

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO ACADÉMICO 2025-2026



Plan de Acción Tutorial para el desarrollo de la autorregulación personal en alumnado adolescente con influencia de un estilo de crianza permisivo

Titulación de Postgrado: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Especialidad de Orientación Educativa)

Autor/a: Lucía Durán Royano

Director/a: María Josefa Mayorgas Quintana

Modalidad: TFM Plan de Acción Tutorial

Fecha de presentación: 20 de enero de 2026

Índice de contenido

1. Resumen	3
2. Abstract	4
3. Introducción	5
4. Marco teórico	6
4.1 La adolescencia desde una perspectiva evolutivo-educativa	6
4.2 El papel de la familia en la adolescencia	7
4.3 La autorregulación personal en adolescentes	9
4.4 Estilos de crianza	10
4.5 El estilo de crianza permisivo y su relación con las dificultades de autorregulación en la adolescencia	12
5. Marco normativo	14
6. Contextualización	15
6.1 Características del centro	15
6.2 Panorama actual	16
7. Plan de Acción Tutorial	18
7.1 Objetivos	18
7.2 Equipo profesional implicado	18
7.3 Metodología	19
7.3 Actividades	20
7.4.1 Cronograma y fases	20
7.4.2 Desarrollo de las sesiones	21
7.5 Evaluación	28
7.6 Cuaderno del tutor	29
8. Conclusiones	30
9. Bibliografía	31

Índice de tablas

Tabla 1: Cronograma y fases	20
Tabla 2: ¿Qué me pasa cuando algo no sale como quiero?	21
Tabla 3: Normas y límites ¿Para qué sirven?	22
Tabla 4: Paro, pienso y actuó	23
Tabla 5: Esto sí y esto no	25
Tabla 6: Afrontar la frustración en el aula y en casa	26
Tabla 7: Lo que me llevo	27

1. Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como finalidad el diseño de un Plan de Acción Tutorial orientado a favorecer el desarrollo de la autorregulación personal en alumnado que se encuentra en la etapa correspondiente a la adolescencia temprana, es decir, 1.^º y 2.^º de Educación Secundaria Obligatoria, y que presenta influencias propias de un estilo de crianza permisivo. La adolescencia temprana constituye una etapa especialmente sensible del desarrollo evolutivo, caracterizada por importantes cambios personales, emocionales y sociales, que requieren un acompañamiento educativo adecuado para la adquisición de competencias básicas como la autonomía, la responsabilidad y el autocontrol.

El trabajo se fundamenta en un marco teórico que aborda la adolescencia desde una perspectiva evolutivo-educativa, el papel de la familia como agente educativo, la autorregulación personal como competencia clave y los estilos de crianza, prestando especial atención al estilo permisivo y su relación con las dificultades en la interiorización de normas, la tolerancia a la frustración y la regulación emocional.

A partir de este análisis, se propone un Plan de Acción Tutorial dirigido principalmente al alumnado, con actividades complementarias orientadas a las familias y coordinadas desde el centro educativo.

1. Abstract

This Master's final Project aims to design a Tutorial Action Plan focused on promoting the development of personal self-regulation in students at the stage of early adolescence, specifically in the first and second years of Compulsory Secondary Education (ESO), who are influenced by a permissive parenting style. Early adolescence is a particularly sensitive stage of development, characterised by significant personal, emotional, and social changes, which require appropriate educational support in order to foster the acquisition of basic competences such as autonomy, responsibility, and self-control.

The study is grounded in a theoretical framework that addresses adolescence from an evolutionary-educational perspective, the role of the family as an educational agent, personal self-regulation as a key competence, and parenting styles, with special attention

to the permissive style and its relationship with difficulties in the internalisation of rules, frustration tolerance, and emotional regulation.

Based on this analysis, a Tutorial Action Plan is proposed, primarily aimed at students, with complementary activities addressed to families and coordinated by the educational centre. The plan adopts a preventive and educational approach, highlighting the importance of tutorial action as a key space for supporting the personal development of students in early adolescence.

2. Introducción

Este Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) surge a partir de una reflexión personal, pues diferentes experiencias cercanas me llevan a considerar que cada vez es más frecuente observar estilos parentales caracterizados por un alto nivel de permisividad, en los que se prioriza el bienestar emocional inmediato de los hijos y la idea de construir de una relación cercana y basada en la confianza extrema entre parente/madre e hijos. En muchos casos, esta forma de educar va de la mano con el deseo de proteger a los hijos a toda costa, evitarles cualquier mínimo sufrimiento y mantener un vínculo afectivo excesivamente positivo con ellos. Sin embargo, esta tendencia puede conllevar, de manera no intencionada, la ausencia de límites claros y de referentes estables para los niños, y, de hecho, en muchas ocasiones, son los propios hijos quienes acaban asumiendo un papel protagonista en la toma de decisiones, sin disponer aún de las competencias necesarias para autorregular su conducta y llegando así al caos familiar. Por lo tanto, la motivación personal para la realización de este TFM surge de la preocupación por las posibles repercusiones en el desarrollo personal del alumnado. Por supuesto, no se trata de cuestionar la implicación ni la buena intención de las familias, sino de reflexionar sobre la fina línea que existe entre una educación basada en la cercanía, la participación y la presencia, y la pérdida del rol educativo parental, ya que es importante destacar que cuando los límites no están claramente definidos, pueden aparecer dificultades relacionadas con la autorregulación, la tolerancia a la frustración y el respeto a las normas, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

De este modo, desde una perspectiva académica y profesional, considero que la orientación educativa es el espacio ideal para abordar estas situaciones desde un enfoque preventivo y educador, pues la orientación por sí misma no pretende señalar errores sino

acompañar, guiar y ofrecer pautas que ayuden a las familias y a los alumnos a reajustar de algún modo estas prácticas.

Por todo ello, este Trabajo Fin de Máster adopta la modalidad de Plan de Acción Tutorial y a través de él se entiende la acción tutorial como la manera perfecta para trabajar de manera sistemática y coordinada especialmente con el alumnado, pero sin dejar atrás a dos pilares tan fundamentales para ellos como son las familias y el centro educativo. A partir de lo expuesto, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar con este PAT:

- Favorecer el desarrollo de la autorregulación personal en el alumnado de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Promover la interiorización de normas y límites como elementos necesarios para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad personal.
- Concienciar a las familias sobre la importancia del establecimiento de límites educativos.
- Potenciar la acción tutorial y la orientación educativa como herramientas de acompañamiento y prevención en el desarrollo del alumnado adolescente.

3. Marco teórico

3.1 La adolescencia desde una perspectiva evolutivo-educativa

La adolescencia es una etapa del desarrollo evolutivo en la que se sufren grandes cambios tanto a nivel físico, como cognitivos, emocionales y sociales. Todos ellos influyen directamente en la conducta y seguidamente en el ámbito educativo del alumnado. Se entiende como el periodo de transición entre la infancia y la vida adulta y es el momento en el que se consolidan competencias personales fundamentales para la vida como la autonomía, la responsabilidad y la regulación de la propia conducta (Steinberg, 2017). Así mismo, desde la perspectiva psicológica y la educativa, la adolescencia es el momento clave para la construcción de la identidad personal. Tal como planteó Erikson (1994), uno de los principales objetivos a lo largo de esta etapa es encontrar la propia identidad de cada uno sabiendo ignorar los diferentes puntos de confusión que se generan en el proceso. Es por este motivo que durante este periodo se reorganiza el autoconcepto y la autoestima (Oliva et al., 2019).

En el ámbito cognitivo se puede resaltar el desarrollo del pensamiento abstracto, que permite a los adolescentes tener una mayor capacidad de razonamiento y reflexión más allá de lo concreto; el pensamiento hipotético-deductivo, que les permite anticipar consecuencias o plantear supuesto e hipótesis y se refuerza la metacognición, que favorece una mayor conciencia propia y con ella la capacidad crítica, que supone conocer límites, cuestionar normas, crear opiniones y construir juicios propios (Piaget, 1972; Santrock, 2020) No obstante, el conflicto surge porque esta maduración cognitiva no siempre se produce de forma simultánea al desarrollo emocional. En este sentido Steinberg (2017) destaca que en el momento en el que se da un desfase entre el desarrollo cognitivo y el control emocional pueden surgir conductas impulsivas, dificultades para inhibirse, dificultad en la autorregulación o en la toma de decisiones, entre otras.

Desde el punto de vista emocional, la adolescencia se caracteriza por una vivencia intensa de las emociones y por una mayor sensibilidad ante la frustración y el fracaso. Según Bisquerra y Pérez (2019), en esta etapa se da una especial vulnerabilidad emocional, ya que las emociones se viven con gran intensidad y, en muchos casos, sin contar todavía con estrategias eficaces de regulación. El hecho de no saber gestionar estas emociones supone dificultades tanto a nivel personal como en cualquier contexto social en el que esté implicado el adolescente y, por supuesto, en el plano educativo. Todo ello se traduce en forma de tristeza, ansiedad, inseguridad, baja autoestima, conductas disruptivas, aislamiento social, presión, autoexigencia...etcétera. (Ortega Ruiz, 2017). Cabe destacar que, en el plano educativo, la adolescencia coincide con la etapa de Educación Secundaria, un periodo en el que aumentan las exigencias académicas y sociales, así como la necesidad de acatar normas o cumplir con ciertos prototipos y asumir responsabilidades. En este contexto, las dificultades emocionales pueden manifestarse a través de la desmotivación académica, bajo rendimiento escolar, presión en los estudios o una gran autoexigencia (Garaigordobil, 2020) y por tanto el desarrollo de competencias personales como la autorregulación, la tolerancia a la frustración y el autocontrol se convierte en un factor importante (OECD, 2021).

3.2 El papel de la familia en la adolescencia

A lo largo del desarrollo humano, las personas crecen y se “construyen” gracias a la constante interacción con todo aquel que le rodea. Entre estos, por lo general, el entorno familiar ocupa un lugar central, ya que es el primer espacio de relación que conoce el niño

y en el que se establecen sus primeros vínculos, se comparten experiencias y se aprende. De este modo, se entiende que la familia es el primer (y principal) contexto educativo de un niño y por ello mantiene un papel relevante a lo largo de todo el desarrollo evolutivo, incluida, por supuesto, la adolescencia. Aunque durante esta etapa se da una apertura hacia el grupo de iguales y otros contextos sociales, la influencia familiar continúa siendo en todo momento uno de los puntos clave en el desarrollo de la personalidad, el comportamiento y la regulación y gestión emocional del adolescente (Oliva & Parra, 2020).

Desde la perspectiva del propio adolescente, en este momento la relación con la familia experimenta cambios significativos, pues es habitual que se intensifique la necesidad de autonomía y diferenciación personal y esto puede desencadenar conflictos o generar tensiones en la convivencia familiar. Además, en este punto del desarrollo el adolescente ya ha alcanzado un nivel cognitivo suficiente para cuestionar normas, valores y figuras de autoridad, especialmente las parentales, ya que esto forma parte del proceso de construcción de su propia identidad (Erikson, 1994; Steinberg, 2017). Este distanciamiento no quiere decir que estas figuras dejen de ser sus referentes o pierdan influencia, simplemente es una transformación de la relación, que pasa de la dependencia (propia de un bebé o un niño) a la búsqueda de validación como persona independiente y reconocimiento. Es por esta razón que el adolescente percibe su hogar como un lugar ambivalente. Por un lado, puede percibirlo como un entorno de seguridad, apoyo y referencia; por otro, como un espacio de control o conflicto cuando las normas no se ajustan a sus gustos y las expectativas no son lo que esperaba. Oliva et al. (2019) señalan que la calidad del clima familiar y con esto el ajuste emocional del adolescente, dependerá en gran medida del nivel de comunicación, el apoyo emocional y la coherencia en relación con las normas que exista en su hogar.

Desde un enfoque educativo, la familia se entiende como un contexto de educación no formal ya que es el núcleo encargado de la transmisión de valores, normas y pautas de convivencia. A través de la convivencia, las interacciones familiares y los modelos de comportamiento, la familia actúa como un pilar muy importante de la educación, complementario a la educación formal. De este modo, la familia, el centro educativo y el propio adolescente forman un sistema interrelacionado, pues las experiencias se producen en uno de los contextos influyen de manera directa en los otros,

es decir, las interacciones que el alumnado establece con su familia condicionan su forma de relacionarse con el centro educativo, con el profesorado y con el grupo de iguales, y, del mismo modo, las experiencias vividas en el centro repercuten en la dinámica familiar y en el bienestar general del adolescente, por tanto, la colaboración entre familia y escuela resulta fundamental para favorecer el desarrollo integral del alumnado (Epstein, 2018).

3.3 La autorregulación personal en adolescentes

Se entiende por autorregulación personal como la capacidad que tiene una persona para dirigir y ajustar de manera consciente sus emociones, pensamientos y conductas, con el fin de adaptarse a su propio entorno y poder alcanzar objetivos personales, por lo tanto, se considera una competencia clave para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar personal, y no debe concebirse como una capacidad innata, sino como una habilidad que se adquiere y se desarrolla progresivamente a lo largo del desarrollo evolutivo (Zimmerman, 2000). Durante la adolescencia, y especialmente en la adolescencia temprana, la autorregulación está aún consolidándose, y aunque el adolescente dispone de capacidades cognitivas para reflexionar, anticipar consecuencias y tomar decisiones, estas no siempre se acompañan del control emocional y conductual suficiente. Steinberg (2017) explica que este desequilibrio responde a un desfase entre el desarrollo de los sistemas cognitivos y los sistemas de control emocional, lo que favorece la aparición de conductas impulsivas y dificultades para autorregularse.

La autorregulación personal implica varios componentes que entre ellos están relacionados. En primer lugar, el control emocional, que hace referencia a la capacidad para identificar, comprender y gestionar las propias emociones. Eisenberg, Spinrad y Eggum (2010) destacan que la regulación emocional es un elemento central del ajuste personal y social durante la adolescencia, ya que permite graduar la intensidad y duración de las emociones y responder de manera adaptativa a las demandas del entorno, por tanto, el hecho de presentar dificultades en la regulación puede asociarse con emociones negativas de forma intensa y prolongada, como la ira, la frustración o la ansiedad. En segundo lugar, la autorregulación incluye el control conductual, entendido como la

capacidad para inhibir impulsos, respetar normas y modular la conducta en función del contexto. En este ámbito, Baumeister y Vohs (2007) subrayan que el autocontrol es una habilidad que requiere aprendizaje y práctica, especialmente en estas etapas evolutivas que están tan marcadas por una elevada intensidad emocional. Asimismo, la autorregulación incorpora el control cognitivo, relacionado con la planificación, la toma de decisiones y la evaluación de la propia conducta. Estos procesos se apoyan en el desarrollo de la metacognición, es decir, la capacidad para reflexionar sobre los propios pensamientos y acciones (Flavell, 1979).

Desde la perspectiva del propio adolescente, las dificultades de autorregulación suelen vivirse como una sensación de desbordamiento emocional, frustración o pérdida de control. El adolescente puede experimentar conflictos internos entre lo que sabe que debería hacer y lo que finalmente hace, lo que repercute en su autoestima y en su percepción de competencia personal (Oliva et al., 2019). Estas vivencias pueden intensificarse cuando el entorno no ofrece límites claros ni modelos consistentes de regulación. En el contexto educativo, la autorregulación personal resulta fundamental para la adaptación escolar. Garaigordobil (2020) evidencia que niveles adecuados de autorregulación se asocian con una mayor implicación académica, mejores relaciones interpersonales y una convivencia escolar más positiva. Siguiendo esta línea, Zimmerman y Schunk (2011) destacan que tanto la orientación educativa como la acción tutorial desempeñan un papel esencial en la enseñanza de estrategias de autorregulación, especialmente en etapas de transición como la adolescencia temprana.

3.4 Estilos de crianza

Los estilos parentales hacen referencia a los patrones de actitudes, prácticas y comportamientos que las familias utilizan en la educación de sus hijos e hijas. Estos estilos influyen de manera significativa en el desarrollo personal, emocional y social del niño, así como en la forma en que interioriza normas, desarrolla su propia autonomía o regula la conducta (Darling & Steinberg, 1993). Dentro de los estilos parentales existen diferentes tipos, la clasificación más extendida es la propuesta inicialmente por Baumrind (1971), quien analizó diferentes prácticas en diferentes contextos familiares e identificó tres estilos parentales: el estilo autoritario, el estilo permisivo y el estilo autoritativo o democrático, de este modo, sentó las bases para entender la crianza como un proceso

educativo, no solo afectivo o disciplinario. Años más tarde, este modelo fue ampliado por Maccoby y Martin (1983), quienes incorporaron el estilo negligente o indiferente, reformulando los estilos anteriores al tener en cuenta dos dimensiones, el grado de afecto o responsividad parental y el nivel de control o exigencia. Tal como señalan Oliva, Parra, López y Sánchez-Queija (2019), los estilos de crianza no deben entenderse como algo cerrado o excluyente, sino como tendencias predominantes en las que se tiene en cuenta el afecto, la comunicación y el control de manera combinada y esto sirve en cierto modo para catalogar y entender así de qué manera las familias ejercen su función educadora y cómo esta influye en la personalidad y la forma de relacionarse de los hijos, especialmente durante etapas evolutivas sensibles como la adolescencia.

- Estilo democrático

El estilo de crianza democrático se caracteriza por un alto nivel de afecto y una elevada exigencia. De este modo, las familias establecen normas claras y coherentes en su hogar, promueven la comunicación entre los componentes de la familia y fomentan la autonomía de manera progresiva del hijo. Baumrind (1991) señala que este estilo favorece un desarrollo equilibrado, ya que combina el apoyo emocional con la supervisión y la orientación necesarias a la hora de interiorizar normas y para la autorregulación de la conducta.

- Estilo autoritario

El estilo de crianza autoritario se define por un alto grado de control y una baja expresión de afecto. En este caso, se imponen normas de manera rígida y con pocas posibilidades para negociarlas, además la comunicación emocional es muy limitada o en algunos casos inexistente. Según Baumrind (1971), en este estilo parental todo gira en torno a la obediencia y el respeto a la autoridad, más que en la comprensión de las normas. En esta línea, Maccoby y Martin (1983) señalan que este estilo puede generar una obediencia tal y como se busca, pero basada en la imposición, dificultando así el desarrollo de la autonomía personal y de la autorregulación, ya que realmente no se promueve de ningún modo la interiorización de las normas.

- Estilo permisivo

El estilo de crianza permisivo se caracteriza por un elevado nivel de afecto y una baja exigencia en cuanto a normas se refiere. Las familias tienden a mostrarse muy cercanas y comprensivas y de esta manera establecen pocos límites y ejercen un escaso control sobre la conducta del hijo. Baumrind (1991) advierte que, aunque este estilo genera una relación afectiva muy positiva entre padres e hijos, hay una gran carencia de normas claras y consistentes y esto puede desencadenar dificultades a la hora de tener que interiorizar límites y en el desarrollo del autocontrol, especialmente en la adolescencia porque es una etapa en la que la regulación externa es muy necesaria.

- Estilo negligente

El estilo de crianza negligente o indiferente se caracteriza por bajos niveles tanto de afecto como de control, lo que se traduce en una escasa implicación por parte de la familia en cualquiera de los contextos que formen parte de la vida del niño. Según Maccoby y Martin (1983), este estilo surge de la combinación de una baja responsividad emocional y una mínima exigencia normativa, pudiendo dar lugar a que las necesidades emocionales y educativas del menor queden desatendidas. Diversos estudios han vinculado este estilo con mayores dificultades de ajuste emocional, social y académico, especialmente durante la adolescencia (Steinberg, 2017).

3.5 El estilo de crianza permisivo y su relación con las dificultades de autorregulación en la adolescencia

Partiendo de la conceptualización general de los estilos de crianza, este apartado se centra en el estilo permisivo y en el análisis de su influencia en el desarrollo de la autorregulación personal durante la adolescencia. Como bien se comentaba anteriormente, el estilo de crianza permisivo se caracteriza por un alto nivel de afecto y una baja exigencia normativa. En este estilo los progenitores se muestran cercanos y comprensivos, pero tienden a evitar el ejercicio de la autoridad y el establecimiento de normas claras, permitiendo que los hijos tomen decisiones para las que, en muchos casos, no están preparados evolutivamente (Baumrind, 1991). En este sentido, la ausencia de límites y de una regulación externa adecuada durante la infancia y la adolescencia hace difícil el hecho de que estos niños interioricen y acepten normas de manera progresiva y desarollen autocontrol, de este modo, Baumrind (1991) señala que el estilo permisivo se

asocia con mayores dificultades en la autorregulación conductual, ya que el adolescente no ha contado con referentes educativos claros que le ayuden a aprender a regular y ajustar su comportamiento de forma autónoma.

Desde el modelo propuesto por Darling y Steinberg (1993), los estilos parentales se deben entender como el contexto que condicionará la educación y crecimiento de los niños, por eso, en el caso del estilo permisivo, la falta de exigencia y de supervisión limita las oportunidades del adolescente para aprender a gestionar la frustración, asumir responsabilidades y regular sus impulsos y esta carencia puede desencadenar una gran problemática durante la adolescencia, ya que es la etapa en la que se incrementa la necesidad de autorregulación ante mayores demandas personales, sociales y académicas. Por otro lado, Maccoby y Martin (1983) advierten que los adolescentes educados en contextos permisivos pueden presentar dificultades para aceptar normas externas y tolerar situaciones de frustración, ya que han crecido en entornos con escasa estructura normativa.

Desde la perspectiva de la autorregulación emocional, Eisenberg et al. (2010) señalan que la regulación de las emociones se desarrolla en interacción con el entorno, especialmente a través de la co-regulación parental. Cuando los progenitores no ofrecen límites claros ni guían al adolescente en la gestión de sus emociones, este puede experimentar dificultades para identificar, regular y expresar sus emociones de manera adaptativa, ya que, en contextos de crianza permisiva, la validación emocional no siempre va acompañada de estrategias de regulación, y normalmente esto se traduce en respuestas emocionales intensas y descontroladas.

Por último, en el ámbito educativo, estas dificultades de autorregulación suelen manifestarse en forma de problemas de conducta, incumplimiento de normas propuestas por los tutores o el centro y desmotivación académica en general. Steinberg (2017) señala que la ausencia de una estructura educativa clara en el entorno familiar puede intensificar las dificultades que ya de por sí son propias de la adolescencia, y esto ocurre especialmente cuando el adolescente se encuentra en un contexto escolar que requiere autocontrol, responsabilidad y respeto a normas compartidas. Además, estudios recientes destacan que el estilo permisivo se asocia también con una menor percepción de autoeficacia y una mayor dependencia bien de adultos o de iguales (Baumeister & Vohs,

2007; Garaigordobil, 2020).

4. Marco normativo

El presente Plan de Acción Tutorial se fundamenta en el marco normativo vigente que regula el sistema educativo español y, de manera específica, la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid.

A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), establece que el sistema educativo debe garantizar no solo la adquisición de competencias académicas, sino también el desarrollo personal, social y emocional del alumnado. En este sentido, la ley subraya la importancia de una educación orientada al desarrollo de la autonomía personal, la responsabilidad y la convivencia. Asimismo, la LOMLOE reconoce la orientación educativa y la acción tutorial como componentes esenciales del proceso educativo, señalando que deben acompañar al alumnado a lo largo de todas las etapas educativas, con especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria. La tutoría se concibe como un espacio de referencia para el seguimiento personal del alumnado, la prevención de dificultades y la coordinación entre el centro educativo y las familias.

En desarrollo de la normativa estatal, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, refuerza la importancia del desarrollo de competencias clave para la vida, entre las que se incluyen las competencias personales, sociales y de aprender a aprender. Estas competencias implican la capacidad del alumnado para gestionar emociones, asumir responsabilidades y regular su conducta en distintos contextos, lo que justifica la inclusión de propuestas educativas orientadas al desarrollo de la autorregulación personal.

En el ámbito autonómico, la Comunidad de Madrid regula la Educación Secundaria Obligatoria y, dentro de ella, la acción tutorial y la orientación educativa como funciones propias de la labor docente y del funcionamiento de los centros. La Orden 130/2023, de 23 de enero, establece que el tutor coordinará la intervención educativa del profesorado y mantendrá una relación periódica con las familias, legitimando así la acción tutorial como una actuación educativa continua dentro del proyecto de centro. Además,

la Orden 3011/2011, de 28 de julio, regula aspectos relativos a la tutoría en Secundaria, y el Decreto 65/2022, de 20 de julio, que ordena la ESO en la Comunidad de Madrid, reconoce la autonomía de los centros para organizar y desarrollar actuaciones como el Plan de Acción Tutorial integrado en el proyecto educativo.

5. Contextualización

5.1 Características del centro

El Plan de Acción Tutorial se contextualiza en el Colegio Madre Esperanza, un centro educativo concertado ubicado en el distrito de Chamberí (Madrid). El centro pertenece a una Fundación, que gestiona varios colegios basándose en una pedagogía propia.

El colegio ofrece las etapas de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato y cuenta con alrededor de 1.200 alumnos matriculados en total. En cuanto al claustro docente, el centro cuenta con un equipo de profesionales amplio y estable formado por 87 docentes, con perfiles dedicados tanto a la docencia y sus diferentes especialidades como a la orientación educativa. En esta línea, cabe mencionar que el Departamento de Orientación está formado por 2 orientadoras (una encargada de E.Infantil y E.Primaria y otra para E.S.O. y Bachillerato) y este desempeña un papel fundamental a la hora de ofrecer acompañamiento personal, académico y social al alumnado. Dicho departamento colabora de forma estrecha con los diferentes tutores y especialistas, el equipo directivo y las familias, desarrollando actuaciones de prevención, detección temprana de dificultades y apoyo educativo.

En cuanto a las instalaciones, el colegio dispone de 63 aulas y cada una de ellas cuenta con una pizarra digital. Además, existen 4 salas de informática equipadas con lo necesario para favorecer el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, 4 aulas de música y 6 salas reservadas para darle diferentes usos según las materias. También tiene patios exteriores y un pabellón polideportivo. Por otra parte, cuenta con espacios destinados a reuniones con familias y dependencias para los diferentes departamentos.

El alumnado del centro presenta una variedad cultural moderada, propia de un entorno urbano como el distrito de Chamberí, lo que favorece la convivencia y el respeto

a la diversidad dentro del aula, aunque es cierto que el perfil mayoritario de los alumnos que acuden al centro se sitúa en un contexto sociocultural medio-alto, se observan realidades familiares diversas. Además, cabe mencionar que la implicación de las familias en la vida escolar de sus hijos por lo general es elevada, ya que mantienen una comunicación frecuente con el profesorado y participan activamente en reuniones, entrevistas y actividades propuestas por el centro.

La identidad del centro se caracteriza por un enfoque de cercanía, acompañamiento y atención integral al alumnado. Esta pedagogía promueve (además de la excelencia académica) el crecimiento personal y social de los niños en un clima de respeto, colaboración y sentido de comunidad. Las bases de esta identidad educativa enfatizan valores como el espíritu de familia, la sencillez, el amor al trabajo, la presencia activa del profesorado y la promoción de la responsabilidad personal. Por su parte, los principios educativos del centro se centran en la formación integral del alumnado, intercalando el desarrollo académico con la construcción de competencias personales y sociales. En este sentido, el proyecto educativo del colegio incorpora valores cristianos, convivencia, cooperación y compromiso con el entorno, así como la promoción de actitudes de respeto y solidaridad entre el alumnado y hacia la comunidad educativa en su conjunto. Es por ello que los valores del centro giran en torno a la tradición propia de educar desde el corazón y la vocación, promoviendo el respeto mutuo, la responsabilidad, el esfuerzo, la justicia y la solidaridad como ejes transversales de la convivencia escolar. El centro pretende sembrar en los niños y adolescentes que forman parte de él una actitud reflexiva, autónoma y comprometida, capaz de responder con criterio propio a los retos personales, académicos y sociales que se presentan a lo largo de la vida.

5.2 Panorama actual

En cuanto al contexto educativo actual, el punto de partida es que, en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, se observan con frecuencia algunas conductas en el alumnado que generan preocupación tanto en los profesores como en las familias. Entre estas conductas destacan comportamientos desafiantes o altivos ante figuras de autoridad, dificultades para aceptar normas y límites, baja tolerancia a la frustración cuando los resultados académicos no son los esperados, así como desmotivación y falta de implicación en el ámbito familiar y escolar. Estas

situaciones suelen manifestarse de manera más visible en 1.^º y 2.^º de ESO, pues coinciden con el período de adolescencia temprana y con el proceso de adaptación a una nueva etapa educativa (la E.S.O.) que se caracteriza por una mayor exigencia tanto a nivel educativo como personal y social. Es frecuente que al comenzar esta etapa los chicos comiencen a obtener calificaciones más bajas, tengan mayor carga de trabajo o responsabilidades y se enfrenten a un contexto escolar distinto al que conocían anteriormente, lo que pone a prueba, precisamente, sus competencias personales, especialmente la autorregulación, el autocontrol y la tolerancia a la frustración.

A partir de reuniones, entrevistas y solicitudes de derivaciones realizadas por algunas familias o tutores, se ha detectado que una parte de estas dificultades no responde a problemáticas graves o a situaciones de gran riesgo (si se atienden a tiempo), sino a dificultades relacionadas con la falta de límites claros en el ámbito familiar. A lo largo de estos encuentros, son los propios padres y madres quienes expresan su preocupación por la actitud de sus hijos, señalando las dificultades que tienen para gestionar conductas de oposición, desmotivación o su manera de reaccionar intensamente ante situaciones cotidianas. En muchos casos, estas familias comentan que ellos muestran una actitud cercana e implicada, pero reconocen que son incapaces o les cuesta ejercer su rol de manera firme. Al analizar las dinámicas que nos comentan, se identifica la presencia predominante de un estilo de crianza permisivo, caracterizado por una elevada cercanía afectiva y una escasa exigencia en muchos aspectos. Tal y como se ha desarrollado en el marco teórico, este estilo suele partir de una buena intención, pero igualmente esto genera en los niños dificultades en la interiorización de normas y el desarrollo de la autorregulación personal, especialmente en una etapa evolutiva en la que el alumnado todavía necesita referentes claros y acompañamiento.

Teniendo en cuenta que los alumnos se encuentran en los primeros cursos de la etapa secundaria, se considera especialmente oportuno intervenir de manera preventiva y temprana, evitando así que estas dificultades lleguen a consolidarse o se agraven con el tiempo. En este sentido, el Plan de Acción Tutorial se presenta como un espacio idóneo para trabajar directamente con el alumnado el desarrollo de las competencias personales básicas que necesitan. Por este motivo, el diseño de este Plan de Acción Tutorial se orienta principalmente al alumnado, entendiendo que es en esta

etapa cuando pueden adquirirse herramientas y estrategias que favorezcan un ajuste personal y académico más adecuado. No obstante, se contempla también la implicación de las familias y la coordinación con el centro educativo, con el objetivo de ofrecer un enfoque coherente e integral.

6. Plan de Acción Tutorial

6.1 Objetivos

Objetivos generales

1. Favorecer el desarrollo de la autorregulación personal en el alumnado de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Prevenir la aparición y consolidación de dificultades conductuales y emocionales derivadas de la falta de límites y de la escasa interiorización de normas, mediante una intervención tutorial temprana y educativa.

Objetivos específicos

1. Desarrollar la capacidad del alumnado para identificar y gestionar sus propias emociones.
2. Fomentar la interiorización de normas y límites como elementos necesarios para la convivencia escolar y el desarrollo de la responsabilidad personal.
3. Incrementar la motivación y la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo la percepción de competencia personal y la autoeficacia académica.
4. Potenciar la coordinación entre el profesorado tutor, el Departamento de Orientación y las familias.

6.2 Equipo profesional implicado

Con la elaboración de este Plan de Acción Tutorial (PAT) se pretende que la intervención sea eficaz y por eso se desarrolla desde un enfoque de trabajo coordinado, basado en la colaboración entre las distintas partes implicadas. En este sentido, participan de manera conjunta los tutores de cada aula, que además son los responsables de la implementación de las actividades y del seguimiento del alumnado durante las horas de tutoría, el Departamento de Orientación, que asesora y apoya el

desarrollo del plan desde una perspectiva psicopedagógica, y el equipo docente de ambos cursos implicados (1º y 2º de E.S.O.), que puede ayudar aportando información relevante sobre la adaptación académica y conductual del alumnado. Asimismo, la familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, estableciéndose una coordinación de manera continua entre el centro educativo y el contexto familiar con el fin de favorecer al PAT, y que por tanto se dé la generalización de aprendizajes en todos los contextos de la vida de los alumnos y se puedan reforzar desde todas las perspectivas las estrategias de autorregulación que se trabajarán principalmente desde el ámbito escolar. De manera complementaria, se contempla la posible colaboración con recursos externos en aquellos casos en los que el alumnado reciba apoyo fuera del centro, con el objetivo de garantizar la continuidad de la intervención en los distintos contextos de desarrollo.

7.3 Metodología

El Plan de Acción Tutorial se desarrolla a partir de una metodología activa, participativa y reflexiva, que busca la implicación de los alumnos y el desarrollo de la autorregulación personal, por ello, parte de la experiencia personal de los alumnos, utilizando situaciones reales de su vida cotidiana, tanto del ámbito escolar como familiar, como punto de partida para la reflexión.

Dentro de este planteamiento, se incorporan metodologías activas que facilitan la participación y el aprendizaje experiencial. En concreto, se emplea el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en pequeños grupos, especialmente en el análisis de situaciones, el debate de normas y la búsqueda de alternativas para sus conductas. Asimismo, se integran estrategias propias de la visual thinking, utilizando esquemas, representaciones gráficas y apoyos visuales para facilitar la comprensión de conceptos como la relación entre emoción, pensamiento y conducta, o el proceso de toma de decisiones, ya que estos recursos nos ayudan a organizar la información y a hacer más accesibles contenidos abstractos. Por otro lado, el Plan de Acción Tutorial también incorpora el aprendizaje basado en problemas (ABP), pues se plantean situaciones reales o supuestos prácticos que los alumnos deben analizar y resolver de manera guiada e identificar así dificultades, anticipar consecuencias y proponer soluciones.

Por su parte, el enfoque metodológico es vivencial y práctico, ya que se combinan actividades individuales, dinámicas grupales y momentos de reflexión más íntimos o

personales con el objetivo de favorecer la interiorización de la autorregulación. Además, el tutor debe actuar como guía en todo este proceso y asegurarse de crear un clima de confianza y respeto que permita la expresión y la participación activa por parte de todos los alumnos.

Por último, cabe mencionar que el PAT se llevará a cabo de manera coordinada con el Departamento de Orientación y las familias, con el fin de reforzar lo trabajado durante las horas de tutoría y favorecer la coherencia educativa entre los distintos contextos en los que se desarrolla la vida de los adolescentes implicados.

7.4 Actividades

7.4.1 Cronograma y fases

Las sesiones se desarrollan durante el segundo trimestre del curso escolar, con una periodicidad quincenal. Cabe mencionar que se llevarán a cabo durante la hora de tutoría en cada uno de los grupos.

Tabla 1: Cronograma y fases

Fase	Sesión	Título de la sesión	Fecha	Día
Fase 1. Sensibilización y toma de conciencia	Sesión 1	¿Qué me pasa cuando algo no sale como quiero?	13 de enero de 2026	Martes
	Sesión 2	Normas y límites: para qué sirven y por qué son necesarias	27 de enero de 2026	Martes
Fase 2. Desarrollo de la autorregulación	Sesión 3	Parar, pensar y actuar: aprendiendo a controlar los impulsos	10 de febrero de 2026	Martes
	Sesión 4	Decidir bien también se aprende	24 de febrero de 2026	Martes
Fase 3. Consolidación y transferencia	Sesión 5	Afrontar la frustración en el aula y en casa	10 de marzo de 2026	Martes
	Sesión 6	Lo que me llevo: compromiso personal y cierre del proceso	24 de marzo de 2026	Martes

7.4.2 Desarrollo de las sesiones

Tabla 2: *¿Qué me pasa cuando algo no sale como quiero?*

Sesión nº	Sesión 1
Título	¿Qué me pasa cuando algo no sale como quiero?
Temporalización	50–55 minutos
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Fichas de trabajo -Pizarra o pizarra digital -Material para escribir (lápiz, bolígrafo, goma...)
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre las propias emociones ante situaciones de frustración - Iniciar una reflexión guiada sobre la relación entre emoción, pensamiento y conducta.

Desarrollo de la sesión 1

Actividad inicial: “Cuando algo no sale como quiero”

El tutor plantea al grupo varias situaciones cotidianas cercanas a la realidad de los adolescentes (por ejemplo: suspender un examen, perder un partido, no poder usar el móvil, recibir una noticia negativa). De forma individual, los alumnos reflexionan sobre cómo suelen reaccionar ante estas situaciones y qué emociones experimentan. Posteriormente, se realiza una breve puesta en común voluntaria.

Actividad central: Identificando emociones y reacciones

Se entrega una ficha de trabajo en la que los chicos deben relacionar situaciones concretas con emociones y conductas habituales. El tutor guía la reflexión ayudando a diferenciar entre lo que se siente, lo que se piensa y lo que finalmente se hace. A través del diálogo grupal, se introducen de manera sencilla conceptos como impulsividad, autocontrol y autorregulación, adaptados al nivel del grupo.

Cierre y reflexión final

Para finalizar, el alumnado escribe una breve reflexión personal respondiendo a 3 preguntas:

- ¿Qué emoción me cuesta más gestionar?

- ¿Qué hago normalmente cuando me siento frustrado/a?
- ¿Qué me gustaría aprender a controlar mejor?

Llegados a este punto el tutor recoge las reflexiones y realiza un cierre destacando la importancia de conocerse a uno mismo como primer paso para aprender a regular las propias emociones y conductas.

Tabla 3: Normas y límites ¿Para qué sirven?

Sesión nº	Sesión 2
Título	Normas y límites ¿Para qué sirven?
Temporalización	50–55 minutos
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Pizarra o pizarra digital -Fichas de trabajo -Tarjetas con situaciones cotidianas -Material para escribir (bolígrafo, lápiz, goma...)
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> -Favorecer la comprensión de la importancia de las normas y los límites. -Mejorar la convivencia y el desarrollo de la responsabilidad personal.

Desarrollo de la sesión 2

La sesión comienza con una breve introducción por parte del tutor, en la que se recuerda lo trabajado en la sesión anterior.

Actividad inicial: ¿Qué pasaría si no hubiera normas?

El tutor plantea al grupo una situación hipotética en la que no existieran normas en el aula o en el centro educativo. A partir de preguntas guiadas (¿cómo sería una clase sin normas?, ¿qué problemas podrían surgir?, ¿cómo nos sentiríamos?), el alumnado debe reflexionar sobre las consecuencias de la ausencia de límites, de este modo se introduce

la idea de que las normas no tienen únicamente una función sancionadora, sino que sirven para organizar la convivencia y garantizar el bienestar común.

Actividad central: Analizando normas y consecuencias

Los alumnos trabajan en pequeños grupos con tarjetas o fichas que recogen situaciones cotidianas relacionadas con el incumplimiento de normas (por ejemplo, interrumpir constantemente, no respetar turnos de palabra, no entregar tareas, desobedecer órdenes). Cada grupo analiza qué norma se incumple, qué consecuencias tiene esa conducta para uno mismo y para los demás, y qué alternativa de comportamiento sería más adecuada. Posteriormente, se realiza una puesta en común en la que el tutor guía la reflexión y se destaca la relación entre normas, responsabilidad personal y autorregulación de la conducta.

Cierre y reflexión final: Normas que ayudan

Para finalizar la sesión, los chicos realizan una breve reflexión individual por escrito sobre una norma que le resulte difícil cumplir y sobre qué podría hacer para respetarla mejor. El tutor cierra la sesión reforzando la idea de que aprender a aceptar normas y límites es un paso necesario para ganar autonomía y aprender a regular la propia conducta.

Tabla 4: Paro, pienso y actuó

Sesión nº	Sesión 3
Título	Paro, pienso y actuó
Temporalización	50–55 minutos
Recursos	-Pizarra o pizarra digital -Fichas de trabajo -Tarjetas de colores -Material para escribir
Objetivo de la sesión	-Desarrollar estrategias básicas de autocontrol.

Sesión nº	Sesión 3
	-Regular sus impulsos y responder de manera reflexiva ante distintas situaciones cotidianas.

Desarrollo sesión 3

La sesión comienza con una breve introducción por parte del tutor en la que se retoman las ideas trabajadas en las sesiones anteriores, especialmente la relación entre emociones, normas y conducta.

Actividad inicial: Reacciones rápidas

El tutor plantea varias situaciones habituales en el entorno escolar y familiar (por ejemplo, una corrección de un profesor, una discusión con un compañero, una prohibición en casa). El alumnado reflexiona de manera individual sobre cómo suele reaccionar de forma inmediata ante estas situaciones. Posteriormente, se realiza una breve puesta en común, destacando que muchas de estas respuestas se producen de manera impulsiva, sin tiempo para pensar.

Actividad central: Técnica del semáforo

Se introduce la técnica del semáforo como estrategia básica de autocontrol. El tutor explica el significado de cada color: rojo (parar), amarillo (pensar) y verde (actuar). A partir de fichas o tarjetas con situaciones concretas, el alumnado trabaja en pequeños grupos aplicando esta técnica, identificando qué emoción aparece, qué pensamiento surge y qué conducta sería la más adecuada. El tutor debe encargarse de guiar la actividad a través de la idea de que detenerse unos segundos antes de actuar ayuda a tomar mejores decisiones y a regular la conducta.

Cierre y reflexión final: ¿Qué puedo hacer diferente? (15 minutos)

Para finalizar la sesión, los alumnos escriben de forma individual una situación en la que suelen reaccionar de manera impulsiva y cómo podrían aplicar la técnica del semáforo o que harían para gestionarla mejor.

Además, el tutor realiza un cierre destacando la importancia de entrenar el autocontrol como una habilidad que se aprende y se mejora con la práctica diaria.

Tabla 5: *Esto sí y esto no*

Sesión nº	Sesión 4
Título	Esto sí y esto no
Temporalización	50–55 minutos
Recursos	Fichas de trabajo -Pizarra o pizarra digital -Supuestos prácticos -Material para escribir
Objetivo de la sesión	-Fomentar la toma de decisiones responsable. -Aprender a anticipar consecuencias y asumir la responsabilidad de sus elecciones.

Desarrollo sesión 4

Actividad inicial: Decisiones cotidianas

El tutor propone al alumnado diferentes ejemplos de decisiones habituales en su vida diaria (por ejemplo, estudiar o no para un examen, respetar o no una norma del aula, reaccionar con calma o de forma impulsiva ante un conflicto). De manera individual, el alumnado reflexiona sobre qué decisión suele tomar en estas situaciones y qué consecuencias tiene. Posteriormente, se realiza una breve puesta en común para destacar que todas las decisiones conllevan consecuencias, tanto positivas como negativas.

Actividad central: Pensar antes de elegir

El alumnado trabaja en pequeños grupos con supuestos prácticos relacionados con el contexto escolar y familiar. Cada grupo analiza una situación concreta siguiendo una secuencia guiada: qué opciones existen, qué consecuencias puede tener cada opción y cuál sería la decisión más adecuada. El tutor acompaña la actividad ayudando a relacionar la toma de decisiones con la responsabilidad personal y la autorregulación, reforzando la idea de que elegir bien implica tener en cuenta tanto el propio bienestar como el de los demás.

Cierre y reflexión final: Mis decisiones y sus consecuencias

Para finalizar, el alumnado realiza una breve reflexión individual en la que identifica una decisión reciente y analiza si fue adecuada o no, así como qué podría hacer de manera diferente en el futuro. El tutor cierra la sesión destacando que aprender a tomar decisiones responsables es un proceso gradual que se fortalece con la práctica y la reflexión.

Tabla 6: Afrontar la frustración en el aula y en casa

Sesión nº	Sesión 5
Título	Afrontar la frustración en el aula y en casa
Temporalización	50–55 minutos
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Fichas de reflexión -Pizarra o pizarra digital -Ejemplos de situaciones académicas y familiares -Material para escribir
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la tolerancia a la frustración ante situaciones académicas y familiares -Promover estrategias adaptativas para afrontar estas situaciones

Desarrollo sesión 5

La sesión comienza con una breve introducción por parte del tutor, en la que se recuerdan las ideas trabajadas en las sesiones anteriores relacionadas con la autorregulación, el autocontrol y la toma de decisiones.

Actividad inicial: Cuando algo no sale como espero

El tutor plantea al grupo diversas situaciones frecuentes en el entorno escolar y familiar, como obtener una calificación inferior a la esperada, recibir una corrección en clase, no conseguir un objetivo personal o tener que aceptar una norma en casa. El alumnado reflexiona de forma individual sobre cómo suele sentirse ante estas situaciones y cómo reacciona habitualmente. Posteriormente, se realiza una breve puesta en común para normalizar la frustración como una emoción habitual y compartida.

Actividad central: Estrategias para gestionar la frustración

A través de fichas de trabajo, el alumnado identifica distintas formas de reaccionar ante la frustración y analiza cuáles resultan más adaptativas. El tutor presenta y explica estrategias sencillas de afrontamiento, como la aceptación del error, la búsqueda de soluciones, la petición de ayuda o la reinterpretación positiva de la situación. En pequeños grupos, el alumnado aplica estas estrategias a situaciones concretas, reflexionando sobre cómo podrían actuar de manera diferente ante futuras experiencias frustrantes.

Cierre y reflexión final: Aprender del error

Para finalizar la sesión, el alumnado realiza una breve reflexión escrita sobre una situación reciente de frustración y qué ha aprendido de ella o qué podría aprender si se enfrentara de nuevo a una situación similar. El tutor cierra la sesión destacando la importancia de entender el error y la frustración como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Tabla 7: Lo que me llevo

Sesión nº	Sesión 6
Título	Lo que me llevo
Temporalización	50–55 minutos
Recursos	-Fichas de evaluación y reflexión final -Pizarra o pizarra digital -Material para escribir
Objetivo de la sesión	-Encontrar la reflexión final del alumnado sobre los aprendizajes adquiridos -Promover el compromiso personal con la autorregulación

Desarrollo sesión 6

La sesión final tiene como finalidad consolidar los aprendizajes trabajados a lo largo del Plan de Acción Tutorial y favorecer una reflexión personal sobre el proceso realizado. El tutor inicia la sesión recordando brevemente los temas abordados en las sesiones anteriores y explicando que el objetivo de esta última sesión es valorar lo aprendido y promover un compromiso personal relacionado con la autorregulación.

Actividad inicial: Mirando atrás

El tutor propone a los chicos que recuerden de forma guiada los contenidos trabajados durante las sesiones previas, centrándose en aspectos como la gestión de las emociones, el autocontrol, la toma de decisiones y la tolerancia a la frustración. A partir de preguntas abiertas, los adolescentes reflexionan sobre qué actividades les han resultado más útiles y qué aspectos consideran que han aprendido o mejorado durante el desarrollo del Plan de Acción Tutorial.

Actividad central: Mi compromiso personal

Cada alumno recibe una ficha de reflexión en la que debe identificar una situación concreta de su vida diaria en la que le gustaría mejorar su autorregulación (por ejemplo, reaccionar ante una mala nota, controlar un enfado o respetar una norma). A partir de esta situación, los chicos elaboran un compromiso personal sencillo y realista, indicando qué conducta quieren cambiar y qué estrategia trabajada durante las sesiones pueden aplicar para lograrlo. El tutor acompaña la actividad ayudando a concretar los compromisos y reforzando la importancia de que sean alcanzables.

Cierre y reflexión final: Seguimos aprendiendo

Para finalizar la sesión, se realiza una breve puesta en común voluntaria en la que algunos adolescentes comparten su compromiso personal. El tutor cierra el proceso destacando que la autorregulación no es una habilidad que se adquiera de forma inmediata, sino un aprendizaje progresivo que requiere práctica y constancia. Se refuerza la idea de que los errores forman parte del proceso y que lo importante es seguir intentándolo.

7.5 Evaluación

El proceso de evaluación del Plan de Acción Tutorial actual se entiende como un proceso integral, sostenido y educativo, cuyo enfoque es determinar hasta qué punto se han cumplido los objetivos planteados y el efecto que la intervención tiene en el desarrollo de la autorregulación individual del alumnado. La evaluación, debido a la naturaleza educativa y preventiva del programa, no se enfoca en calificar resultados, sino en examinar cómo las actitudes, los comportamientos y los procesos de reflexión de los adolescentes han cambiado a lo largo de la implementación del PAT. Para ello, se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, que mezcla la autoevaluación, la coevaluación y la observación del tutor y se emplean herramientas que hacen posible la recolección de

información importante acerca del proceso y la participación que muestran en las actividades planteadas.

En primer lugar, se tendrá en cuenta un portafolio, ya que es uno de los instrumentos fundamentales para la evaluación de este tipo de PAT, en el cual los estudiantes recopilan las reflexiones hechas a lo largo de las sesiones. El objetivo del portafolio es ver el progreso en la comprensión de las normas, el uso de estrategias de autocontrol, la habilidad para evaluar situaciones frustrantes y tomar decisiones, así como en la toma de conciencia emocional, y por ello se le debe dar más importancia al avance personal y a la profundidad de las reflexiones que a la corrección formal de las respuestas.

Por otro lado, se tiene en cuenta una autoevaluación, que se realizará a través unos cuestionarios reflexivos al principio y final del programa, en los que los alumnos comentan su propio punto de vista acerca de temas como la gestión emocional, el autocontrol o la aceptación de normas. Asimismo, la coevaluación es también un componente de este proceso de evaluación, particularmente por medio de actividades grupales y discusiones que se llevarán a cabo durante las sesiones, de esta manera se fomenta además la habilidad en los chicos para escuchar activamente a los demás, respetar diversas perspectivas y contribuir de manera constructiva al grupo.

Por último, el tutor lleva a cabo una evaluación observando de forma sistemática la conducta, la actitud y el comportamiento de los estudiantes en el aula y durante las sesiones de tutoría.

7.6 Cuaderno del tutor

El cuaderno del tutor es el instrumento por el cual se lleva un seguimiento, la reflexión y la evaluación continua del Plan de Acción Tutorial, ya que en él se recoge la información relevante sobre el desarrollo de las sesiones, la implicación de los alumnos y la eficacia de las actividades propuestas. En primer lugar, se incluyen los registros de autoevaluación del propio tutor, en los que se debe valorar el desarrollo de cada sesión teniendo en cuenta si los objetivos planteados se consiguen o no, así como valorar si las actividades son realmente adecuadas y ajustadas al nivel del grupo en el que se están impartiendo. Además, en él pueden incluirse otros aspectos como la gestión del tiempo, la participación de los alumnos, el clima generado en el aula...etc. Asimismo, el cuaderno del tutor recoge registros de evaluación del alumnado que se obtienen a través de diferentes procedimientos como entrevistas grupales, realizadas de manera informal al finalizar algunas sesiones, en las que los chicos expresan cómo están viviendo el Plan de

Acción Tutorial, qué actividades les resultan más útiles y cuáles consideran menos significativas; entrevistas individuales con aquellos alumnos que lo necesiten, sobre todo en casos en los que se observen especialmente dificultades de autorregulación; evaluaciones de la utilidad de las sesiones, a partir de las valoraciones que aportan los alumnos y de la observación del tutor.

7. Conclusiones

El presente Trabajo Fin de Máster ha permitido profundizar en la influencia que los estilos de crianza, especialmente el estilo permisivo, ejercen sobre el desarrollo personal del alumnado adolescente, así como en el papel de la orientación educativa y la acción tutorial como herramientas clave para la prevención y el acompañamiento en la adolescencia. A partir del análisis teórico y del diseño del Plan de Acción Tutorial, se pueden extraer las siguientes conclusiones a nivel académico y profesional:

- La adolescencia temprana es una etapa evolutiva muy sensible, en la que se consolidan competencias personales importantes como la autorregulación, la autonomía y la responsabilidad.
- La autorregulación personal no es una capacidad innata, sino una habilidad que se aprende y se desarrolla progresivamente a través de la experiencia, la guía y la existencia de referentes claros, tanto en el contexto familiar como en el educativo.
- La familia continúa siendo un agente educativo fundamental durante la adolescencia, y la calidad del clima familiar, la existencia de límites coherentes y la comunicación afectiva influyen de manera significativa en el ajuste emocional y conductual de los adolescentes.
- El estilo de crianza permisivo, aunque suele partir de una intención positiva de protección y cercanía, puede dificultar la interiorización de normas, la tolerancia a la frustración y el desarrollo del autocontrol.
- La acción tutorial se puede entender como un espacio para trabajar el desarrollo personal del alumnado, ya que permite abordar aspectos emocionales, conductuales y sociales que no siempre encuentran cabida en el currículo académico ordinario.

- La implicación coordinada de los docentes, el Departamento de Orientación y las familias resulta esencial para garantizar la coherencia educativa y favorecer la generalización de los aprendizajes trabajados en las sesiones de tutoría.

8. Bibliografía

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2019). *Educación emocional: Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales*.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. (Obra original publicada en 1968)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garaigordobil, M. (2020). *Intervención psicológica y educativa en la adolescencia*. Editorial Pirámide.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Oliva, A., & Parra, Á. (2020). *Familia, adolescencia y desarrollo positivo*. Editorial Síntesis.
- Oliva, A., Parra, Á., López, F., & Sánchez-Queija, I. (2019). *Desarrollo positivo adolescente*. Editorial Síntesis.
- Ortega-Ruiz, R. (2017). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Editorial Alianza.

- Piaget, J. (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Penguin Books.
- Santrock, J. W. (2020). *Adolescence* (17th ed.). McGraw-Hill Education.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.