamiento de la mente. Explicar por qué nos comparamos y por qué pensamos en lo peor. Generar desesperanza creativa.
	Metáfora: El tren de la mente.	Proyección de dos vídeos explicativos sobre el funcionamiento de la mente y la posibilidad de guiar las acciones en base a los valores.	15 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> Explicar la evitación experiencial. Identificar los personajes del vídeo. Conocer la paradoja de la lucha.

2 (Apéndice F)	El Descubridor, el Asesor y el Notario.	Presentación al aula del Modelo DNA-V para comprender cómo funciona la mente humana y explicación de por qué en ocasiones es complejo tomar decisiones. Todo ello se acompañará de imágenes.	20 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar un análisis funcional personal. ● Conocer el funcionamiento de la mente. ● Conocer las partes implicadas ante la toma de decisiones. ● Reflexionar sobre los propios límites y miedos.
	Metáfora: Las arenas movedizas.	Introducción a la metáfora de las arenas movedizas que simboliza el concepto de aceptación para hacer una reflexión sobre las propias estrategias llevadas a cabo para la solución de problemas.	10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Generar desesperanza creativa. ● Reflexionar sobre las estrategias habituales de solución de problemas. ● Introducir el concepto de aceptación.
	Estrategias de control.	Reflexión sobre estrategias de control utilizadas en el día a día por las personas o percibidas en otros. Presentación de un caso y alternativas útiles para lidiar con el malestar.	15-20 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar la observación. ● Desarrollar la autocrítica. ● Conocer formas de actuar alternativas.
3 (Apéndice G)	Ejercicio experiencial: El tablero de ajedrez.	Juego que consiste en elegir al azar unos números para después comprobar con qué se corresponden y reflexionar sobre las sensaciones experimentadas ante el azar y la falta de control sobre la dirección elegida para vivir. Después, elegir el destino y comparar.	20 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre la incertidumbre del futuro y el control. ● Empoderar en la toma de decisiones. ● Motivar para realizar acciones comprometidas.
	Ejercicio experiencial: Si no soy mis pensamientos, ¿quién soy?	Dinámica de debate por parejas para conversar sobre lo importante para cada persona y generar relaciones de calidad.	20 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar valores. ● Reflexionar sobre la función del descubridor. ● Impulsar a la acción y la toma de decisiones. ● Desarrollar habilidades sociales: escucha activa, empatía. ● Experimentar la vulnerabilidad.

4	Ejercicio experiencial: Analizando mi ADN-V.	Diseño personal del Modelo DNA-V para identificar los componentes de este y reflexionar sobre los propios valores, acciones, pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales.	30 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar valores. ● Desarrollar el autoconocimiento. ● Fomentar el empoderamiento.
(Apéndice H)	Ejercicio experiencial: Construye tu propio jardín.	Introducción a la metáfora del jardín de ACT y construcción de un jardín personal para identificar las cosas que les gustan e importan, los cuidados necesarios para tener una vida con sentido y el malestar experimentado en la vida que aleja a las personas que quieren vivir.	40 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Generar motivación para el cambio. ● Aclarar ideas en torno a la toma de decisiones.
(Apéndice I)	Ejercicio experiencial de Mindfulness para utilizar en cualquiera de las sesiones.	Introducción al mindfulness y los ejercicios de respiración como una forma de fomentar la inteligencia emocional y la defusión de los pensamientos o sentimientos que generan malestar.	10 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Focalizar la atención en las sensaciones corporales. ● Desarrollar estrategias de defusión. ● Inducir un estado de calma.

RECURSOS Y ESPACIOS

Los recursos necesarios para esta intervención fueron un proyector y pantalla digital, un ordenador, así como presentaciones, imágenes y vídeos que pueden consultarse en el apartado de Apéndices, correspondiente a cada sesión. De manera general y como recursos para que se quedara el alumnado, se imprimieron dos documentos (la rueda del Modelo ADN-V y la creación del jardín) y se plastificaron las cartas de conversación.

En lo que al espacio en el que llevar a cabo la intervención respecta, se utilizó el aula común con sus mesas y sillas donde se impartía la asignatura de psicología y un aula vacía, libre de mobiliario, que permitía el movimiento y deambulación del alumnado en algunas de las actividades.

EVALUACIÓN

Para llevar a cabo la evaluación de la intervención, utilicé los dos instrumentos anteriormente descritos y tomé tres medidas:

1. Realicé una primera evaluación del alumnado antes de la intervención (pretest) para determinar la flexibilidad psicológica inicial a partir del cuestionario AAQ-II. Para el ahorro de papel y una rápida recopilación de datos, proporcioné un código QR que dirigía al cuestionario redactado en Google Forms.
2. Una vez llevada a cabo la intervención, reapliqué el cuestionario (postest) con el objetivo de analizar posibles cambios en las respuestas y, por tanto, en la flexibilidad psicológica de la muestra, a partir de la comparación de medias en las puntuaciones.
3. Para conocer la valoración de la propuesta realizada por parte del alumnado, pasé una encuesta de satisfacción (también a partir de un código QR) que se tuvo en cuenta para la evaluación global del trabajo.

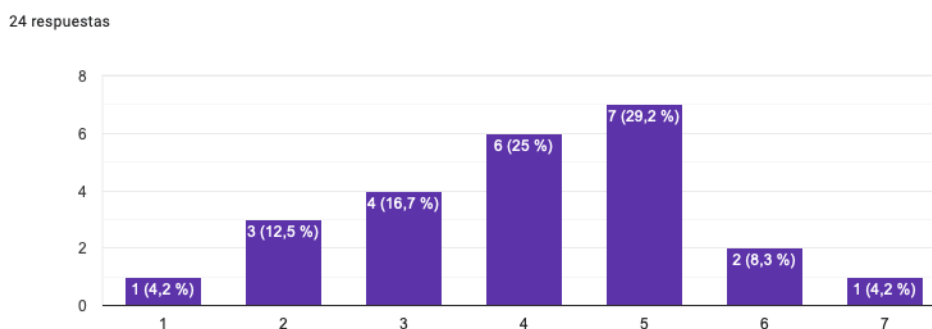
RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el pretest y postest de los siete ítems del Cuestionario AAQ-II (Ruiz *et al.*, 2013) a partir de una comparación descriptiva de los gráficos sobre la muestra seleccionada de 24 adolescentes. Supone una justificación de la propuesta de intervención y de la necesidad de ahondar sobre la toma de decisiones y la educación emocional en esta población para una mayor flexibilidad psicológica. En el apartado de análisis estadístico y en la discusión trataré estos datos para esclarecer el objetivo de la propuesta.

1. "Mis experiencias y recuerdos dolorosos hacen que me sea difícil vivir la vida que querría."

Figura 2

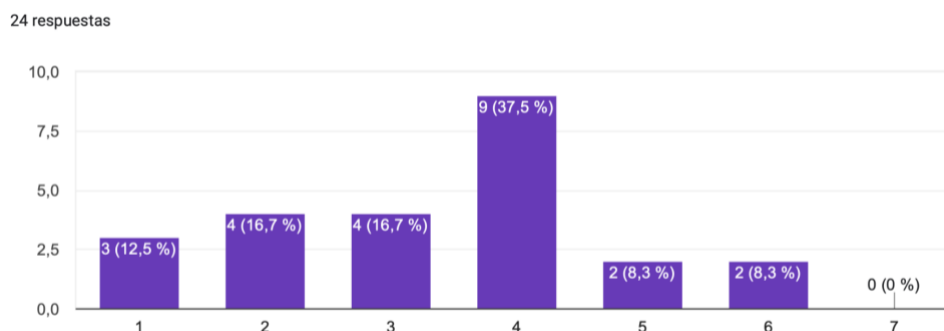
Resultados Pretest de la Pregunta 1.



Nota. Los valores del 1 al 7 en el eje horizontal son las opciones de respuesta del Cuestionario AAQ-II.

Figura 3

Resultados Postest de la Pregunta 1.



Como se puede observar, en el pretest la mayoría de las respuestas (7) fueron la alternativa N.º 5 (“frecuentemente es verdad”) y las menos respondidas fueron las dos de los extremos (1: “nunca es verdad” y 7: “siempre es verdad”). En contraposición, en el pretest hubo un total de 9 respuestas a la alternativa central (4: “a veces es verdad”). El porcentaje de reducción de la quinta opción de respuesta antes y después de la intervención fue del 71,43%.

2. Tengo miedo de mis sentimientos.

Figura 4

Resultado Pretest de la Pregunta 2.

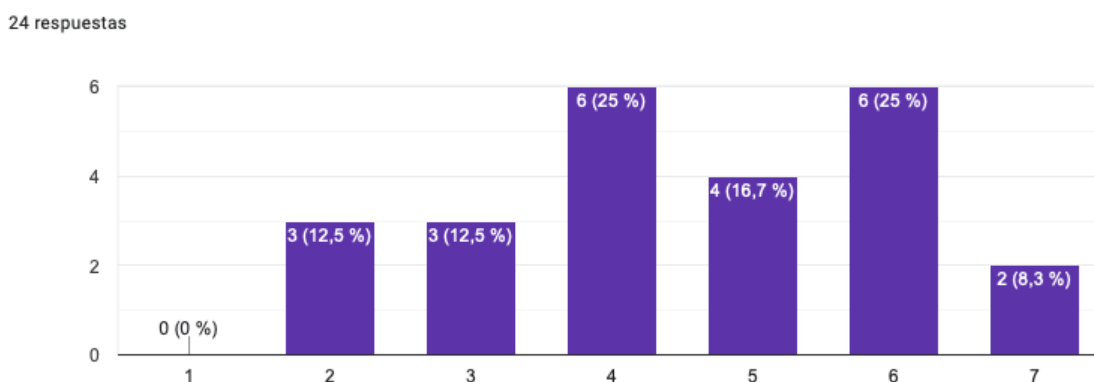
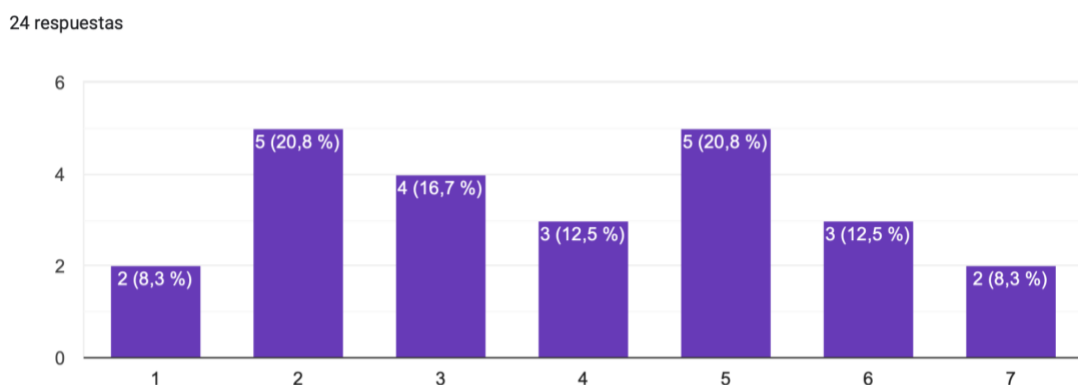


Figura 5

Resultado Postest de la Pregunta 2.



Respecto al ítem N.º 2, también hubo una reducción en algunas respuestas, como fue el caso de la opción 6: "casi siempre", que se redujo a la mitad en el postest, al igual que con la opción 4: "a veces es verdad". Para la respuesta 1: “nunca es verdad”, hubo un aumento de 2 respuestas tras la intervención.

3. "Me preocupa no ser capaz de controlar mis preocupaciones y sentimientos."

Figura 6

Resultado Pretest de la Pregunta 3.

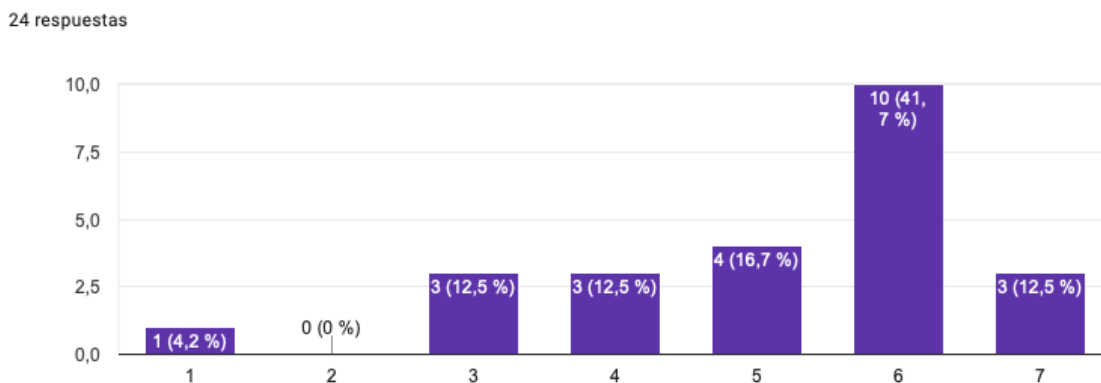
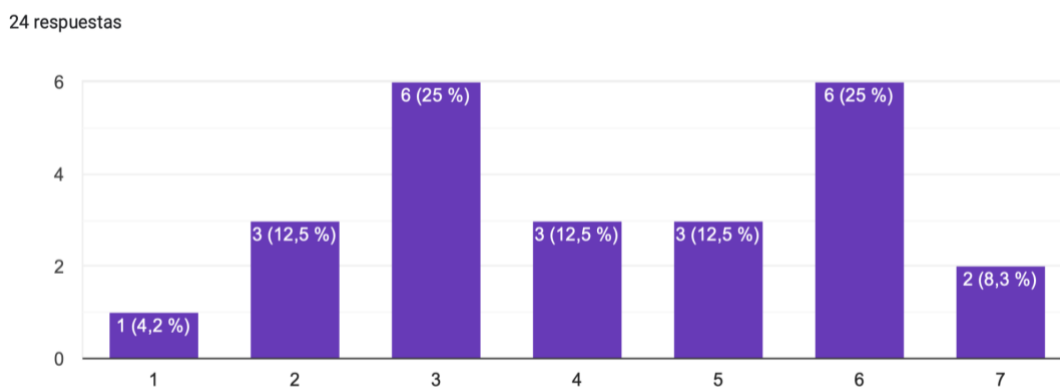


Figura 7

Resultado Postest de la Pregunta 3.



En el ítem 3, también hubo modificaciones, siendo la más destacable el aumento en de las personas que respondieron a la opción 3: "raramente es verdad", que pasó de 3 a 6 respuestas en el postest.

4. Mis recuerdos dolorosos me impiden llevar una vida plena.

Figura 8

Resultado Pretest de la Pregunta 4.

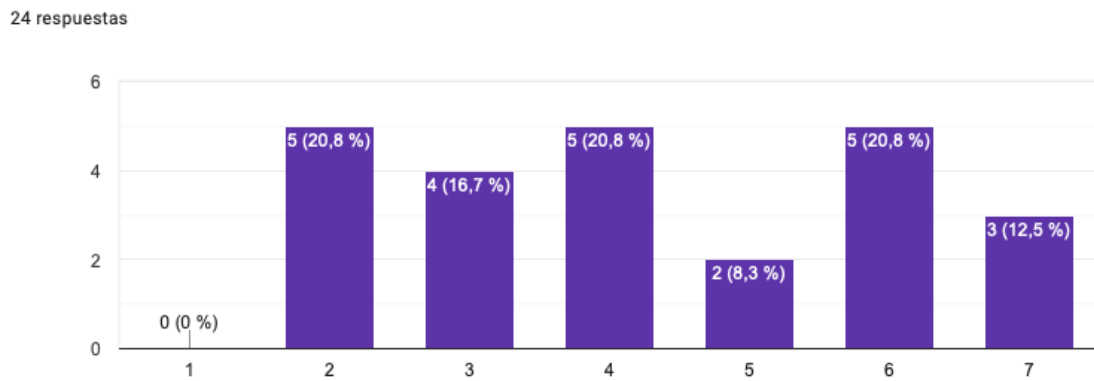
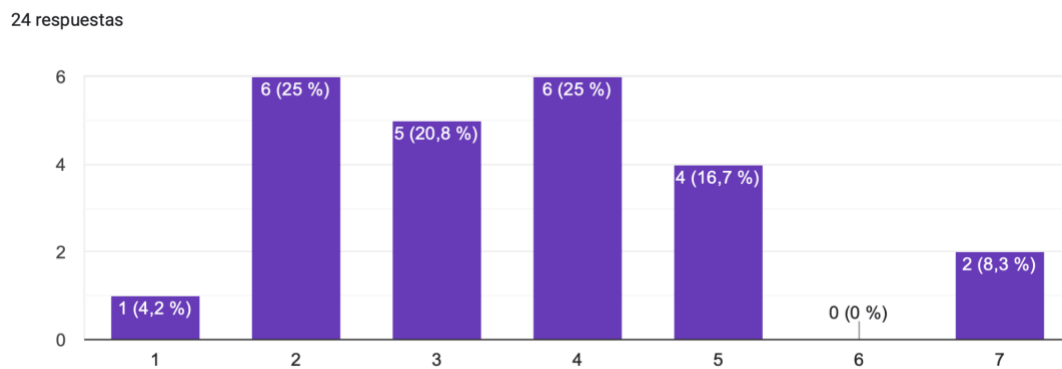


Figura 9

Resultado Postest de la Pregunta 4.



En el caso del ítem 4, la opción de respuesta N.º 6: "casi siempre es verdad" se redujo en un 100% en el postest, siendo el cambio más significativo. El resto de las respuestas se mantuvieron similares.

5. Mis emociones interfieren en cómo me gustaría que fuera mi vida.

Figura 10

Resultado Pretest de la Pregunta 5.

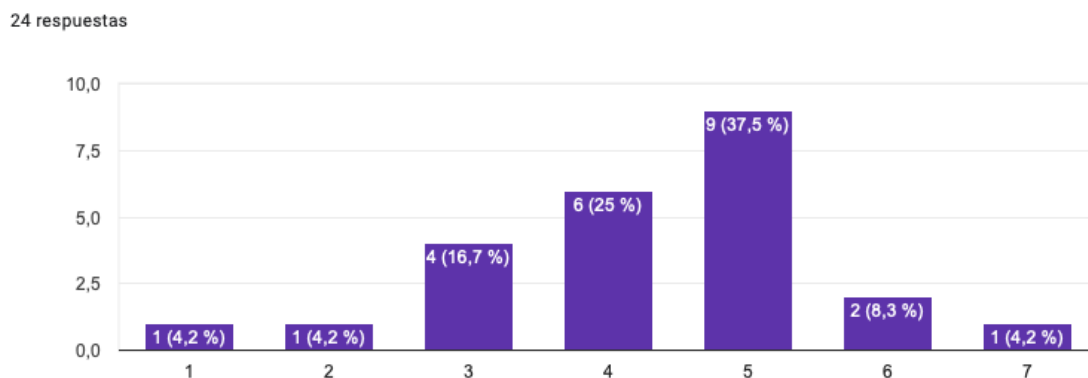
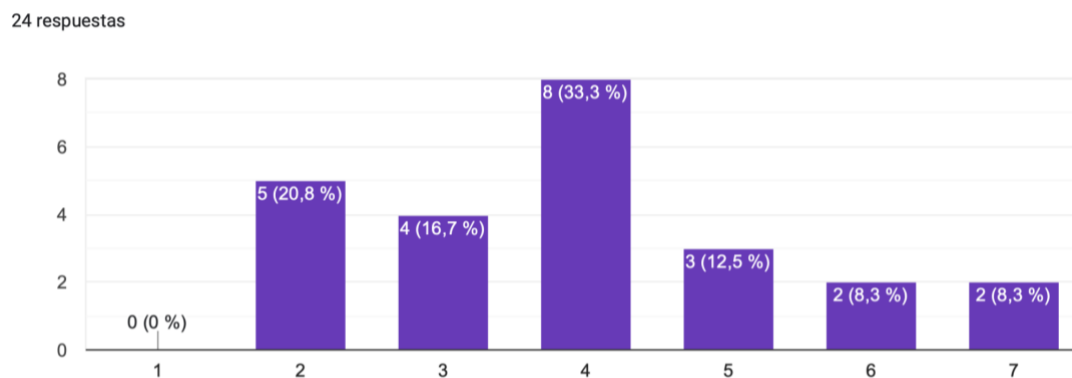


Figura 11

Resultado Postest de la Pregunta 5.



La reducción más destacable de las respuestas después de la intervención puede apreciarse en la N.º 5, que pasó de 9 a 3 respuestas (11,11%). La respuesta central (4: “a veces es verdad”) pasó de 6 a 8 y, la N.º 2 aumentó en un 80%.

6. Parece que la mayoría de la gente lleva su vida mejor que yo.

Figura 12

Resultado Pretest de la Pregunta 6.

24 respuestas

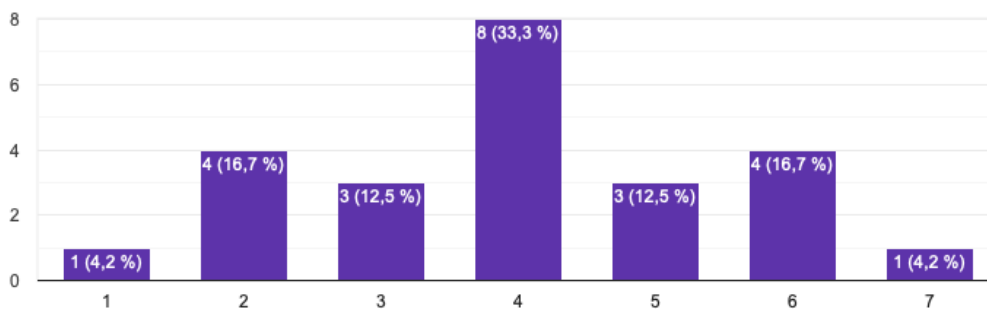
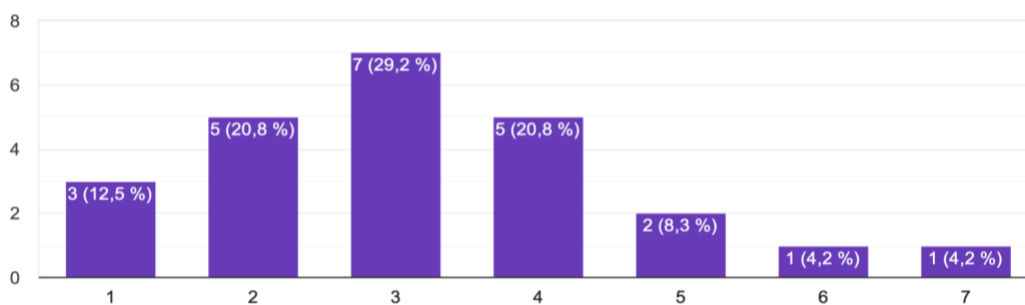


Figura 13

Resultado Postest de la Pregunta 6.

24 respuestas



En este penúltimo ítem, la tendencia de las respuestas en el postest se situó hacia la izquierda (las opciones del 1 al 4), correspondiéndose con las alternativas de menor credibilidad de pensamiento “el resto parece que lleva mejor vida que yo”. Por tanto, se puede interpretar una menor fusión con ese evento privado.

7. Mis preocupaciones interfieren en el camino de lo que quiero conseguir.

Figura 14

Resultado Pretest de la Pregunta 7.

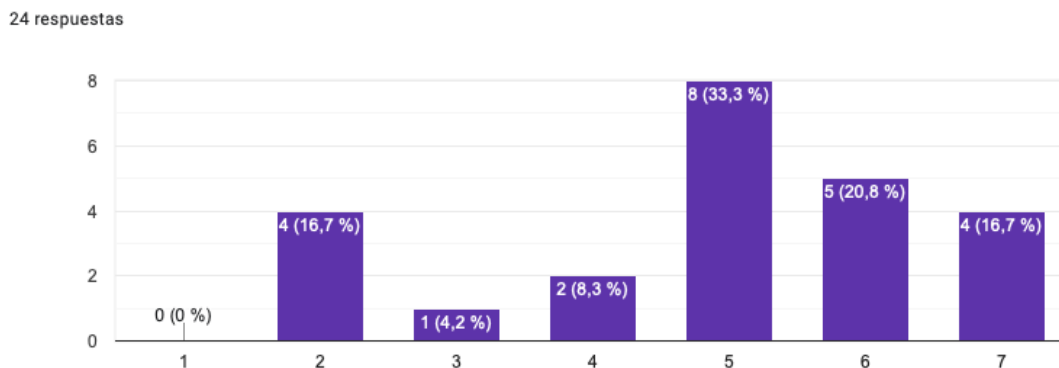
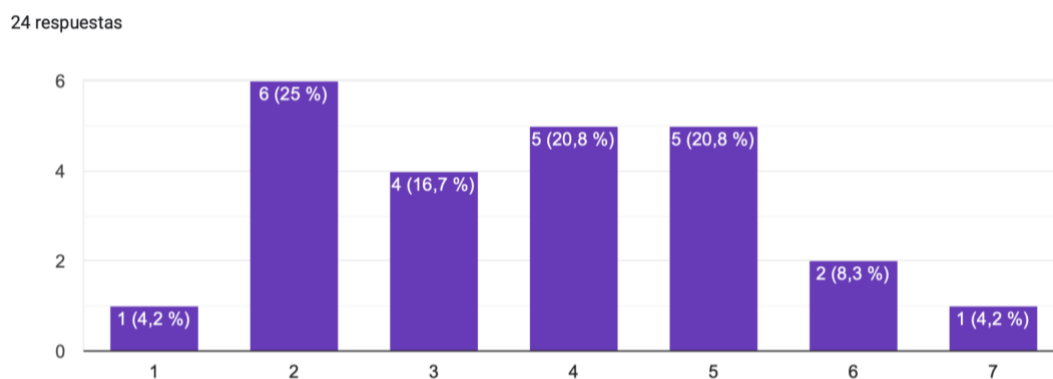


Figura 15

Resultado Postest de la Pregunta 7.



Finalmente, para el ítem 7 sí que hubo cambios observables en la distribución de las respuestas. En el pretest hubo mayor tendencia hacia las respuestas 5, 6 y 7, y, en el postest hacia las respuestas del 2 al 5.

Por último, en lo que a la de satisfacción y evaluación respecta, de las 21 opiniones recogidas (ver en Apéndice M), el 100% de la muestra consideró que la intervención fue útil y el 66,7% pondría en práctica algunas de las actividades realizadas en su día a día. Las dos actividades mejor valoradas fueron “El tablero de ajedrez” y “Construye tu propio jardín”, y lo que resultó más útil fueron los ejercicios experienciales (85,7%). Como temas que les gustaría tratar, incluirían cómo superar la pérdida de un ser querido (amigo o familiar), las inseguridades y la autoestima.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En lo que al análisis estadístico del pretest y postest se refiere, como primera aproximación al análisis descriptivo a través de técnicas cuantitativas, obtuve índices estadísticos de tendencia central (porcentajes y medias) y representaciones gráficas de cada respuesta para realizar las diferencias de medias para muestras relacionadas.

El objetivo de esta exploración es resumir la información de los datos, fruto de una observación, para extraer conclusiones de una muestra que, aunque no se pueden generalizar a una población, ya que no se trata de estadística inferencial y la muestra es pequeña ($n=24$), sí puede servir para una primera aproximación a este tipo de intervenciones en educación.

En primer lugar, utilicé la herramienta Excel para extraer estos datos y posteriormente realizar el contraste, a través de una tabla que resumiera los resultados:

Tabla 3

Resultados Descriptivos de las Puntuaciones en el Pretest y Postest.

Escala Likert	PRE-TEST							POST-TEST						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 1	1	3	4	6	7	2	1	1	4	4	9	2	2	0
Ítem 2	0	3	3	6	4	6	2	2	5	4	3	5	3	2
Ítem 3	1	0	3	2	4	10	3	1	3	6	3	3	6	2
Ítem 4	0	5	4	4	2	5	3	1	6	5	6	4	0	2
Ítem 5	1	1	4	6	9	2	1	0	5	4	8	3	2	2
Ítem 6	1	4	3	8	3	4	1	3	5	7	5	2	1	1
Ítem 7	0	4	1	2	8	5	4	1	6	4	5	5	2	1
Media	0,57	2,86	3,14	4,86	5,23	4,86	2,14	1,29	4,86	4,86	5,57	3,43	2,29	1,43
Recuento Total	7	20	22	34	37	34	15	9	34	34	39	24	16	10

El total de las medias de las puntuaciones del pretest fue de 3,38 con una Desviación Típica (DT) de 1,58 y en las puntuaciones del postest la media fue de 3,39 y la DT de 1,63. Apenas se pueden apreciar diferencias, debido al tamaño muestral.

Una vez ordenados los datos en esta tabla, procedí a realizar la diferencia entre las puntuaciones totales obtenidas en el pre y postest se la siguiente manera:

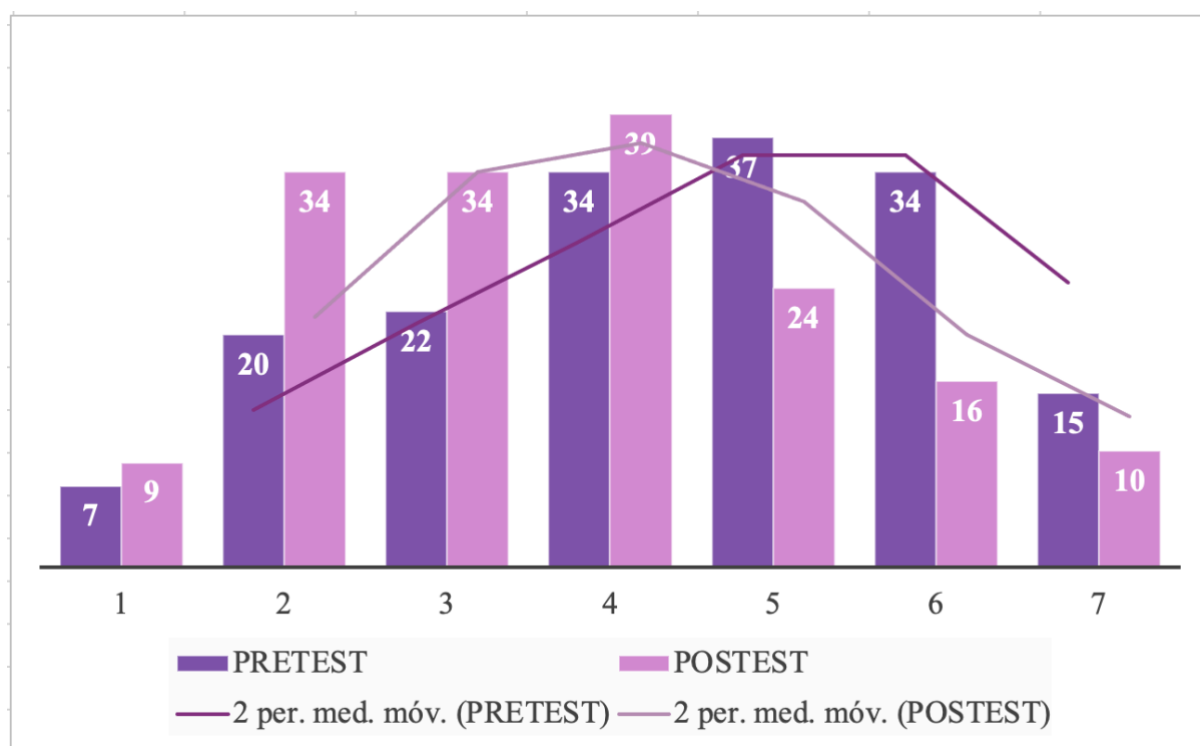
Tabla 4

Resultados Descriptivos de la Diferencia de Puntuaciones en el Pretest y Postest.

Escala Likert	PRE-TEST	POST-TEST	Diferencia Puntuaciones
1	7	9	2
2	20	34	14
3	22	34	12
4	34	39	5
5	37	24	-13
6	34	16	-18
7	15	10	-5
Totales	169	166	-3

Figura 16

Gráfico Comparativo de los Resultados en las Respuestas del Pretest y Postest.



Como se puede apreciar en la Figura 16, sí existen diferencias visibles entre el número de puntuaciones que se dan a cada opción de respuesta ambas medidas de la escala Likert. En el pretest hubo una mayor tendencia hacia las respuestas “frecuentemente es verdad” (5), “casi siempre es verdad” (6) y “siempre es verdad” (7). En contraposición, en el postest la tendencia se situó hacia las respuestas de “muy raramente es verdad” (2), “raramente es verdad” (3) y “a veces es verdad” (4).

En segundo lugar, con el fin de verificar la magnitud del cambio, calculé el tamaño del efecto d de Cohen de la intervención a partir de la siguiente fórmula (Morales Vallejo, 2013, p. 55):

$$d = \frac{\text{Diferencia entre las medias del pre y postest}}{\text{Desviación típica del postest}} = \frac{3,38-3,39}{1,63} = -0,00613$$

Con el resultado obtenido (aproximado a -0,01) se puede concluir que, al ser un valor inferior a 0,2, el efecto de la magnitud del cambio es pequeño y, por tanto, los efectos de la aplicación de la intervención no son estadísticamente significativos.

En tercer lugar, para el análisis de la muestra del presente estudio utilicé la herramienta de computación estadística y de gráficos RStudio, que utiliza un lenguaje de programación R. Realicé un contraste T de Student sobre 2 muestras apareadas o relacionadas, con un nivel de confianza escogido del 99%, donde “mx” es la media de las puntuaciones antes de la intervención (pretest) y “my” la media de las puntuaciones después (postest). El proceso seguido para obtener el contraste es el siguiente:

- H0: $m_x - m_y = 0$
- H1: $m_x - m_y > 0$
- Alfa de Cronbach = 0,01
- Contraste Unilateral.

A continuación, una vez codificados los datos en variables, procedí al contraste T:

Figura 17

Prueba de Contraste T de Student.

```
> x=c(DatosTFM$PRE)
> y=c(DatosTFM$POST)
> t.test(x,y,alternative = c("greater"),mu=0,paired = TRUE,conf.level = 0.99)
```

```
Paired t-test

data: x and y
t = 0.093326, df = 6, p-value = 0.4643
alternative hypothesis: true difference in means is greater than 0
99 percent confidence interval:
-14.00324      Inf
sample estimates:
mean of the differences
0.4285714
```

El p-valor obtenido fue de 0,4643, un valor superior al p-valor de referencia (0,05), por lo que se acepta la H0 de que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones antes y después de la intervención.

Finalmente, para comprobar este contraste a través de una prueba no paramétrica para muestras pequeñas, utilicé la versión de prueba de SPSS Statistics para el contraste no paramétrico de la prueba de Wilcoxon, en el que obtuve una interpretación similar. El valor de la significación asintota (bilateral) fue de 0,933, superior al p-valor de referencia (0,05) y, por tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay evidencias suficientes para afirmar que la intervención haya sido eficaz al reducir la inflexibilidad psicológica.

Figura 18

Contraste No Paramétrico de Wilcoxon para Muestras Pareadas.

➔ Pruebas NPar

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
POST - PRE	Rangos negativos	3 ^a	4,83	14,50
	Rangos positivos	4 ^b	3,38	13,50
	Empates	0 ^c		
	Total	7		

a. POST < PRE

b. POST > PRE

c. POST = PRE

Estadísticos de prueba^a

POST - PRE	
Z	-,085 ^b
Sig. asin. (bilateral)	,933

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La toma de decisiones es un aspecto fundamental en la adolescencia y, por ende, en la orientación educativa. Desde los centros destinados a la educación se deben desarrollar capacidades emocionales que permitan la elección de trayectorias vitales y profesionales en el alumnado. Además, es necesario adaptarse a los cambios que acontecen y enfocar el papel de la orientación desde un punto de vista innovador. La Terapia de Aceptación y Compromiso es un enfoque psicológico destinado al ámbito clínico, pero que, herramientas como el novedoso Modelo ADN-V, cada vez muestran mayores beneficios en el campo educativo.

Como respuesta a esta necesidad se ha investigado sobre la incorporación de herramientas clínicas utilizadas en ACT (metáforas, ejercicios experienciales y paradojas) al ámbito educativo, basadas en un motor del cambio: los valores. Se determinó su efectividad a partir de una intervención desde estas herramientas para el aumento de la flexibilidad psicológica en el alumnado de segundo de bachillerato, como una variable determinante en la toma de decisiones. Específicamente, se evaluó a partir de la aplicación del cuestionario AAQ-II antes y después de la propuesta, que se seleccionó por su practicidad y rapidez de ejecución. Se planteó como hipótesis de partida la disminución de las puntuaciones en posttest como causa de la intervención.

Para validar la hipótesis inicial planteada, se verificaron indicadores del progreso y variación en las puntuaciones a partir de estadísticos descriptivos y de contraste. De las respuestas obtenidas en el análisis descriptivo, en el recuento total de ítems del pretest hubo una reducción en las últimas alternativas de respuesta (“frecuentemente es verdad”, “casi siempre es verdad” y “siempre es verdad”) y, por tanto, un consecuente aumento en las primeras alternativas de la escala (“nunca es verdad”, “muy raramente es verdad” y “raramente es verdad”).

Sí se puede observar que la tendencia de la respuesta cambió en el posttest. La suma de las puntuaciones antes fue ligeramente superior (169) a las de después (166), lo que sugiere que, a menor puntuación, mayor flexibilidad psicológica y menor credibilidad de las afirmaciones del cuestionario. Pero, pese a ello, estas variaciones pueden deberse a otros factores no controlados en la investigación.

Una vez descritos los datos, se procedió al análisis de contraste, cuyos resultados no fueron significativos como para concluir que la intervención haya producido cambios directos en la flexibilidad psicológica de la muestra, ya que los p-valores obtenidos fueron superiores al nivel de significación (0,05).

Algunas limitaciones que surgieron en el diseño inicial del estudio tuvieron que ver con la escasa literatura sobre la aplicación de la ACT al ámbito educativo para un alumnado sin ningún trastorno o condición psicológica específica. Asimismo, también fue complejo encontrar intervenciones a nivel colectivo que trataran la toma de decisiones y la flexibilidad psicológica.

Respecto a los sesgos propios de la investigación pueden señalarse aquellos factores ambientales, sociales y emocionales que influyen inevitablemente en cualquier persona, así como la deseabilidad social (dar una imagen favorable) y la tendencia central de la respuesta. La voluntariedad de los participantes tampoco permitió un muestreo aleatorio, lo que dificulta que se puedan extrapolar los resultados obtenidos con objetividad. Asimismo, por cuestiones de tiempo y espacio no fue posible adaptar esta intervención al profesorado ni a las familias, dos agentes imprescindibles en todo proceso de toma de decisiones y en la orientación académica y profesional. Por ello, queda pendiente como futura investigación. Sería interesante también investigar otras variables que afectan a la toma de decisiones, como el tipo de centro educativo (público o concertado) y la implicación del centro y de la familia.

A pesar de que las respuestas obtenidas no puedan asegurarse como efecto directo de la intervención debido a las amenazas mencionadas, sí pueden evaluarse para sugerir hipótesis de cara a futuras investigaciones. Supone un acercamiento a mejoras y adaptaciones para otros estudios, a través de la ampliación del tamaño muestral, de la implementación en otro tipo de muestras (en otros cursos) para buscar resultados más significativos y analizar diferencias en otras variables que afecten a la flexibilidad psicológica. No obstante, al ser un estudio aplicado al contexto educativo y acorde a la encuesta de satisfacción del alumnado, el formato de las actividades, el contenido que facilita la expresión de emociones, pensamientos y sentimientos, así como los objetivos son los adecuados para intervenir y dotarles de herramientas.

En definitiva, esta investigación académica es la primera aproximación a una intervención que fomenta la educación emocional, así como una invitación a seguir implementando intervenciones con evidencias para contribuir desde el contexto educativo y la orientación a la salud mental de la juventud, a la educación emocional y a la flexibilidad psicológica a partir de investigaciones innovadoras donde se forje esta capacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, I. Castillo, D., Bechara, A. y Godoy, J. C. (2013). Toma de decisiones en adolescentes: rendimiento bajo, diferentes condiciones de información e intoxicación alcohólica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(2), 195-214. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56027416004.pdf>
- Álvarez Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>
- Álvarez Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial en la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 605-624. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.4322>
- Álvarez-Justel, J., y Ruiz-Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *RELIEVE*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Barraca Mairal, J. (2007). La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): Fundamentos, aplicación en el contexto clínico y áreas de desarrollo. *Miscelánea Comillas*, 67(127), 761-781. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7351>
- Caycho, T., Ventura-León, J., y Castillo-Blanco, R. (2016). Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 39(3), 459-461. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272016000300017&lng=es&tlng=es.
- Christodoulou, V., Flaxman, P. E. y Lloyd, J. (2021). Acceptance and Commitment Therapy in Group Format for College Students. *Journal of College Counseling Association*, 24, 210-224. <https://doi.org/10.1002/jocc.12192>
- Ciarrochi, J. V., Hayes, L. L. y Bailey, A. (2012). *Get Out of Your Mind and Into Your Life for Teens: A Guide to Living an Extraordinary Life*. New Harbinger Publications.

- https://books.google.es/books?id=RlbzpmizdGMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Cobos Cedillo, A. (30 de marzo de 2022). Emociones y toma de decisiones vocacionales. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2022/03/30/emociones-toma-decisiones-vocacionales-articulo-ana-cobos-20877/>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M. y Gómez-Becerra, I. (2017). Intervención en flexibilidad psicológica como competencia emocional en adolescentes: una serie de casos. *Revista de Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 4(2), 135-141. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.3.6>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M. y Gómez, I. (2019). Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 179-192. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.1927>
- Consejería de Educación de Cantabria. (2007). Cuadernos de Educación de Cantabria. Las Competencias Básicas y el Currículo: Orientaciones Generales. Consejería de Educación de Cantabria. https://www.educantabria.es/informacion-general/editorial/-/asset_publisher/qCBNzsERGsNC/content/cuadernos-de-educaci-c3-b3n-2.-las-competencias-b-c3-a1-sicas-y-el-curr-c3-adculo-orientaciones-generales.
- Consejo de la Unión Europea. (22 de mayo de 2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>
- Consejo de la Unión Europea. (28 de noviembre de 2022). Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2022-70071>
- Decreto 40 de 2022. [Consejería de Educación]. Por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>
- Díaz, A., Longa, L. y Settembrino, D. (julio de 2020). Aportes de la "Terapia de Aceptación y Compromiso" (ACT) a los procesos de orientación vocacional-ocupacional.

- Enciclopedia Argentina de Salud Mental. 4ta Edición.
<http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/mobile/trabajo.php?id=102&idtt=6>
- Ferro García, R. (2000). Aplicación de la terapia de aceptación y compromiso en un ejemplo de evitación experiencial. *Psicothema*, 12(3), 445-450.
<https://www.psicothema.com/pdf/355.pdf>
- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P., y Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria. *REOP-Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 33(2), 102–118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- Gomez Muñoz, A. A., y Vargas Espín, A. del P. (2023). Inteligencia emocional y flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(7), 135–144.
<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i7.914>
- Harris, R. (2021). *La trampa de la felicidad*. Editorial Planeta.
- Hayes, L. L. y Ciarrochi, J. (2015). *The thriving adolescent: Using Acceptance and Commitment Therapy and Positive Psychology to Help Teens Manage Emotions, Achieve Goals, and Build Connection*. New Harbinger Publications.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nrzXCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&ots=cmu3mVsc_F&sig=WmKrbghqEm1cIDFrm4H7XAG8mX8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Hayes, L. y Ciarrochi, J. (2015). DNA-V tip sheet on the basics.
<https://dnv.international/wp-content/uploads/DNA-V-families-tip-sheets-Hayes-Ciarrochi-Feb-22.pdf>
- Hayes, S. C. (2013). *Sal de tu mente, entra en tu vida*. Desclée de Brouwer.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., y Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hayes, S. C., y Quiñones, R. M. (2005). Características de las operantes relacionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(2), 277-289.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342005000200004&lng=pt&tlng=es.
- Houlberg, J. y Radivoy, M^a. J. (2020). El desafío de transformarse en adulto. Enciclopedia Argentina de Salud Mental. 4ta Edición.
<http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/trabajo.php?id=105&idtt=186>

- Jarrín, C. M. y Ponce, R. (2023). Flexibilidad psicológica y riesgo suicida en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 576–586. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.274>
- JPM Statistical Discovery. (s.f.). *La Prueba T de dos muestras*. https://www.jmp.com/es_es/statistics-knowledge-portal/t-test/two-sample-t-test.html
- Kashdan, T. B. y Rottenberg, J. (2010). Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health. *Clinical Psychology Review*, 30, 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López de Silanes Asensi, M. (4 de abril de 2022). *Las emociones, factor clave en la toma de decisiones*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2022/03/30/emociones-factor-clave-toma-decisiones-20873/>
- López-López, A., Toca Pérez, L., González Gutiérrez, j. L., Matías Pompa, B. y Alonso Fernández, M. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto. *Revista Clínica Contemporánea*, 11(e4), 1-16. <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Luciano Soriano, M. C. y Valdivia Salas, M. S. (2006). La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). *Fundamentos, características y evidencia*. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 79-91. <https://papelesdelpsicologo.es/pdf/1339.pdf>
- Luciano, C. (2016). Evolución de ACT. *Análisis y Modificación de Conducta*, 42(165-166), 3-14. <https://doi.org/10.33776/amc.v42i165-66.2791>
- Luciano, M. C., Valdivia Salas, S., Gutiérrez Martínez, O., Ruiz, F. J. y Páez Blarrina, M. (2009). Brief Acceptance-based Protocols Applied to the Work with Adolescents. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 237-257. <https://www.ijpsy.com/volumen23/num3/648.html>
- Maero, F. (18 de febrero de 2018). *Cómo resolver un cubo de Rubik sin maldecir demasiado: contingencias y reglas en clínica*. *Psyciencia*. <https://pavlov.psyciencia.com/2018/02/contingencias-y-reglas-en-clinica-maero-f.pdf>

- Maero, F. (2022). El contextualismo: una introducción y traducción. *Revista Horacio*. 3, 1-61. <https://grupoact.com.ar/wp-content/uploads/2022/01/Horacio-Vol.-3.-Contextualismo-Introduccion-y-traduccion.pdf>
- Mamani-Benito, O. J., Brousett-Minaya, M. A., Ccori-Zúñiga, D. N. y Villasante-Idme, K. S. (2017). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*, 15(1), 39-50. <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2142>
- Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, F.J. y Martínez-Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>
- Millstein, D. J., Orsillo, S. M. y Glick, D. M. (2014). A Preliminary Investigation of the Role of Psychological Inflexibility in Academic Procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (27 de enero de 2023). La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html#:~:text=tipo%20de%20formación,-,Tras%20dos%20años%20de%20pronunciada%20caída%20influida%20por%20la%20pandemia,baja%20de%20la%20serie%20histórica>.
- Morales Vallejo, P. (2013). Investigación experimental, diseños y contraste de medias. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/A4t2k2_diseno%20investigacion.pdf
- O'Connell, M. (diciembre de 2019). Promoviendo la flexibilidad psicológica: una aproximación a la terapia de aceptación y compromiso. *Enciclopedia argentina de salud mental* (3ª edición). <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/trabajo.php?id=96&idtt=91>
- OCDE. (2019). Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para Construir un Futuro Mejor. OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>.
- Orden Edu 1054 de 2012. [Consejería de Educación]. 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. 5 de diciembre de 2012. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1054-2012-5-diciembre-regula-organizacion-funcion>
- Orden Edu 1152 de 2010 [Consejería de Educación]. Por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. 3 de agosto de 2010. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (17 de junio de 2022). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Paliza-Olivares, V. F. (2023). Entendiendo la Terapia de Aceptación y Compromiso: estado actual y bases teóricas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180), 83-99. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v49i180.7614>
- Prozzillo, P. y Olivera, M. (2019). Flexibilidad Psicológica y Bienestar Subjetivo en el marco de los cinco factores de la Personalidad y la Espiritualidad: una relación por definir. *PSocial*, 5(2), 17-25. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/3294>
- Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A., y Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy*, 78, 30-42. <https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2016.01.001>
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida, Autoestima y Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227–234. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Reyna, M., Rubiales, J., Introzzi, I. y Bakker, L. (2017). Toma de decisiones, inhibición y flexibilidad cognitiva en niños y adolescentes. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 14, 1596-1602. <http://hdl.handle.net/11336/116288>
- Ruiz, F. J., Langer, A. I., Luciano, C., Cangas, A. J., y Beltrán, I. (2013). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish translation of the Acceptance and Action Questionnaire – II. *Psicothema*, 25, 123-129. <https://doi.org/10.7334/psicothema2011.239>

- Salgado Pascual, C. (2019). Guía para la activación del proyecto de vida para la inclusión social. Servicios Sociales de Castilla y León. <https://serviciosociales.jcyl.es/web/es/servicios-sociales-innovacion/servicio-apoyo-para-activacion.html>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>
- Szafran, J., Czupala, H. y Hayes, L. (2021). DNA-V- A Contextual Approach to Mental Health as a Benchmark for Evidence-Based Psychological Education at School. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, 41(1), 95–121. https://doi.org/10.12775/AUNC_PED.2021.005
- Villarruel Gavilanes, F., y Cueva Rubio, M. A. (2023). Flexibilidad psicológica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 2392–2402. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.765>
- Zancan, K. R., Constantinopolos, L. B., Pankowski, B. E., Bellini, D. y Oliveira M. da S. (2021). Acceptance and Commitment Therapy for University Students: A Qualitative Study. *Psicologia: Teoria e Prática*, 25(1). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14535.en>

APÉNDICES

Apéndice A. Aportes Teóricos del Contextualismo Funcional y de la Teoría de los Marcos Relacionales (TMR)

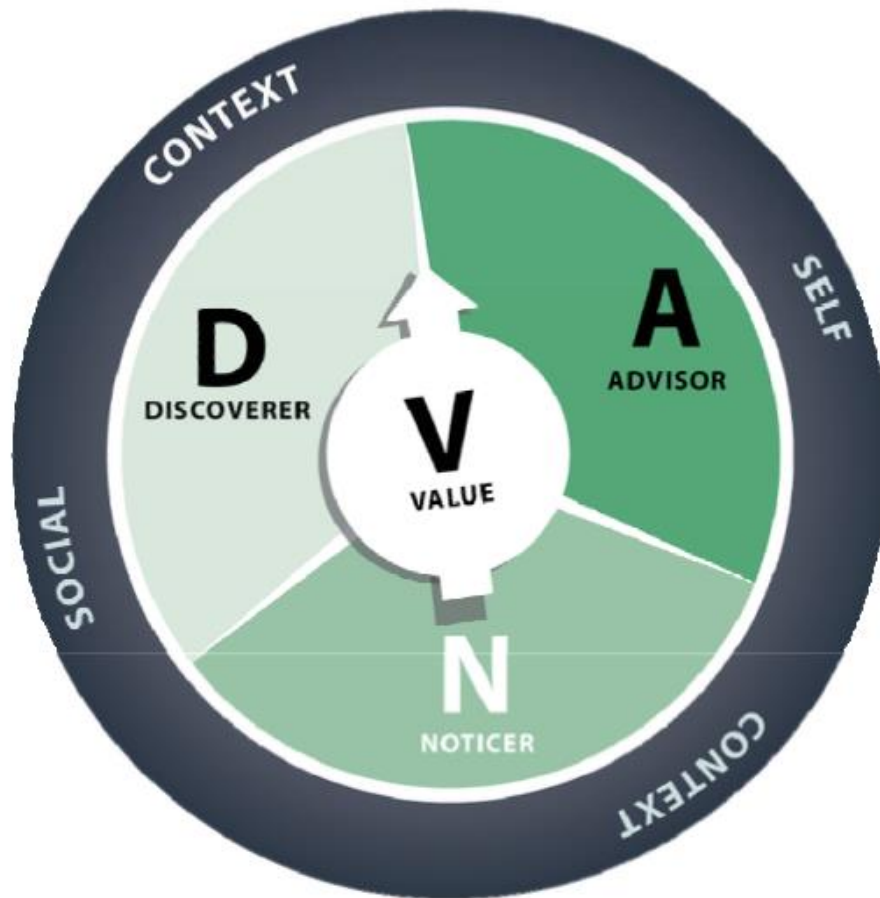
El Contextualismo Funcional

Origen	Concepto	Mecanicismo vs Funcionalismo	Evitación Experiencial	Flexibilidad Psicológica
<p>Surge a raíz de un artículo publicado en 1988 por Steven Hayes, Linda Hayes y Hayne Reese en el que redactaron una reseña del libro <i>World Hypotheses</i> ("Hipótesis del Mundo" en castellano) de Stephen C. Pepper (Maero, 2022).</p>	<p>Se trata de una "filosofía de la ciencia en la que se apoyan todos los desarrollos de la Ciencia Contextual Conductual (CBS), incluyendo la teoría de marco relacional (TMR) y la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)" (Maero, 2022, p. 4). Se enmarca en las psicoterapias de tercera generación o contextuales y parte de la idea de que no se puede entender la conducta sin tener en cuenta el contexto en el que se produce y su función en este.</p>	<p>El mecanicismo parte de conductas observables y las explica a partir de los antecedentes, de lo que provoca la conducta, dando lugar a definiciones circulares. Esta es la base de las terapias cognitivo-conductuales y del modelo biomédico, que hacen uso de las etiquetas diagnósticas. Está dirigido a eliminar, reducir, disminuir o evitar conductas, sentimientos y pensamientos (denominados eventos privados).</p> <p>El funcionalismo explica las conductas por sus consecuencias y su función. Realiza un análisis funcional de cada conducta (problemática o no) para determinar las consecuencias a corto y largo plazo, y conocer los reforzadores que mantienen a esta en el tiempo. Se trata de un retorno a la investigación básica y a los principios básicos del comportamiento como explicación de los sucesos para construir una manera diferente de relacionarse con los eventos privados.</p>	<p>"Fenómeno que ocurre cuando una persona no está dispuesta a ponerse en contacto con experiencias privadas particulares (ej: sensaciones corporales, emociones, pensamientos, recuerdos, predisposiciones conductuales) e intenta alterar la forma o la frecuencia de esos eventos y el contexto que los ocasiona" (Ferro García, 2000, p. 445). Desde esta perspectiva, se considera la base explicativa de toda psicopatología, ya que todas las conductas problemáticas son topográficamente diferentes (mostradas con conductas distintas), pero con la misma función: reducir el malestar a corto plazo, lo que provoca un mantenimiento en el tiempo de la conducta problema por convertirse en reforzador.</p>	<p>Considera que el repertorio conductual de las personas está limitado a la historia de aprendizaje, lo que provoca la incapacidad para introducir nuevas formas de actuar ante un hecho. Esto es lo que se denomina inflexibilidad psicológica y que también es una de las causas del sufrimiento humano cuyo abordaje será el primero de los objetivos de ACT.</p>

La Teoría de los Marcos Relacionales (TMR)

Origen	Filosofía	Seguimiento de reglas	El aprendizaje
<p>Es una moderna e importante teoría desarrollada por Steven Hayes y sus colegas, Dermot Barnes-Holmes y Bryan Roche, en el 2001 que surge a raíz de unas investigaciones de Sidman en los años 70.</p> <p>La TMR pretende explicar de forma experimental el estudio de la cognición y el lenguaje, y es la base de ACT.</p>	<p>Considera el sufrimiento es inherente al ser humano y funciona de un modo particular: "podemos sentir nuestro sufrimiento y podemos darnos cuenta de que estamos sufriendo" (O'Connell, 2019, p.1). Es decir, la experiencia de sufrir incluye no solo el pensamiento, el sentimiento o la emoción, sino también la consciencia de que estamos pensando, sintiendo o emocionándonos. Por ello, desde esta perspectiva podemos responder en base a nuestras acciones, puesto que es la propia consciencia la que nos moviliza, aunque en ocasiones se generan patrones inflexibles que provocan aún más sufrimiento. Por tanto, la TMR considera el pensamiento (evento privado) como una conducta más similar a la de andar o actuar (evento público), que responde a las leyes del condicionamiento.</p>	<p>Uno de los aspectos que trata esta importante teoría es el seguimiento de reglas. Dice que los seres humanos seguimos reglas constantemente: portarse bien en clase, no fumar en espacios cerrados, seguir las señales de tráfico, esperar a que suene el timbre para salir al recreo... Este seguimiento está reforzado socialmente, ya que no hacerlo en ocasiones genera problemas. El aprendizaje de las reglas puede ser tanto directo como indirecto. El primero ocurre a partir de conductas moldeadas por la experiencia directa con el mundo (se denomina conducta moldeada por contingencias) (Maero, 2018) y el segundo ocurre a partir de las relaciones derivadas o asociaciones de estímulos y contextos (conducta gobernada por reglas). En este caso, la palabra reglas se refiere a una conducta influenciada por una formulación verbal, no a una norma u orden; sería como "conductas gobernadas por palabras que dicen qué hacer" (Maero, 2018, p. 5). Este concepto es esencial para comprender que el pensamiento son palabras que dan órdenes y, sin embargo, la conducta puede actuar o no ante esas órdenes.</p>	<p>Los seres humanos aprendemos y cambiamos por contingencias directas, es decir, por relaciones ("relacionar es responder a un evento en términos de otro"; Hayes y Quiñones, 2005, p. 281), pero también respondemos a funciones arbitrarias creadas por el lenguaje y las variables contextuales de una situación (O'Connell, 2019; Hayes y Quiñones, 2005).</p>

Apéndice B. Modelo DNA-V



Nota. Tomado de Hayes y Ciarrochi, 2015, www.thrivingadolescent.com

Apéndice C. Cuestionario Pre y Post Test

Versión española del AAQII: Ruiz, Langer, Luciano, Cangás y Beltrán, 2013

AAQ-2

Debajo encontrará una lista de afirmaciones. Por favor, puntúe en qué grado cada afirmación ES VERDAD PARA USTED haciendo un círculo en los números de al lado. Use la siguiente escala para hacer su elección.

1	2	3	4	5	6	7		
Nunca es verdad	Muy raramente es verdad	Raramente es verdad	A veces es verdad	Frecuentemente es verdad	Casi siempre es verdad	Siempre es verdad		
1.	Mis experiencias y recuerdos dolorosos hacen que me sea difícil vivir la vida que querría.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Tengo miedo de mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Me preocupa no ser capaz de controlar mis preocupaciones y sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Mis recuerdos dolorosos me impiden llevar una vida plena.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Mis emociones interfieren en cómo me gustaría que fuera mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Parece que la mayoría de la gente lleva su vida mejor que yo.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Mis preocupaciones interfieren en el camino de lo que quiero conseguir.	1	2	3	4	5	6	7

Apéndice D. Encuesta de Satisfacción y Evaluación

Evaluación del programa de intervención

B *I* U  

¡Hola! Soy Sara García, psicóloga y estudiante del máster de formación del profesorado de la UVa en la especialidad de orientación educativa. Estoy realizando mi Trabajo de Fin de Máster sobre un programa de intervención para el aumento de la flexibilidad psicológica en adolescentes.

A continuación, verás algunas preguntas para evaluar tu satisfacción y opinión personal sobre las dinámicas realizadas en el aula. Es muy importante que contestes a todas las preguntas, no te llevará más de 3 minutos.

Los datos recogidos a partir de esta encuesta serán tratados con total confidencialidad y servirán únicamente para propósitos de la investigación.

1. ¿Te ha resultado útil la intervención? *

- Sí
- No

2. ¿Qué es lo que te ha resultado más útil? *

- Las metáforas
- Las dinámicas y ejercicios experienciales
- Los vídeos
- Las imágenes
- Otra...

3. ¿Crees que pondrás en práctica en tu día a día algunas de las actividades realizadas? *

- 1: para nada.
- 2: es posible.
- 3: sí, con total certeza.

4. ¿Qué actividad te ha gustado más? *

- Dinámica de la "MANZANA"
- Metáfora de los 3 utensilios
- El tren de la mente
- El descubridor, el notario y el asesor
- Metáfora de las arenas movedizas
- El tablero de ajedrez
- Cartas de conversación
- Analizando mi ADN-V
- Construye tu propio jardín

⋮

5. ¿Le recomendarías este programa a algún amigo o amiga? *

- Sí
- No

6. ¿Qué aspecto o aspectos de la intervención mejorarías?Texto de respuesta larga
.....**7. Si tuvieras que incluir algo más (alguna actividad, algún tema que te hubiera gustado tratar, etc.), ¿qué sería?**Texto de respuesta larga
.....

Apéndice E. Desarrollo de la Sesión 1

Se realizará una primera toma de contacto con la intervención y se proporcionará el cuestionario AAQ-II (Apéndice C). Después, se hará una presentación de las dinámicas y los objetivos que se pretenden conseguir y se procederá a realizar las actividades.

<i>Actividad 1. Dinámica introductoria.</i>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el funcionamiento de la mente. - Generar desesperanza creativa. - Favorecer un buen clima del aula.
<p>Materiales y recursos: pizarra digital con proyector, post-its, bolígrafos.</p>
<p>Duración: 20 minutos.</p>
<p>Desarrollo: se hará una pequeña introducción sobre la intervención a llevar a cabo. Después, se pasará a la acción con una dinámica experiencial: Se escribirá o proyectará en una pizarra digital la palabra “MANZANA”. A partir de ese momento, los y las alumnas tendrán que escribir en el <i>post-it</i> las 3 primeras palabras que les vengan a la mente en ese preciso momento. Después, se levantarán y comenzarán a caminar en silencio durante 2 minutos por un espacio amplio o el pasillo del centro. Se dará la indicación de que, cada vez que les venga a la mente la palabra “manzana” o cualquiera de las otras tres anotadas en el post-it, tendrán que pararse, hacer todo lo posible por quitárselo de la mente y, una vez logrado, continuar caminando.</p> <p>Una vez pasados los 2 minutos, volverán al aula y realizarán un segundo ejercicio: tendrán que andar durante 2 minutos, pero esta vez no tendrán que pararse bajo ningún concepto cuando las palabras vengan a la mente. Finalmente, una vez sentados, se les hará tres preguntas: ¿En cuál de los dos ejercicios han venido más veces a la mente la palabra manzana? ¿Cuál de los dos ejercicios ha sido más fácil? ¿En cuál habéis explorado más el entorno?</p> <p>Lo más probable es que el primer ejercicio haya sido más complejo. Esto ocurre porque cuando hacemos caso a nuestros pensamientos y nos paramos, no avanzamos, nos crea un malestar y una dificultad que nos hace perdernos muchas otras cosas. Cuando, a pesar de los pensamientos, continuamos en la dirección, podemos explorar más el entorno.</p>

Actividad 2. Metáfora de los tres utensilios (Hayes, 2013).

Objetivos:

- Explicar el funcionamiento de la mente.
- Reflexionar sobre por qué nos comparamos y por qué pensamos en lo peor.
- Generar desesperanza creativa.

Materiales y recursos: ninguno.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: se plantará el siguiente problema: "Imagina que tienes un tornillo encajado en un tablón y quieres extraerlo. Para ello, sólo puedes utilizar un cepillo de dientes normal y un encendedor. ¿Cómo te las arreglarías? Tómate unos instantes para pensártelo" (Hayes, 2013). A partir de entonces, se darán pistas sobre algunas formas de sacar el tornillo (el cepillo es de plástico, el plástico puede derretirse, al fundirse es moldeable, se enfría cuando se endurece...). Así, se pretende demostrar que podemos pensar en un futuro, comparar, analizar y evaluar igual que ocurre con acontecimientos negativos que tal vez nunca ocurrirán.

Actividad 3. El tren de la mente.

Objetivos:

- Introducir el concepto de evitación experiencial.
- Reflexionar sobre los personajes del vídeo.
- Conocer la paradoja de la lucha.

Materiales y recursos:

- Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=xDjGsqRdsOs>
- Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=Azv7cryFaLU>

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: se proyectará el vídeo que es una metáfora de lo que sucede en la mente con los pensamientos y lo que los seres humanos hacemos ante estas situaciones. Una vez proyectado, se preguntará sobre su comprensión y se hará un debate. La reflexión final será que nos creemos todos aquellos pensamientos que la mente nos pone por delante como si fueran reales y guiarán nuestro camino.

Apéndice F. Desarrollo de la Sesión 2

El objetivo de esta sesión será comprender el funcionamiento de la mente a partir de la presentación del Modelo DNA-V, reflexionar sobre formas de actuar diferentes para estimular la creatividad y la flexibilidad psicológica, así como introducir el concepto de aceptación de los sentimientos, pensamientos y emociones.

Actividad 4. El Descubridor, el Asesor y el Notario.

Objetivos:

- Conocer el funcionamiento de la mente.
- Conocer las partes implicadas ante la toma de decisiones.
- Reflexionar sobre los propios límites y miedos.

Materiales y recursos: proyector y pantalla digital.

Figura 19

Imagen del Asesor.



Figura 20

Imagen del Notario.



Figura 21

Imagen del Descubridor.



Duración: 20 minutos.

Desarrollo: en primer lugar, se llevará al alumnado a un aula libre de sillas y mesas. Se hará un recorrido por el aula y se harán cuatro paradas, una por cada componente del modelo. En cada parada se presentará un personaje (el asesor, el notario, el descubridor y los valores) y se preguntará por su significado y experiencias personales. Después, se hará una presentación que resuma el Modelo DNA-V ayudada de las imágenes para comprender cada componente en relación con los pensamientos y sentimientos que tienen los adolescentes y que puedan experimentar durante las actividades. Se proyectará la imagen de la brújula (ver Apéndice B) para apoyar la explicación y se harán preguntas que ayuden a diferenciar. Por ejemplo, para la V (valores) se harán preguntas como *¿Por qué estáis aquí en clase? ¿Qué esperáis de ello? ¿Qué esperáis de estas actividades?* Pueden surgir respuestas positivas (para aprender, para ser mejor persona, etc.), pero también respuestas negativas (problemas, incertidumbres, miedos, etc.). Interesa conocer y debatir sobre ambas partes. Este es un buen momento para explicar la A (asesor), que son los consejos que nos damos a nosotros mismos y los pensamientos que surgen. La N (notario) se refiere a la acción de parar y ser consciente de lo que ocurre en nuestro interior y la D (descubridor) son las cosas que hacemos y con las que descubrimos novedades (por ejemplo, ante el miedo a responder una pregunta, una persona puede elegir no mantener el contacto visual, no levantar la mano o puede responder a pesar de lo que siente).

Actividad 5. Metáfora de las arenas movedizas.

Objetivos:

- Generar desesperanza creativa.
- Reflexionar sobre las estrategias habituales de solución de problemas.
- Introducir el concepto de aceptación.

Materiales y recursos: ninguno.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: se comenzará a contar la siguiente historia (Hayes, 2013): imagina que vas andando por un bosque y te encuentras a alguien que se ha caído en un pantano de arenas movedizas. No hay cuerdas ni ramas para poder ayudar. La única manera para hacerlo es hablarle o comunicarte con él o ella. La persona se empieza a poner nerviosa, grita y hace lo que cualquiera haría en una situación en la que teme lo que pueda ocurrir: luchar para salir de allí. (...dejar momento para el debate...). Al contrario de lo que sucede en otras situaciones en las que la acción más eficaz es correr, saltar, caminar y huir, en las arenas movedizas no ocurre lo mismo: cuanto más te mueves, más te hundes. Mientras ves a esa persona luchar, te preguntas si podrías decirle a gritos algo que le sirva de ayuda.

En este momento, se pide al alumnado que de una posible solución al problema: la persona tiene que dejar de moverse y de luchar para aumentar el contacto del cuerpo con la superficie, disminuir la presión, evitar hundirse y poco a poco ponerse a salvo. Esto supone ir en contra de la intuición y las estrategias de supervivencia de lucha y huida. La opción más sensata para salir de un pantano es intentar permanecer en el pantano. Esta metáfora es una representación de lo que ocurre con algunas preocupaciones.

Finalmente, se pedirá al alumnado que piense en un aspecto que menos les guste de sí mismos. Tendrán que reflexionar sobre ello y después se preguntarán si aquello que les preocupa ya suponía un problema hace una semana, dos meses, seis meses, un año, etc. Lo que sucede es que “la mayor parte de la gente se da cuenta de que sus preocupaciones más profundas no se refieren a acontecimientos recientes” (Hayes, 2013, p.13). Esto ocurre porque los métodos para la solución de problemas que se suelen usar no son eficaces a largo plazo. Por ello, la aceptación es el primer paso para comenzar a vivir una vida plena.

Actividad 6. Estrategias de control.

Objetivos:

- Fomentar la observación.
- Desarrollar la autocrítica.
- Conocer formas de actuar alternativas.

Materiales o recursos:

Tabla 5

Técnicas de Control.

Estrategias de control interno	Estrategias de control externo
Borrar los pensamientos de la mente.	Enfadarme con algunas personas.
Pensar en otras cosas.	Pretender ser fuerte.
Comer demasiado.	Actuar como si no importara.
Dormir para evitar pensar/sentir.	Tratar de ser invisible.
Hacer demasiado ejercicio.	Montar un pollo sobre lo dolido o dolida que estás.
Fantasear para evitar algunas emociones.	Ser excesivamente agradable y tratar de agradar a cualquiera.
Evitar estar con gente.	Excluir a algunas personas de tu entorno.
Autocriticarse o autosabotearse.	Decir cosas crueles al resto.
Beber alcohol y/o usar drogas para no sentir.	Provocar a otras personas.
Jugar a videojuegos, ver la TV o usar el ordenador para evitar sentir emociones.	

Nota. Adaptado de *Get Out of Your Mind and Into Your Life for Teens: A Guide to Living and Extraordinary Life*, por Ciarrochi, J., Hayes, L. y Bailey, A., 2012.

Figura 22*Formas de Lidar con el Malestar.*

Nota. Esta imagen ofrece alternativas de conducta ante el malestar diferentes a las que algunas personas realizan que les alejan de la vida que quieren vivir. Por ello, es fundamental concienciar sobre la posibilidad de elegir otras opciones y que es algo que sí depende de nosotros.

Duración: 15-20 minutos.

Desarrollo: se comenzará haciendo la siguiente pregunta: ¿Qué cosas hacemos o vemos a otros hacer en el día a día para librarnos del malestar? Después, se darán ejemplos de estrategias de control interno y externo comunes que se llevan a cabo (ver Tabla 5).

A continuación, se propondrá el siguiente caso: imagina que mañana tienes un examen y ya has estudiado la materia, pero te encuentras muy ansioso/a y no entiendes por qué, ya que te sabes bien el temario. No puedes parar de pensar en que vas a suspender, que te vas a poner nervioso/a y lo harás mal. ¿Qué puedes hacer ante esta situación si ya has estudiado todo lo

necesario? Se dejará tiempo para el debate y después se presentarán dos ejemplos:

- Para ALBA es muy importante aprobar el examen para pasar de curso. Además, le importa mucho estar sana en la vida. Ante esta situación, decide abrir una cerveza para olvidar sus preocupaciones, pero la cosa se complica y al final de la tarde se ha bebido seis. Al día siguiente, no puede aguantar el dolor de cabeza, no está concentrada para hacer el examen y no lo hace como le habría gustado.
- Para ÁLEX es muy importante aprobar ese examen para aprobar el curso y también le importa su salud. Ante esta situación, decide darse una ducha fría, hacerse su cena favorita y ver un capítulo de una serie después de preparar la mochila para el día siguiente.

Se hará la siguiente pregunta: ¿en cuál de los dos casos se emplean estrategias ante el malestar que alejan a la persona de su objetivo y de la vida que quiere tener? Finalmente, se proyectará la imagen con alternativas para lidiar con el malestar (Figura 22) y se hará la siguiente reflexión: se trata de abandonar la lucha porque paradójicamente hace que el malestar se haga más pequeño y tu vida más grande. Es algo que se tiene que probar a hacer y comprobar con la experiencia. Abandonar no significa rendirse, sino probar a hacer algo diferente a lo que estamos acostumbrados. Nuestro instinto nos pide luchar contra lo que nos hace sufrir en nuestra mente, pero luchar toda la vida es aún más agotador que probar a ver qué sucede.

Apéndice G. Desarrollo de la Sesión 3

En primer lugar, proyectaré la siguiente imagen (Figura 23) para recapitular y ejemplificar el concepto de aceptación. Después, abordaré la metáfora del ajedrez de la ACT a partir de un juego de elección de casillas. Finalmente, por parejas conversarán a partir de preguntas que reflejan valores y sentimientos.

Figura 23

La Lucha Contra el Monstruo.



Nota. Tomado de *How to adapt and thrive in the age of anxiety* (p.24), por Ciarrochi, J., Hayes, L. y Bailey, A. La reflexión que simboliza esta imagen es la lucha en contra de nuestra mente. La estrategia más eficaz a largo plazo es aceptar que eso ocurre y no luchar para que la fuerza e intensidad se reduzcan con el tiempo. Aceptar sería equivalente a la función del notario, tomar nota de lo sucedido y seguir viviendo.

Actividad 7. El tablero de ajedrez.

Objetivos:

- Reflexionar sobre la incertidumbre del futuro.
- Empoderar al alumnado en la toma de decisiones.
- Motivar al alumnado para realizar acciones comprometidas.

Materiales y recursos: proyector, pantalla digital, papel y bolígrafo, presentación PowerPoint (ver Apéndice J).

Figura 24

Tablero de Ajedrez.

EMPIEZA 	Viajar  1	Tener éxito 2	Ser expulsado del país 3	Recibir méritos 4	Mentir a otros 5	Graduarte  6	Quedarte sin trabajo 7
Tener grandes deudas 8	Ser honesta/o  9	Odiar dónde vives 10	Ser rica/o  11	Ir a prisión 12	Cambiar el mundo 13	Amargarse  14	Ser creativa/o 15
Tener trabajo  16	Envejecer sola/o 17	Ser valiente 18	Alejarse de la sociedad 19	Amar  20	Ser impulsiva/o 21	Persistir e implicarse 22	Ser rechazada/o 23
Odiar tu trabajo 24	Ser valiente 25	Apostar  26	Ser líder 27	Delinquir  28	Tener un gran negocio 29	Robar a amigos 30	Ser influencer 31
Fama  32	Ser vaga/o 33	Ambición 34	Robar 35	Aprender  36	Enfrentarse a la ruina 37	Ayudar a otros 38	Ser pobre 39
Defraudar a hacienda 40	Casarse  41	Ser tacaño/o 42	Luchar por la paz 43	Adicción 44	Sabiduría  45	Perder amigos 46	Ser cuidada/o 47
Sentir placer 48	No poder parar de mentir 49	Vivir aventuras 50	Hacer daño a tu familia 51	Irte de vacaciones cuando quieras 52	Ser mala persona 53	Vivir en la naturaleza 54	No terminar los estudios 55
Despido del trabajo 56	Estudiar lo que te gusta 57	Mudarte de ciudad 58	Enamorarte  59	Olvidar tu pasado por enfermedad 60	Divertirte  61	Divorciarte 62	Vivir cerca de la playa 63

Duración: 20 minutos.

Desarrollo:

Primera parte: se pedirá al alumnado que anote en su papel 4 números al azar, del 1 al 63. Después, se proyectará en la pantalla digital la imagen de un tablero con casillas negras y blancas. En cada una aparecerá una acción o valor. Cada alumno y alumna tendrá que buscar los números elegidos en el tablero y anotará al lado su acción/valor correspondiente. De uno en uno, tendrán que decir en voz alta lo que les ha tocado. Una vez hayan terminado, se les pedirá que imaginen que esas casillas del tablero son su destino, es decir, es lo que les ocurrirá en un futuro próximo o lejano. Se pedirá una reflexión y se debatirá sobre cómo se sienten al no tener el control sobre la situación. Además, algunas de las preguntas que se podrán realizar son las siguientes:

- ¿Alguien está conforme con su destino?
- ¿Alguien cambiaría alguna de sus casillas?
- ¿Alguien desearía que le hubiera tocado la casilla “45” en lugar de la “44” para poder tener “sabiduría” en lugar de “adicción”?

Una vez contestadas las preguntas, se debatirá sobre la siguiente cuestión:

- A pesar de que estéis conformes o no con vuestra selección, ¿preferís poder elegir o que sea al azar?

Segunda parte: después, se proyectará de nuevo el tablero de ajedrez y esta vez se pedirá al alumnado que elija y anote cuatro casillas que le gustaría que fuera su destino. Se dividirán en grupos de cuatro o cinco personas y tendrán que debatir:

- ¿Qué has experimentado esta segunda vez? ¿Has notado algo diferente? ¿Cómo te sientes en comparación con la anterior actividad donde no podías elegir tu destino?
- ¿Cómo sería si en la vida las cosas se eligieran aleatoriamente?

Tercera parte: se hará la siguiente pregunta: imagina que las fichas negras son los pensamientos desagradables (las luchas) y las fichas blancas los agradables (los sueños o recuerdos), ¿qué fichas sois? Lo más probable es que respondan las blancas, entonces se preguntará qué serían si no fueran las fichas blancas. La respuesta final será que son el tablero con cada ficha. Ambas suponen un aprendizaje y aceptarlas es el primer paso para vivir una vida plena.

Actividad 8. Si no soy mis pensamientos ¿quién soy?

Objetivos:

- Identificar valores.
- Reflexionar sobre la función del descubridor.
- Impulsar a la acción y la toma de decisiones.
- Desarrollar habilidades sociales: escucha activa, empatía.
- Experimentar la vulnerabilidad.

Materiales y recursos: cartas de conversación impresas.

Figura 25*Cartas de Conversación sobre lo Importante.*



Duración: 20 minutos.

Desarrollo: en primer lugar, se proyectará en el aula la imagen del Modelo DNA-V. Se hará un repaso general sobre los personajes del modelo ya trabajados (asesor y notario). En esta actividad se comenzará a trabajar sobre el descubridor y los valores. Para ello, el alumnado se dividirá por parejas y a cada una se les dará cuatro cartas, dos por persona. Durante 10 o 15 minutos, tendrán que responder al otro a esas preguntas con la mayor sinceridad posible. Abrirse o no será una opción totalmente personal y voluntaria. Finalmente se harán las siguientes preguntas:

- ¿Te ha resultado incómodo hablar sobre algunas cuestiones? ¿Sobre qué?
- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Te has identificado con alguien?
- ¿Crees que compartir tus miedos o preocupaciones te une o te aleja de los demás?

Apéndice H. Desarrollo de la Sesión 4

En esta última sesión el alumnado identificará en sí mismo los componentes del Modelo DNA-V. Para ello, la actividad anterior denominada “si no soy mis pensamientos, ¿quién soy?” habrán dado respuesta a alguna de sus dudas. Asimismo, se abordará la metáfora del jardín desde la Terapia de Aceptación y Compromiso. Por último, se realizará el postest y se proporcionará al alumnado un cuestionario final sobre la eficacia de la intervención y su satisfacción con el programa.

Actividad 9. Analizando mi ADN-V.

Objetivos:

- Identificar valores.
- Desarrollar el autoconocimiento.
- Fomentar el empoderamiento.

Materiales y recursos: rueda del DNA-V impresa para el alumnado y presentación PowerPoint (ver Apéndice K).

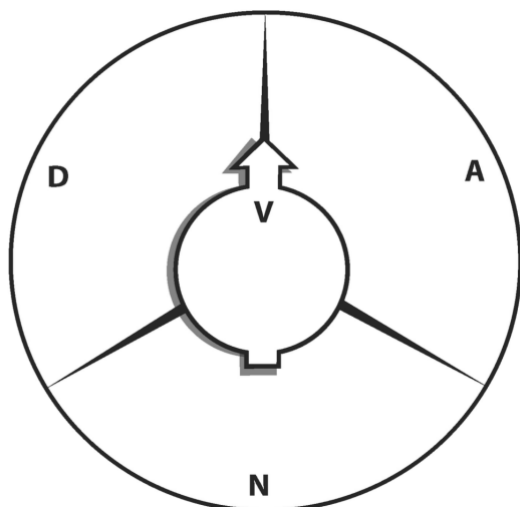
Figura 26

Ejemplo de un Modelo DNA-V Completo.



Figura 27

Rueda del DNA-V en Blanco para Rellenar.



Nota. Tomado de *DNA-V Case Conceptualization Worksheet*, por Ciarrochi, J., Hayes, L., 2015, New Harbinger Publications.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: esta actividad consistirá en que cada alumno y alumna identifique los componentes de su modelo: notario, asesor, descubridor y, por último, los valores. Cada alumno copiará en un folio la rueda del modelo (Figura 27) en la que tendrán que dibujar o escribir aquellas actividades, pasiones, incertidumbres, miedos, pensamientos o sensaciones que experimenten o les guste en cada apartado correspondiente.

- **D-descubridor:** acciones o experiencias que hacen posible el desarrollo de los valores personales, por las que estás dispuesta a correr riesgos y que crean una vida llena de sentido (ej.: deportes, contacto con amistades...).
- **A-asesor:** aquellos pensamientos y reglas autoimpuestas que ponen límites a las acciones generan miedos e incertidumbres (límites, querer ser perfecta, enredos, rendirse...).
- **N-notario:** todas aquellas sensaciones físicas y emociones experimentadas cuando se toman los pensamientos al pie de la letra (ej.: dolor de cabeza, dolor en el pecho, respiración agitada, sentir que el corazón da un vuelco, parálisis, sentirse en un pozo, ira...).
- **V-valores:** lo que es importante para uno o una, aquello que le apasiona, las respuestas a la pregunta “¿para qué vivir?” (ej.: contacto con la naturaleza, necesidad de sentir,

trascender en el mundo, contribuir a otros...). Son algo que se puede regar y potenciar en cada momento y con cada acción.

Es probable que haya personas a las que les sea complicado realizar este trabajo de autoexploración e incluso identificar sensaciones y valores. Por ello, se proporciona un código QR que redirige a una presentación (Apéndice K) donde poder inspirarse.

Actividad 10. Construye tu propio jardín.

Objetivos:

- Generar motivación para el cambio.
- Aclarar ideas en torno a la toma de decisiones.

Materiales y recursos:

- Imagen del jardín impresa (Figura 28).
- Vídeo explicativo (Metáfora del jardín de la Terapia de Aceptación y Compromiso): <https://www.youtube.com/watch?v=DbcZPQb2aj0>

Figura 28

Construye tu Jardín.

<div data-bbox="287 1232 518 1310" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; display: inline-block;">DISEÑO</div> <p data-bbox="252 1321 550 1422">Escribe todo aquello que pondrías en tu jardín que simbolice las cosas que te gustan e importan: tipos de plantas, tipos de árboles, piscinas, etc.</p> <div data-bbox="279 1444 526 1814" style="border: 1px solid black; height: 165px; width: 155px;"></div>	<div data-bbox="590 1220 893 1265">CONSTRUYE TU JARDÍN</div> <div data-bbox="638 1288 845 1355" style="border: 1px solid green; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">CUIDADOS</div> <p data-bbox="582 1377 901 1456">Escribe los cuidados necesarios para mantener el jardín. Simbolizan el tipo de persona que eres y cómo cuidas a las personas que quieres.</p> <div data-bbox="614 1467 869 1848" style="border: 1px solid black; height: 170px; width: 160px;"></div>	<div data-bbox="981 1243 1204 1310" style="border: 1px solid purple; padding: 5px; display: inline-block;">MALAS HIERBAS</div> <p data-bbox="965 1332 1212 1411">Escribe algunos ejemplos de malas hierbas y aquello que te haga o haya hecho sufrir en tu vida.</p> <div data-bbox="965 1444 1212 1814" style="border: 1px solid black; height: 165px; width: 155px;"></div>
		

Duración: 40 minutos.

Desarrollo: en primer lugar, se hará una pequeña explicación sobre esta metáfora a partir del vídeo explicativo. Después, se proyectará en la pizarra digital la Figura 28 (*ver materiales*) y el alumnado cogerá un folio que dividirá en tres columnas para rellenar los aspectos referentes a su propia historia de vida. En la primera columna, se escribe la decoración que se usaría para el jardín, el tipo de plantas, árboles y cualquier otra cosa que simbolice los valores. Por ejemplo, yo pondría una piscina para invitar a amigos y hacer celebraciones: esto simboliza el valor de la amistad y la reunión, muy importantes para mí. En la segunda columna, se escriben todas las acciones necesarias para cuidar el jardín (limpiar, cortar el césped, regar, podar, barnizar, etc.), que simbolizan las acciones encaminadas a construir una vida plena y con sentido. Además, cada alumno y alumna tendrá que elegir a una persona con la que tenga una buena relación y que represente esto en su vida (un amigo, una madre, etc.). Por último, la tercera columna se refiere a las malas hierbas que son inevitables en cualquier jardín. Simbolizan el malestar sufrido por cada persona y que depende de su historia de vida, como, por ejemplo, los miedos, las inseguridades, las malas amistades o experiencias, los recuerdos, etc.

La reflexión final consiste en que si se quiere cuidar algo en la vida es necesario identificar en qué hay que invertir el tiempo y las energías: ¿en las malas hierbas que hacen que descuidemos el resto o en el jardín? En definitiva, se trata de aceptar el malestar y dedicarse a construir una vida plena y con sentido.

Apéndice I. Actividad Complementaria

En cualquier sesión presentada se puede usar el Mindfulness para focalizar la atención.

<i>Ejercicio de mindfulness adaptado de Harris (2021).</i>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inducir un estado de calma. - Focalizar la atención en las sensaciones corporales. - Desarrollar estrategias de defusión (distanciamiento).
<p>Materiales y recursos: ninguno.</p>
<p>Duración: 20 minutos.</p>
<p>Desarrollo: el alumnado, en sus sillas, tendrá que sentarse con la espalda pegada al respaldo, las piernas en 90 grados, ambos pies bien apoyados en el suelo, los brazos relajados a los lados del costado y los ojos cerrados. Se realizarán 10 respiraciones profundas tan despacio como sea posible y se dirá: ahora, concéntrate en el movimiento del pecho, el aire que entra y sale de tus pulmones. Observa las sensaciones cuando inspiras: el pecho sube, los hombros se levantan, los pulmones se expanden. Y cuando expiras: el pecho baja, los hombros vuelven a su posición original y el aire sale de la nariz. Ahora, concéntrate en vaciar lentamente lo máximo posible los pulmones, expulsa el último suspiro de aire y para un segundo antes de volver a inspirar. Al hacerlo, nota como la barriga se expande con suavidad. En este momento es posible que algunos pensamientos e imágenes estén surgiendo por tu mente, deja que se presenten, reconoce que están ahí como si les saludaras como saludas a tu colega, pero sigue manteniendo la atención en tu respiración. Puedes probar a decir “estoy pensando” cuando aparezca un pensamiento o déjalo marchar como si estuviera montado en un tren que se aleja. Prueba y, si te funciona, sigue. A veces algunos pensamientos te engancharán y harán que te despistes. Reconócelo, date cuenta y vuelve de nuevo a atender a tu respiración. Podéis abrir los ojos.</p> <p>Finalmente, se reflexionará sobre las sensaciones experimentadas y se relacionará con el concepto de notario. Puede resultar complejo dejar ir a los pensamientos y focalizar la atención al completo. Esto es algo normal, ya que no interesa hacerlos desaparecer, sino dejarlos estar ahí, aceptarlos y seguir haciendo la tarea.</p>

Apéndice J. Presentación para la Dinámica del Ajedrez



**JUGUEMOS
AL
AJEDREZ**

START

¡CUIDADO! Este ajedrez no es como el que ya conocéis.
Sara García Manso



**LET'S PLAY
CHESS**

Anotad en vuestro papel 4 números del 1 al 63.
Ambos incluidos.

AMAZING

GOOD

¿HABÉIS TERMINADO?...

Anotad al lado de vuestros números seleccionados lo que corresponda a las siguientes casillas.



EMPIEZA ➔	Viajar ✈️ 1	Tener éxito 2	Ser expulsado del país 3	Recibir méritos 4	Mentir a otros 5	Graduarte 🎓 6	Quedarte sin trabajo 7
Tener grandes deudas 8	Ser honesta/o 📄 9	Odiar donde vives 10	Ser rica/o 💰 11	Ir a prisión 12	Cambiar el mundo 13	Amargarse 😡 14	Ser creativa/o 15
Tener trabajo 16	Envejecer sola/o 17	Ser valiente 18	Alejarse de la sociedad 19	Amar ❤️ 20	Ser impulsiva/o 21	Persistir e implicarse 22	Ser rechazada/o 23
Odiar tu trabajo 24	Ser valiente 25	Apostar 🎰 26	Ser líder 27	Delinquir 🔪 28	Tener un gran negocio 29	Robar a amigos 30	Ser influencer 31
Fama ★ 32	Ser vaga/o 33	Ambición 34	Robar 35	Aprender 💡 36	Enfrentarse a la ruina 37	Ayudar a otros 38	Ser pobre 39
Defraudar a hacienda 40	Casarse 💍 41	Ser tacaño/a 42	Luchar por la paz 43	Adicción 44	Sabiduría 🧠 45	Perder amigos 46	Ser cuidadosa/o 47
Sentir placer 48	No poder parar de mentir 49	Vivir aventuras 50	Hacer daño a tu familia 51	Irte de vacaciones cuando quieras 52	Ser mala persona 53	Vivir en la naturaleza 54	No terminar los estudios 55
Despido del trabajo 56	Estudiar lo que te gusta 57	Mudarte de ciudad 58	Enamorarte 😍 59	Olvidar tu pasado por enfermedad 60	Divertirte 🎉 61	Divorciarte 62	Vivir cerca de la playa 63

ALGUNAS PREGUNTAS...

- ¿Alguien está conforme con su destino?
- ¿Alguien cambiaría alguna de sus casillas?
- ¿Alguien desearía que le hubiera tocado la casilla “45” en lugar de la “44” para poder tener “sabiduría” en lugar de “adicción”?
- A pesar de que estéis conformes o no con vuestra selección, ¿preferís poder elegir o que sea al azar?



LET'S PLAY CHESS



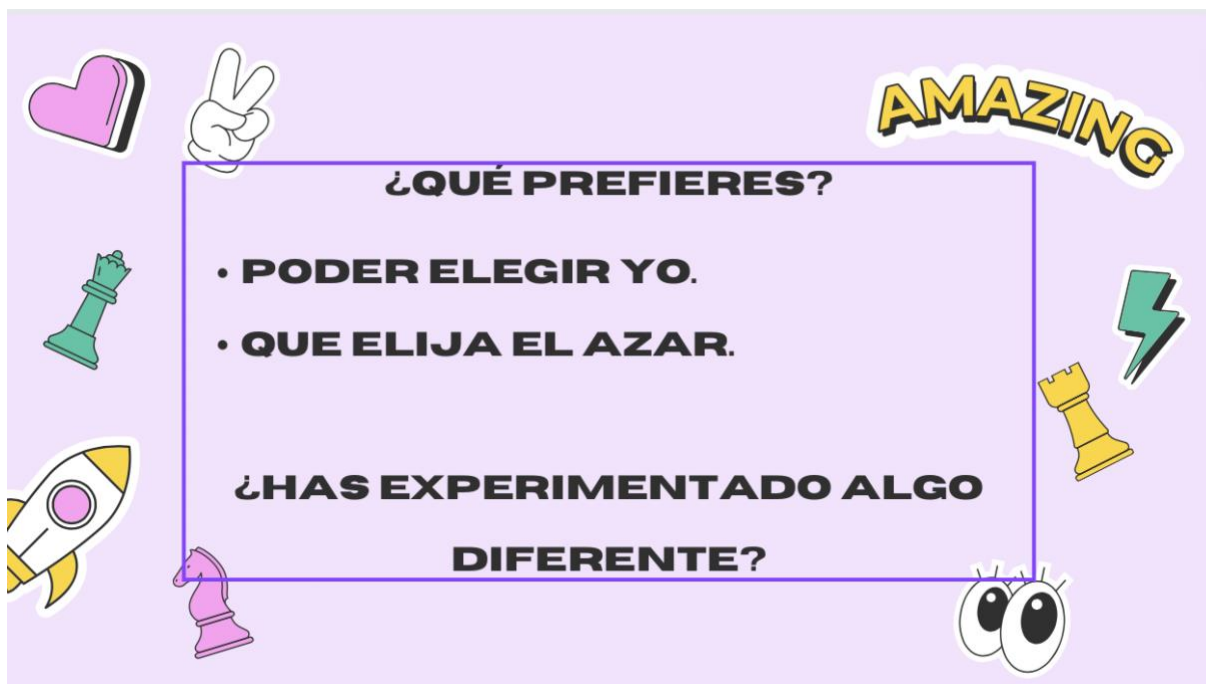
Ahora elegid 4 números que os gustaría que fuera vuestro destino.

AMAZING



GOOD





¿QUÉ PREFIERES?

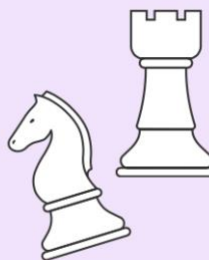
- **PODER ELEGIR YO.**
- **QUE ELIJA EL AZAR.**

¿HAS EXPERIMENTADO ALGO DIFERENTE?

AMAZING

Ahora imagina que las fichas negras son los pensamientos desagradables (las luchas) y las fichas blancas los agradables (los sueños o recuerdos).

¿Qué fichas sois?



Y si no fuerais las fichas blancas, ¿qué seríais?



Sois el tablero con cada una de las fichas. Todas, las blancas y las negras, suponen un aprendizaje. Aceptarlas es el primer paso para vivir una vida más feliz.



Apéndice K. Presentación con Algunos Ejemplos de Valores







Referencias

Salgado Pascual, C. (2019). Guía para la activación del proyecto de vida para la inclusión social. Servicios Sociales de Castilla y León.
<https://serviciosociales.jcyl.es/web/es/servicios-sociales-innovacion/servicio-apoyo-para-activacion.html>

Hayes, L. y Ciarrochi, J. (2015). DNA-V tip sheet on the basics.
<https://dnv.international/wp-content/uploads/DNA-V-families-tip-sheets-Hayes-Ciarrochi-Feb-22.pdf>

Apéndice L. Otro Recurso para Facilitar al Alumnado

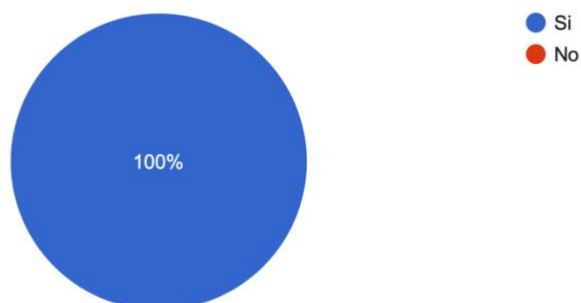


Nota. Adaptado de *Sal de tu mente, entra en tu vida* (p.123) por Hayes, 2013.

Apéndice M. Resultados de la Encuesta de Satisfacción y Evaluación

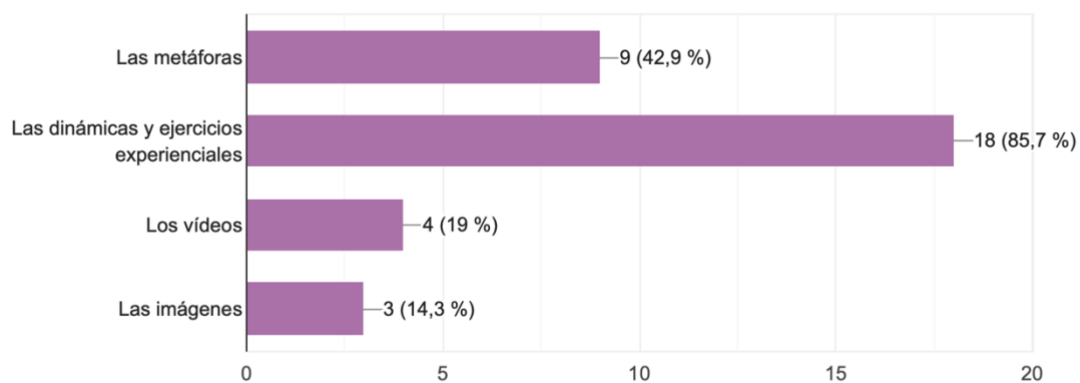
1. ¿Te ha resultado útil la intervención?

21 respuestas



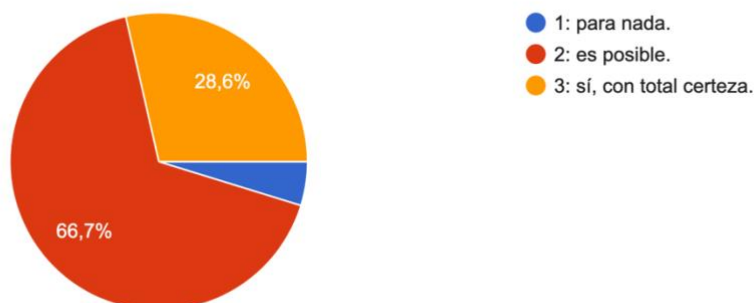
2. ¿Qué es lo que te ha resultado más útil?

21 respuestas



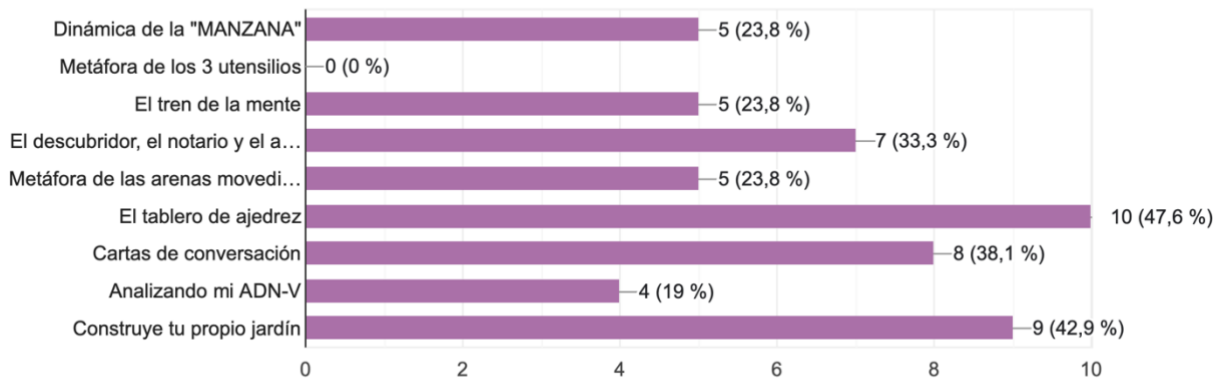
3. ¿Crees que pondrás en práctica en tu día a día algunas de las actividades realizadas?

21 respuestas



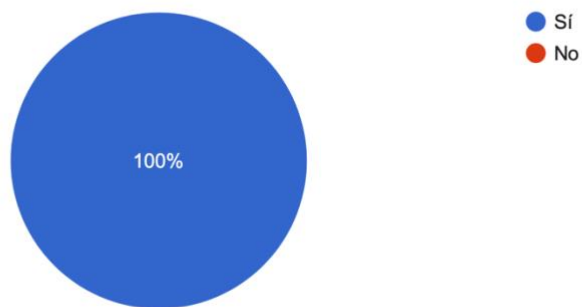
4. ¿Qué actividad te ha gustado más?

21 respuestas



5. ¿Le recomendarías este programa a algún amigo o amiga?

21 respuestas



6. ¿Qué aspecto o aspectos de la intervención mejorarías?

10 respuestas

Ninguno

Ninguno.

X

Participar yo más en las actividades.

Ninguno, en mi opinión estuvo muy bien y completo

Las cartas las haría pensar entre todo y en alto y que cada uno fuese respondiendo uno a uno lo que piensa por que en parejas e individual se puede dispersar

La manera de interpretar mis sentimientos

Menos seriedad.

Ninguna

7. Si tuvieras que incluir algo más (alguna actividad, algún tema que te hubiera gustado tratar, etc.), ¿qué sería?

12 respuestas

Nada.

ninguna

Las inseguridades

Consecuencias de reprimir las emociones

vídeos motivacionales

Alguna actividad relacionada con la autoestima

Cómo tratar el duelo (tanto amoroso como familiar) entrar en ese tema más a fondo con actividades.

Como superar el perder a alguien querido o perder amistades

como olvidar el dolor que t han causado y saber vivir sin el: como tema para tratar