
Efecto de un programa de orientación sobre el autoconcepto en un grupo de alumnado de Formación Profesional Básica con conductas disruptivas

TRABAJO FIN DE MÁSTER



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

MIGUEL CAPDEVILA FERNÁNDEZ (20914176T)

A1313330@uji.es

Curso 2020/2021

Tutora: Patricia Balaguer Rodríguez

RESUMEN

Tener un autoconcepto adecuado supone una necesidad humana fundamental. Permite poder actuar acorde con las actitudes y aptitudes de cada uno. Para conseguir que el conocimiento de uno mismo sea lo más exacto posible, es necesario trabajar los diferentes aspectos que engloba. Para ello, se hace uso de la orientación, a través de la cual se ayuda a los sujetos ejerciendo de guía para descubrir aquello necesario, tanto del mundo que les rodea como de ellos mismos. El objetivo principal del siguiente estudio es analizar el efecto de un programa de orientación sobre el autoconcepto en diversas dimensiones, así como los cambios producidos en la actitud y comportamiento del alumnado. Puesto que la orientación y el autoconcepto pueden entenderse de diversas formas, según el contexto, tipología y la finalidad, en primer lugar, se realiza un marco teórico en el cual se incluyen diversas teorías, tipologías, funciones e influencias. Para poder llevar a cabo el estudio se crea un programa de orientación, el cual incluye unos objetivos concretos, repartidos en nueve sesiones, y se aplica en una parte de un grupo de 1º de FP Básica con conductas disruptivas, en un centro de Secundaria. Se cuenta con un grupo de cuatro sujetos (tres chicos y una chica). Para poder recoger los datos, relacionados con el autoconcepto de los sujetos, se hace uso del cuestionario AF-5 (García y Musitu, 2014), antes y después de la aplicación del programa de orientación. Además, se recurre a la observación directa y a reuniones con el profesorado para recoger los datos relativos al comportamiento y la actitud del alumnado. El análisis de los datos se realiza comparando la diferencia de resultados entre ambos test por parte de los participantes, así como la diferencia de media en cada una de las dimensiones incluidas en el cuestionario. Los resultados obtenidos muestran que, tras la realización del programa de orientación, el autoconcepto del alumnado varía en todas las dimensiones, siendo éstas diferentes en función del sujeto y la dimensión. Además, el comportamiento y actitud del alumnado se ve modificado, mejorando notablemente, al mismo tiempo que disminuye el número de situaciones disruptivas.

Palabras clave: autoconcepto, orientación, programa, cuestionario.

RESUM

Tindre un autoconcepte adequat suposa una necessitat humana fonamental. Permet poder actuar d'acord amb les actituds i aptituds de cadascun. Per tal d'aconseguir que el coneixement d'un mateix siga el més exacte possible, és necessari treballar els diferents aspectes que engloba. Per això, es fa ús de l'orientació, a través de la qual s'ajuda als subjectes exercint de guia per descobrir allò necessari, tant del món que els envolta com d'ells mateixos. L'objectiu principal del següent estudi és analitzar l'efecte d'un programa d'orientació sobre l'autoconcepte en diverses dimensions, així com els canvis produïts en l'actitud i comportament de l'alumnat. Com que l'orientació i l'autoconcepte poden entendre's de diverses formes, segons el context, tipologia i la finalitat, en primer lloc, es realitza un marc teòric en el qual s'inclouen diverses teories, tipologies, funcions i influències. Per a poder dur a terme l'estudi es crea un programa d'orientació, el qual inclou uns objectius concrets, repartits en nou sessions, i s'aplica en una part d'un grup de 1r d'FP Bàsica amb conductes disruptives, en un centre de Secundària. Es compta amb un grup de quatre subjectes (tres xics i una xica). Per a poder recollir les dades, relacionats amb l'autoconcepte dels subjectes, es fa ús del qüestionari AF-5 (García i Musitu, 2014), abans i després de l'aplicació del programa d'orientació. A més, es recorre a l'observació directa i a reunions amb el professorat per tal de recollir les dades relatives al comportament i l'actitud de l'alumnat. L'anàlisi de les dades es realitza comparant la diferència de resultats entre tots dos test per part dels participants, així com la diferència de mitjana en cadascuna de les dimensions incloses en el qüestionari. Els resultats obtinguts mostren que, després de la realització del programa d'orientació, l'autoconcepte de l'alumnat varia en totes les dimensions, sent aquestes diferents en funció del subjecte i la dimensió. A més, el comportament i actitud de l'alumnat es veu modificat, millorant notablement, al mateix temps que disminueix el nombre de situacions disruptives.

Paraules clau: autoconcepte, orientació, programa, qüestionari.

ABSTRACT

Having an appropriate self-concept is an essential human need. That enables us to act according to everyone's behaviours and aptitudes. In order to acquire the most exact knowledge, it is necessary to work the different aspects that are involved. To do so, we use guidance to help individuals learn about the necessary aspects related to the world they live in as well as themselves. This report's main objective is to analyse the impact of a guiding programme about self-concept within different dimensions, together with the changes that take place in the student's behaviours. Since guiding and self-concept can be understood in many different ways, depending on the context, typology and purpose, first of all, a theoretical frame including many theories, typologies, purposes and influences, is done. In order to carry out this report, a guiding programme including specific goals, distributed into nine sessions, is developed, and it is applied to a part of a group belonging to the 1st year of Basic Physical Education having disruptive behaviours, in a Secondary School. The analysis is focused on a group of four individuals (three boys and one girl). To collect all the data related to the individuals' self-concept, an AF-5 form (García and Musitu, 2014) is used, before and after the application of the guiding programme. Furthermore, direct inspection and meetings with teachers to collect all data related students' behaviour and performances are undergone. The analysis of the data is done by comparing the results from both tests by the participants and the average difference in each dimension included in the form. Results show that, once the guiding programme is done, students' self-concept varies in all dimensions and it also proves that dimensions are different depending on the individual and the dimension. Moreover, student's behaviour and attitude change and improve significantly, and disruptive situations decrease.

Key words: self-concept, guiding, programme, form.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| RESUMEN | i |
| RESUM | ii |
| ABSTRACT | iii |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 1.1. Justificación | 1 |
| 1.2. Objetivos..... | 2 |
| 2. MARCO CONCEPTUAL | 3 |
| 2.1 Orientación..... | 3 |
| 2.1.1 Concepto de orientación educativa | 3 |
| 2.1.3 Importancia de la orientación en las personas..... | 7 |
| 2.2 Autoconcepto | 9 |
| 2.2.1 Definición de autoconcepto..... | 9 |
| 2.2.2 Autoconcepto en el ámbito educativo | 10 |
| 2.2.3 Autoconcepto Forma-5..... | 12 |
| 2.3 Orientación y autoconcepto | 13 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 14 |
| 3.1. Diseño de la investigación | 14 |
| 3.2. Muestra del estudio y negociación del acceso | 14 |
| 3.4 Instrumentos de recogida de datos | 16 |
| 4. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y AUTOCONCEPTO | 16 |
| 4.1. Introducción | 16 |
| 4.2. Objetivos..... | 17 |
| 4.3. Temporalización | 18 |
| 4.4. Metodología | 18 |
| 5. RESULTADOS | 29 |
| 5.1 Análisis de los resultados..... | 29 |

| | |
|--|----|
| 5.2 Comentario de los resultados | 32 |
| 6. DISCUSIÓN..... | 33 |
| 7. CONCLUSIONES..... | 36 |
| 7.1. Cumplimiento de los objetivos | 36 |
| 7.2. Limitaciones y prospectiva | 36 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS | 38 |
| 8. ANEXOS | 43 |
| Anexo 1 | 43 |
| Anexo 2..... | 45 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabla 1. | Temporalización del programa | 18 |
| Tabla 2. | Sesión 1 | 20 |
| Tabla 3. | Sesión 2..... | 21 |
| Tabla 4. | Sesión 3..... | 22 |
| Tabla 5. | Sesión 4..... | 23 |
| Tabla 6. | Sesión 5..... | 24 |
| Tabla 7. | Sesión 6..... | 25 |
| Tabla 8. | Sesión 7..... | 26 |
| Tabla 9. | Sesión 8..... | 27 |
| Tabla 10. | Sesión 9..... | 28 |
| Tabla 11. | Dimensión Académica/Laboral | 29 |
| Tabla 12. | Dimensión Social | 30 |
| Tabla 13. | Dimensión Emocional..... | 30 |
| Tabla 14. | Dimensión Familiar | 30 |
| Tabla 15. | Dimensión Físico | 31 |
| Tabla 16. | Resultados observación directa y conversaciones con el profesorado.. | 31 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Esta investigación se realiza como trabajo final del máster de Psicopedagogía. El tema principal es comparar los resultados obtenidos acerca del autoconcepto del alumnado tras realizar un programa de orientación durante un mes. Para ello se realizan nueve sesiones, siguiendo un programa previamente establecido, incluyendo además ayuda individualizada para tratar temas personales de cada sujeto junto al resto del grupo.

Dicha investigación surge como consecuencia de una problemática en un centro concreto de secundaria, donde en la clase de 1r curso de FP Básica se encuentra un grupo de alumnado con conducta disruptiva, el cual presenta una serie de problemas tanto académicos como personales, los cuales repercuten en el clima del aula y entorpecen tanto su proceso de aprendizaje como el de los demás.

De este modo, se trata de realizar un programa de orientación para intervenir con el grupo conflictivo, ayudándoles a modificar su conducta disruptiva, partiendo de su propio autoconcepto y, comprobando, más tarde, si la intervención ha tenido algún efecto positivo en dicho grupo.

Los resultados obtenidos pueden llegar a mostrar si ante un grupo problemático o con una serie de problemas que dificultan el proceso académico, una intervención basada en la orientación (personal, académica y laboral) en la cual se trabajan otros aspectos, no relacionados con el temario, puede ayudar al alumnado.

1.2. Objetivos

Los objetivos del trabajo son:

Generales:

Implantar un programa de orientación en un grupo con conductas disruptivas.

Analizar el efecto de la orientación sobre el autoconcepto.

Específicos:

1. Analizar el efecto de un programa de orientación sobre el autoconcepto de diversas dimensiones.
2. Analizar el efecto del programa de orientación sobre la actitud y comportamiento del alumnado.

Hipótesis:

Hipótesis esperadas tras la elaboración del estudio:

1. Habrá diferencias significativas entre los resultados obtenidos previa y posteriormente a la intervención.
2. El alumnado mejorará su comportamiento y tendrá una actitud acorde con su decisión de futuro.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Orientación

2.1.1 Concepto de orientación educativa

Encontrar una única definición del concepto de orientación, la cual permita a todos los autores y profesionales de este ámbito estar de acuerdo, resulta una tarea muy complicada. Esto se debe a la multitud de definiciones que han ido surgiendo a lo largo de la historia, las cuales han ido evolucionando acorde a los tiempos, la sociedad, las tareas incluidas y la situación de cada época. Además, también influye la variedad de orientación a la cual no queramos referir, ya que según el tipo de la misma se opta por unas definiciones u otras.

La evolución del concepto de orientación se puede apreciar a través de las diferentes definiciones que han surgido durante los años. A través de las citas de los autores, han quedado reflejadas las diversas ideas de orientación, las cuales varían en función de la época. Una de las primeras definiciones que se encuentra habla de la importancia de la orientación dentro de la educación, refiriéndose a ambas como dos realidades inseparables (Lavara, 1968, citado en Santana, 2003).

A partir de este momento aparecen diferentes acepciones del concepto de orientación educativa, con un aspecto en común: la importancia dentro del sistema educativo. Autores como Rodríguez-Moreno y Forns (1977) y Kelly (1972), presentaron ideas comunes en sus definiciones, destacando que la orientación está destinada a ayudar al sujeto y garantizar el éxito durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando las adaptaciones y modificaciones necesarias. Incluyendo, además, una guía en base a sus posibilidades y opciones de futuro, destacando la importancia de la comunicación entre alumnado y profesorado.

Autores como García-Yagüe (1976), entendía la orientación de su época de una forma diferente, la define de una forma más compleja, ya que habla de la misma como una ayuda técnico-psicológica dada desde la actividad educativa institucionalizada para que las personas en desarrollo comprendan que dentro de las áreas de vida existen diferentes posibilidades, se integren adecuadamente en ellas y traten de mantener la

unidad, el equilibrio y los fines personales ante los problemas evolutivos o las fuentes contradictorias del ambiente.

En las décadas de los 80 y 90 destaca que, a pesar de no encontrar grandes diferencias, las definiciones de orientación educativa tienden a concretarse y especificar su significado y aquello que engloba. Se entiende como un proceso, ayuda o asistencia, dentro del ámbito educativo, con el objetivo de contribuir al desarrollo humano, al éxito mediante un papel activo en la sociedad, a la autonomía y una participación crítica (Zabalza, 1984; Rodríguez-Moreno, 1988; Escudero, 1986; Bisquerra, 1988).

Actualmente, a partir de las diferentes definiciones, autoras como Sanchis (2001), han destacado los diferentes rasgos incluidos dentro de la orientación educativa:

- **Proceso:** no se trata de una intervención puntual o un acontecimiento a corto plazo, si no que supone un transcurso del tiempo, de forma que sea posible realizar diferentes intervenciones sobre un mismo aspecto, para poder observar los cambios surgidos en el desarrollo.
- **Ayuda:** se ofrecen los medios y recursos necesarios para poder intervenir de una forma adecuada, llegando a conseguir los cambios necesarios para el bienestar del sujeto.
- **Continuo:** es necesario llevar un seguimiento de la intervención realizada durante todo el proceso de escolarización.
- **A todas las personas:** la orientación educativa incluye la atención tanto a quienes exigen ayuda como a los que no. Es necesario incluir dentro del proceso a todas las personas que puedan estar involucradas (alumnado, profesorado, familiares...), para que entre ellos exista una red de comunicación; de ello dependerá el éxito de la intervención.
- **Todos los aspectos:** la intervención no únicamente debe limitarse al área en la cual se detecta, sino que debe estar preparada para favorecer el desarrollo del sujeto en todos sus ámbitos, tanto en las situaciones de enseñanza-aprendizaje como en las relaciones sociales.
- **Desarrollo humano:** considerado como uno de los objetivos principales, la intervención debe estar enfocada hacia el desarrollo integral del sujeto, preparándose para la vida, de forma que pueda tener un papel activo y crítico en la sociedad.

- **A lo largo de la vida:** el proceso de orientación debe estar presente durante todo el proceso educativo y continuar una vez finalizado éste, momento en el cual tendrán lugar otros tipos de orientación. Esto supone que la orientación debe incluir la visión de futuro y una guía vocacional.

Teniendo en cuenta los rasgos mencionados anteriormente, la autora Sanchis (2008) recoge su propia definición de orientación educativa:

“La orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda continuo, inserto en la actividad educativa y dirigido a todas las personas, que trata del asesoramiento personal, académico y profesional, con la finalidad de contribuir al pleno desarrollo del sujeto y de capacitarlo para la autoorientación y para la participación activa, crítica y transformadora de la sociedad en la que vive.” (p. 23)

2.1.2 Funciones y objetivos de la orientación

Anteriormente se presenta la orientación educativa como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje (Molina, 2001). Este tipo de orientación incluido dentro del proceso educativo, es cada vez más importante y necesario. A pesar de haber sido siempre necesario, durante los últimos años hechos como el aumento de ratio en las aulas, las múltiples funciones de los psicopedagogos y la profesionalidad e implicación mostradas, ha supuesto la necesidad de intervención por parte de los profesionales de la orientación (Marrodán, 2020).

Encasillar la orientación únicamente en el ámbito educativo es un error que hay que evitar. Como indica Bisquerra (1996), la orientación debe ser un proceso continuo, el cual abarca toda la etapa educativa y continua una vez finalizada ésta. Por lo tanto, la orientación incluye diversas funciones, las cuales le permiten actuar en diferentes ámbitos, según sus objetivos, finalidades y métodos.

Morrill, Oetting y Hurst (1974) expusieron una clasificación en la cual destacan tres categorías de la intervención:

1. Objetivo: a quién va dirigida la orientación:

- Individual: una única persona.

- Grupos primarios: familia, amistades, parejas.
- Grupos asociativos: clase, club, claustro, plantilla.
- Instituciones o comunidades: centro, ciudad, barrio.

2. Finalidad de la intervención:

- Terapéutica: desde una perspectiva correctiva, se centra solucionar problemas de relación social e interpersonal.
- Preventiva: centrada en evitar la aparición de problemas futuros.
- De desarrollo: busca optimizar el crecimiento personal en todos sus aspectos.

3. Métodos de intervención:

- Intervención directa.
- Consulta y formación: medios a través de los cuales se puede influir en la población, ya sea a través de profesionales o para profesionales afines.
- Medios tecnológicos: a través de lo que hoy en día consideramos como nuevas tecnologías (radio, TV, vídeos, etc.), las cuales permiten mejorar y difundir la influencia de la orientación.

Otra forma muy conocida de clasificación de los tipos de orientación, es la defendida por autores como García-Hoz (1960), Repetto (2002) y Sánchez et al. (2008), la cual divide la orientación en diferentes áreas, en función de las necesidades de atención del individuo:

- **Orientación Académica:** asesoramiento impartido en los centros de educación sobre el futuro académico del alumnado, estrategias cognitivas y tratamiento de las necesidades especiales.
- **Orientación Profesional:** orientación hacia el desarrollo teniendo en cuenta aspectos como organización, planificación, información, consejos y toma de decisiones respecto al futuro laboral.
- **Orientación Personal:** facilitar los procesos del aprendizaje socio-personal y que fundamentan el diseño, aplicación, y evaluación de las intervenciones

psicopedagógicas que, modifican a los clientes, con un sentido de mejora, sus actitudes, emociones y habilidades sociales, y contribuyen a su desarrollo personal.

Como se ha visto, la orientación puede denominarse de diferentes formas en base a sus funciones y objetivos. A continuación, recogemos los diferentes objetivos que engloban la orientación (Molina, 2000; Álvarez y Bisquerra, 1998; Tyler, 1978; Repetto, 2002; Ayala, 1998):

- Ayudar a los sujetos al conocimiento de sus diversos aspectos personales y sociales para la toma de decisiones vocacionales.
- Orientar en la resolución de problemas.
- Preparar al individuo para la vida adulta.
- Enseñar técnicas para el desarrollo de las aptitudes interpersonales y habilidades sociales.
- Desarrollar al máximo el conocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo que les rodea.
- Ayudar a las personas a que aprendan a quererse, aceptarse, respetarse y confiar en sí mismas.
- Potenciar el desarrollo humano durante toda la vida
- Promover el rendimiento académico.
- Asesorar en la formación de hábitos de estudio.
- Desarrollar habilidades cognitivas básicas.
- Formar hábitos, actitudes, valores.
- Formar conductas positivas frente al estudio.
- Desarrollar habilidades y destrezas.

2.1.3 Importancia de la orientación en las personas

Actualmente, las personas se encuentran con la necesidad de conocerse a sí mismas en mayor profundidad y conocer qué oportunidades académicas y laborales son las que más les convienen en función de sus actitudes personales y aptitudes (Vidal y Fernández, 2009). Como se comenta anteriormente, la orientación es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida de un sujeto, y en función del momento y de los objetivos hablaremos de un tipo de orientación u otra (Rodríguez-Moreno, 2002).

En primer lugar, cabe destacar la importancia de la orientación académica. El sistema educativo actual obliga a tomar decisiones desde edades muy tempranas las cuales marcan el futuro del estudiantado. Por este motivo, según Loma (2020) la orientación académica ha ido ganando peso en el ámbito educativo, así como adquiriendo nuevas acepciones en su significado con las sucesivas leyes educativas. El sistema educativo obliga al alumnado a decidir entre unas materias u otras, las cuales limitan, en un futuro, la elección de unos estudios u otras, así como la posibilidad de acceder a unas carreras universitarias u optar por la salida al mundo laboral.

Es aquí donde aparece la orientación profesional, definida por La Revisión de Políticas de Orientación Profesional de la OCDE (2004) como: “los servicios y actividades cuya finalidad es asistir a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a ejercer opciones educativas, de formación y laborales y a gestionar sus profesiones” (pág.10). Ésta se debe impartir junto a la orientación académica, ya que todo alumnado debe conocer todas las oportunidades de las cuales dispone, no únicamente limitándose a continuar con los estudios ofrecidos en su centro, sino conociendo la multitud de ofertas y posibilidades existentes. De este modo, se trata de luchar contra el abandono escolar en edades tempranas, reducir la falta de correspondencia entre la oferta y la demanda de trabajo y promover la reintegración de los grupos de riesgo y marginados en la educación (Hansen, 2006).

Por último, destaca la importancia de la orientación personal, la cual como refleja Fernández (2015) penetra más hondo en la persona, haciéndose cargo de los problemas vitales del individuo, tratando de ayudarlo en sus problemas de adaptación personal y social. A diferencia de la orientación académica y laboral, la orientación personal, trata de ofrecer una guía y una ayuda respecto a los problemas más íntimos del individuo, tratando de ofrecer pautas que consigan una sensación de bienestar social en la persona, una solución a sus problemas personales y sociales, y una especie de tratamiento ante la situación de incompreensión y de dudas en la cual se pueden encontrar debido a la edad, problemas familiares u otros problemas personales.

Una vez entendida la orientación y sus diferentes aspectos, se determina el autoconcepto y todo aquello que engloba.

2.2 Autoconcepto

2.2.1 Definición de autoconcepto

El término *autoconcepto* ha tenido diferentes interpretaciones a lo largo de la historia, por lo que tratar de encontrar una única definición, al igual que para el término de orientación, resulta una tarea complicada. Autores clásicos como Purkey (1970) Shavelson, Hubner y Stanton (1976), hacen referencia al autoconcepto como un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas, formadas a partir de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente.

En la década de los 90, aparecen otras definiciones, las cuales hablan de la conceptualización de la persona, adornado de connotaciones emocionales y evaluativas poderosas, puesto que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son enormemente personales, intensos y centrales, en grados variables a su identidad única (Burns, 1990).

Actualmente, dicho concepto hace referencia a lo que una persona cree y piensa de sí misma, independientemente de que corresponda o no con la realidad, siendo una necesidad humana fundamental. Constituye la actitud ante uno mismo, la cual determina su comportamiento y forma de adoptar una postura ante los problemas (Ramirez y Herrera, 2002; Caruana y Gomis, 2014).

Aparecen también definiciones que hablan de la existencia de cuatro dimensiones del autoconcepto (Arancibia, 1997; Goñi, 2000):

- **Afectivo- emocional:** la forma en la que se ve una persona a sí misma basándose en sus emociones y su ajuste emocional. Ésta puede variar en función del estado anímico de la persona, así como de la situación en la que se encuentra en un momento determinado de su vida.
- **Autonomía:** percepción de hasta qué punto decide cada individuo sobre su vida, en base a su propio criterio. Dentro de las posibilidades de elección trata de elegir y tomar decisiones por sí mismo.
- **Ético/moral:** consideración de honradez del propio sujeto. Determina su nivel de humildad en base a su forma de actuar respecto a la justicia y el seguimiento de las normas.

- **Autorrealización:** como se ve una persona a sí misma en función de los logros conseguidos a lo largo de su vida. Forma de calcular el nivel de éxito personal.

Además de las diferentes dimensiones, destacan también las diferentes funciones de autoconcepto. Dentro de las funciones más importantes aparece la de regular la conducta a través de la autoconciencia y la autoevaluación, de forma que el comportamiento depende del autoconcepto que se tenga en ese instante (Sebastián, 2012). Este proceso, sin embargo, no se realiza generalmente, sino a través de los autoesquemas y autopercepciones que se crea el propio autoconcepto, el cual representa globalizaciones cognitivas, resultado del contacto entre las acciones pasadas y futuras, que determina la acción en el presente. Es decir, el autoconcepto actúa como filtro para determinar qué acciones llevar a cabo, analizando los resultados que cada conducta pueda tener (González-Pineda y Núñez, 2005).

El autoconcepto es una fuente de motivación que incide de forma significativa y directa sobre el desarrollo del aprendizaje, independientemente de la edad y la incidencia de afectación. Por eso, de alguna manera a través de la enseñanza de los docentes, se coopera en la construcción de la autoimagen del alumnado (Sebastián, 2012).

A continuación, aparece el papel del autoconcepto dentro del ámbito educativo.

2.2.2 Autoconcepto en el ámbito educativo

El autoconcepto se concibe, a partir de la década de los setenta, de una forma multidimensional y jerárquica, estableciendo que éste va a estar determinado por las opiniones del sujeto sobre sí mismo en los diferentes ámbitos. Shavelson *et al.* (1976), defienden esta teoría mediante su modelo de Multidimensional jerárquico, el cual afirma que la estructura jerárquica está formada por las percepciones parciales de uno mismo, de forma que, el autoconcepto global estaría formado por tres tipos de autoconceptos: social, personal, y el académico.

El autoconcepto académico es sobre el que más estudios se han realizado, ya que es de vital importancia para responder a la idea de que: no se puede entender la conducta escolar sin tener en cuenta las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo, así como de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2007).

Al igual que sucede con otros muchos aspectos, el autoconcepto también se ve alterado en función de la etapa académica en la que nos encontramos. Como afirman Elexpuru y Garma (1999), existen diferencias en el desarrollo de este constructo desde la etapa de infantil hasta la secundaria, pasando por la educación primaria. Éste comienza en la etapa infantil con la imagen corporal y del propio cuerpo. Posteriormente, en la etapa de primaria el autoconcepto se basará en más categorías, tomando conciencia de logros y fracasos, y donde las relaciones sociales tienen una mayor importancia en el desarrollo. Finalmente, al llegar a la adolescencia, el desarrollo cognitivo es mayor lo cual permite crear una imagen propia más ajustada y conocer los rasgos que la definen. Y respecto a la vida académica, ésta condiciona su autoconcepto, el cual a su vez condiciona sus expectativas ante el éxito escolar y profesional.

Dentro del autoconcepto académico aparece una subdivisión en la percepción de la competencia que se tiene respecto a los diversos materiales escolares tales como ciencias, historia, inglés o matemáticas. Por debajo de estos niveles, aparecen otros que representan percepciones más dependientes y específicas de situaciones concretas (ver figura 1.)

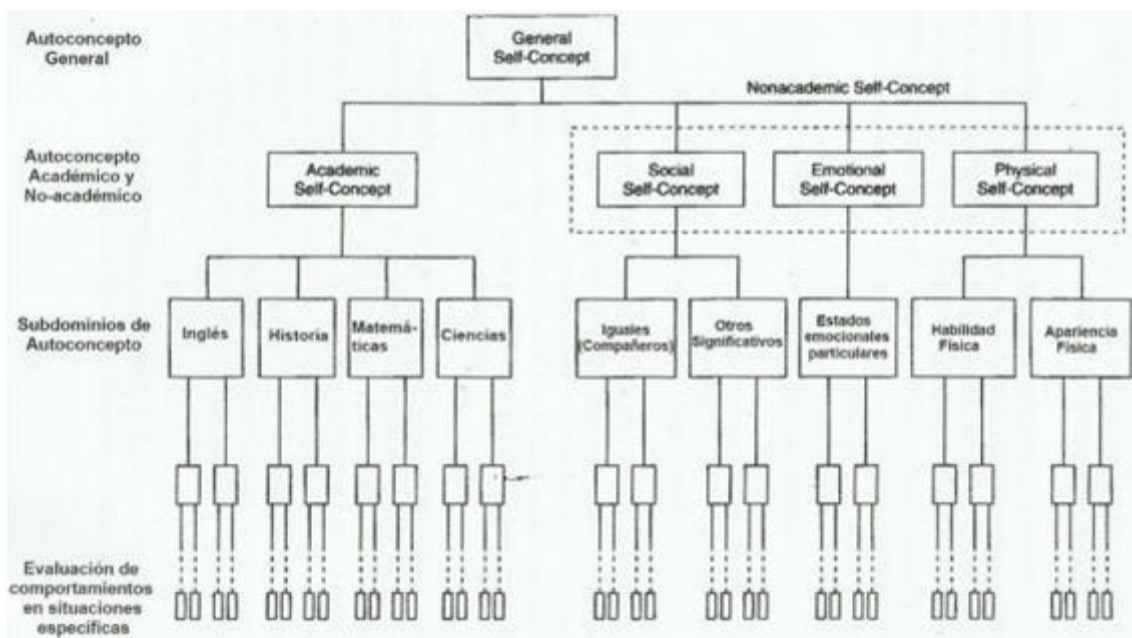


Figura 1: Modelo Multidimensional Jerárquico de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976)

En el siguiente punto aparece el instrumento utilizado para medir el autoconcepto.

2.2.3 Autoconcepto Forma-5

El *autoconcepto Forma-5* (AF-5) es un manual y cuestionario cuya finalidad es medir diferentes aspectos del autoconcepto en infantes, adolescentes y adultos. Cabe destacar que se trata de un ejemplar de fácil aplicación, corrección e interpretación. Surge como la versión mejorada y actualizada de su predecesor, el *Autoconcepto forma A* (AFA). Ésta nueva versión está basada en la teoría del modelo multidimensional y jerárquico de la estructura del autoconcepto propuesta por diferentes autores (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Byrne y Shavelson, 1996), quienes entienden el autoconcepto como un constructo multidimensional organizado jerárquicamente a partir de una dimensión general, con diversos aspectos relacionados (García y Musitu, 2014).

Dentro del cuestionario encontramos cinco dimensiones del sujeto que son evaluadas (García y Musitu, 2014):

- **Dimensión académica/laboral:** percepción del sujeto respecto a la calidad del desempeño de su rol como estudiante y/o trabajador. Ambos contextos a los que hace referencia se tratan de ámbitos de trabajo, por lo que se trata de una distinción cronológica en función del momento en que se encuentra la persona evaluada.
- **Dimensión social:** hace referencia a la percepción de la persona respecto a sus relaciones sociales. Dentro de esta dimensión encontramos dos ejes: la red social del individuo y su capacidad para mantenerla y ampliarla; y el segundo eje se trata hace referencia a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales.
- **Dimensión emocional:** referencia a la percepción de la persona sobre su estado emocional y de su forma de actuar ante situaciones específicas de la vida cotidiana. Dentro de la dimensión se incluyen dos fuentes: percepción general del estado emocional y situaciones específicas donde se incluye a otras personas de rango superior (padres, madres, profesorado, etc.)
- **Dimensión familiar:** punto de vista de la persona de su participación, integración e implicación en el núcleo familiar. Los dos ejes sobre los cuales se basa dicha dimensión son: confianza y afecto con los padres, por una parte, y felicidad, apoyo, implicación y aceptación, por otro.
- **Dimensión física:** referente a la percepción de la persona sobre su condición física y su aspecto físico. Los dos ejes entre los que gira este factor son: en primer lugar, la práctica deportiva en su vertiente social (me eligen en tareas deportivas, se me

da bien, soy hábil...); el segundo eje habla del aspecto físico que posee la persona sobre sí misma (cualidades, aspecto, atracción...).

2.3 Orientación y autoconcepto

Anteriormente, se destaca la orientación educativa y la importancia de la misma en el ámbito educativo, ya sea por la necesidad del alumnado para ser guiado o ayudado en diferentes aspectos. Destacando entre todos ellos el objetivo de ayudar a las personas a aceptarse, quererse y confiar en ellas mismas (Eisenberg, 1981). Presentar un autoconcepto positivo, permite a las personas tener una mayor capacidad de actuación independiente, para asumir responsabilidades y tomar decisiones, lo que les permite enfrentarse a retos y poseer una mayor tolerancia a la frustración (Naranjo, 2006).

Mediante la orientación se busca que el alumnado encuentre una solución ante sus problemas, una guía que le aconseje y le enseñe las posibles salidas que tiene en su vida, y que sepa elegir por sí mismo en base a sus necesidades y cualidades. Para ello, es muy importante que se conozcan a sí mismos, de modo que las representaciones propias de lo que es uno mismo, y de lo que no es, pueden llegar a ser más o menos precisas, exactas y claras según si se forman sobre la base de generalizaciones, estereotipos o sobre la base de información relevantes sobre las mismas (Lucas y Carbonero, 1999).

Mejorar el autoconcepto del alumnado no es una tarea fácil, pero sí necesaria. Autores como Alcántara (1990) y Burns (1990), defienden la necesidad de educar en autoconcepto, ya que condiciona el aprendizaje. Además, afecta a la predisposición del alumnado a recibir nueva información. Por otro lado, un buen nivel de aceptación personal supone una mayor voluntad para enfrentarse a nuevos retos y obstáculos. Finalmente, ambos autores también destacan la necesidad de poseer un buen autoconcepto para garantizar una relación social favorable y una mejor proyección de futuro.

Por lo tanto, para favorecer que el autoconcepto sea realista y positivo, es necesario conseguir un correcto autoconocimiento de los intereses, valores-metas, aptitudes, habilidades o capacidades, facilitando la posibilidad de programar un plan de futuro vocacional sobre la base de la integración de esta información (Lucas y Carbonero, 1999). Ya que como afirman Leonard y Gottsdanker (1987) el autoconcepto tiene una

poderosa influencia en el desarrollo total de la persona, por lo que se exige al personal de la orientación que desarrollen actividades e intervenga de forma que se fomente un crecimiento positivo en esa área.

A través de la orientación, las personas son capaces conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea, siendo la orientación grupal un método eficaz para mejorar y fortalecer el autoconcepto, además de ofrecer el crecimiento del potencial del ser humano para alterar barreras psicológicas (Morales y Ruíz, 1984; Rodríguez-Moreno, 1990). Además, la mejora del autoconcepto de una forma adecuada, de acuerdo con Gorostegui (1992), permite al alumnado conseguir el éxito en diferentes aspectos de la vida, no únicamente en el ámbito escolar.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

El presente trabajo propone una intervención centrada en una futura investigación cuantitativa, la cual consiste en la implantación de un programa de orientación en un grupo concreto de alumnado para comprobar si tiene algún efecto sobre el autoconcepto de los mismos.

Se hace uso de una metodología cuantitativa, los resultados son medidos y comparados de forma numérica, y se sigue un modelo hipotético-deductivo para formular hipótesis, las cuales determinan si se cumple o no una vez comparado los resultados.

El estudio se encuentra dentro del paradigma positivista ya que trata de explicar y entender las variables estudiadas a través de la observación, la medición y la posterior comparación, pero sin llegar a realizar un análisis estadístico.

La investigación se trata únicamente de una intervención, con la obtención de unos resultados, que a pesar de no contar con grupo control, una muestra lo suficientemente grande ni un análisis estadístico de los resultados, puedo ofrecer una idea aproximada del éxito de la intervención.

3.2. Muestra del estudio y negociación del acceso

El estudio se lleva a cabo en un centro de Educación Secundaria, situado en una población de Castellón. La muestra seleccionada se trata de una parte del alumnado de

FP Básica, cuatro sujetos de entre 15 y 17 años. Dentro del grupo encontramos tres chicos y una chica.

La investigación se realiza en este contexto debido a que es el centro de realización del *practicum*. Una vez iniciada la estancia en el mismo, se descubre la problemática existente y se estudia la posibilidad de realizar la intervención, aprovechando el desdoble de grupo realizado por parte de los tutores.

Para poder realizar la intervención, el tutor del aula da su consentimiento para llevar a cabo las sesiones en las horas de desdoblamiento, la orientadora participa en la elaboración del programa de orientación y el equipo directivo es informado y aprueba el proyecto.

El alumnado es informado de que va a participar en una investigación, la cual forma parte de un trabajo final de máster, teniendo únicamente la responsabilidad de contestar los cuestionarios, puesto que los resultados no van a influir en su nota final. Además, se les da la posibilidad de no formar parte del mismo o de abandonar cuando quieran, de modo que a pesar de su participación en la sesión pueden no rellenar los cuestionarios. El proceso se lleva a cabo en su contexto habitual, en los mismos horarios, viéndose modificado el trabajo realizado durante las horas de desdoble.

3.3. Fases

Para poder llevar a cabo el programa se siguen una serie de fases. En primer lugar, se lleva a cabo la detección de la problemática y motivo de la intervención, en este caso se trata de la alteración del clima del aula debido a las conductas disruptivas de una parte del alumnado perteneciente al grupo de Formación Profesional Básica. La necesidad de una intervención es demandada por el profesorado y el departamento de orientación, los cuales detectan lo siguiente: conducta inapropiada del alumnado, saturación y malestar del profesorado, incomprensión y falta de rigor del alumnado y necesidad de cambio, intervención y ayuda en el grupo.

En segundo lugar, tras la detección de la necesidad y la aprobación del profesorado y directiva del centro, comienza el diseño del programa de orientación basado en la mejora del autoconcepto. Se decide llevar a cabo esta intervención concreta debido a los comentarios del profesorado y los informes previos del departamento de orientación, los

cuales indican problemas familiares, de autoestima, de concepto de sí mismos y de sus capacidades, de relaciones sociales y de toma de decisiones respecto al futuro.

En tercer lugar, se establecen y se dividen los objetivos entre las nueve sesiones que dura el programa, se añaden otros objetivos secundarios y se determinan las actividades que se realizarán en cada una de las sesiones con tal de conseguir los objetivos propuestos. Se establece además el cuestionario utilizado para la medición del autoconcepto, el AF-5 (García y Musitu, 2014) (véase Anexo 1).

Finalmente, se lleva a cabo la intervención, la cual tiene una duración de un mes, realizando dos sesiones semanales de una hora cada una.

3.4 Instrumentos de recogida de datos

Los datos son recogidos mediante el cuestionario para la medición del autoconcepto AF-5 (García y Musitu, 2014). El cuestionario cuenta con 30 ítems, los cuales son puntuados por el alumnado utilizando una escala numérica del 1 al 99, significando *1 totalmente desacuerdo* y *99 totalmente de acuerdo*. El cuestionario se contesta en dos ocasiones: la primera al inicio de la primera sesión y la segunda al finalizar el programa de orientación, en la última sesión.

4. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y AUTOCONCEPTO

4.1. Introducción

El diseño del programa de orientación, consiste en la planificación de una especie de unidad didáctica, realizada por el departamento de orientación, con unos objetivos y unos fines concretos, así como el uso de un cuestionario específico que permite comparar el resultado obtenido previamente y posteriormente a la intervención. Para ello, se tienen en cuenta diferentes factores como: las dimensiones incluidas en el cuestionario, las conductas del alumnado y aquello que se pretende conseguir.

Conjuntamente con la orientadora del centro, se prepara el programa de intervención, organizado en nueve sesiones, estableciendo la fecha, los objetivos, actividades, materiales y otros aspectos necesarios para cada una de ellas. Aunque la base principal del programa es la orientación académica del alumnado, dentro del programa se

incluyen diferentes aspectos como la conducta, el etiquetado social, empatía, motivación, inteligencia emocional, la importancia de decidir, autoestima y confianza.

Para llevar a cabo las sesiones, se emplean las dos horas semanales en las cuales el grupo se desdobra, ya que previamente a la intervención el tutor ya ha comenzado a hacer sesiones para trabajar con los sujetos en cuestión, sin que se viera afectado el resto del grupo. Por lo tanto, la intervención se lleva a cabo durante un mes, interviniendo dos horas a la semana.

Los espacios donde se lleva a cabo la propuesta varían durante el proceso, en función de los objetivos y contenidos establecidos para cada sesión. Generalmente las sesiones se realizan en un aula ordinaria o en el jardín del centro.

4.2. Objetivos

Dentro del programa se establecen diferentes objetivos, a cumplir en las diferentes sesiones, basado en los objetivos generales de la orientación (Molina, 2002; Álvarez y Bisquerra, 1998; Tyler, 1978; Repetto, 2002; Ayala, 1998):

- Identificar la situación en la que se encuentran.
- Reconocer la conducta de cada miembro del grupo.
- Establecer objetivos personales/académicos de los participantes a corto y largo plazo.
- Trabajar las etiquetas y estereotipos.
- Conocer las virtudes y aspectos a mejorar de cada uno.
- Conocer la importancia de decidir.
- Conocer y trabajar sobre la inteligencia emocional.
- Aprender el poder de la diversidad.
- Trabajar la autoestima y la confianza.
- Trabajar el concepto de empatía.

4.3. Temporalización

El programa tiene una duración de nueve horas, repartidas en nueve sesiones durante un mes, teniendo lugar dos sesiones semanales de una hora de duración. Contando además con una reunión semanal con el profesorado del grupo, quedando repartido de la siguiente forma:

Tabla 1. *Temporalización del programa*

| MARZO | | | | |
|-------|----------------|---------------------------------|----------------|---------------------------------|
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| 1 | 2 SESIÓN 1 | 3 | 4 SESIÓN 2 | 5 Reunión profesorado FP |
| 8 | 9 SESIÓN 3 | 10 | 11 SESIÓN 4 | 12 Reunión profesorado FP |
| 15 | 16 SESIÓN 5 | 17 | 18 SESIÓN 6 | 19 Reunión profesorado FP |
| 22 | 23 SESIÓN 7 | 24 | 25 SESIÓN 8 | 26 Reunión profesorado FP |
| 29 | 30 SESIÓN 9 | 31 Reunión profesorado FP | | |

Fuente: elaboración propia (2021)

4.4. Metodología

Para llevar a cabo la intervención se hace uso de una metodología activa. Las sesiones están estructuradas de forma que no únicamente es el orientador quien habla y aporta la información, sino que todo el grupo participa, comenta y debate lo trabajado en las sesiones.

La estructura de las sesiones es siempre la misma: comienza con el turno de palabra del alumnado, en este momento el alumnado dispone de la oportunidad de comentar cualquier acontecimiento, problema o aspecto que ha tenido lugar recientemente. De este modo se trata el tema en cuestión y se buscan soluciones si es necesario. A continuación, se explica el tema a trabajar en la presente sesión. El alumnado dispone de total libertad para preguntar dudas y aportar su opinión, siempre desde el respeto y la educación. Esto origina debates, los cuales son muy enriquecedores para el conocimiento del grupo, así como para la práctica de sus habilidades comunicativas.

La mayoría de las sesiones incluye una dinámica a realizar, de la cual no se explica la finalidad de la misma hasta haberla realizado. El alumnado la lleva a cabo sin pensar en el objetivo al que se pretende llegar, eliminando esa presión extra y obteniendo un resultado más natural.

Para poder garantizar el éxito de la intervención, es necesario establecer una serie de normas y seguir unas pautas, fijas durante todo el proceso:

- La participación en la intervención es voluntaria, ni el alumnado ni el orientador están obligados a realizarla, de modo que al igual que el orientador ha decidido participar el alumnado también está en su derecho de elegir.
- Nadie es superior, todos son iguales dentro del aula, de modo que todos deben respetarse a pesar de no compartir las mismas ideas.
- Los turnos de palabra son vitales; hablar en su turno, escuchar en el de los demás.
- Al iniciar cada sesión existe la posibilidad de contar aquello más relevante que puede haber sucedido, de modo que se trata de resolver los problemas presentes.
- Además de las sesiones, el alumnado puede recurrir al orientador en cualquier momento del día si tiene algún problema.
- Al finalizar cada sesión se les pregunta si quieren continuar con el proyecto la siguiente sesión.

A continuación, se presentan las diferentes sesiones del programa:

Tabla 2. Sesión 1

| SESIÓN 1: ¿QUIÉNES SOMOS? | | 02/03/2021 |
|--|---|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Presentarse - Conocer la figura del orientador - Identificar la situación en la que se encuentran - Rellenar formulario AF-5 | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Powerpoint</i> de presentación - Vídeo de presentación - Cuestionario AF-5 | |
| | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Visualización de la presentación y vídeo del orientador: Se da a conocer la figura del orientador, sus funciones y el papel del mismo en el centro.</p> <p>2. Ronda de presentación de cada participante: cada miembro del aula se presenta y aporta algún dato sobre su vida como aficiones, características, etc.</p> <p>3. Puesta en común del porqué nos encontramos en esta situación: se realiza una lluvia de idea para tratar de explicar los motivos que han producido la situación en la que se encuentran, fracaso escolar, necesidad de cambio, problemas fuera del centro, falta de objetivos...</p> <p>4. Dinámica “Da un paso si...”: el alumnado y el orientador se colocan en una línea como punto de partida, a medida que se dicta una consigna debe avanzar un paso si se cumple con ella. El objetivo es conocer los aspectos comunes y las diferencias dentro del grupo.</p> <p>5. Realización del cuestionario AF-5: el alumnado rellena el formulario de forma individual. Se le indica que el resultado no tendrá ninguna repercusión en su nota y que tiene la opción de hacerlo de forma anónima, simplemente indicando un número para, una vez realizado el segundo test, saber que dos test pertenecen a la misma persona.</p> | | |
| COMENTARIOS | | |
| <p>En la primera sesión es importante causar un impacto positivo en el aula. El orientador debe de ganarse el respeto del aula, pero sin imponerse como una autoridad. Es muy importante establecer las reglas y pautas para que queden claras desde un primer</p> | | |

momento y, sobre todo, que el orientador también cumpla con aquello que ha establecido.

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 3. Sesión 2

| SESIÓN 2: ORIENTACIÓN EN PRÁCTICAS | | 04/03/2021 |
|--|---|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el proyecto que se va a realizar - Reconocer la conducta de cada miembro del grupo. | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Powerpoint</i> de la dinámica. | |
| | ESPACIOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria | | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: a partir de la segunda sesión las sesiones comienzan con la oportunidad de alumnado en contar aquello más relevante que haya sucedido y que quieran tratar de solucionar o comentar.</p> <p>2. Explicación del trabajo que se pretende llevar a cabo con el grupo: se lleva a cabo la explicación del proyecto a rasgos generales: número de sesiones, objetivos generales, participación voluntaria, etc.</p> <p>3. Dinámica “el reto más viral”: consiste en decidir, al mismo tiempo que suena una canción viral, si cumplen o no con las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeto siempre a los demás 2. Se me da bien aconsejar a los demás 3. Me altero rápidamente 4. Soy capaz de prestar atención 5. Pienso antes de hablar 6. Me gusta como soy 7. Me arrepiento de cosas que digo 8. Me organizo muy bien 9. Tengo claro qué quiero ser de mayor 10. Pido ayuda cuando la necesito | | |

COMENTARIOS

Para la realización de la dinámica se utilizó la canción viral *It's tricky*:
https://www.youtube.com/watch?v=qBiA_po8TYM

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 4. Sesión 3

| SESIÓN 3: LAS METAS DE LA VIDA I | | 09/03/2021 |
|--|---|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos a corto y largo plazo - Trabajar las etiquetas y estereotipos | <ul style="list-style-type: none"> - Oferta de formación profesional de la Comunidad Valenciana (Véase anexo 2). | |
| | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: el alumnado dispone de un tiempo para comentar y tratar temas que quiera solucionar.</p> <p>2. Metáfora de la vida y la subida a una montaña: se utiliza este símil para comparar la vida de una persona, sus problemas y sus metas con el recorrido seguido para coronar una cima.</p> <p>3. Opciones de estudio y de trabajo: Repasamos las opciones tanto de estudio como de trabajo de las que dispone el alumnado. Para ello el alumnado recibe el documento de oferta de formación profesional de la Comunidad Valenciana, donde aparecen todas las posibilidades de FP, los centros en los cuales pueden realizarse y los estudios superiores a los cuales dan acceso</p> <p>4. Identificación de los objetivos que cada miembro quiere conseguir a corto y largo plazo: El alumnado propone una serie de metas a corto y largo plazo que quiere conseguir.</p> | | |
| COMENTARIOS | | |

Oferta de formación profesional de la Comunidad Valenciana:
<https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesional/oferta1>

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 5. Sesión 4

| SESIÓN 4: ELEGIR Y MEJORAR | | 11/03/2021 |
|---|---|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las virtudes y aspectos a mejorar de cada uno - Conocer la importancia de decidir | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Jardín exterior | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: el alumnado dispone de un tiempo para comentar y tratar temas que quiera solucionar.</p> <p>2. Dinámica “puntos fuertes y débiles de los demás”: el grupo se coloca en círculo, de modo que todos los componentes pueden verse. A continuación, comienzan a destacar un aspecto positivo y uno negativo de la persona que tienen a su lado. El proceso se repite cambiando el sentido del círculo y el aspecto destacado de cada miembro.</p> <p>3. Reflexión sobre los aspectos a mejorar de cada miembro: partiendo de los aspectos comentados en la dinámica anterior, se realiza una reflexión por parte del orientador sobre los mismos (como potenciar lo positivo, consejos para cambiar lo negativo si se desea, conductas a evitar...). El alumnado también puede aportar su opinión y consejos al resto del aula, así como la justificación de por qué han destacado cada uno de los rasgos en la dinámica anterior, de una forma más detallada y ejemplificada.</p> <p>4. Poder de decisión y consecuencias de las acciones: la sesión concluye con un debate sobre la importancia de decidir a lo largo de la vida, así como la importancia de pensar en las consecuencias de nuestros actos, antes de realizarlos.</p> | | |
| COMENTARIOS | | |

La sesión se lleva a cabo en un entorno diferente, el jardín exterior, para que el alumnado pueda hablar y reflexionar sin sentir la presión de estar dentro del aula, donde se encuentran sentados de forma ordinaria y no tiene la posibilidad de mirarse a la cara todos al mismo tiempo.

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 6. Sesión 5

| SESIÓN 5: LAS METAS DE LA VIDA II | | 16/03/2021 |
|---|--|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Revisar los objetivos establecidos a corto plazo - Trabajar la motivación y la valoración personal | | |
| | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: el alumnado dispone de un tiempo para comentar y tratar temas que quiera solucionar.</p> <p>2. Repaso sobre los objetivos a corto plazo: Se comentan los objetivos a corto plazo propuesto por el alumnado en la sesión 3. De este modo se certifica si han tratado de cumplirlo o no han hecho nada por lograrlo.</p> <p>3. Dinámica “tú preguntas y te cuento”: de uno en uno, el alumno se dispone ante el del resto de miembros del grupo para que estos le realicen preguntas personales sobre lo que quieran. De este modo el alumnado puede contar su problemas e incomodidades, si lo desea, al mismo tiempo que el resto ofrece consejos y ayuda.</p> | | |
| COMENTARIOS | | |
| <p>La revisión de los objetivos se contrasta con los comentarios del profesorado en la reunión semanal con los mismos. Por otro lado, la dinámica se utiliza para conocer los problemas personales del alumnado, así como su forma de afrontarlos. El hecho de realizarlo ante el resto de compañeros, al tratarse de un grupo muy reducido, permite que los comentarios y consejos sean más sinceros y productivos.</p> | | |

Tabla 7. Sesión 6

| SESIÓN 6: ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL? | | 18/03/2021 |
|---|---|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y trabajar sobre la inteligencia emocional - Aprender el poder de la diversidad | <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo de “ La inteligencia emocional” | |
| | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria (1ª parte) - Jardín exterior (2ª parte) | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: el alumnado dispone de un tiempo para comentar y tratar temas que quiera solucionar.</p> <p>2. Visualización “la inteligencia emocional”: La visualización del vídeo es acompañada de comentarios y ejemplificaciones para que el alumnado comprenda y pueda extrapolar lo que aparece en el mismo a su vida.</p> <p>3. Dinámica “qué prefieres”: en esta ocasión contamos con todo el grupo de FP (el resto de alumnado que no participa en el programa), para que los resultados se vean reflejados en el aula al completo. Se dispone en fila, a continuación, se desplazan a un lado u otro en función de las dos alternativas expuestas. Ejemplo: “Al lado derecho las persona que prefieren hacer deporte, al lado izquierdo aquellas que prefieren ver series de televisión”.</p> | | |
| COMENTARIOS | | |
| <p>Vídeo sobre la inteligencia emocional: https://www.youtube.com/watch?v=se62UwCxUrI</p> <p>La dinámica persigue el objetivo de que el alumnado observe la gran variedad de gustos presentes en el aula, demostrando que cualquier opción es válida y que la diversidad es</p> | | |

buena. Existiendo la posibilidad de coincidir con algún miembro del grupo en unas consignas, pero no en otras.

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 8. Sesión 7

| SESIÓN 7: TAL Y COMO SOY | | 23/03/2021 |
|--|--|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la autoestima y la confianza | <ul style="list-style-type: none"> - Un trozo de papel para cada participante, con su nombre. | |
| | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: el alumnado dispone de un tiempo para comentar y tratar temas que quiera solucionar.</p> <p>2. Dinámica “hasta donde puedo llegar”: consiste en colocar un trozo de papel con el propio nombre a la distancia a la que creen que pueden llegar saltando con los pies juntos desde una línea. A continuación, realizan el salto y comprueban si el resultado es similar o no al que creían. El objetivo es que el alumnado compruebe si las expectativas que tiene sobre ellos mismos coinciden con sus capacidades o no.</p> <p>3. Reflexión sobre lo que se nos pide en la vida y sobre lo que podemos aportar: se basa sobre las exigencias de la vida y lo que se puede llegar a hacer. La reflexión trata de hacer entender aquello que la vida nos pide cotidianamente, así como las múltiples tareas que podemos llevar a cabo en función de nuestras posibilidades.</p> | | |
| COMENTARIOS | | |
| | | |

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 9. Sesión 8

| SESIÓN 8: EN EL LUGAR DE LOS DEMÁS | | 25/03/2021 |
|--|--|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar el concepto de empatía | <ul style="list-style-type: none"> - Hoja con una situación hipotética para cada miembro del grupo. | |
| | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Jardín exterior | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: el alumnado dispone de un tiempo para comentar y tratar temas que quiera solucionar.</p> <p>2. Posicionarnos en la piel de otras personas (profesorado, familiares, alumnado...): Se realiza una reflexión a través de ejemplificaciones y situaciones reales, en las cuales identificamos los sentimientos de las personas involucradas.</p> <p>3. Situaciones hipotéticas: El alumnado recibe un papel con una situación hipotética, la cual debe interiorizar. A continuación, se realizan preguntas sobre sus sentimientos, partiendo del personaje que les ha tocado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eres un/una alumno/a recién llegado al centro desde un país africano. No conoces a nadie y a penas hablas en idioma local. - Eres muy bueno/a jugando a fútbol. Este deporte es tu pasión y te encanta entrenar y jugar. Tus padres te han prohibido seguir practicándolo hasta que no mejores tus notas. - Tus calificaciones han sido muy bajas, no te esfuerzas en los estudios. Tus padres han decidido que abandones los estudios y te pongas a trabajar con ellos. - Eres un/una profesor/a de Secundaria, tras muchos años de estudio y esfuerzo has conseguido comenzar a trabajar en un centro. Tu alumnado presenta una conducta muy disruptiva, interrumpe las sesiones, las boicotea y pone en duda tu capacidad para dirigir el aula, así como para enseñar. | | |
| COMENTARIOS | | |
| <p>La sesión se lleva a cabo en un entorno diferente, el jardín exterior, para que el alumnado pueda hablar y reflexionar sin sentir la presión de estar dentro del aula, donde</p> | | |

se encuentran sentados de forma ordinaria y no tiene la posibilidad de mirarse a la cara todos al mismo tiempo.

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 10. Sesión 9

| SESIÓN 9: LA DESPEDIDA | | 30/03/2021 |
|---|---|------------|
| OBJETIVOS | MATERIALES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Exponer lo aprendido - Rellenar formulario AF-5 | <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario AF-5 | |
| | ESPACIOS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria | |
| ACTIVIDADES | | |
| <p>1. Turno de palabra del grupo: el alumnado dispone de un tiempo para comentar y tratar temas que quiera solucionar.</p> <p>2. Exposición de cada miembro sobre lo aprendido durante las sesiones: Por turnos el alumnado argumenta ante el resto del aula que es aquello que ha aprendido durante las nueve sesiones, haciendo hincapié en aquello más relevante, su evolución y en los sentimientos encontrados en los diferentes momentos vividos.</p> <p>3. Reflexión final: el orientador realiza un repaso general a todo lo trabajado; recalca lo más importante, y enumera los objetivos principales para corroborar su consecución. Se mencionan los aspectos más relevantes del programa y se incluyen consejos e indicaciones para acciones futuras.</p> <p>4. Realización del cuestionario AF-5: el alumnado rellena el formulario de forma individual. Se le indica que el resultado no tendrá ninguna repercusión en su nota y que tiene la opción de hacerlo de forma anónima, de modo que, si deciden no indicar el nombre, deben poner el mismo número o código que utilizaron en el primer test, de este modo se sabe que test pertenecen a la misma persona.</p> | | |
| COMENTARIOS | | |

La última sesión es muy importante remarcar y recordar lo trabajado, para que el alumnado puede continuar él mismo mejorando y tratando de aplicar lo aprendido durante el programa en su día a día.

Fuente: elaboración propia (2021)

5. RESULTADOS

5.1 Análisis de los resultados

Para llevar a cabo el análisis, se separan las puntuaciones directas obtenidas en las diferentes dimensiones. Para poder comprobar si existe alguna diferencia entre los resultados de los pre-test y los post-test, se realiza una comparación intrasujetos, así como la diferencia de la media de todo el grupo.

A continuación, se presentan las puntuaciones directas obtenidos por parte de los sujetos en las diferentes dimensiones incluidas dentro del cuestionario AF-5:

Tabla 11. *Dimensión Académica/Laboral*

| Sujeto | Pre | Post | Diferencia |
|---------------|------------|-------------|-------------------|
| 1 | 7 | 3 | -4 |
| 2 | 20 | 17 | -3 |
| 3 | 3 | 15 | +12 |
| 4 | 45 | 3 | -42* |
| media | 18,75 | 9,5 | -9,25 |

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 12. Dimensión Social

| Sujeto | Pre | Post | Diferencia |
|---------------|------------|-------------|-------------------|
| 1 | 85 | 90 | +5 |
| 2 | 75 | 50 | -25 |
| 3 | 45 | 93 | +48* |
| 4 | 95 | 95 | 0 |
| media | 75 | 82 | +7 |

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 13. Dimensión Emocional

| Sujeto | Pre | Post | Diferencia |
|---------------|------------|-------------|-------------------|
| 1 | 75 | 85 | +10 |
| 2 | 60 | 10 | -50* |
| 3 | 65 | 50 | -15 |
| 4 | 3 | 40 | +37 |
| media | 50,75 | 46,25 | -3,5 |

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 14. Dimensión Familiar

| Sujeto | Pre | Post | Diferencia |
|---------------|------------|-------------|-------------------|
| 1 | 7 | 1 | -6 |
| 2 | 20 | 5 | -15* |
| 3 | 75 | 65 | -10 |
| 4 | 95 | 85 | -10 |
| media | 49,25 | 39 | -10,25 |

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 15. Dimensión Físico

| Sujeto | Pre | Post | Diferencia |
|---------------|------------|-------------|-------------------|
| 1 | 40 | 20 | -20 |
| 2 | 50 | 15 | -35* |
| 3 | 55 | 30 | -20 |
| 4 | 75 | 75 | 0 |
| media | 55 | 35 | -20 |

Fuente: elaboración propia (2021)

*Diferencia máxima de cada dimensión

Por otro lado, recogen los resultados obtenidos a través de la observación directa y las reuniones semanales realizadas con los tutores. Obtenemos los siguientes resultados generales en forma de conclusiones:

Tabla 16. Resultados observación directa y conversaciones con el profesorado

| | |
|------------------------------|---|
| Actitud | La actitud del grupo mejora en general. En algunas materias se esfuerzan por obtener calificaciones positivas, aunque en otras continúan sin cambios. Tienen más claro sus decisiones futuras, por lo que muestran una predisposición acorde a ella. Quienes deciden abandonar los estudios una vez finalizado el curso muestran una actitud acorde a ello, sin grandes esfuerzos, pero participando en algunas sesiones. La parte del grupo que decide tratar de recuperar el curso al año siguiente se implica y trabaja más. |
| Comportamiento | El comportamiento mejora en líneas generales, a pesar de que no llega a ser el correcto en todo momento, la mayor parte del tiempo parte del grupo consigue seguir las normas y, a pesar de no participar, no interrumpe durante el transcurso de la sesión. |
| Conductas disruptivas | Algunas conductas como discusiones, peleas o altercados continúan presentes, pero en menor medida, además la forma de resolución, así como la gravedad de los mismos se ha visto modificada a mejor. Parecen más conscientes de las |

| | |
|--|--|
| | consecuencias de sus actos y son capaces de reaccionar de forma diferente ante las situaciones conflictivas. |
|--|--|

Fuente: elaboración propia (2021)

5.2 Comentario de los resultados

Tras la obtención de los resultados cuantitativos aportados por el cuestionario, se calcula la puntuación media obtenida en cada dimensión por parte del grupo, así como la diferencia de puntuación obtenida en ambos test, tanto a nivel individual como a nivel general.

Respecto a la dimensión académica/laboral, a nivel general, se encuentran diferencias leves (+10), lo cual indica que a pesar de haberse visto modificado el autoconcepto en dicha dimensión, a rasgos generales el cambio no ha sido significativo. Sin embargo, cabe destacar la gran diferencia identificada en la puntuación de uno de los sujetos (nº4), la cual disminuye hasta 42 puntos, indicándonos que el cambio de autoconcepto en la misma es muy significativo.

En cuanto a la dimensión social, se observa la única puntuación media que ha aumentado de forma positiva (+7). Sin embargo, se encuentra una gran variedad en los resultados individuales, ya que dos sujetos tienen diferencias significativas en sus resultados, uno de ellos aumentando y el otro disminuyendo. Por otro lado, se detecta que las puntuaciones obtenidas, por parte de uno de los sujetos (nº4), en ambas ocasiones son exactamente las mismas.

La dimensión emocional, supone la diferenciación media, general, más estable de las cinco dimensiones (-3,5). Dentro de la misma se encuentran dos diferencias significativas, una positiva (+37) y otra negativa (-50), siendo ésta última la mayor diferencia detectada en todo el estudio. Los otros dos sujetos también muestran puntuaciones similares, pero uno de ellos en sentido positivo y el otro en negativo, esto produce el hecho de que, a pesar de haber obtenido grandes diferencias, la diferencia media general obtenida esté tan equilibrada.

Por lo que a la dimensión familiar se refiere, se encuentran diferencias leves (-10), resaltando que en todos los sujetos la diferencia de puntuación ha sido similar. Además,

en los cuatro sujetos el cambio producido ha sido una disminución de la puntuación respecto al primer test.

Por último, cabe señalar que en la dimensión física detectamos la mayor diferencia respecto a la puntuación media general obtenida (-20). Todos los sujetos han obtenido diferencias significativas entre ambos test, disminuyendo la misma. A excepción del sujeto número 4, que al igual que en la dimensión social, el resultado obtenido ha sido el mismo en ambas ocasiones.

Aunque generalmente, ha habido cambios en todas dimensiones y en todos los sujetos, aparecen, como resultados destacables, las grandes diferencias experimentadas en las dimensiones emocional y física, diferencias negativas por parte de todos los sujetos en las dimensiones física y familiar y, hasta en dos dimensiones, la obtención de la misma puntuación en ambos test por parte de un mismo sujeto.

Por otro lado, en cuanto a los resultados observacionales, destaca el cambio observado en todo el alumnado, destacando más en unos sujetos que en otros. A pesar de no tratarse de grandes cambios, se aprecia una evolución hacia el objetivo deseado, por lo tanto, el comportamiento y la actitud del alumnado se considera mejor que la presentada antes del programa de orientación. Respecto a las conductas disruptivas, a pesar de continuar presentes, estas se desenvuelven de forma distinta debido a los conceptos trabajados durante el programa de orientación.

6. DISCUSIÓN

El objetivo principal del trabajo era implantar un programa de orientación en un grupo con conductas disruptivas. Esto fue posible gracias al diseño del programa teniendo en cuenta los diferentes aspectos necesarios: temporalización, objetivos, muestra... Posteriormente, también fue posible cumplir con el otro objetivo, analizar el efecto del programa sobre el autoconcepto, gracias al uso del cuestionario AF-5, mediante el cual se pudo recoger los datos antes y después de la implantación del programa, para su posterior comparación y análisis.

Respecto al primer objetivo específico, analizar ese efecto en las diferentes dimensiones, el resultado es similar al esperado, ya que aparecen diferencias significativas en algunos sujetos y en algunas dimensiones, pero no en todos los aspectos.

El motivo de que aparezcan estas diferencias se justifica mediante las afirmaciones de Morales y Ruíz (1984) y Rodríguez-Moreno (1990), las cuales indican que mediante la orientación las personas son capaces de conocerse mejor a sí mismas, siendo la orientación en grupo un método eficaz para fortalecer y mejorar el autoconcepto. Además, se complementa con las afirmaciones de Leonard y Gottsdanker (1987) los cuales destacan el papel fundamental de actividades adecuadas dentro de la orientación para el crecimiento positivo del autoconcepto, y con las aportaciones de Lucas y Carbonero (1999), quienes destacan la importancia de ayudar al alumnado a través de autoconocimiento de los intereses, valores-metas, aptitudes, habilidades o capacidades para tener un autoconcepto realista.

En cuanto al segundo objetivo, analizar el efecto del programa de orientación sobre la actitud y comportamiento del alumnado, el resultado obtenido es el esperado. Tras la realización del programa de orientación, se observa un cambio en la conducta del alumnado y en su comportamiento. Este cambio se puede justificar basándose en los objetivos de la orientación establecido por diferentes autores como Molina (2000), Álvarez y Bisquerra (1998), Tyler (1978), Repetto (2002) y Ayala (1998), quienes defiende que la orientación busca ayudar a los sujetos al conocimiento de sus diversos aspectos personales y sociales para la toma de decisiones vocacionales, desarrollar al máximo el conocimiento de sí mismo, de los demás y del mundo que les rodea, ayudar a las personas a que aprendan a quererse, aceptarse, respetarse y confiar en sí mismas. Además, como afirma Sebastián (2012), el comportamiento depende de autoconcepto que se tiene, por lo tanto, tras la realización del programa, el autoconcepto de los sujetos se ve modificado, así como su comportamiento y forma de actuar ante determinadas situaciones.

Actualmente, las personas se encuentran con la necesidad de conocerse a sí mismas en mayor profundidad y conocer qué oportunidades académicas y laborales son las que más les convienen en función de sus actitudes personales y aptitudes (Vidal y Fernández, 2009). Complementado con la aportación de La Revisión de Políticas de Orientación Profesional de la OCDE (2004), la cual destaca la necesidad de la orientación profesional, cuya finalidad es ayudar a las personas a ejercer opciones educativas, de formación y laborales. Y es que, el éxito de la intervención, puede justificarse también, por el uso de los diferentes tipos de intervención dentro del programa. Como defienden García-Hoz (1960), Repetto (2002) y Sánchez et al. (2008), existen diferentes tipos de

orientación en función de las necesidades del alumnado, y durante el programa de orientación presente en este trabajo se hace uso de todas ellas para trabajar los diferentes objetivos de las sesiones.

Otro aspecto destacable, es que no se hayan producido las mismas diferencias en todas las dimensiones del autoconcepto, y es que como establecen los autores Shavelson *et al.* (1976) y Byrne y Shavelson (1996) el autoconcepto es un constructo multidimensional, dentro del cual existen cinco dimensiones independientes con diversos aspectos relacionados. En esta ocasión se encuentran diferencias en todas las dimensiones, sin embargo, es en la dimensión emocional donde las diferencias son más significativas. Como señalan García y Musitu (2014), en esta dimensión se encuentra la percepción de la persona sobre su estado emocional, así como la forma de actuar ante situaciones específicas, dos aspectos trabajados de forma concreta durante las sesiones, a través de diferentes actividades.

Por otro lado, cabe señalar la importancia que tiene, para el éxito de la intervención, la edad y el momento en el que se encuentra el alumnado. Como indican Elexpuru y Garma (1999), es en la adolescencia cuando el desarrollo cognitivo es mayor, lo cual permite crear una imagen propia más ajustada, condicionando sus expectativas ante el éxito escolar y profesional. Esto ayuda a comprender el éxito de la intervención en este grupo concreto, de forma que, lo más seguro es que no hubiera tenido el mismo efecto ante un grupo en edad escolar o en edad adulta.

En conclusión, podemos destacar que no existe una única clave para el éxito del estudio, sino que se trata de un conjunto de hechos realizados a conciencia y de forma justificada. Es fundamental el uso de una herramienta de medición validada y que se ajuste a lo que se necesita, como es el cuestionario AF-5 (García y Musitu, 2014), para poder aplicarlo previamente a la intervención y de forma inmediata tras la finalización de la misma. También es muy importante tener claros cuales son los objetivos de la orientación y adaptarlos para que estén incluidos dentro de las diferentes sesiones, además de realizar actividades acordes con los mismos. El autoconcepto dentro del ámbito académico es sobre el cual se han realizado más estudios (Goñi y Fernández, 2007) por este motivo también es muy importante utilizar estos como guía a la hora de programar y llevar a cabo la intervención, basarse en estudios corroborados y aplicar lo demostrado, permite que las probabilidades de éxito aumenten. Por último, también es fundamental

tener en cuenta aquello que engloba la orientación educativa para poder realizar una intervención correcta, como señala Sanchis (2001), teniendo en cuenta que la orientación es un proceso de ayuda, continuo, dirigido a todas las personas y todos los aspectos, que tiene como uno de sus objetivos principales el desarrollo humano.

7. CONCLUSIONES

7.1. Cumplimiento de los objetivos

Partiendo de los objetivos, tras la aplicación del estudio y el análisis de los resultados determinamos que:

1. Mediante la aplicación de un programa de orientación el autoconcepto del grupo en el cual se ha trabajado se ha visto modificado, obteniendo diferencias mayores en función de las dimensiones y de los sujetos en particular.
2. El programa de orientación produce un cambio positivo en la actitud del alumnado, este es más consciente de la situación en la que se encuentra, así como de su forma de actuar. Además, el comportamiento se asemeja más al adecuado. Son conscientes de sus objetivos y por lo tanto actúan acorde a ellos.

7.2. Limitaciones y prospectiva

Respecto a las limitaciones del estudio, en primer lugar, hay que resaltar que el número de sujetos con lo que se cuenta es muy reducido, por lo que los estudios obtenidos no pueden considerarse como relevantes para establecer que el programa de orientación produce un efecto notable ante el autoconcepto de todo el alumnado sobre el que es aplicado. Además, la ausencia de algunos sujetos durante el proceso de intervención, impidió que todo el alumnado estuviera presente en las nueve sesiones realizadas, así como el tiempo limitado para la preparación y realización del programa, el cual impidió realizar un seguimiento más continuado de los sujetos. Por otro lado, cabe destacar que la figura del orientador en prácticas también resulta un condicionante en los resultados obtenidos. El hecho de tratarse de una persona nueva y desconocida por el grupo, causa un efecto extra, el cual puede alternar en el resultado real de la intervención.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, se podría realizar una investigación más minuciosa y precisa, la cual consista en la aplicación de un programa de intervención

mucho más amplio y específico, el cual fuera aplicado a diferentes grupos más amplios, con la finalidad de medir su nivel de autoconcepto, a través del cuestionario AF-5, previa y posteriormente a la realización del programa, pero en esta ocasión realizar un análisis estadístico de los resultados obtenidos para poder determinar si existen diferencias significativas y, por lo tanto, poder determinar si tiene validez científica.

Además, se podrían analizar los resultados por separado en función de la edad y género, determinado si estos factores son relevantes o no en los resultados, así como comprobando las dimensiones de forma individual para comprobar si los cambios se producen en todas ellas o únicamente en algunas.

.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, J. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC
- Álvarez, G. y Bisquerra, A. (1998). *Modelos Teóricos. Carácter Multidisciplinar de la Orientación. Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis
- Arancibia, V. (1997). *Manual de psicología educacional*. Chile: Pucch.
- Ayala, A. (1998). *La Función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas.
- Bisquerra, R.:
1996. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
1998. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ciss-praxis (última ed. 2003)
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 599–613. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao, España. Ega.
- Caruana, A. y Gomis, N. (2014). Cultivando emociones 2. 3.2. *Autoconcepto y autoestima*. (Pp. 80-104). Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>
- Escudero, J. M. (1986). *Orientación y cambio educativo. En Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ice de la Universidad de Valencia.
- Eisenberg, S. y Patterson, L. (1981). *Helping clients with special concerns*. Chicago: Rand Mc Nally Publishing Company
- Fernández, J. (2015). *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Málaga: Algibe
- Full Perception (2017, 8 de julio). *Inteligencia emocional. Cómo controlar las emociones*. [vídeo]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=se62UwCxUrI>
- Gabriel Zatt Nunes (2012, 10 de diciembre). *Run DMC- It's tricky*. [vídeo]. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=qBiA_po8TYM

- García- Hoz (1960). *Problemas y Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Rial.
- García- Yagüe (1976). *Normas deontológicas para psicólogos*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5. Autoconcepto forma-5*. Madrid: TEA.
- Generalitat Valenciana (2021). *Oferta de Formación Profesional (ciclos formativos) en la Comunitat Valenciana, curso 2021-2022*.
<https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesional/oferta1>
- González-Pineda, J.A. y Núñez, J.C. (2005) La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1, (1), pp. 115-134 Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/9.pdf>
- Gorostegui, M.E. (1992) Adaptación y construcción de las normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris. *Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile*.
- Goñi, E. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San José, Costa Rica: UNED.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194. Recuperado de
- Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. Uruguay: Cinterfor. Recuperado de: <http://www.icddpp.org/wp-content/uploads/2014/03/ILO-HB-ES-orientacion.pdf>
- Kelly, J. A. (1972). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Desclée de Brouwer cop
- Leonard, P. y Gottsdanker, A. (1987). The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School counselor*. 21, (14): 245-255. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23899882>

- Loma, M. (2020). *Implantación del Plan de Orientación Académica y Profesional en los Institutos de Educación Secundaria, ¿es efectivo o no para el alumnado?* [tesis Profesorado de Secundaria, Universidad de Cantabria] Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19988/LomaBediaMarta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (1999). Desarrollo del autoconocimiento y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, (8), 89-100. Recuperado de: <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/110/106>
- Marrodán, M.J. (2020). Educar y orientar, *La revista de COPOE* (12). 7-11. Recuperado de: <https://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n12-junio-2020>
- Molina, D.:
- (2000) *La Orientación Como Práctica Pedagógica. Material de Apoyo al Subproyecto*. Barinas: Unellez.
- (2001). *Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez
- Morales, J.M. y Ruíz, M. (1984). El efecto de la orientación grupal en el autoconcepto de estudiantes talentosos desventajados en lo económico y social de una escuela metropolitana. *Revista Puertorriqueña de psicología*, 2, (1). Recuperado de: <file:///C:/Users/mcfca/Downloads/7-1506-1-PB.pdf>
- Morrill, W. H., Oetting, E. R., y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of counselor functioning. *Personal and Guidance Journal*, 52 (6) 354-359. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2164-4918.1974.tb04041.x>
- Naranjo, M.L. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 6 (1). Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2006/vol6/no1/16.pdf>

OCDE y Comisión Europea (2004). Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias. París: OCDE.

Purkey, W.W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Ramírez, M. I. y Herrera, F. (2002). *El autoconcepto*. Universidad de Granada: eúphoros. Recuperado de: [file:///C:/Users/mcfca/Downloads/Dialnet-ElAutoconcepto-1181506%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mcfca/Downloads/Dialnet-ElAutoconcepto-1181506%20(1).pdf)

Repetto, E. (2002). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica (vol. I). Madrid: UNED

Rodríguez-Moreno, M. L. y Forns, M. (1977). *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Barcelona: Oikos- Tau.

Rodríguez-Moreno, M.L.:

(1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac.

(1990). *Orientación Educativa*. Barcelona: Ceac

(2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona

Sánchez García, M^a F., Guillamón Fernández, J. R., Ferrer Sama, P., Villalba Vílchez, E., Martín Cuadrado, A. y Pérez González, J.C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, (345) 329-352. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-14.html>

Sanchiz, M. L.:

(2001). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en Trastornos con Déficit de Atención con Hiperactividad. Comunicación presentada en el 1er. Congreso*

Internacional de Déficit de Atención y Dificultades de Aprendizaje. Valencia: Universidad de Valencia.

(2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castellón: Publicaciones Jaume I

Santana, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Sebastián, V.H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Revistas Unifé*, 11, (1). Recuperado de: <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/226/339>

Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 599–613. Recuperado de: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.70.3.599>

Tyler, L. (1978). *La Función del Orientador*. México: Trillas

Vidal, M. y Fernández, B. (2009). Orientación vocacional. *Educación Medicina Superior*, 23 (2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-21412009000200011

Zabalza, M. A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, (132), 377-395.

8. ANEXOS


Anexo 1

Nombre y apellidos _____ Sexo V M
Centro _____ Curso _____
Edad Fecha de aplicación / /

AF-5

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta con un valor entre 1 y 99, según tu grado de acuerdo con lo que se indica.

En total **1**  **99** Totalmente de acuerdo

Por ejemplo, si una frase dice «La música ayuda al bienestar humano» y estás muy de acuerdo, contestarás con un valor alto, como por ejemplo el 94, anotando tu respuesta de la siguiente manera:

«La música ayuda al bienestar humano»..... 9 4

Por el contrario, si estás muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotarás de la siguiente manera:


«La música ayuda al bienestar humano»..... 9

No olvides que dispones de muchas opciones de respuesta, en concreto, puedes elegir entre 99 valores. Escoge el que más se ajuste a tu criterio.

RECUERDA, CONTESTA CON LA MÁXIMA SINCERIDAD.

PUEDES VOLVER LA HOJA Y CONTESTAR.

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

 Autores: F. García y G. Musitu.
Copyright © 2014 by TEA Ediciones, S.A.U. Edita: TEA Ediciones S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24, 28036 Madrid. Este ejemplar está impreso en España.

Anexo 2

Oferta de Formación Profesional (ciclos formativos) en la Comunitat Valenciana, curso 2021-2022

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLOS FORMATIVOS | | |
|--|--|---|--|
| | FP BÁSICA (TÍTULO PROFESIONAL BÁSICO) | GRADO MEDIO (TÉCNICO) | GRADO SUPERIOR (TÉCNICO SUPERIOR) |
|  ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.P.B. Acceso y conservación en instalaciones deportivas | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T. Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.S. Acondicionamiento Físico ▶ T.S. Enseñanza y Animación Sociodeportiva (LOE) |
|  ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.P.B. Informática de oficina ▶ T.P.B. Servicios administrativos | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T. Gestión Administrativa (LOE) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.S. Administración y Finanzas (LOE) ▶ T.S. Asistencia a la Dirección (LOE) |
|  AGRARIA | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.P.B. Actividades agropecuarias ▶ T.P.B. Agrojardinería y composiciones florales ▶ T.P.B. Aprovechamientos forestales | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T. Producción Agroecológica (LOE) ▶ T. Producción Agropecuaria (LOE) ▶ T. Jardinería y Floristería (LOE) ▶ T. Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural (LOE) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.S. Paisajismo y Medio Rural (LOE) ▶ T.S. Gestión Forestal y del Medio Natural (LOE) |





| | | | |
|--|---|---|--|
|  ARTES GRÁFICAS | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.P.B. Artes gráficas | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T. Impresión Gráfica (LOE) ▶ T. Preimpresión Digital (LOE) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.S. Diseño y Edición de Publicaciones Impresas y Multimedia (LOE) ▶ T.S. Diseño y Gestión de la Producción Gráfica (LOE) |
| ARTES Y ARTESANÍAS | | | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.S. Artista Fallero y Construcción de Escenografías (LOE) |
|  COMERCIO Y MARKETING | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.P.B. Servicios comerciales | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T. Actividades Comerciales (LOE) ▶ T. Comercialización de Productos Alimentarios (LOE) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.S. Marketing y Publicidad (LOE) ▶ T.S. Comercio Internacional (LOE) ▶ T.S. Gestión de Ventas y Espacios Comerciales (LOE) ▶ T.S. Transporte y Logística (LOE) |
|  EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.P.B. Reforma y mantenimiento de edificios | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T. Obras de Interior, Decoración y Rehabilitación (LOE) ▶ T. Construcción (LOE) | <ul style="list-style-type: none"> ▶ T.S. Organización y Control de Obras de Construcción ▶ T.S. Proyectos de Obra Civil (LOE) ▶ T.S. Proyectos de Edificación (LOE) |

| | | | | |
|---|-----------------------------------|--|---|---|
|  | ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Electricidad y electrónica</u> ▶ <u>T.P.B. Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica</u> ▶ <u>T.P.B. Fabricación de Elementos Metálicos</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Instalaciones de Telecomunicaciones (LOE)</u> ▶ <u>T. Instalaciones Eléctricas y Automáticas (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Automatización y Robótica Industrial (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Mantenimiento Electrónico (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Sistemas Electrotécnicos y Automatizados (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Electromedicina Clínica (LOE)</u> |
| | ENERGÍA Y AGUA | | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Energías Renovables (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Gestión del Agua</u> |
|  | FABRICACIÓN MECÁNICA | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Fabricación y montaje</u> ▶ <u>T.P.B. Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica</u> ▶ <u>T.P.B. Fabricación de Elementos Metálicos</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Joyería</u> ▶ <u>T. Mecanizado (LOE)</u> ▶ <u>T. Soldadura y Calderería (LOE)</u> ▶ <u>T. Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Construcciones Metálicas (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Diseño en Fabricación Mecánica (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Óptica de Anteojería</u> ▶ <u>T.S. Programación de la Producción en Fabricación Mecánica (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Programación de la Producción en Moldeo de Metales y Polímeros (LOE)</u> |

| | | | | |
|---|-----------------------------|--|--|--|
|  | HOSTELERÍA Y TURISMO | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Alojamiento y lavandería</u> ▶ <u>T.P.B. Cocina y restauración</u> ▶ <u>T.P.B. Actividades de Panadería y Pastelería</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Cocina y Gastronomía (LOE)</u> ▶ <u>T. Servicios en Restauración (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Agencias de Viajes y Gestión de Eventos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Gestión de Alojamientos Turísticos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Guía, Información y Asistencias Turísticas (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Dirección de Cocina (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Dirección de Servicios de Restauración (LOE)</u> |
|  | IMAGEN PERSONAL | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Peluquería y estética</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Estética y Belleza (LOE)</u> ▶ <u>T. Peluquería y Cosmética Capilar (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Estilismo y Dirección de Peluquería (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Asesoría Imagen Personal y Corporativa (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Estética Integral y Bienestar (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Caracterización y Maquillaje Profesional (LOE)</u> |
|  | IMAGEN Y SONIDO | | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.Vídeo Disk Jockey y Sonido (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Producción de Audiovisuales y Espectáculos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Sonido para Audiovisuales y Espectáculos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. en Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos</u> |

| | | | | |
|---|-------------------------------------|--|--|---|
|  | INDUSTRIAS ALIMENTARIAS | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Industrias alimentarias</u> ▶ <u>T.P.B. Actividades de Panadería y Pastelería</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Aceites de Oliva y Vinos (LOE)</u> ▶ <u>T. Elaboración de productos alimentarios (LOE)</u> ▶ <u>T. Panadería, Repostería y Confeitería (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Vitivinicultura (LOE)</u> |
|  | INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Informática de oficina</u> ▶ <u>T.P.B. Informática y comunicaciones</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Sistemas Microinformáticos y Redes (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Administración de Sistemas Informáticos en Red (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Desarrollo de Aplicaciones Web (LOE)</u> |
|  | INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Fabricación y montaje</u> ▶ <u>T.P.B. Mantenimiento de Viviendas</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Instalaciones de Producción de Calor (LOE)</u> ▶ <u>T. Instalaciones Frigoríficas y de Climatización (LOE)</u> ▶ <u>T. Mantenimiento Electromecánico (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Mecatrónica Industrial (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Prevención de Riesgos Profesionales</u> |
|  | MADERA, MUEBLE y CORCHO | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Carpintería y mueble</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Carpintería y Mueble (LOE)</u> ▶ <u>T. Instalación y Amueblamiento (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Diseño y Amueblamiento (LOE)</u> |

| | | | | |
|---|--------------------------|--|--|---|
|  | MARÍTIMO PESQUERA | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Actividades Marítimo-Pesqueras</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas (LOE)</u> ▶ <u>T. Mantenimiento y Control de la Maquinaria de Buques y Embarcaciones (LOE)</u> ▶ <u>T. Navegación y Pesca de Litoral (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Organización del Mantenimiento de Maquinaria de Buques y Embarcaciones (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Transporte Marítimo y Pesca de Altura (LOE)</u> |
|  | QUÍMICA | | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Operaciones de Laboratorio (LOE)</u> ▶ <u>T. Planta Química (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Fabricación de Productos Farmacéuticos, Biotecnológicos y Afines (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Laboratorio de Análisis y Control de Calidad (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Química Ambiental (Segundo LOGSE)</u> ▶ <u>T.S. Química Industrial (LOE)</u> |
|  | SANIDAD | | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Cuidados Auxiliares de Enfermería</u> ▶ <u>T. Emergencias Sanitarias (LOE)</u> ▶ <u>T. Farmacia y Parafarmacia (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Anatomía Patológica y Citodiagnóstico (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Audiología Protésica (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Dietética</u> ▶ <u>T.S. Documentación y Administración Sanitarias (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Higiene Bucodental (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Laboratorio Clínico y Biomédico (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Ortoprótisis y Productos de Apoyo (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Prótesis Dentales (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Radioterapia y Dosimetría (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Salud Ambiental (Segundo LOGSE)</u> |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE | | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Emergencias y Protección Civil (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Educación y Control Ambiental (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Coordinación de Emergencias y Protección Civil (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Química y Salud Ambiental (LOE)</u> |
|  | SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Actividades domésticas y limpieza de edificios</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Atención a Personas en Situación de Dependencia (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Promoción de Igualdad de Género (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Animación Sociocultural y Turística (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Educación Infantil (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Integración Social (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Mediación Comunicativa (LOE)</u> |
|  | TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Arreglo y reparación de artículos textiles y de piel</u> ▶ <u>T.P.B. Tapicería y cortinaje</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Fabricación y Ennoblecimiento de Productos Textiles (LOE)</u> ▶ <u>T. Calzado y Complementos de Moda (LOE)</u> ▶ <u>T. Confección y Moda (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Diseño y Producción de Calzado y Complementos (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Diseño Técnico en Textil y Piel</u> ▶ <u>T.S. Patronaje y Moda (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Vestuario a Medida y de Espectáculos (LOE)</u> |
|  | TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Mantenimiento de vehículos</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Conducción de Vehículos de Transporte por Carretera (LOE)</u> ▶ <u>T. Electromecánica de Maquinaria (LOE)</u> ▶ <u>T. Mantenimiento de embarcaciones de recreo (LOE)</u> ▶ <u>T. Mantenimiento de Material Rodante Ferroviario (LOE)</u> ▶ <u>T. Carrocería (LOE)</u> ▶ <u>T. Electromecánica de Vehículos Automóviles (LOE)</u> ▶ <u>Montaje de Estructuras e Instalaciones de Sistemas</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Automoción (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Mantenimiento Aeromecánico de Aviones con Motor de Turbina (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Mantenimiento Aeromecánico de Helicópteros con Motor de Turbina (LOE)</u> ▶ <u>T.S. Mantenimiento de Sistemas Electrónicos y Aviónicos en Aeronaves (LOE)</u> |
|  | VIDRIO Y CERÁMICA | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.P.B. Vidriería y alfarería</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T. Fabricación de Productos Cerámicos (LOE)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>T.S. Desarrollo y Fabricación de Productos Cerámicos (LOE)</u> |