

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Universidad de La Laguna

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas.

Especialidad en Orientación Educativa.

Facultad de Educación

Curso 2020/2021

Convocatorio de julio

Adolescencia y habilidades para la transición hacia la vida adulta.

Alumna:

Urma de los Pinos Santana Millares

Tutor:

Daniel Álvarez Durán

Resumen

La transición a la vida adulta es un proceso multidimensional que incluye el fin de la formación académica, el aumento de la participación social en la comunidad y el inicio del proceso de emancipación del núcleo familiar (Galland, 1991).

Los objetivos del trabajo son conocer las expectativas del alumnado adolescente de segundo ciclo de secundaria y Bachillerato sobre las habilidades que poseen para la transición a la vida adulta y conocer la visión del personal docente y las acciones existentes o que se podrían implantar.

Los resultados muestran que la habilidad que el alumnado posee en mayor medida es la *Empatía*, y la que menos el *Manejo de tensiones y estrés*. No existen diferencias entre sexos y cursos. El alumnado define a una persona adulta como responsable, independiente y madura. El personal docente recalca la falta de motivación del alumnado para adquirir competencias, la importancia de la formación del profesorado y la familia y el mal uso de las nuevas tecnologías que hace el alumnado, entre otras.

En conclusión, el alumnado no muestra interés en adquirir las habilidades que les faciliten su transición a la vida adulta, y desde el centro y el Departamento de Orientación no se están realizando acciones específicas para trabajarlas. Es decir, esta transición se vive de forma automática e instintiva, sin plantearse la necesidad de forjar unas determinadas habilidades que les ayudarán a que la transición sea exitosa y lo más constructiva posible.

Palabras clave: transición a la vida adulta, adolescencia tardía, habilidades para la vida, Departamento de Orientación.

Abstract

The transition to adult life is a multidimensional process that includes the end of academic training, increased of social participation in the community and the beginning of the process of emancipation of the family nucleus (Galland, 1991).

The objectives of this study are to know the expectations of the adolescent students of second cycle of secondary and baccalaureate about the skills they have for the transition to adult life and to know the vision of the teaching staff and about implemented actions or that could be implemented.

The results show that the skill that the students possess the most is the *Empathy*, and the least is *Managing tensions and stress*. There are no differences between sexes and grades. The students define an adult person as responsible, independent and mature. The teaching staff emphasizes the lack of motivation of the students to acquire skills, the importance of teachers and family training and the misuse of new technologies by students, among others.

In conclusion, the students do not show interest in acquiring the skills that facilitate their transition to adult life, and the institution and the Guidance Department are not taking specific actions to work on them. That is, this transition is lived automatically and instinctively, without considering the need to forge certain skills that will help them make the transition successful and as constructive as possible.

Keywords: transition to adult life, late adolescence, life skills, Guidance Department.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. La transición y la transición educativa	6
2.2. La orientación educativa	8
2.3. La transición a la vida adulta y la orientación educativa	12
3. DISEÑO Y MÉTODO	16
3.1. Planteamiento del problema	16
3.2. Elaboración del instrumento.....	16
3.3. Procedimiento de administración.....	20
3.4. Definición de la población y descripción de la muestra.....	21
4. RESULTADOS	22
4.1. Análisis sociodemográfico	23
4.3. Análisis factorial.....	24
4.4. Análisis de diferencias	30
4.5. Análisis descriptivo	30
4.6. Análisis pregunta abierta	33
4.7. Análisis de las entrevistas.....	34
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXOS.....	52
Anexo I) Cuestionario.....	52
Anexo II) Guion entrevista.....	57
Anexo III) Transcripción entrevistas.....	58

1. INTRODUCCIÓN

Las transiciones son situaciones de cambio que suponen poner a prueba a la persona para adaptarse a unas nuevas condiciones en las que debe desenvolverse (Figuera, 2006). La transición a la vida adulta se refiere a una transformación que se produce desde la juventud a la adultez, es un proceso de reorganización de los espacios y tiempo de vida, aumentando la responsabilidad y autonomía (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015), siendo de vital importancia haber adquirido las competencias y habilidades adecuadas durante la adolescencia que permitan hacer este tránsito de forma positiva. Por lo tanto, es una realidad que toda persona experimenta durante un período de su vida, de ahí la necesidad de tenerla en consideración y de ser investigada para obtener información suficiente y preparar a chicos y chicas.

La transición a la vida adulta puede considerarse una fase en la que los y las adolescentes se sienten vulnerables por los numerosos cambios que experimentan, tanto corporales como psicológicos y sociales, esto hace que cobre mayor importancia conocerla y abordarla.

La presente investigación se centra en las habilidades para la vida propuestas por la OMS (1993) consideradas imprescindibles para afrontar los retos del mundo actual y, por tanto, necesarias para transitar hacia la vida adulta de forma satisfactoria. La adolescencia tardía es un momento crucial en el desarrollo biopsicosocial de las personas y es la última etapa de construcción de la identidad y la autonomía propia antes de entrar al mundo adulto. En este momento vital tienen lugar numerosos cambios, a nivel relacional cambia la estructura de las figuras de apego, pasando a cobrar más importancia el grupo de iguales que los o las cuidadoras, aumenta la independencia y las responsabilidades, comenzando a experimentar lo que supone “ser adulto/a”.

El Departamento de Orientación cumple un papel fundamental en la preparación del alumnado para esta transición a la vida adulta, formando al profesorado para incluir las competencias para la vida de forma transversal en todas las materias, asesorándolo sobre metodología y estrategias didácticas que las fomenten y preparando actividades que se incluyan en el Plan de Acción Tutorial, entre otras.

En base a lo expuesto, en el trabajo que se presenta a continuación se abordan las habilidades para la vida que poseen las personas que cursan su última etapa educativa en secundaria y la visión de los y las profesionales docentes del centro sobre las mismas y la existencia o no de acciones para abordarlas. Se estructura en *Marco teórico, Diseño y método, Resultados, Discusión y conclusiones* y por último se incluyen las *Referencias bibliográficas* y los *Anexos* del documento.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La transición y la transición educativa

El término transición es una palabra polisémica, Schlossberg (1984) la define como “cualquier acontecimiento existente (o no existente, aunque previsto) que resulta en un cambio de las relaciones personales, de las rutinas, de las asunciones acerca de uno mismo, del mundo y de los roles”. La autora indica que se puede hablar de transición cuando, un acontecimiento, o su ausencia, implica un cambio en la vida de la persona.

Por otro lado, Gimeno (1997), sugiere que:

“las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. Es una experiencia personal y social destacable, no neutra, en la que nuestra identidad se ve alterada y hasta quizá sacudida”. (Gimeno, 1997, p. 17).

De esta manera, se puede afirmar que las situaciones de transición hacen referencia a transformaciones, cambios, decisiones y retos. Se caracterizan por una interacción constante entre la persona y los entornos en los que se desarrolla, en estrecha relación con eventos personales, familiares, sociales e institucionales (Figuera, 2006). La adaptación a estas transiciones vitales depende, en gran medida, de las diferencias individuales: cómo se percibe esa transición y las características de la persona.

Para comprender a las personas en transición podemos hablar de un marco de referencia, compuesto por tres partes (Schlossberg, Waters y Goodman, 2005):

- Conocer el contexto e impacto de la transición en la vida cotidiana de la persona.
- Los recursos de afrontamiento frente a la transición: la situación, el yo, el tipo de ayuda y las estrategias.

- Refuerzo de recursos personales y contextuales, mediante diversas intervenciones.

En toda transición se producen procesos de evaluación y asimilación continuos e interrelacionados entre sí. Cada transición no solo tiene relevancia por sí misma, sino en la medida en que la persona que la vive la integra como una nueva experiencia de aprendizaje que influirá en cómo oriente su conducta futura (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015).

Dentro de estas numerosas transiciones se encuentran las transiciones educativas. Estas se refieren al cambio que llevan a cabo los niños y las niñas (o adolescentes) desde una fase educativa a otra (Fabian y Dunlop, 2007). En estos cambios se enfrentan a desafíos vinculados con relaciones sociales, estilos de enseñanza, contexto físico, etc., lo que provoca que este proceso se convierta en algo complejo y con intensas demandas.

En general, las transiciones educativas implican una oportunidad para el crecimiento y el desarrollo, pero si se producen de forma abrupta y se manejan inadecuadamente, pueden llevar a una posible regresión y fracaso (Azorín, 2019). Es decir, estas situaciones originan en el alumnado cierta desorientación, por lo que, si se dan de forma brusca y no les da tiempo a interiorizar los cambios, constituye una situación de riesgo. León (2009) explica que la manera en la que se producen las experiencias de las primeras transiciones influye, en parte, en el resto de cambios que tienen lugar en la vida. Por otro lado, Fabian (2002) también indica que la impresión que aparece en el futuro académico de cada persona depende, en gran medida, del éxito logrado en las transiciones vividas.

Por lo tanto, las transiciones educativas incluyen procesos de cambio determinados por las etapas de cada sistema educativo, y pueden ser vivenciadas como una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento o como una fuente de conflictos. Estos procesos ponen en marcha estrategias de adaptación frente al cambio, tanto instrumentales como personales.

Todo lo expuesto anteriormente permite afirmar que las transiciones educativas influyen de forma significativa en la vida del alumnado, justificando la importancia de su tratamiento, revisión y estudio.

2.2. La orientación educativa

La orientación educativa se considera difícil de definir, pues se da una falta de precisión cuando se intentan delimitar sus principios y funciones. Vélaz de Medrano (1998) mantiene que esta dificultad se origina por tres aspectos: el empleo de múltiples adjetivos que acompañan a la orientación (educativa, profesional, escolar, personal, etc.), el uso confuso de términos distintos (*counseling* y *guidance*) y la diversidad de funciones que son ejercidas en cada momento.

La orientación educativa es conceptualizada por Boza y otros (2001) como:

“un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores/as, orientadores/as, profesorado) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)”. (Boza, 2001, p. 20).

En España, la orientación educativa cobra importancia a partir de la década de los 70, cuando se crean los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) que cumplían funciones de valoración de dificultades del aprendizaje, asesoramiento a profesorado y familia y desarrollo de actividades de orientación escolar, personal y vocacional (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008). Y, con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, que recoge la reforma educativa propuesta en el Libro Blanco, publicado en 1989, se integra la orientación en el sistema educativo desde una perspectiva curricular.

En la Comunidad Autónoma de Canarias, en el Decreto 23/1995, de 24 de febrero, en el Artículo 1 del Capítulo I, se recoge que la orientación educativa “tendrá como finalidad conseguir el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado, su desarrollo integral y su integración social, así como el respeto a la diversidad, mediante la adecuación progresiva de la atención educativa a sus características particulares”.

En este mismo Decreto, en el mismo Capítulo, Artículo 2, se explica que la orientación educativa responderá a las necesidades de las comunidades educativas en cuanto a asesoramiento organizativo y curricular, cooperación con las comunidades educativas,

colaboración en la acción tutorial y la orientación personal y profesional; y la participación en el asesoramiento familiar. Y, en el Artículo 3, se especifican las características de la orientación educativa, que se pueden resumir en: actuaciones globales a necesidades educativas, con carácter preventivo, como acción colaborativa con el resto de agentes educativos y desarrolladas de forma continua como parte del proceso educativo.

En los últimos años, la orientación ha dejado atrás el carácter terapéutico correctivo que la caracterizaba, y ha adquirido una visión más amplia que atiende a los cambios sociales, culturales y económicos, teniendo en consideración a las nuevas personas protagonistas y a los nuevos escenarios en los que debe intervenir. Esta situación ha llevado a Hervás (2006) a redefinir los principios de la orientación:

- Principio de prevención: promocionar conductas que preparen a las personas para hacer frente a las diferentes crisis a las que se enfrenten en su desarrollo.
- Principio de desarrollo: supone un acompañamiento al individuo durante su desarrollo para aprovechar al máximo su potencial.
- Principio de intervención social: se basa en la visión holístico-sistémica de la persona, incluyendo en toda intervención sus condiciones ambientales y contextuales.
- Principio de fortalecimiento personal: promover el desarrollo de habilidades y capacidades para tomar el control de sus vidas sin interferir en los derechos de otras personas.

Miller (1981) asigna a la orientación educativa tres funciones principales: aplicación de currículo orientador estructurado a grupos de alumnado y asesoramiento individual, consulta y asesoramiento de profesorado y consulta y formación de padres y madres para comprender el desarrollo de sus hijos e hijas y mejorar la comunicación y desarrollar estrategias para estimular los procesos de aprendizaje.

Los roles que se atribuye a los profesionales de la orientación educativa, sintetizado en el artículo de Boza, Toscano y Salas (2007), son:

- Rol de asesor/consultor: es el más frecuente. Entraría el asesoramiento a profesorado, debido a que los conocimientos y experiencia que posee el orientador/a dan respuesta a situaciones educativas complejas en forma de

sugerencias, procedimientos o materiales. En cuanto a los roles relacionados de consultor, informador y formador, se refiere a la persona especialista en psicopedagogía a la que pueden recurrir el resto de agentes de la comunidad educativa a pedir sugerencias o consejos, información o que transmite conocimientos, habilidades y actitudes oportunas para la educación de los niños y niñas.

- Rol de agente de cambio: se refiere a ser dinamizador, en cuanto al extenso conocimiento que tiene de la institución y su funcionamiento y la capacidad que esto le otorga de innovar y promover cambios positivos. Y a ser líder, por la capacidad de influir en la toma de decisiones (este rol no se considera relevante).
- Rol de comunicador: incluye los roles de oidor de personas, en cuanto a la actitud y aptitud de escucha durante la comunicación, de mediador en conflictos entre personas o grupos y de embajador a la hora de representar y conectar el centro con otras instituciones.
- Rol de coordinador de recursos: incluye ser diseñador de programas de intervenciones orientadoras, diseñar, recopilar y difundir materiales de orientación y tutoría, y dinamizar grupos de trabajo (sobre todo de profesorado).
- Rol de evaluador: se refiere a las tareas de valoración, diagnóstico e investigación de instituciones, procesos y personas.
- Rol de interventor psicopedagógico: alude a las funciones de terapeuta y experto en intervención individual, profesor/a de asignatura, profesor/a de apoyo o aplicador de programas de intervención en grupos.

Aunque son muchos los roles asignados, se puede afirmar que el rol esencial de la persona que ejerza la orientación educativa es comunicarse con el alumnado para promover el desarrollo de una imagen de sí mismo/a más adecuada y realista, para que mejore el conocimiento de sus oportunidades educativas y vocacionales y, en función de todo ello, tomar las decisiones más adecuadas (Hitchner y Tiff-Hitcher, 1987).

Relacionado con lo anterior, Rye y Sparks (1991) afirman que los y las profesionales de la orientación deben favorecer en el estudiantado el desarrollo de la autocomprensión y la autodirección, estando también formados y formadas en áreas de asesoramiento individual, grupal y familiar y en actividades de orientación en los ámbitos personal, social, educativo y profesional, entre otros.

Los tres procesos de ayuda principales que realizan los y las profesionales de la orientación son (O'Bryant, 1991):

- El asesoramiento: se centra en la solución de problemas, en la toma de decisiones y en hallar un significado personal vinculado al aprendizaje y al desarrollo del alumno/a.
- La consulta: es un esfuerzo cooperativo en el cual el o la orientadora ayuda a otras personas a solucionar problemas y desarrollar habilidades que les harán más eficaces.
- La coordinación: implica ejercer liderazgo en la dirección del programa educativo del centro y coordinar las necesidades y actividades con el resto de la comunidad escolar y social.

Las competencias profesionales del o la orientadora incluyen la anticipación y resolución de problemas, la posibilidad de participar activamente en la mejora de los procesos orientadores y la valoración de los resultados del trabajo (Rodríguez, 1998).

La orientación educativa actual precisa de la integración de diversos profesionales de diferentes niveles y materias en equipos de trabajo, con el fin de consensuar objetivos para definir estrategias distintas, pero confluyentes, en el intento de dar solución a problemas interdisciplinarios (Rodríguez, 1998).

Rescatando el principio de prevención indicado por Hervás en 2006, la orientación desde esta perspectiva se dirige a la prevención de problemas mentales y emocionales derivados de las "crisis" que se van sucediendo a lo largo de la vida, entendidas estas como situaciones transitorias, pero de carácter intenso y central en el desarrollo de la persona. Así, la orientación busca mejorar la condición humana, haciendo la vida más motivadora y significativa (Rodríguez, 1998).

La función de orientación debe ir más allá del marco escolar, actuando en los ámbitos familiares y comunitarios. Además, debe tener como objetivo prioritario la formación y consulta con profesorado y el desarrollo global del alumnado dentro del proceso de aprendizaje (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015). Desde la orientación se hace necesario conocer las características y circunstancias personales del alumnado para detectar las

posibilidades de riesgo de aparición de dificultades y así poder prevenirlas (Rodríguez, 1998).

El orientador u orientadora debe ser el principal motor, por sus conocimientos y formación, para la creación de un clima de confianza y comunicación dentro de la institución educativa, aumentando así su calidad, y, por tanto, jugando un papel clave en las transiciones que experimenta el alumnado de los centros.

2.3. La transición a la vida adulta y la orientación educativa

La juventud es una etapa transitoria entre la infancia y la edad adulta, siendo difícil especificar rangos de edad, ya que acotar este período depende de la variabilidad histórica, geográfica y social (Parés y Subirats, 2016). La ONU (2020) define a las personas jóvenes como las que se sitúan entre los 15 y los 24 años, pero luego podemos encontrar que el Gobierno de Canarias ofrece ayudas a la vivienda a *jóvenes* hasta los 35 años (Resolución de 18 de septiembre de 2020).

Este momento de adultez emergente no se explica solo mediante factores que indican madurez física, sino que también incluyen la madurez psicológica de la persona (construyendo una identidad propia) y aspectos de carácter social.

Galland (1991) explica que la transición a la vida adulta por parte de los y las jóvenes es un proceso multidimensional que comprende el fin de la formación académica e inicio de la vida laboral, el aumento de la participación social en la comunidad y el inicio del proceso de emancipación del núcleo familiar de origen. Pero en la actualidad, en la realidad contemporánea conocida como era de la globalización, el rito del paso de persona joven a persona adulta está cargado de oscilaciones, interrupciones y retornos, rompiendo con esa unidireccionalidad tradicional (Das Dores y Abrantes, 2005). El escenario de cambio social continuo provoca movimientos hasta en las costumbres más afianzadas: el abandono del núcleo familiar puede ser reversible, los estudios pueden ser interrumpidos y retomados, el matrimonio ha pasado a un segundo plano y no se considera algo permanente.

La juventud se enfrenta a una constante imprevisibilidad, que requiere la (re)organización continua de los espacios y tiempos de vida, asignándoles cada vez más responsabilidad

en ese proceso de organización (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015). Para adaptarse a estas nuevas demandas que se les exige, los distintos ambientes deben reunir las condiciones necesarias para acoger a las personas en tránsito (Rodríguez, 1998).

Esta imprevisibilidad se relaciona también con el caos vocacional que se les presenta, las decisiones a las que tienen que hacer frente conforman sistemas altamente complejos, donde la mejor forma de lograr el control es buscando el equilibrio: evitando tanto restricciones excesivas como el caos total (Faria y Loureiro, 2012).

Los recorridos de transición a la vida adulta están marcados por la incertidumbre, el mercado laboral es oscilante, los problemas de distintos lugares del mundo se terminan relacionando entre sí y la adaptación a escenarios rápidamente cambiantes es fundamental (Das Dores y Abrantes, 2005). La situación de pandemia actual ha provocado que esta incertidumbre sea aún mayor, el futuro es impreciso, y muchas personas jóvenes sienten desasosiego y ansiedad por la inseguridad del porvenir al que se enfrentan.

Estos recorridos de transición a la vida adulta son solo unos de los muchos que existen, en la actualidad se ha dado un aumento del número y tipología de transiciones, lo que pone en jaque a los sistemas de orientación psicopedagógica, que se ven obligados a enseñar nuevos modos de enfrentarse a ellas (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015). Cada transición posee sus singularidades, por lo que requiere un tipo de intervención orientadora concreta y adaptada.

Debido a la falta de bibliografía sobre la transición a la vida adulta de jóvenes escolarizados en el sistema educativo ordinario, se puede hacer referencia, al formar parte de la transición a la vida adulta, a las transiciones desde el sistema educativo al mundo laboral. El estudio de estas transiciones por el equipo de investigación de Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) evidencian que el estudiantado tiene necesidades de orientación en esta área (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015). Estas orientaciones deben ser continuadas, específicas para cada nivel, con la colaboración de la familia y organismos locales, y con la comunicación entre profesorado y alumnado.

El equipo TRALS también señala que una de las situaciones de preparación es el desarrollo de competencias para la vida o para el trabajo, en la que se debe considerar lo siguiente (Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015):

- Necesidad de enseñar al alumnado a conseguir autonomía.
- Desarrollo de actitudes y comportamientos hacia la formación y el trabajo.
- Formación en valores.
- Diagnóstico o examen de las expectativas.
- Planificación del futuro personal y/o laboral.

Esta idea de preparar al alumnado en el desarrollo de competencias para la vida va de la mano con el proceso enseñanza-aprendizaje que las instituciones educativas están defendiendo y llevando a cabo, que denominan aprendizaje por competencias. El concepto de competencia abarca conocimientos, procedimientos y actitudes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar), lo que permite desenvolverse con eficacia (ser capaz de encontrar y aplicar la mejor solución posible) en distintas situaciones y contextos, acorde a los recursos personales, sociales y profesionales con los que se cuenta en cada momento (Martínez, Cegarra y Rubio, 2012).

Además, es necesario involucrar al estudiantado en la transformación de la escuela, permitiéndoles influir en su propio contexto de aprendizaje y en la cultura escolar, asegurando que se satisfagan necesidades psicológicas básicas y evitando que busquen otras maneras de hacerlo (por ejemplo, llamando la atención de forma violenta) (Rodríguez, 1998).

Para que esta transformación sea posible y que los y las jóvenes se conviertan en personas adultas sanas y en la mejor versión del ser humano que son, se hace necesario una formación integral, fomentando un proceso enseñanza-aprendizaje menos centrado en los datos de conocimiento y que, por el contrario, abogue más por preparar para los desafíos culturales y contextuales existentes, que permitan la construcción de sociedades más incluyentes, justas y sostenibles. Uno de los enfoques que se identifica con esta línea es el de Habilidades para la Vida (HpV) propuesto por la OMS en 1993, definiéndolas como “destrezas para el comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y los retos de la vida cotidiana”.

La OMS (1993) considera relevantes para la vida numerosas competencias, pero indica como esenciales para enfrentar los retos del mundo actual las siguientes diez, denominadas Habilidades para la Vida (HpV):

- Autoconocimiento: saber que se tiene una experiencia o pensamiento consciente, conociendo sus propios valores, fortalezas, gustos, etc.
- Comunicación asertiva: es la capacidad de expresar de forma respetuosa consigo misma y con las demás personas lo que se siente, piensa o quiere y saber escucharlo de otras personas.
- Toma de decisiones: elegir entre distintas alternativas, valorando las necesidades, criterios y consecuencias de cada una, en la vida de sí misma y en la del resto.
- Pensamiento creativo: utilizar la razón y la pasión para generar cosas nuevas y valiosas, ver las cosas desde diferentes perspectivas y ser original.
- Manejo de emociones y sentimientos: saber gestionar los aspectos afectivos, enriqueciendo y mejorando la vida personal y las relaciones interpersonales.
- Empatía: comprender a la otra persona y ponerse en su lugar, compartiendo su estado emocional, siendo una de las bases de los sentimientos morales.
- Relaciones interpersonales: al ser seres sociales, se debe ser capaz de constituir y mantener relaciones interpersonales significativas o finalizar aquellas que suponen obstáculo para el crecimiento personal.
- Solución de problemas: gestionar los problemas de la vida diaria de manera creativa y flexible, pudiendo identificar en ellos oportunidades de cambio y crecimiento social y personal.
- Pensamiento crítico: cuestionarse todo, hacerse preguntas, investigar y no aceptar las cosas de forma ingenua.
- Manejo de tensiones y estrés: identificar el origen de tensiones y estrés, sus manifestaciones y descubrir cómo gestionarlas de forma positiva o eliminarlas.

En definitiva, la transición a la vida adulta se refiere a un viaje, a una travesía entre una etapa y otra. Para que esta aventura pueda ser de provecho y constituir una experiencia enriquecedora, desde la orientación educativa se deben tender puentes y canales de unión que permitan derribar fronteras y eliminar barreras entre un mundo y otro, ayudando a construir a las personas jóvenes el andamiaje (competencias) necesario para recorrer el camino de la manera más gradual y exitosa posible.

Todo lo expuesto en los apartados anteriores lleva a plantearse las siguientes preguntas de investigación: ¿El sistema educativo prepara al alumnado de los últimos cursos de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) para su transición a la vida adulta? Y, ¿el alumnado siente que ha adquirido las suficientes competencias y habilidades que le permitirán afrontar los retos de su cercana adultez?

Estas preguntas se ven reflejadas en los dos objetivos de esta investigación:

1. Conocer las expectativas que tienen los y las adolescentes del segundo ciclo de secundaria y de Bachillerato sobre las habilidades que poseen para la transición hacia la vida adulta.
2. Conocer la visión del personal docente del IES (orientador y dos jefas de departamento) sobre las habilidades para la transición a la vida adulta del alumnado y las acciones que se realizan o se podrían llevar a cabo desde el centro.

3. DISEÑO Y MÉTODO

3.1. Planteamiento del problema

Este documento surge del interés acerca de las transiciones a la vida adulta de la población joven de centros de enseñanza ordinaria en España, y de la falta de bibliografía sobre la temática en alumnado escolarizado en centros ordinarios, ya que todas las referencias encontradas se refieren a población con características concretas: alumnado migrante, con discapacidad, con trastorno del espectro autista, etc.

¿Se sienten las personas jóvenes preparadas para las exigencias de las siguientes etapas que les esperan? ¿De qué manera se les puede ayudar desde el sistema educativo (orientación educativa y profesorado)? Estas son algunas de las preguntas que se plantean para conocer las percepciones e inquietudes del alumnado y poder aventurar líneas de intervención.

3.2. Elaboración del instrumento

Para obtener información en suficiente cantidad y calidad se realizó una recogida de datos compuesta por un cuestionario mixto, respondido por el alumnado de segundo ciclo de ESO y de Bachillerato. Y por una entrevista semiestructurada a tres personas pertenecientes al personal docente del centro.

Para la construcción del cuestionario, que se denominó “Habilidades para la vida”, se decidió que respondiera a una organización estructurada, partiendo del objetivo general, del que se desglosan los correspondientes objetivos específicos que sirven de dimensiones, y de las Habilidades para la Vida propuestas por la OMS (1993) y presentadas en el apartado anterior de este documento.

- Objetivo general
 - a) Conocer las expectativas que tienen los y las adolescentes del segundo ciclo de secundaria y de Bachillerato sobre las habilidades que poseen para la transición hacia la vida adulta.
- Objetivos específicos (dimensiones):
 - a. Averiguar qué entienden los y las adolescentes por “ser una persona adulta”.
 - b. Saber qué habilidades consideran los y las adolescentes fundamentales para la adultez.
 - c. Conocer si los y las adolescentes sienten que el sistema educativo y el entorno familiar les prepara para la vida adulta.
 - d. Saber las necesidades de formación/preparación para la vida adulta de los y las adolescentes.
 - e. Averiguar qué factores consideran que determinan ser una persona adulta.
- Habilidades para la Vida propuestas por la OMS y los reactivos elaborados para cada una de ellas:
 - Autoconocimiento.
 - Tengo claros los valores que guían mi comportamiento. Por ejemplo: “la sinceridad y la lealtad”.
 - Conozco cuáles son mis puntos fuertes y cuáles mis puntos débiles.
 - Puedo definir cómo soy y qué me caracteriza y hace diferente a otras personas.
 - Comunicación asertiva.
 - Cuando no me gusta cómo me trata alguien, puedo decírselo de forma clara y respetuosa.
 - Escucho e intento atender cuando alguien me expresa un pensamiento o sentimiento.

- Soy capaz de decir “no” cuando no me apetece algo, sin ser ofensivo/a.
- Toma de decisiones.
 - Cuando actúo de una determinada forma, soy consecuente con los resultados de mis acciones.
 - Pienso en cómo mis acciones pueden repercutirme a mí y otras personas.
 - Antes de tomar una decisión, evalúo todas las alternativas que tengo.
- Pensamiento creativo.
 - Me gusta buscar formas originales de resolver situaciones cotidianas.
 - Intento poner pasión en lo que hago para que refleje mis sentimientos y reflexiones.
 - Trato de ver las cosas desde diferentes perspectivas, intentando encontrar siempre algo nuevo en ellas.
- Manejo de emociones y sentimientos.
 - Soy capaz de identificar y diferenciar cuando me siento triste, enfadado/a, alegre, etc.
 - Sé expresar mis emociones a otras personas.
 - Escucho y le doy importancia las historias o anécdotas que las demás personas me cuentan.
- Empatía.
 - Cuando un amigo o amiga se encuentra en una situación difícil, intento comprender por lo que está pasando.
 - Si una persona cercana está feliz, me contagio de esa felicidad.
 - Me gusta conocer cómo se sienten otras personas para poder entenderlas mejor.
- Relaciones interpersonales.
 - Le doy importancia a mis amigos y amigas.
 - Cuando percibo que tengo una relación dañina con un amigo o amiga, soy capaz de finalizarla.
 - Me gusta que mi círculo de amistades sepa cuánto les aprecio.
- Solución de problemas y conflictos.

- Cuando tengo una discusión intento llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas implicadas.
- Ante los problemas que me surgen intento razonarlos y buscar alternativas de solución.
- Cuando me dan opciones para resolver un conflicto, intento ser flexible.
- Pensamiento crítico.
 - Cuando tengo dudas tras una explicación, pregunto o busco información por mi cuenta.
 - Me gusta informarme mediante diferentes fuentes para poder contrastar el contenido y llegar a mis propias conclusiones.
 - Intento indagar sobre las cosas que me cuentan para formarme una opinión propia.
- Manejo de tensiones y estrés.
 - Considero que puedo manejar bien situaciones de estrés.
 - Cuando me siento agobiado/a soy capaz de identificar su origen.
 - Reconozco las manifestaciones en mi cuerpo que indican que estoy estresado/a, agobiado/a o en tensión. Por ejemplo: "Sé que estoy agobiado/a cuando me duele la boca del estómago"

Además, una vez construida la primera versión, fue sometida a juicio de expertos y expertas para pulir aspectos semánticos, de forma y contenido, para que se adecuara lo mejor posible a la población a la que iba dirigido.

Se plantea la posibilidad de que estas habilidades para la vida propuestas por la OMS no son totalmente independientes entre sí, sino que algunas de ellas están relacionadas y, aunque poseen características que permiten diferenciarlas, otras de ellas se solapan. Por lo que es de esperar que una vez pasado el cuestionario y realizado el análisis factorial, algunas de estas competencias se agrupen en una única.

El cuestionario (Anexo I) se estructura en tres partes. La primera incluye datos sociodemográficos. La segunda parte presenta 3 indicadores por cada una de las 10 Habilidades para la Vida definidas por la OMS, resultando en 30 indicadores en los que el alumnado debe indicar en qué grado se siente identificado con cada uno de ellos. Y la

tercera parte recoge desde qué ámbitos el alumnado siente que se ha formado en dichas habilidades y en qué grado consideran que las posee.

La entrevista (Anexo II) se elaboró de forma semiestructurada, con la idea de permitir al personal docente entrevistado hablar con total libertad sobre la temática planteada y la entrevistadora ir dirigiendo la conversación. Fueron realizadas a tres personas que forman parte de la plantilla del personal docente del centro, el Entrevistado 1 ocupa el cargo de Orientador, la Entrevistada 2 es la Jefa del Departamento de Geografía e Historia y la Entrevistada 3 es la Jefa del Departamento de Biología y Geología.

Las ideas o dimensiones a tratar fueron las siguientes:

- Si creen que las personas jóvenes se sienten preparadas para las exigencias de las siguientes etapas de su vida.
- De qué manera desde el centro educativo se les puede ayudar a que estén preparados/as.
- Qué consideran que es "estar preparado/a".
- Si creen que, desde su experiencia, las Habilidades para la Vida que propone la OMS (autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, empatía, etc.) son suficientes para llegar a una adultez positiva; qué consideran que es la vida adulta.
- Qué retos existen en la actualidad para el tránsito a la vida adulta, entre otras cuestiones que surgieran en el momento de la entrevista.

3.3. Procedimiento de administración

Los cuestionarios fueron administrados en formato digital, con la herramienta Formularios de Google, en línea, durante las dos últimas semanas del mes de mayo de 2021, y se aplicó de dos maneras.

Una primera forma grupal, con previa solicitud a tutores y tutoras, en las aulas de cada grupo, en horario de tutoría, durante aproximadamente 20 minutos, 5 de los cuales se destinaron a la explicación del cuestionario y el resto del tiempo a la realización del mismo por parte del alumnado en sus dispositivos electrónicos (móviles, tabletas, ordenadores, etc.).

El segundo formato consistió en que, ante la imposibilidad horaria de acudir a las tutorías, el tutor o tutora de cada grupo remitió el cuestionario al correo del alumnado y lo realizaron de forma individual.

Las entrevistas fueron realizadas en diferentes días, según la disponibilidad horaria del personal docente entrevistado, en el Departamento de Orientación del IES San Benito. El diálogo con el Entrevistado 1 tuvo lugar el día 14 de junio de 2021 de 8:24 am a 9:00 am, la Entrevistada 2 el día 11 de junio de 2021 de 12:29 pm a 13:05 pm y la Entrevistada 3 el 14 de junio de 2021 entre las 10:06 am y las 10:40 am.

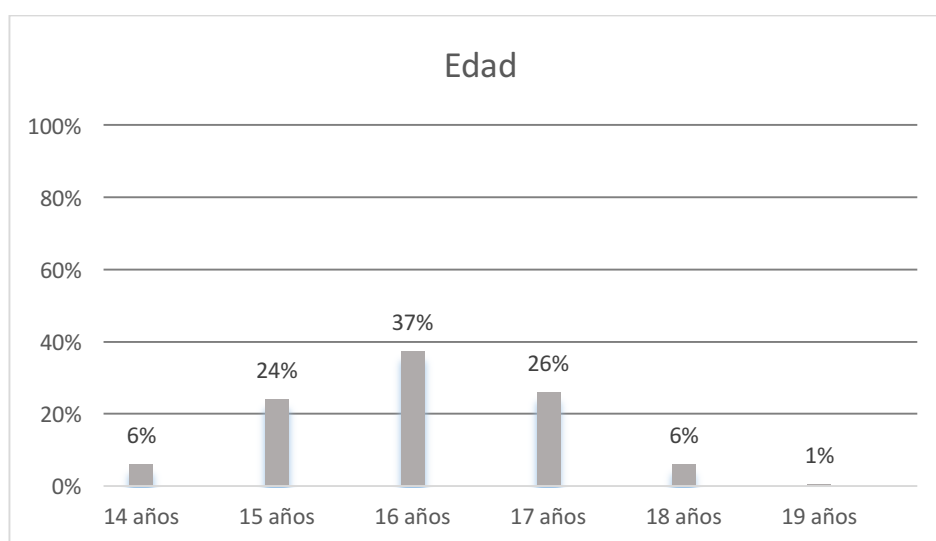
3.4. Definición de la población y descripción de la muestra

El objetivo general permite definir la población como “todo el alumnado adolescente que curse el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato del IES San Benito en el curso académico 2020-2021”.

La muestra final estuvo conformada por un total de 154 alumnos y alumnas, siendo una muestra incidental que se corresponde con la totalidad del alumnado de los cursos seleccionados que voluntariamente decidieron participar.

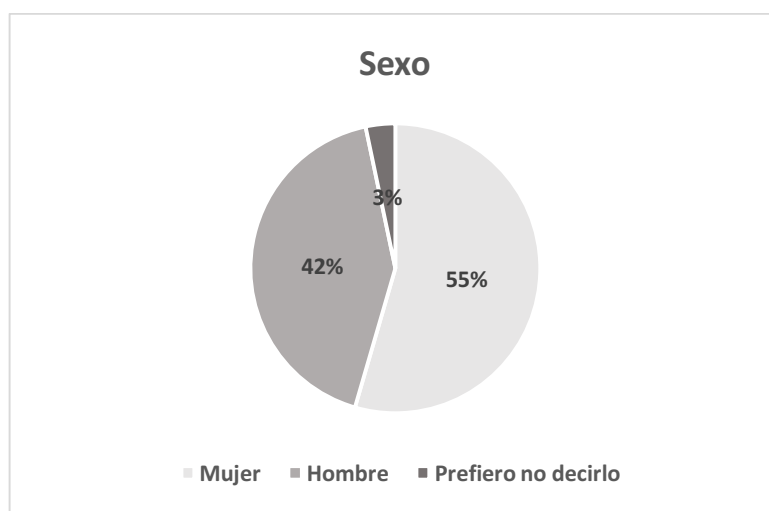
El número de estudiantes de la muestra en relación con la edad, el sexo y el curso, queda recogido en los siguientes gráficos.

Gráfico 1. Edad participantes.



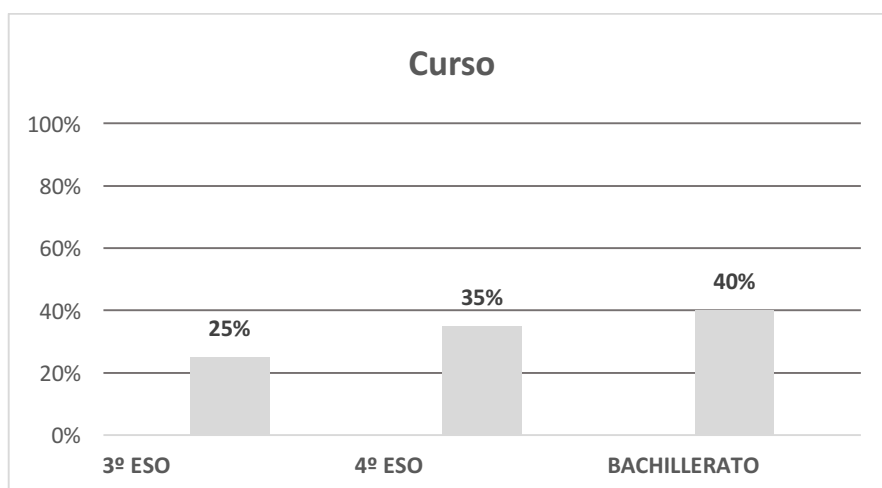
Fuente: Elaboración propia. 2021.

Gráfico 2. Sexo participantes.



Fuente: Elaboración propia. 2021.

Gráfico 3. Curso participantes.



Fuente: Elaboración propia. 2021.

4. RESULTADOS

La tabulación de la información se realizó en Excel 2016 y para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS[®] versión 25 para Microsoft Windows[®].

En este apartado se comentarán los dos conjuntos de datos obtenidos: en el cuestionario y en las entrevistas. En primer lugar, se presentarán los resultados de corte cuantitativo (cuestionarios) y seguidamente los de corte cualitativo (entrevistas).

CUESTIONARIOS

4.1. Análisis sociodemográfico

En el apartado anterior se indica que las variables analizadas en la investigación fueron la edad, el sexo y el curso. Estas características sociodemográficas, que se recogen en la Tabla 1, permiten obtener un mayor conocimiento de la población y cumplir con los objetivos propuestos.

Tabla 1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas.

Variables	Estadísticos	
	Media	Desviación
Edad	16,03	1,029
	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Mujer	84	55%
Hombre	65	42%
Prefiero no decirlo	5	3%
Curso		
3º ESO	39	25%
4º ESO	54	35%
Bachillerato	61	40%

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Respecto a los datos obtenidos referidos a la edad, las personas participantes tienen una edad mínima de 14 años y una edad máxima de 19 años, con media aritmética de 16,03 y desviación estándar de 1,029.

En cuanto a la distribución por sexo, existe una prevalencia de 55% de participantes mujeres, un 42% hombres y un 3% que prefiere no decirlo. Esto evidencia una predominancia de mujeres, que reflejan en parte la realidad del resto del sistema educativo español, en ESO se encuentra un 51,4% de hombres y un 48,6% de mujeres y en Bachillerato 46,3% son hombres y 53,7% son mujeres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Según los datos correspondientes al nivel educativo que están cursando los y las participantes, el 25% se sitúan en 3° ESO, el 35% en 4° ESO y el 40% pertenece a Bachillerato. Por lo tanto, la población está conformada por adolescentes que se encuentran en el último ciclo de ESO y en Bachillerato, características establecidas para participar en la investigación.

4.2. Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad de la escala, correspondiente a la segunda parte del cuestionario de elaboración propia “Habilidades para la vida”, se determinó mediante el Coeficiente de Fiabilidad Alfa de Cronbach (α). Se realizó con la totalidad de la población participante sin tener en cuenta criterios de inclusión, contando con un total de 154 casos. Se obtuvo, para los 30 ítems, un resultado de $\alpha = 0,903$, lo cual indica que la consistencia interna de los ítems es excelente y, por ende, la fiabilidad del instrumento (Tabla 2).

Tabla 2. Fiabilidad global.

Alfa de Cronbach	0,903
-------------------------	-------

Fuente: Elaboración propia. 2021.

4.3. Análisis factorial

En primer lugar se realizó la prueba de KMO, resultando en un valor cercano a 1, tal y como se muestra en la Tabla 3, lo que implica que la relación entre variables es alta.

También se llevó a cabo la prueba de esfericidad de Bartlett, asegurando la aplicabilidad del análisis factorial en las variables estudiadas (Tabla 3).

Tabla 3. Prueba de KMO y Bartlett.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,843	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1855,087
	gl	435
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia. 2021.

En cuanto a la distribución de los valores de cada ítem, se puede observar en la Tabla 4, en la que se refleja la media aritmética, que se sitúa en todos los casos por encima de 3. Así como la desviación típica, cuyos valores se encuentran entre 0 y 1,2.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos.

	Media	Desv. Desviación	N de análisis
1. Tengo claros los valores que guían mi comportamiento. Por ejemplo: "la sinceridad y la lealtad".	4,29	,808	154
2. Cuando no me gusta cómo me trata alguien, puedo decirselo de forma clara y respetuosa.	3,72	1,076	154
3. Cuando tengo una discusión intento llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas implicadas.	3,65	1,064	154
4. Considero que puedo manejar bien situaciones de estrés.	2,96	1,215	154
5. Le doy importancia a mis amigos y amigas.	4,45	,908	154
6. Soy capaz de identificar y diferenciar cuando me siento triste, enfadado/a, alegre, etc.	4,19	,941	154
7. Sé expresar mis emociones a otras personas.	3,04	1,193	154
8. Cuando actúo de una determinada forma, soy consecuente con los resultados de mis acciones.	3,79	,996	154
9. Conozco cuáles son mis puntos fuertes y cuáles mis puntos débiles.	3,81	1,136	154
10. Cuando tengo dudas tras una explicación, pregunto o busco información por mi cuenta.	3,52	1,110	154
11. Cuando percibo que tengo una relación dañina con un amigo o amiga, soy capaz de finalizarla.	3,61	1,254	154
12. Cuando un amigo o amiga se encuentra en una situación difícil, intento comprender por lo que está pasando.	4,59	,746	154
13. Me gusta buscar formas originales de resolver situaciones cotidianas.	3,34	1,056	154
14. Escucho e intento atender cuando alguien me expresa un pensamiento o sentimiento.	4,51	,794	154
15. Ante los problemas que me surgen intento razonarlos y buscar alternativas de solución.	3,95	,969	154
16. Me gusta informarme mediante diferentes fuentes para poder contrastar el contenido y llegar a mis propias conclusiones.	3,79	1,102	154
17. Pienso en cómo mis acciones pueden repercutirme a mí y otras personas.	3,71	1,040	154
18. Cuando me siento agobiado/a soy capaz de identificar su origen.	3,29	1,096	154

19. Si una persona cercana está feliz, me contagio de esa felicidad.	3,86	1,117	154
20. Intento poner pasión en lo que hago para que refleje mis sentimientos y reflexiones.	3,70	1,085	154
21. Puedo definir cómo soy y qué me caracteriza y hace diferente a otras personas.	3,78	1,110	154
22. Intento indagar sobre las cosas que me cuentan para formarme una opinión propia.	3,68	1,066	154
23. Me gusta que mi círculo de amistades sepa cuánto les aprecio.	4,19	1,085	154
24. Soy capaz de decir “no” cuando no me apetece algo, sin ser ofensivo/a.	3,99	1,120	154
25. Trato de ver las cosas desde diferentes perspectivas, intentando encontrar siempre algo nuevo en ellas.	3,56	1,166	154
26. Me gusta conocer cómo se sienten otras personas para poder entenderlas mejor.	4,09	1,012	154
27. Cuando me dan opciones para resolver un conflicto, intento ser flexible.	3,73	1,068	154
28. Reconozco las manifestaciones en mi cuerpo que indican que estoy estresado/a, agobiado/a o en tensión. Por ejemplo: "Sé que estoy agobiado/a cuando me duele la boca del estómago"	3,57	1,298	154
29. Antes de tomar una decisión, evalúo todas las alternativas que tengo.	3,69	1,129	154
30. Escucho y le doy importancia las historias o anécdotas que las demás personas me cuentan.	4,42	,798	154

Fuente: Elaboración propia. 2021.

El análisis de componentes principales determinó la existencia de 8 factores (Tabla 5). En la construcción del cuestionario se tuvieron en cuenta 10 factores que coincidían con las 10 habilidades para la vida propuestas por la OMS, por lo que el análisis de componentes ha fusionado 2 de esas habilidades.

De esta manera, los factores finales y sus reactivos quedarían de la siguiente forma:

- Factor 1: Empatía.
 - Tengo claros los valores que guían mi comportamiento. Por ejemplo: “la sinceridad y la lealtad”.
 - Le doy importancia a mis amigos/as.

- Cuando un amigo/a se encuentra en una situación difícil, intento comprender por lo que está pasando.
- Escucho e intento atender cuando alguien me expresa un pensamiento o sentimiento.
- Me gusta que mi círculo de amistades sepa cuánto les aprecio.
- Me gusta conocer cómo se sienten otras personas para poder entenderlas mejor.
- Escucho y le doy importancia las historias o anécdotas que las demás personas me cuentan.
- Factor 2: Pensamiento crítico.
 - Cuando tengo dudas tras una explicación, pregunto o busco información por mi cuenta.
 - Me gusta informarme mediante diferentes fuentes para poder contrastar el contenido y llegar a mis propias conclusiones.
 - Intento indagar sobre las cosas que me cuentan para formarme una opinión propia.
 - Trato de ver las cosas desde diferentes perspectivas, intentando encontrar siempre algo nuevo en ellas.
 - Antes de tomar una decisión, evalúo todas las alternativas que tengo.
- Factor 3: Solución de problemas y conflictos + Toma de decisiones.
 - Cuando tengo una discusión intento llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas implicadas.
 - Cuando actúo de una determinada forma, soy consecuente con los resultados de mis acciones.
 - Ante los problemas que me surgen intento razonarlos y buscar alternativas de solución.
 - Pienso en cómo mis acciones pueden repercutirme a mí y otras personas.
 - Cuando me dan opciones para resolver un conflicto, intento ser flexible.
- Factor 4: Autoconocimiento + Manejo de emociones y sentimientos.
 - Reconozco las manifestaciones en mi cuerpo que indican que estoy estresado/a, agobiado/a o en tensión. Por ejemplo: "Sé que estoy agobiado/a cuando me duele la boca del estómago"

- Puedo definir cómo soy y qué me caracteriza y hace diferente a otras personas.
- Conozco cuáles son mis puntos fuertes y cuáles mis puntos débiles.
- Soy capaz de identificar y diferenciar cuando me siento triste, enfadado/a, alegre, etc.
- Factor 5: Manejo de tensiones y estrés.
 - Considero que puedo manejar bien situaciones de estrés.
 - Sé expresar mis emociones a otras personas.
 - Cuando me siento agobiado/a soy capaz de identificar su origen.
- Factor 6: Pensamiento creativo.
 - Intento poner pasión en lo que hago para que refleje mis sentimientos y reflexiones.
 - Si una persona cercana está feliz, me contagio de esa felicidad.
 - Me gusta buscar formas originales de resolver situaciones cotidianas.
- Factor 7: Comunicación asertiva.
 - Cuando no me gusta cómo me trata alguien, puedo decírselo de forma clara y respetuosa.
 - Soy capaz de decir “no” cuando no me apetece algo, sin ser ofensivo/a.
- Factor 8: Relaciones interpersonales.
 - Cuando percibo que tengo una relación dañina con un amigo o amiga, soy capaz de finalizarla.

La fusión de estas dos habilidades, *Solución de problemas y conflictos* y *Toma de decisiones* por un lado; y *Autoconocimiento* y *Manejo de emociones y sentimientos* por otro, era previsible y, probablemente, es debido a lo comentado en el apartado de “Elaboración del instrumento”, las competencias presentadas no están aisladas entre sí, sino que se interrelacionan y, aunque poseen características que permiten diferenciarlas, en el caso de estas parejas, se superponen y es posible unificarlas en dos aptitudes.

Tabla 5. Componentes principales.

	Matriz de componente rotado							
	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Tengo claros los valores que guían mi comportamiento. Por ejemplo: "la sinceridad y la lealtad".	,410	-,020	,301	,378	,009	,194	,327	,073
5. Le doy importancia a mis amigos y amigas.	,703	-,010	,037	-,014	,375	-,001	-,092	,089
12. Cuando un amigo o amiga se encuentra en una situación difícil, intento comprender por lo que está pasando.	,779	-,035	,212	,032	-,081	,130	,168	-,022
14. Escucho e intento atender cuando alguien me expresa un pensamiento o sentimiento.	,633	,092	,302	,154	,007	,123	,179	-,159
23. Me gusta que mi círculo de amistades sepa cuánto les aprecio.	,711	,205	-,333	-,048	,033	,048	-,063	,154
26. Me gusta conocer cómo se sienten otras personas para poder entenderlas mejor.	,678	,233	,217	,044	-,006	,354	-,041	,140
30. Escucho y le doy importancia las historias o anécdotas que las demás personas me cuentan.	,710	,211	,086	,025	-,005	,092	,175	-,064
10. Cuando tengo dudas tras una explicación, pregunto o busco información por mi cuenta.	,074	,412	,197	-,083	,359	,192	,369	-,215
16. Me gusta informarme mediante diferentes fuentes para poder contrastar el contenido y llegar a mis propias conclusiones.	,136	,652	,150	,010	,338	,203	-,001	-,079
22. Intento indagar sobre las cosas que me cuentan para formarme una opinión propia.	,067	,759	-,001	,112	-,087	,119	,089	,210
25. Trato de ver las cosas desde diferentes perspectivas, intentando encontrar siempre algo nuevo en ellas.	,304	,418	,125	,109	,270	,400	,120	,219
29. Antes de tomar una decisión, evalúo todas las alternativas que tengo.	,186	,620	,273	,170	,074	-,029	,294	-,095
3. Cuando tengo una discusión intento llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas implicadas.	,252	,095	,693	,060	,011	,345	,082	,056
8. Cuando actúo de una determinada forma, soy consecuente con los resultados de mis acciones.	,012	,313	,615	,264	,251	-,161	,128	,058
15. Ante los problemas que me surgen intento razonarlos y buscar alternativas de solución.	,199	,244	,498	,221	,242	,289	,261	-,183
17. Pienso en cómo mis acciones pueden repercutirme a mí y otras personas.	,247	,457	,473	-,006	,230	,012	,123	,261
27. Cuando me dan opciones para resolver un conflicto, intento ser flexible.	,351	,383	,428	,020	,113	,313	-,016	,295

6. Soy capaz de identificar y diferenciar cuando me siento triste, enfadado/a, alegre, etc.	,318	-,075	,153	,615	,267	-,098	,027	,145
9. Conozco cuáles son mis puntos fuertes y cuáles mis puntos débiles.	-,068	,047	,132	,738	,104	,038	,195	,067
21. Puedo definir cómo soy y qué me caracteriza y hace diferente a otras personas.	,068	,063	-,316	,649	,051	,336	,281	,089
28. Reconozco las manifestaciones en mi cuerpo que indican que estoy estresado/a, agobiado/a o en tensión. Por ejemplo: "Sé que estoy agobiado/a cuando me duele la boca del estómago"	-,036	,333	,175	,583	,034	,084	-,179	-,050
4. Considero que puedo manejar bien situaciones de estrés.	,005	,030	,111	-,007	,787	,130	,215	,056
7. Sé expresar mis emociones a otras personas.	,059	,099	,029	,334	,529	,151	-,137	,359
18. Cuando me siento agobiado/a soy capaz de identificar su origen.	,041	,197	,096	,283	,670	,130	,060	-,024
13. Me gusta buscar formas originales de resolver situaciones cotidianas.	,104	,070	,264	-,009	,152	,695	,114	,179
19. Si una persona cercana está feliz, me contagio de esa felicidad.	,380	,013	,014	,237	,332	,486	-,135	,025
20. Intento poner pasión en lo que hago para que refleje mis sentimientos y reflexiones.	,244	,282	-,054	,167	,132	,643	,191	-,152
2. Cuando no me gusta cómo me trata alguien, puedo decírselo de forma clara y respetuosa.	,043	,272	,244	,040	,133	,000	,703	,099
24. Soy capaz de decir "no" cuando no me apetece algo, sin ser ofensivo/a.	,138	,034	-,010	,161	,047	,145	,709	,190
11. Cuando percibo que tengo una relación dañina con un amigo o amiga, soy capaz de finalizarla.	,022	,086	,066	,140	,085	,070	,297	,761

Fuente: Elaboración propia. 2021.

4.4. Análisis de diferencias

Para comparar las medias de los grupos e identificar posibles diferencias, se realiza el test de Anova para curso y sexo, no obteniendo diferencias significativas en las respuestas de ninguno de los ítems.

4.5. Análisis descriptivo

La distribución de las habilidades según el grado en el que el alumnado considera que las posee se representa en la siguiente tabla (Tabla 6).

Se puede observar una tendencia al alza en la mayoría de las habilidades, encontrándose en primer lugar la *Empatía* con un 47,5% del alumnado que considera que la posee “Mucho”. Las habilidades de *Toma de decisiones*, *Relaciones interpersonales* y *Solución de problemas y conflictos* consideran que las poseen “Bastante”, situándose por encima del 34%. Esto podría deberse al sesgo de deseabilidad social que provoca que la persona responda acorde a lo que se espera de ella, distorsionando las respuestas.

Por otro lado, en el caso de *Autoconocimiento*, *Comunicación asertiva*, *Pensamiento creativo*, *Manejo de emociones y sentimientos* y *Pensamiento crítico*, las respuestas se sitúan en un lugar intermedio.

Cabe destacar la disposición de las respuestas en la habilidad de *Manejo de tensiones y estrés*, ya que es la única en la que se supera el 15% de personas que responden que consideran que no la poseen (“Nada”), por lo que se considera la habilidad que genera más dificultades entre el alumnado.

Tabla 6. Grado en que el alumno considera que posee las habilidades para la vida.

	1. Nada	2. Poco	3. Más o menos	4. Bastante	5. Mucho
1. Autoconocimiento	4,5%	14,9%	32,5%	31,2%	16,9%
2. Comunicación asertiva	3,5%	13%	39%	33,8%	10,7%
3. Toma de decisiones	2,6%	11,7%	26,6%	38,3%	20,8%
4. Pensamiento creativo	4,5%	15,6%	33,8%	25,3%	20,8%
5. Manejo de emociones y sentimientos	9,1%	18,2%	33,8%	20,1%	18,8%
6. Empatía	1,9%	7,8%	14,9%	27,9%	47,5%
7. Relaciones interpersonales	6,5%	11,7%	27,3%	34,4%	20,1%
8. Solución de problemas y conflictos	4,5%	9,7%	27,3%	35,1%	23,4%
9. Pensamiento crítico	3,2%	11,7%	31,8%	26%	27,3%
10. Manejo de tensiones y estrés	16,2%	22,1%	27,3%	16,2%	18,2%

Fuente: Elaboración propia. 2021.

En cuanto a las tres competencias que los chicos y las chicas consideran esenciales para afrontar los retos del mundo actual, en primer lugar, se sitúa la *Empatía*, en segundo la *Toma de decisiones* y, por último, el *Manejo de emociones y sentimientos* (Tabla 7).

Relacionándolo con la tabla anterior, la *Empatía* y la *Toma de decisiones* son las que consideran que las poseen “Mucho” y “Bastante”, respectivamente, por lo que podría decirse que sienten que poseen las habilidades necesarias para enfrentarse a las situaciones que se les planteen en su trayectoria de vida.

Tabla 7. Competencias que consideran esenciales.

	%
1. Autoconocimiento	37,7%
2. Comunicación asertiva	18,2%
3. Toma de decisiones	47,4%
4. Pensamiento creativo	14,9%
5. Manejo de emociones y sentimientos	44,2%
6. Empatía	51,3%
7. Relaciones interpersonales	6,5%
8. Solución de problemas y conflictos	37,7%
9. Pensamiento crítico	29,2%
10. Manejo de tensiones y estrés	25,3%

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Por otra parte, las tres destrezas que indican trabajar en el núcleo familiar son, en orden descendente, la *Empatía*, seguida muy de cerca por la *Toma de decisiones* y, en último lugar, la *Solución de problemas y conflictos* (Tabla 8).

Una vez más, la *Empatía* y la *Toma de decisiones* si sitúan dentro de las habilidades que más se poseen, más importantes para la transición a la vida adulta y más cultivadas en el ámbito familiar.

Tabla 8. Competencias que consideran que han desarrollado en su núcleo familiar.

	%
1. Autoconocimiento	42,2%
2. Comunicación asertiva	32,5%
3. Toma de decisiones	64,8%
4. Pensamiento creativo	35,7%
5. Manejo de emociones y sentimientos	40%
6. Empatía	64,9%
7. Relaciones interpersonales	27,3%
8. Solución de problemas y conflictos	59,7%
9. Pensamiento crítico	37%
10. Manejo de tensiones y estrés	30,5%
Ninguna	2,5%

Fuente: Elaboración propia. 2021.

4.6. Análisis pregunta abierta

El análisis de la pregunta abierta, cuyo enunciado es “En una frase, ¿qué es para ti “ser adulto/a”?”, llevó a agrupar las respuestas según a qué aspecto del “ser adulto/a” hacían referencia, estructurándolas en tres categorías principales (Tabla 9):

- Responsabilidad.
- Independencia.
- Madurez.

Estas tres dimensiones recogen la mayoría de las respuestas del estudiantado, en las que relacionan la adultez con un período de la vida que requiere independencia familiar y económica, en la que se asume un mayor número de responsabilidades y en la que es necesario desarrollar una madurez adecuada para abordarla de forma satisfactoria.

Tabla 9. Dimensiones pregunta abierta del cuestionario.

Dimensiones	Ejemplos de respuestas
Responsabilidad	<p>“Tener mucha responsabilidad por trabajo, pagar la comida, el agua, la luz, eso es ser adulto”</p> <p>“Tener responsabilidades”</p> <p>“Una persona +18 que tiene más responsabilidades”</p>

Independencia	<p>“No depender de mis padres y buscarme la vida para poder vivirla”</p> <p>“Independizarte”</p> <p>“Tener tu propia independencia y ser consciente de lo que haces”</p> <p>“No depender de nadie, ser independiente”</p>
Madurez	<p>“Empezar a madurar”</p> <p>“Es un proceso de maduración”</p> <p>“Ser consciente de tus actos, demostrar madurez”</p> <p>“Madurar y llegar en el momento de tu vida de definir qué quieres ser y quién eres y por qué estás ahí”.</p>

Fuente: Elaboración propia. 2021.

ENTREVISTAS

4.7. Análisis de las entrevistas

Las entrevistas, cuyas transcripciones se encuentran en el Anexo III, tras analizarse, su contenido se organizó según las dimensiones detectadas (Tablas 10.a.-10.h.), quedando de la siguiente manera:

1. Transición a la vida adulta y adultez.
2. Retos futuros:
 - a. Falta de motivación.
 - b. Nuevas tecnologías.
 - c. Profesorado.
3. Líneas de acción:
 - a. Formación.
 - b. Departamento de Orientación.
 - c. Nivel organizativo.
 - d. Metodología y acciones.

Esto permite observar que, a pesar de que las preguntas que se les hicieron abordaban las mismas temáticas (aunque fueran planteadas de diferente manera), cada profesional se centró en aspectos que consideran relevantes en su práctica y en la situación del alumnado con el que trabajan y, por otra parte, que entre él y ellas existen temas recurrentes que representan situaciones que les preocupan y desean tomar acción para mejorarlas, como es el caso del uso inadecuado de los dispositivos electrónicos.

En primer lugar, en cuanto a las *transición a la vida adulta* (Tabla 10.a), las personas entrevistadas la describen como un “proceso” o “etapa”, por lo que le atribuyen un carácter temporal y finito. También se refieren a esta transición como un momento “formativo” y de “adquisición de competencias” que les permitirá “introducirse en la sociedad” y ser *personas adultas*, a las que caracterizan como “autodidactas y autónomas”, capaces de “resolver situaciones comprometidas” y ser “coherentes entre lo que dicen y lo que hacen”.

Tabla 10.a. Dimensiones de las entrevistas.

Dimensiones	Testimonios
<p>1. Transición a la vida adulta y adultez</p>	<p><i>Entrevistado 1:</i> “proceso madurativo que conlleva una serie de aspectos y rasgos personales y formativos en estos chicos que le permitan introducirse en esa sociedad que les estará esperando de alguna manera y en la que tendrán que, lamentablemente, competir” “madurez...resolver situaciones comprometidas, complicadas, en el día a día en el tú a tú y entre otras personas”</p> <p><i>Entrevistada 2:</i> “etapa de la vida de las personas por la que se tiene que transitar y la que se tiene que vivir” “coherencia clara [...] entre lo que se dice y lo que se hace”</p> <p><i>Entrevistada 3:</i> “no tiene que ser un cambio brusco [...] cada una lleva su propio proceso” “ir adquiriendo [...] habilidades y competencias que van a hacer que sean lo más autodidactas [...] y autónomos posible” “independiente [...] ser autodidacta” “que lo que crees, piensas y opinas no es algo estático [...] tenemos que seguir aprendiendo en todos los ámbitos de nuestra vida”</p>

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Entre los retos que se afrontan (Tabla 10.b), el *Entrevistado 1* hace referencia en varias ocasiones a la *Falta de motivación* del alumnado, refiriéndose a esta como una de las principales causas que dificulta el trabajar con ellos y ellas las distintas habilidades y competencias que les facilitaría una transición a la vida adulta más satisfactoria.

Tabla 10.b. Dimensiones de las entrevistas.

2. Retos futuros	a) Falta de motivación	<p><i>Entrevistado 1:</i></p> <p>“muchas veces los chicos se preguntan qué hacen aquí, por qué están aquí” “esta es la fábrica de futuros ciudadanos [...] se les está preparando para esa transición a la vida adulta”</p> <p>“cúmulo de alumnado que no encuentra motivación”</p> <p>“Es curioso que indiquen que les faltan algunas de las competencias, o que las poseen en poco grado, y que luego cuando las abordes en tutorías no quieren saber nada”</p>
-------------------------	-------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Una de las cuestiones más reiteradas es el reto de que los y las adolescente hagan un buen uso de las *Nuevas tecnologías* (Tabla 10.c) en el aula y en su la vida diaria. Las personas entrevistadas hacen referencia a la fuente de distracciones que suponen los dispositivos electrónicos, la cultura de la inmediatez de las redes sociales que dificulta que sean constantes en sus tareas académicas, el obstáculo que suponen para desarrollar habilidades para la interacción social cara a cara y la importancia de incorporar las nuevas tecnologías como una herramienta más dentro del aula.

Tabla 10.c. Dimensiones de las entrevistas.

2. Retos futuros	b) Nuevas tecnologías	<p><i>Entrevistado 1:</i></p> <p>“compensar todas estas variantes externas que, de alguna manera, inciden en el alumnado y que son muy potentes y que le distraen de cualquier objetivo o pensamiento hacia lo que es su vida futura”</p> <p>“los confinamientos que han girado la atención de los chicos y chicas en estas edades, e incluso en edades inferiores, hacia lo que son los medios que utilizan pantallas”</p> <p>“Ya no se ve el trabajo y la constancia como un valor, están acostumbrados a lo que ven en las redes, “¿cómo consigo hacer dinero desde casa con el móvil, sentado?”, es lo que están recibiendo”</p> <p>“todo esto también viene motivado por esa inmediatez de las redes en las que parece que todo es fácil sin trabajar”</p> <p><i>Entrevistada 2:</i></p> <p>“me preocupa el mal uso del móvil”</p>
-------------------------	------------------------------	---

		<p>“creo que un reto es saber introducir el móvil como una herramienta [...] deben respetar el aula, en el sentido que es un recurso para trabajar y no para jugar o perder el tiempo”</p> <p>“introducir el móvil como un elemento más en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero con unas normas claras de utilización que las dos partes tenemos que cumplir”</p> <p><i>Entrevistada 3:</i></p> <p>“en las redes sociales se proyecta lo que quieres que el resto vea y no tiene que coincidir con la realidad”</p> <p>“por las circunstancias actuales el alumnado ya no está haciendo esa parte social tan importante, refugiándose en videojuegos por ejemplo”</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Por otro lado, nombran que el profesorado juega un papel clave en la formación y el desarrollo de habilidades para la vida adulta del alumnado, señalando que existen profesionales “cristalizados” en su forma de impartir las materias, lo que dificulta que incluyan estas competencias de forma transversal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, la *Entrevistada 2* habla de que observa cierto “paternalismo” hacia el estudiantado, con una supervisión excesiva y la tendencia a utilizar constantemente el premio y el castigo, haciendo a los chicos y las chicas “dependientes” (Tabla 10.d.).

Tabla 10.d. Dimensiones de las entrevistas.

2. Retos futuros	c) Profesorado	<p><i>Entrevistado 1:</i></p> <p>“mucho profesorado está cristalizado”</p> <p><i>Entrevistada 2:</i></p> <p>“paternalismo” “tenemos esa tendencia paternalista a proteger”</p> <p>“los hacemos dependientes a los estudiantes de los profesores [...] podemos estar formando a adultos bastante débiles”</p>
-------------------------	-----------------------	--

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Pasando a las líneas de acción existentes o que consideran relevantes implantar (Tabla 10.e), el *Entrevistado 1* señala que la “formación al profesorado y a la familia” es una cuestión básica para asegurar que se prepara al alumnado para afrontar la vida adulta.

Tabla 10.e. Dimensiones de las entrevistas.

3. Líneas de acción	a) Formación	<p><i>Entrevistado 1:</i></p> <p>“formación del profesorado y de la familia” “trabajo específico con el tutor de clase, con las familias y demás [...] una de las claves para que luego este sistema encaje en lo que es la sociedad que les espera a ellos”</p>
----------------------------	---------------------	--

Fuente: Elaboración propia. 2021.

En cuanto a las acciones del Departamento de Orientación (Tabla 10.f), se comenta la posibilidad de valorar estas destrezas dentro de la evaluación psicopedagógica y la importancia de que esté presente un miembro del departamento en las reuniones de todos los Equipos Educativos para recoger las informaciones relevantes que se expongan y, a partir de ellas, elaborar actividades y acciones concretas para cada grupo-clase según sus necesidades.

Tabla 10.f. Dimensiones de las entrevistas.

3. Líneas de acción	b) Dpto. de Orientación	<p><i>Entrevistado 1:</i></p> <p>“hacer otra evaluación psicopedagógica respecto a este tipo de habilidades”</p> <p><i>Entrevistada 3:</i></p> <p>“en las reuniones del equipo educativo siempre debería estar presente un integrante del departamento de orientación para que pueda ir recogiendo el desarrollo de las distintas evaluaciones”</p> <p>“se realizaba un pequeño informe para analizar las deficiencias y luego se llevaba al departamento para trabajar en ellas y poder organizar las tutorías concretas que requería cada grupo”</p> <p>“bancos de recursos de tutorías que quizás, si un tutor o tutora determinada te indica que le falla algún aspecto concreto con su grupo, pues que el orientador u orientadora pueda utilizar ese banco de recursos”</p>
----------------------------	--------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia. 2021.

A nivel organizativo (Tabla 10.g), se propone incluir las habilidades para la vida como una línea estratégica dentro del Plan General del Centro para que tenga relevancia y sea más fácil su implantación. También se manifiesta interés por disponer de “espacios” para que los Equipos Educativos puedan “establecer criterios comunes, trazar acciones

conjuntas”, “reflexionar sobre cómo se desarrolla el trabajo” y de esta manera aunar esfuerzos para lograr los mismos objetivos con respecto al alumnado.

Tabla 10.g. Dimensiones de las entrevistas.

<p>3. Líneas de acción</p>	<p>c) Nivel organizativo</p>	<p><i>Entrevistado 1:</i></p> <p>“es un tema a incluir como apartado específico en la programación del departamento e incluso dentro del propio Plan General del Centro, como una línea estratégica”</p> <p>“es una línea que tendrá que llevarse a la CCP para que se apruebe y después al Consejo Escolar, entonces ya tendría la suficiente fortaleza para que cada vez que se convoque la gente esté metida ahí”</p> <p><i>Entrevistada 3:</i></p> <p>“cambiaría la distribución de las horas, no es posible que termines una sola hora de clase en la que ocurra cualquier circunstancia y que no puedas resolverla porque tienes otra clase que atender”</p> <p>“más espacios de reunión entre el profesorado para establecer criterios comunes, trazar acciones conjuntas”</p> <p>“falta de espacios en los que el equipo educativo pueda poner en común criterios conjuntos”</p> <p>“no hay un momento para sentarse y reflexionar sobre cómo se desarrolla el trabajo”</p>
-----------------------------------	-------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Por último, los testimonios sobre la *Metodología y acciones* fueron muy variados (Tabla 10.h). Se consideró la necesidad de introducir las habilidades de forma transversal en cualquier materia, de crear vínculos afectivos entre profesorado y alumnado para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea productivo, así como elaborar un “semanario” mediante el que trabajar las habilidades para la vida o a través de actividades en tutoría y la conformación de grupos de trabajo que permita promover la autonomía, la coordinación o la gestión de relaciones interpersonales entre el alumnado, entre otras.

Tabla 10.h. Dimensiones de las entrevistas.

<p>3. Líneas de acción</p>	<p>d) Metodología y acciones</p>	<p><i>Entrevistado 1:</i></p> <p>“modelo de programa para que se puedan trabajar de manera transversal utilizando las técnicas del trabajo cooperativo”</p> <p>“buscar aquellas actividades que les encienda la bombillita al alumnado”</p> <p>“la metodología de aula [...] da igual que des lo que des, constantemente puedes estar introduciendo estos temas”</p> <p>“proceso enseñanza-aprendizaje [...] es un proceso comunicativo, que si no hay los enlaces adecuados entre el emisor y el receptor, entre el profesor y el alumno, si no se crean vínculos afectivos ahí, va a ser difícil que pueda empezar a dar lo que sea”.</p> <p>“hacer pequeñas introducciones en las que se pueda mencionar las distintas habilidades que te pueden ayudar a tener una buena transición de cara a la vida adulta”</p> <p>“hacer un semanario en el que cada semana tenga una frase que comentar antes de empezar, o tal vez un pequeño texto que te pueda llevar a ver algo”</p> <p>“en las tutorías puede ser fundamental el trabajar videos alusivos a cada uno de estos rasgos que, por ejemplo, los que ha propuesto la OMS”</p> <p>“ejercicios que están haciendo de matemáticas o de cualquier asignatura en darle un contenido de cara al futuro también, incluso que puedan visualizar”</p> <p>“el número de alumnado en aula ahora ha disminuido, parecía que iba a ser mucho más fácil, pero no se ha sabido trabajar esa cercanía, crear ese vínculo afectivo que te comentaba antes”</p> <p><i>Entrevistada 2:</i></p> <p>“hay que darle más autonomía, más capacidad de desarrollo y más capacidad de errar, equivocarse de volver a iniciar los trabajos”</p> <p>“rol del profesor debería ser más de coordinador”</p> <p>“Apoyar un poco más el trabajo cooperativo entre el alumnado y que después, entre ellos, vayan preparando una temática entre iguales” “Guiar el proceso de aprendizaje”</p> <p>“dejándoles espacio a los alumnos para que [...] desarrollen [...] su creatividad, su imaginación, su trabajo [...] de manera asamblearia</p>
-----------------------------------	---	--

		<p>entre ellos mismos haya coordinación, revisen los principales problemas disciplinares”</p> <p>“alumnos mentores”</p> <p>“que participen en la gestión de la convivencia”</p> <p>“creo en la transversalidad”</p> <p>“darles protagonismo y darles funciones” “por ejemplo, un alumno en el aula que gestione las salidas al baño” “que aprendan a gestionarse entre ellos”</p> <p>“me gustan los climas de trabajo en el aula”</p> <p><i>Entrevistada 3:</i></p> <p>“La parte de contenidos, aunque son muy importantes, creo que pueden irse adquiriendo si reúnes una serie de habilidades y competencias y herramientas previas”</p> <p>“trabajar mucho en la autoestima, cada vez flaquea más”</p> <p>“la toma decisiones es muy importante, puede entrenarse en los centros con trabajos grupales, que requieran que cada integrante asuma un rol, haciéndolos responsables de una parte del trabajo y de que desarrollen el trabajo en equipo”</p> <p>“lo ideal sería hacer los trabajos grupales en el aula para saber qué es lo que falla en el grupo y poder facilitarles herramientas para que aprendan a desarrollar esa habilidad”</p> <p>“saber gestionar los liderazgos, reconocer los liderazgos positivos y negativos”</p> <p>“darles la mayor autonomía posible”</p> <p>“hemos hecho teatros, pequeños sketches montados por el propio alumnado en Carnavales, previo a estas fechas tenían que crear y escenificar los posibles efectos del alcohol, el tabaco y otras drogas en el desarrollo de las fiestas”</p> <p>“mediadores en salud, el propio alumnado tenía que montar la actividad a desarrollar, por ejemplo, con el tabaco, tenían que hacer una serie de talleres y estos se impartían a los más pequeños”</p> <p>“realizar un pequeño resumen de la actividad y también reflejar las opiniones y valoraciones de ese taller para ser consciente de la importancia de la crítica constructiva [...] en esta actividad se trabajan numerosas habilidades y competencias”</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia. 2021.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha comentado en el marco teórico, la transición a la vida adulta se entiende como un proceso multidimensional que incluye el fin de la formación académica y el inicio del proceso de emancipación del núcleo familiar, además de otros muchos desafíos a los que se enfrentan las personas durante su rito de paso de la juventud a la adultez, con numerosas interrupciones, oscilaciones y retornos (Galland, 1991; Das Dores y Abrantes, 2005).

Los objetivos principales de este estudio son conocer las expectativas que tienen los y las adolescentes del segundo ciclo de secundaria y de Bachillerato sobre las habilidades que poseen para la transición hacia la vida adulta y conocer la visión del personal docente del IES (orientador y dos jefas de departamento) sobre las habilidades para la transición a la vida adulta del alumnado y las acciones que se realizan o se podrían llevar a cabo desde el centro.

Como ha quedado reflejado en el apartado anterior, la habilidad que el alumnado determinó que poseía en mayor grado fue la *Empatía* con un 47,5% de las respuestas que señalan que la poseen “Mucho”, seguidas por las habilidades de *Toma de decisiones*, *Relaciones interpersonales* y *Solución de problemas y conflictos* situadas en “Bastante” con porcentajes superiores al 34%. Esta disposición a auto describirse como empáticos y empáticas es positivo en la medida en que se relaciona con conductas pro sociales (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006) y con la inhibición de la agresividad (Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper, y Mestre, 2016). Pero no se puede olvidar la probable influencia del sesgo de deseabilidad social, que provoca una tendencia a contestar dando una imagen demasiado favorable de uno o una misma.

La habilidad que indicaron tener en menor grado fue el *Manejo de tensiones y estrés*, siendo la única que supera el 15% de personas que responden no poseerla “Nada”. Esta situación puede deberse a varios factores. Durante la adolescencia el cerebro aún se está desarrollando, el área prefrontal, encargada de habilidades como planificar, establecer prioridades y controlar impulsos, no termina de madurar hasta los 25-30 años de edad, por lo que los chicos y chicas tendrán dificultades para organizar su vida académica y personal, lo que posiblemente les ocasione estrés (Marina, J.A. 2014). Además, se enfrentan a cambios corporales y psicológicos a los que deben habituarse, se abre ante

ellos y ellas un mundo nuevo y cada vez perciben más cerca esa adultez ansiada, pero a la vez desconocida (Méndez, P., 2009). Por otro lado, el aislamiento, los cambios en su forma de vida y los posibles sentimientos de temor, ansiedad y pérdida o separación de amistades y seres queridos que la actual pandemia ha generado, también han aumentado el riesgo de presentar estrés y ansiedad (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2021).

Los resultados reflejan niveles semejantes cuando se analiza el grado en que mujeres y hombres manifiestan poseer dichas habilidades, al igual que entre los distintos cursos, por lo que no se dan diferencias significativas entre sexos y cursos. Es posible que esta situación se produzca por el momento evolutivo en el que se encuentran, de construcción de la identidad que hace que homogenice a los y las participantes. También puede explicarse por el tamaño reducido de la muestra, que debería ser más amplio.

La bibliografía referente a investigaciones en centros ordinarios sobre transición a la vida adulta y competencias que el alumnado considera tener para afrontar esta transición y la posterior adultez es muy escasa, lo que ha impedido la comparación de los resultados obtenidos con los de otras investigaciones.

El alumnado considera a una persona “adulta” cuando es responsable, independiente y madura. Esto se puede relacionar con el concepto cronológico y legal de la adultez o mayoría de edad que en España se inicia a los 18 años, edad que determina que legalmente se posee la capacidad de ejercer los derechos y obligaciones de que son titulares (en cuanto a responsabilidad e independencia). Por otro lado, también alude a la idea de adultez como capacidad de tomar decisiones adecuadas, guiarse por la razón y establecer relaciones interpersonales saludables, entre otros. En definitiva, de lograr un buen desarrollo y funcionamiento de sí para enfrentarse a las circunstancias de la vida.

Las personas entrevistadas han dirigido sus testimonios hacia los aspectos que han considerado más relevantes. En primer lugar, en cuanto a la transición a la vida adulta, la consideran un proceso formativo y de adquisición de competencias que les permitirá introducirse en la sociedad, y sus concepciones de la adultez se acercan a las del alumnado, pudiendo resumirla en: responsabilidad, independencia y madurez.

Los retos a los que se han referido ha sido la falta de motivación del alumnado, esta ausencia de interés supone un obstáculo considerable para que se implanten medidas que les permita adquirir las distintas habilidades y competencias.

Otro ha sido la gestión de las *nuevas tecnologías*, considerándolas un problema al ser una fuente constante de distracciones y de deseos que se satisfacen al instante, nombrando la necesidad de incluirlos como otra herramienta de uso cotidiano en el aula. Los dispositivos electrónicos ofrecen refuerzos continuos, lo que puede estar provocando dificultades en el autocontrol ya que los chicos y las chicas pierden la capacidad de demorar la gratificación (Luna, Gómez y Lasso, 2018), pudiendo relacionarlo con el déficit de *Manejo de tensiones y estrés* que ha manifestado el alumnado, el no ser capaz de esperar y no ceder a lo inmediato (falta de autocontrol) hace que se acumulen tareas que luego les es casi imposible finalizar a tiempo.

También se nombra al profesorado “cristalizado” que le cuesta incluir las habilidades para la vida de forma transversal en el desarrollo de sus clases y al “paternalismo” que se ejerce y conforma estudiantes dependientes y poco autónomos en sus estudios y en sus decisiones.

En cuanto a las líneas de acción se recalca la “formación al profesorado y a la familia” para asegurar que se prepara al alumnado para afrontar la vida adulta. Por parte del Departamento de Orientación, se comenta la posibilidad de hacer una valoración detallada de las habilidades en la evaluación psicopedagógica y la importancia de que en las reuniones de los Equipos Educativos esté presente un miembro del departamento para recoger las informaciones relevantes que se expongan y, a partir de ellas, elaborar actividades y acciones concretas para cada grupo-clase según sus necesidades.

A nivel organizativo, para facilitar que se trabajen las habilidades, se propone incluirlas como línea estratégica en el Plan General Anual. Además de indicar la importancia de establecer espacios de diálogo e intercambio de ideas para que los Equipos Educativos pueda definir acciones comunes para cada grupo-clase o alumno/alumna concreta.

Por último, los profesionales entrevistados señalaron la relevancia de introducir las habilidades de forma transversal en cualquier materia, de la creación de vínculos afectivos

entre profesorado y alumnado para lograr un aprendizaje significativo y también nombraron en distintas ocasiones el trabajo colaborativo para poner en práctica competencias como la autonomía, la comunicación asertiva o la toma de decisiones. El trabajo colaborativo es una metodología en la que cada persona interactúa con el resto de integrantes, aportando sus conocimientos, capacidades y esfuerzo, logrando una construcción del conocimiento en equipo y un aprendizaje significativo (Revelo, Collazos y Jiménez, 2018), tal vez podría ser una estrategia didáctica exitosa entre el alumnado del centro ya que en sus respuestas al cuestionario señalaron tener un alto grado de *Empatía*, capacidad de *Toma de decisiones* y de *Solución de problemas y conflictos*, destrezas fundamentales para el trabajo en equipo.

La presente investigación muestra algunas limitaciones tales como el tamaño de la muestra, que podría ampliarse, así como el haber utilizado únicamente población de un centro de enseñanza secundaria, con unas características sociodemográficas, formas de socialización y situación cultural concreta, pudiendo extenderlo a otros contextos geográficos. Por último, es probable que se haya producido un sesgo de deseabilidad social, para evitarlo se podría formular el cuestionario de manera que el alumnado respondiera señalando las habilidades que le gustaría poseer y en qué medida, y no las que cree poseer en la actualidad, es decir, las habilidades *ideales* y no las habilidades *reales*.

En cuanto al papel del o la profesional de orientación en el desarrollo de las habilidades para la vida y la orientación, tanto al alumnado para adquirirlas, como al profesorado para formarles, estaría cumpliendo, sobre todo, funciones de asesor/consultor y de agente de cambio, propuestos por Boza, Toscano y Salas (2007). El rol de asesor/consultor se llevaría a cabo al sugerir de qué manera incluir estas habilidades de forma transversal en cada materia, qué materiales utilizar en actividades de tutoría concretas y cómo implementar el trabajo colaborativo. Y el rol de agente de cambio por su capacidad de influir en la organización educativa para promover transformaciones que permitan que estas habilidades se tomen en cuenta y se les dé la importancia que tienen.

Las líneas de acción que podrían plantearse para ser implantadas por parte del Departamento de Orientación son:

- Formar al profesorado para que incluya de forma transversal en sus materias las 10 competencias para la vida.
- Asistencia (al menos de un miembro del departamento) a todas las reuniones de los distintos Equipos Educativos para recoger las situaciones concretas de cada grupo y elaborar tutorías, recomendar estrategias metodológicas o actividades acordes a ellas.
- Promover el trabajo colaborativo en el aula mediante grupos de trabajo.
- Reunirse con el Equipo Directivo y la Comisión de Coordinación Pedagógica para plantearles la importancia de estas habilidades y de incluirlas como línea estratégica en el Plan General Anual.

Este estudio, además de esclarecer la necesidad de replicar la investigación profundizando en la temática con muestras más amplias para poder extrapolar los resultados a toda la población en tránsito a la vida adulta, muestra la importancia de seguir estas líneas de investigación para poder recabar información suficiente que permita desarrollar una base bibliográfica sólida, ya que, tal y como se ha indicado en otros puntos del documento, los estudios existentes están referidos a poblaciones con características específicas y no a estudiantado escolarizado en centros ordinarios, siendo necesario contar con más evidencia. También podría ser interesante realizar investigaciones cualitativas con el alumnado para conocer sus testimonios sobre las expectativas que tienen de su transición a la vida adulta, las habilidades que poseen y cuáles creen que deberían poseer, de qué manera puede incidir en ellas el sistema educativo, entre otras.

En conclusión, la habilidad que el alumnado indica poseer en mayor medida es la *Empatía*, y la habilidad que señalan que poseen en menor medida es el *Manejo de tensiones y estrés*.

Los resultados son semejantes entre hombres y mujeres y entre los distintos cursos estudiados.

El ser adulto o adulta es definido según el alumnado en base a tres características fundamentales: la responsabilidad, la independencia y la madurez.

El personal docente del centro hace especial hincapié en la falta de motivación del alumnado para adquirir competencias, la importancia de la formación del profesorado y la familia para trabajar con los chicos y las chicas las habilidades para la vida, enseñar al alumnado a hacer un buen uso de las nuevas tecnologías en el aula y en su vida personal, incluir en las evaluaciones psicopedagógicas la valoración de estas habilidades, incluirlas como línea estratégica del centro y proponen acciones poco concretas para trabajarlas con el alumnado (transversalidad, “semanario” o trabajo colaborativo).

En definitiva, se puede deducir que por parte del alumnado no existe un interés real en adquirir las habilidades y competencias que les faciliten su transición a la vida adulta, y desde el centro y el Departamento de Orientación no se están realizando acciones específicas para trabajarlas. Es decir, la transición a la vida adulta que experimentan los chicos y las chicas jóvenes se percibe como un proceso automático, en el que no se les plantea la necesidad de poseer unas determinadas habilidades que les ayudarán a que esa transición sea exitosa y lo más constructiva posible.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (55), 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444

Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M^a C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J.M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Hergué.

Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador): Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, (9), 111-131.

Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2021). Apoyo para adolescentes y adultos jóvenes. <https://acortar.link/sBsSF>

Das Dores, M. y Abrantes, P. (2005). Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización. Recorridos de incertidumbre. *Recerca, Revista de pensament i anàlisi*, (5), 63-86.

Decreto 25/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria. *Boletín Oficial de Canarias*. Islas Canarias, 20 de marzo de 1995, núm. 34, pp. 1782-1789.

Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. En H. Fabian y A.W. Dunlop (eds.), *Transitions in the early years* (pp. 123-134). Routledge.

Fabian, H. y Dunlop, A. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Bernard van Leer Foundation.

Faria, L. y Loureiro, N. (2012). Teoria do Caos e Aconselhamento de Carreira: Implicações para a prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 13(2), 235-244.

Figuera, P. (2006). La transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez (Coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (186-218). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.

Figuera, P., Rodríguez, ML. y Llanes, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE*, Vol. 8 (2), 1-17.

Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Collin.

Gimeno, J. (1997). La transición a la educación secundaria (2º ed.). Morata.

Hervás, M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo Editorial Universitario.

Hitchner, K.W. y Tiff-Hitcher, A. (1987). *A survival guide for the secondary school counselor*. Center for Applied Research in Education.

León, S. (2009). ¿Por qué es necesario el periodo de adaptación en la Educación Infantil? *Innovación y Experiencias educativas*, (15), 1-9.

Luna, E., Gómez, J. y Lasso, T. (2018). Relación entre desempeño académico y autocontrol. *Plumilla Educativa*, 199-219.

Marina, J.A. (2014). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (1), 21-36.

Martínez, A., Cegarra, J. y Rubio, J. (2021). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 16(2), 325-338.

Méndez, P. (2009). Factores psicológicos en la adolescencia. *An Pediatr Contin*, 7(4), 239-242.

Miller, G.D. (1981). ASCA role statement: The practice of guidance and counseling by school counselors. *School Counselor*, (29), 7-12.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021. <https://acortar.link/zDGny>

O'Bryant, B.J. (1991). Getting the most from your school counseling program. *NAASP Bulletin*, (75), 1-4.

Organización de la Naciones Unidas (ONU). (2020). Juventud. <https://www.un.org/es/global-issues/youth>

Parés, M. y Subirats, J. (2016). Muy jóvenes, jóvenes y menos jóvenes. El lío de la juventud y la política. *Revista de estudios de juventud*, (114), 45-58.

Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. <https://acortar.link/3MMjq>

Resolución de 18 de septiembre de 2020, de la Directora, por la que se convocan subvenciones para el ejercicio 2020, mediante el procedimiento de concurrencia competitiva, para el fomento de la adquisición de vivienda por parte de los jóvenes canarios. Boletín Oficial de Canarias, núm. 218, pp. 28959- 28978. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2020/218/008.html>

Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, Vol. 21(41), 115-134.

Rodríguez, S. (1998). Orientación. Aspectos actuales y futuros. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16(2), 1-155.

Rye, DR. y Sparks, R. (1991). *Strengthening k-12 school counseling programs: A support system approach*. Accelerated Development.

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, Vol. 21(3)*, 259-271.

Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P. y Mestre, M. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción psicológica, Vol 13(2)*, 3-14,

Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Springer Pub. Co.

Schlossberg, N. K., Waters, E. B. y Goodman, J. (2005). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. Springer.

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe.

ANEXOS

Anexo I) Cuestionario

Habilidades para la vida

Estimadas alumnas,
Estimados alumnos,

El presente cuestionario forma parte de una investigación para el Trabajo de Fin de Máster (TFM) del Máster de Formación del Profesorado, especialidad de Orientación Educativa, por la Universidad de La Laguna (ULL).

Es anónimo y los datos recogidos serán tratados confidencialmente, por favor, responde de forma sincera. La participación es voluntaria y puedes volver atrás en cualquier momento. Emplearás entre 5 y 10 minutos en responderlo.

Está formado por frases en las que debes indicar en qué grado te sientes identificado o identificada con ellas en una escala del 1 al 5, siendo (1) Nada, (2) Raramente, (3) Ocasionalmente, (4) Frecuentemente y (5) Siempre.

Por ejemplo:

Me lavo los dientes después de comer.

- (1) Nada
- (2) Raramente
- (3) Ocasionalmente
- (4) Frecuentemente
- (5) Siempre

Muchas gracias por tu participación y tu tiempo.

Edad: _____ **Sexo:** Hombre ____ Mujer ____ Prefiero no decirlo ____

Curso: 3º ESO ____ 4º ESO ____ Bachillerato ____

DHpV

1 2 3 4 5
Nada Raramente Ocasionalmente Frecuentemente Siempre

1. Tengo claros los valores que guían mi comportamiento. Por ejemplo: "la sinceridad y la lealtad".	1	2	3	4	5
2. Cuando no me gusta cómo me trata alguien, puedo decírselo de forma clara y respetuosa.	1	2	3	4	5

3. Cuando tengo una discusión intento llegar a un acuerdo que beneficie a todas las personas implicadas.	1	2	3	4	5
4. Considero que puedo manejar bien situaciones de estrés.	1	2	3	4	5
5. Le doy importancia a mis amigos y amigas.	1	2	3	4	5
6. Soy capaz de identificar y diferenciar cuando me siento triste, enfadado/a, alegre, etc.	1	2	3	4	5
7. Sé expresar mis emociones a otras personas.	1	2	3	4	5
8. Cuando actúo de una determinada forma, soy consecuente con los resultados de mis acciones.	1	2	3	4	5
9. Conozco cuáles son mis puntos fuertes y cuáles mis puntos débiles.	1	2	3	4	5
10. Cuando tengo dudas tras una explicación, pregunto o busco información por mi cuenta.	1	2	3	4	5
11. Cuando percibo que tengo una relación dañina con un amigo o amiga, soy capaz de finalizarla.	1	2	3	4	5
12. Cuando un amigo o amiga se encuentra en una situación difícil, intento comprender por lo que está pasando.	1	2	3	4	5
13. Me gusta buscar formas originales de resolver situaciones cotidianas.	1	2	3	4	5
14. Escucho e intento atender cuando alguien me expresa un pensamiento o sentimiento.	1	2	3	4	5
15. Ante los problemas que me surgen intento razonarlos y buscar alternativas de solución.	1	2	3	4	5
16. Me gusta informarme mediante diferentes fuentes para poder contrastar el contenido y llegar a mis propias conclusiones.	1	2	3	4	5
17. Pienso en cómo mis acciones pueden repercutirme a mí y otras personas.	1	2	3	4	5
18. Cuando me siento agobiado/a soy capaz de identificar su origen.	1	2	3	4	5
19. Si una persona cercana está feliz, me contagio de esa felicidad.	1	2	3	4	5
20. Intento poner pasión en lo que hago para que refleje mis sentimientos y reflexiones.	1	2	3	4	5
21. Puedo definir cómo soy y qué me caracteriza y hace diferente a otras personas.	1	2	3	4	5
22. Intento indagar sobre las cosas que me cuentan para formarme una opinión propia.	1	2	3	4	5
23. Me gusta que mi círculo de amistades sepa cuánto les aprecio.	1	2	3	4	5
24. Soy capaz de decir “no” cuando no me apetece algo, sin ser ofensivo/a.	1	2	3	4	5
25. Trato de ver las cosas desde diferentes perspectivas, intentando encontrar siempre algo nuevo en ellas.	1	2	3	4	5

26. Me gusta conocer cómo se sienten otras personas para poder entenderlas mejor.	1	2	3	4	5
27. Cuando me dan opciones para resolver un conflicto, intento ser flexible.	1	2	3	4	5
28. Reconozco las manifestaciones en mi cuerpo que indican que estoy estresado/a, agobiado/a o en tensión. Por ejemplo: "Sé que estoy agobiado/a cuando me duele la boca del estómago"	1	2	3	4	5
29. Antes de tomar una decisión, evalúo todas las alternativas que tengo.	1	2	3	4	5
30. Escucho y le doy importancia las historias o anécdotas que las demás personas me cuentan.	1	2	3	4	5

HpV

A continuación se presentan diferentes preguntas relacionadas con las diez Habilidades para la Vida definidas por la OMS en 1993.

1. *Autoconocimiento*: saber que se tiene una experiencia o pensamiento consciente, conociendo sus propios valores, fortalezas, gustos, etc.
2. *Comunicación asertiva*: es la capacidad de expresar de forma respetuosa consigo misma y con las demás personas lo que se siente, piensa o quiere y saber escucharlo de otras personas.
3. *Toma de decisiones*: elegir entre distintas alternativas, valorando las necesidades, criterios y consecuencias de cada una, en la vida de sí misma y en la del resto.
4. *Pensamiento creativo*: utilizar la razón y la pasión para generar cosas nuevas y valiosas, ver las cosas desde diferentes perspectivas y ser original.
5. *Manejo de emociones y sentimientos*: saber gestionar los aspectos afectivos, enriqueciendo y mejorando la vida personal y las relaciones interpersonales.
6. *Empatía*: comprender a la otra persona y ponerse en su lugar, compartiendo su estado emocional, siendo una de las bases de los sentimientos morales.
7. *Relaciones interpersonales*: al ser seres sociales, se debe ser capaz de constituir y mantener relaciones interpersonales significativas o finalizar aquellas que suponen obstáculo para el crecimiento personal.
8. *Solución de problemas y conflictos*: gestionar los problemas de la vida diaria de manera creativa y flexible, pudiendo identificar en ellos oportunidades de cambio y crecimiento social y personal.
9. *Pensamiento crítico*: cuestionarse todo, hacerse preguntas, investigar y no aceptar las cosas de forma ingenua.
10. *Manejo de tensiones y estrés*: identificar el origen de tensiones y estrés, sus manifestaciones y descubrir cómo gestionarlas de forma positiva o eliminarlas.

1. En una frase, ¿qué es para ti “ser adulto/a”?

2. De las siguientes diez competencias seleccionadas por la OMS como esenciales para hacer frente a los retos que presenta el mundo actual, ¿cuáles son las 3 que consideras más importantes?

- 1. Autoconocimiento
- 2. Comunicación asertiva
- 3. Toma de decisiones
- 4. Pensamiento creativo
- 5. Manejo de emociones y sentimientos
- 6. Empatía
- 7. Relaciones interpersonales
- 8. Solución de problemas y conflictos
- 9. Pensamiento crítico
- 10. Manejo de tensiones y estrés

3. En casa, con tus adultos/as de referencia (padres, madres, abuelos, abuelas, hermanos, hermanas, tíos, tías, tutores legales, etc.), ¿qué competencias te han ayudado a desarrollar? (Marca las 3 que consideres).

- 1. Autoconocimiento
- 2. Comunicación asertiva
- 3. Toma de decisiones
- 4. Pensamiento creativo
- 5. Manejo de emociones y sentimientos
- 6. Empatía
- 7. Relaciones interpersonales
- 8. Solución de problemas y conflictos
- 9. Pensamiento crítico
- 10. Manejo de tensiones y estrés

4. De estas habilidades, ¿en qué medida consideras que las posees? Siendo: (1) Nada, (2) Poco, (3) Más o menos, (4) Bastante y (5) Mucho.

	1. Nada	2. Poco	3. Más o menos	4. Bastante	5. Mucho
1. Autoconocimiento					
2. Comunicación asertiva					
3. Toma de decisiones					
4. Pensamiento creativo					
5. Manejo de emociones y sentimientos					
6. Empatía					

7. Relaciones interpersonales

8. Solución de problemas y conflictos

9. Pensamiento crítico

10. Manejo de tensiones y estrés

Anexo II) Guion entrevista

- ¿Qué entiendes por transición a la vida adulta?
- ¿Crees que las personas jóvenes se sienten preparadas para las exigencias de las siguientes etapas de su vida?
- ¿De qué manera desde el centro educativo se les puede ayudar a que estén preparados/as?
- ¿Qué consideran que es "estar preparado/a"?
- ¿Crees que, desde tu experiencia, las Habilidades para la Vida que propone la OMS (autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés) son suficientes para llegar a una adultez positiva?
- ¿Qué es para ti la vida adulta? Para la mayoría del alumnado ser adulto/a se relaciona con la responsabilidad, la independencia y la madurez, ¿lo compartes?
- ¿Qué retos existen en la actualidad para el tránsito a la vida adulta?
- ¿Cómo crees que se podría trabajar en tutoría o actividades en el centro o en sus asignaturas la transición a la vida adulta? ¿Podrías ponerme algún ejemplo?
- El alumnado indica que la habilidad para manejar el estrés y las tensiones es la que consideran que menos poseen, ¿por qué crees que ocurre esto? ¿Cómo se podría trabajar esta habilidad desde el centro, alguna actividad, taller, técnica que se pudiera utilizar?

Anexo III) Transcripción entrevistas

ENTREVISTA 1

Entrevistadora: Buenos días XXX, estamos en el IES San Benito a 14 de junio de 2021 a las 8:24 para empezar en qué entiendes tú por transición a la vida adulta de los chicos y las chicas están 3º y 4º de la ESO 1º y 2º de bachiller.

Entrevistado 1: Bueno, para mí la transición a la vida adulta es todo un proceso madurativo que conlleva una serie de aspectos y rasgos personales y formativos en estos chicos que le permitan introducirse en esa sociedad que les estará esperando de alguna manera y en la que tendrán que, lamentablemente, competir. Para intentar moverse en ella, pues si van a necesitar desde luego una serie de habilidades que pueden perfectamente ser algunas en las que igual se han ido formando a lo largo del tiempo y en otros casos pues, desde luego, hay que trabajarlas con muchos de ellos, porque quizás esas habilidades o valores para entrar en sociedad, en la vida adulta tienen que luchar, lamentablemente, contra otra serie de contravalores y otra serie de currículum externo que están bombardeándolos constantemente y más en estas fechas con los confinamientos que han girado la atención de los chicos y chicas en estas edades, e incluso en edades inferiores, hacia lo que son los medios que utilizan pantallas, ya sean ordenadores, ya sean videojuegos, ya sean teléfonos.

Y esto sí que dificulta mucho esa formación hacia esa vida adulta, porque muchos sueñan con ser youtuber y les distrae mucho en la formación que en realidad deben de tener y, desde luego, pierden todo tipo de habilidad social. Porque, si bien es cierto que a través de los videojuegos pueden jugar entre ellos y demás, digamos que las relaciones que se toman son meramente eso, de juego. Y no hay mucho más, poca profundidad.

Verdaderamente es un tema muy interesante, muy bonito para trabajar, también desde las tutorías, aunque aquí saben los tutores perfectamente, cuando hablamos en las reuniones de tutoría y demás, que muchas veces los chicos se preguntan qué hacen aquí, por qué están aquí. Y precisamente esta es la fábrica de futuros ciudadanos, de alguna manera, y que aquí en realidad se les está preparando para esa transición a la vida adulta, aunque ellos no se den cuenta. Yo les pongo el ejemplo de que esto es como una pequeña empresa donde tienen que cumplir unos horarios, unas normas, tienen que comportarse con sus

compañeros bien, tienen que hacer unas tareas y trabajos y tienen que cumplir con unas fechas. Y esto, si ellos son capaces de cumplir con esta serie de medidas, lógicamente, les será mucho más fácil adaptarse a esta vida. Aunque, lamentablemente, lo que sí estamos viendo es que, no sé si debido a lo que comentábamos antes del confinamiento o a otras cuestiones que puedan estar incidiendo que son muchas y muy variadas y que además se dan mucho en este tipo de centros de extrarradio, pues hay problemas familiares, problemas sociales, problemas económicos, que también han crecido a lo largo de este tiempo de la pandemia dichosa.

Y bueno, todo esto suma y hace un cúmulo de alumnado que no encuentra motivación, no le satisface todo este todo este “juego” del que estamos hablando y que, seguramente, ni siquiera piensan en esa transición a la vida adulta, ni siquiera piensan en cuál va a ser su futuro, ni siquiera piensan qué cuestiones son las que le gustan y demás, y es un tema que se estará trabajando constantemente en tutoría.

Entrevistadora: Entonces, hablándome de las tutorías, ¿existe ya en la actualidad algún tipo de actividad que vaya más orientado a esa preparación para la vida adulta? ¿o se podría hacer alguna más concreta para los años venideros?

Entrevistado 1: No, todas no, lo que este fue el primer año de confinamiento y así todo hemos ido teniendo que ir modificando cosas. Pero sí es cierto que hay que trabajar temas como la organización, la motivación, el orden, temas de convivencia, trabajar los temas de habilidades sociales, de formación, etc. Pero se puede incrementar, está claro que hay que incrementarlo, a ver si de alguna manera podemos compensar todas estas variantes externas que, de alguna manera, inciden en el alumnado y que son muy potentes y que le distraen de cualquier objetivo o pensamiento hacia lo que es su vida futura.

Entrevistadora: Y, entonces, ¿tú crees que igual que para prepararlos y prepararlas, las tutorías serían suficiente o igual sería adecuado también formar al profesorado, etc.?

Entrevistado 1: Totalmente de acuerdo. De hecho, ahora mismo, en este tiempo que estamos evaluando un poco el año académico, una de las propuestas que se ha hecho al equipo directivo es que, en base a lo que hemos visto, tenemos que trabajar muy mucho una de nuestras áreas de actuación que va a ser la formación del profesorado y de la

familia. Que nos ha sido complicado también por estos mismos temas de confinamiento y porque no todo el mundo tiene, lamentablemente, los medios TICs necesarios para poder comunicarse con nosotros o desconocen cómo se puede hacer. Ahí hay otra formación y otro tipo de ayuda que deberían tener porque tal y como se están poniendo las cosas hoy en día, las ayudas y formaciones telemáticas van a ser indispensables.

Se ha avanzado, pero ha sido difícil, de hecho yo este año todo lo que ha sido formación o atención a padres la he podido hacer presencial y de manera individual, con lo cual el desgaste es terrible. También es cierto que tiene una parte positiva aunque hay un empleo de tiempo, y es la cercanía y la privacidad, porque a veces cuando están todos juntos no se atreven a hablar. Y, además, es un tema que preocupa, lo que pasa es que a lo mejor generalmente la gente no piensa en el concepto de transición a la vida adulta, digo de profesorado, padres y demás, sino que piensan lo típico de “qué va a ser de ti el día de mañana”, una frase que se suele utilizar mucho, pero creo que es un proceso, aparte de bonito y apasionante, el poder aunar herramientas, y herramientas nuevas incluso, también ayudándonos de las nuevas tecnologías, porque son potentes para ellos, de encaminarlos hacia esa buena transición a la vida adulta, transición la van a tener todos, pero, en efecto, también podemos evaluar y detectar, de alguna manera, si se pudiera cuantificar, quiénes tienen unos indicadores que me van a decir que van a tener problemas en esa transición a la vida adulta.

Y ahí también habría que hacer un trabajo específico con el tutor de clase, con las familias y demás, es un trabajo bonito, y yo creo que sí, que ahora más que nunca, visto lo visto, va a ser una de las claves para que luego este sistema encaje en lo que es la sociedad que les espera a ellos. Es que hay cosas que son increíbles, como, no sé, por ejemplo, a veces se trabaja con los chicos temas de entrevista, sobre todo con los mayores, pero no saben por ejemplo rellenar un formulario, y se lo tiene que rellenar mamá o vienen aquí para que se lo rellene, chicos que igual ya están en Bachillerato o que son de cuarto de la ESO. Y después son unos “fieras” a la hora de jugar o entrar en un ordenador, no les falta competencia digital, sino que no ven la necesidad. Ellos no ven ninguna necesidad de visualizar lo que va a ocurrir dentro de unos años, viven el día a día y, claro, encenderles la luz de pensar en esa transición y en esa vida futura que todos van a tener, es más complicado.

Entrevistadora: Bueno, la OMS propone una serie de habilidades para la vida. Se supone que ahora mismo la enseñanza está basada en competencias, no tiene tanta importancia los conocimientos sino preparar en competencias, para que se puedan desenvolver en distintos ámbitos de la vida. Entonces la OMS propone 10 habilidades que te las voy a comentar por encima, y serían: el autoconocimiento, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el pensamiento creativo, el manejo de emociones y sentimientos, la empatía, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento crítico y el manejo de tensiones y estrés. ¿Tú crees que, desde el sistema educativo, están dando herramientas para que tengan esas competencias, para que se trabajen?

Entrevistado 1: Hombre, se están tocando, porque en realidad las 7 competencias que trabajamos, pues de alguna manera pretenden dar respuesta a las que has comentado. Pero quizás falta una formación y fijación más clara de lo que se hace en cada momento cuando trabajas estas cuestiones. O sea que, se da respuesta, ¿que no es suficiente?, pues está claro que no está haciendo suficiente. Porque también cada individuo es un mundo, es único e irrepetible, y digamos que viene cargado genéticamente y también contextualmente con lo que le ha tocado vivir. Hay algunos que te llegan que han tenido unos periodos afectivos mucho mejores, se relacionan entre ellos de manera adecuada, tienen habilidades interpersonales, pero hay otros que, desde luego, no tienen de las diez que comentas, pues te quedas una o con dos. Es como si tuvieras que hacer otra evaluación psicopedagógica respecto a este tipo de habilidades, que, bueno, se tocan de alguna manera también en los informes cuando intentas conocer de alguna manera cómo es el alumno, haciendo las entrevistas, pero a veces desde el departamento no tienes la opción de conocerlos en el día a día, y hay que tirar de lo que te diga el tutor, lo que observes en el patio de recreo, de lo que hables con algún profesor o profesora, y lo que hables con padre o madre, por supuesto. Pero habría que mejorarlo desde luego, es un tema a incluir como apartado específico en la programación del departamento e incluso dentro del propio Plan General del Centro, como una línea estratégica. Es más, ahora que me lo comentas, creo que lo voy a proponer para que se incluya.

Entrevistadora: De esas 10 competencias, la que me dijeron los chicos y las chicas que en menos grado poseían era la del manejo de estrés y tensiones. ¿Crees que se ajusta a la realidad?

Entrevistado 1: Es posible, sin embargo, yo en los cursos que he trabajado he abordado el tema de la resolución de conflictos. Pero claro, entiendo que para el resto del profesorado llevarlo a tutorías es más complicado. Incluso el poder “venderlo” al alumnado de manera adecuada. Es curioso que indiquen que les faltan algunas de las competencias, o que las poseen en poco grado, y que luego cuando las abordes en tutorías no quieren saber nada. Pero sí, tengo preparadas tutorías acerca de la resolución de conflictos y también todo lo referido a las emociones. Porque claro, a veces son demasiado explosivos, dicen lo primero que les viene a la cabeza, y luego se cabrean y se enfadan, por no pararse un segundo a pensar que pueden estar haciendo daño o que si se lo hicieran a ellos les sentaría mal. Pero bueno, es cuestión un poco de tiempo ahora, de organizar todo ese material y de formación, de ahí la importancia de la formación del profesorado. Y yo espero poder tenerlas de manera presencial y tenerlos a todos, y que todo el centro esté implicado, entonces es una línea que tendrá que llevarse a la CCP para que se apruebe y después al Consejo Escolar, entonces ya tendría la suficiente fortaleza para que cada vez que se convoque la gente esté metida ahí.

Entrevistadora: Bien. Continuando, ¿para decir que una persona es adulta, cómo tiene que ser o qué características debe tener, para ti?

Entrevistado 1: Pues sobre todo la madurez. La capacidad para resolver situaciones comprometidas, complicadas, en el día a día en el tú a tú y entre otras personas. Importante la inteligencia emocional y, por supuesto, las habilidades interpersonales también y que tienen más poder de autocontrol sobre ellas mismas. Son capaces de antes de explotar, que es lo que muchas veces suele hacer la gente, dar respuestas viscerales a cualquier cuestión, es intentar parar un poco y dar respuesta más con la cabeza y con la mente. Para mí la adultez conlleva todo eso. Incluso lo ves con los chicos, identificas el grado de madurez que tienen, con 12, 13 o 14 años, siguen siendo niños pero la manera de comportarse y de pensar es muy madura, son personas que sabes que cuando hagan esa transición a la vida adulta van a tener menos complicaciones que otras que muestran otro tipo de actitudes.

Entrevistadora: Porque los chicos y las chicas, las tres características que indicaron que mejor explicaba para ellos el ser adulto o adulta, que yo creo que más o menos resume lo que me dijiste, fue: la madurez, la independencia y la responsabilidad.

Entrevistado 1: Aquí ya sabes perfectamente si una persona va a ser más o menos responsable por cómo se comporta. Esto es como un ejemplo, ellos me demuestran quienes son los responsables, quienes son los organizados, quienes son los que saben comportarse dentro del aula, quienes son los que saben resolver conflictos con los compañeros. Claro, todas estas premisas que van caminando conforman un posible adulto sin mucho problema. Y mira, estaba yo pensando que sería interesante, aparte de esas habilidades de la OMS igual trabajar alguna cuestión más, ahí tienes una tesis. Estaba dándole vueltas.

Entrevistadora: Sí, es muy interesante, de aquí mi idea es sacar líneas de actuación para el departamento de orientación.

Entrevistado 1: Pues me parece genial, me avisas cuando lo tengas.

Entrevistadora: Vale. Y, ¿se te ocurre algún ejemplo de actividad para el PAT o algún tipo de formación para el profesorado, algo más concreto que se les puede hacer al profesorado para que trabaje con el alumnado de forma transversal en todas las asignaturas estas habilidades o alguna de ellas?

Entrevistado 1: Claro, el tema es que esto del confinamiento y las normas Covid nos han fastidiado “muy mucho”. Aunque es cierto que tenemos ahora un modelo de programa para que se puedan trabajar de manera transversal utilizando las técnicas del trabajo cooperativo pero se hace harto complicado para los chicos. Y es que somos humanos, ellos necesitan el contacto físico. El profesorado como ya es adulto quizás la actividad tendría que ser, vaya la redundancia, buscar aquellas actividades que les encienda la bombillita al alumnado. Pero en el caso del profesorado, como se supone que ya tienen la formación y son adultos, pero a veces es difícil con el profesorado porque, claro la metodología de aula, por ejemplo, sería un tema interesante, porque constantemente puedes estar introduciendo estos temas, da igual que des lo que des, constantemente

puedes estar introduciendo estos temas, lo que pasa es que hay que darles ejemplos y hay que formarles para que aprovechen cualquier cuestión.

Claro, cada uno tiene su “librillo”, quieren dar los contenidos que les han marcado y ya. Pero si se trabaja sobre todo en los primeros cursos, en un principio se toma como medida trabajarlos de 1º a 4º, por ejemplo, ya te llegarán mucho mejor a Bachillerato y luego la transición será mucho mejor. Pero para mí un profesor antes de entrar un aula lo primero que tiene que hacer es lograr contactar con los alumnos, lo hemos hablado muchas veces, el proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso precioso pero que básicamente es un proceso comunicativo, que si no hay los enlaces adecuados entre el emisor y el receptor, entre el profesor y el alumno, si no se crean vínculos afectivos ahí, va a ser difícil que pueda empezar a dar lo que sea. Entonces, yo creo que siempre se pueden hacer pequeñas introducciones en las que se pueda mencionar las distintas habilidades que te pueden ayudar a tener una buena transición de cara a la vida adulta. Incluso se puede hacer un semanario en el que cada semana tenga una frase que comentar antes de empezar, o tal vez un pequeño texto que te pueda llevar a ver algo. Y después ya, desde luego, en las tutorías puede ser fundamental el trabajar videos alusivos a cada uno de estos rasgos que, por ejemplo, los que ha propuesto la OMS. Podrían ser esos o podrían ser otros, pero podría ser un modo de llevarlo.

Y ya no solo en el inicio de las clases, sino que lo tengan en mente, pero claro, no va a ser fácil, porque ya te digo que mucho profesorado está cristalizado y las matemáticas se dan como se dan y no las va a ver como otra cosa. Pero sí a lo mejor también pueden inducir los ejercicios que están haciendo de matemáticas o de cualquier asignatura en darle un contenido de cara al futuro también, incluso que puedan visualizar: “tú imagínate que vas a trabajar en una empresa con unas determinadas características, ¿tú qué crees que tendrías que hacer? y aparte de eso ganas al mes una cantidad, ¿qué sueldo vas a tener, si, imagínate, que va ser proporcional al grado de compromiso que tengas con la empresa?” y les vas poniendo una serie de cuestiones que le van a servir para promover la motivación, además de estar trabajando estas habilidades, y así con diferentes actividades de este tipo ir abordando todas las competencias.

Entrevistadora: Si. Yo les preguntaba por ejemplo para el pensamiento crítico si intentaban buscar más información cuando se les daba algo en clase o si intentaban

comparar esa información y casi todos y todas me decían que ocasionalmente o raramente. Entonces muchas veces son temas que no les despierta tanto interés y que tampoco les preocupan.

Entrevistado 1: Ya te digo, el desinterés es generalizado, hacia venir incluso al centro, muchos vienen porque les obligan, otros para ver a los colegas. Y claro, venir al centro con el lema de “no, voy porque me voy a formar, estoy con los colegas de paso, pero voy a pasar un rato ameno, voy a aprender, etc”, pero no, se quedan con “voy a ver a los colegas”, lamentablemente hay una inmensa mayoría que piensan así y que ha ido creciendo además porque todas las habilidades que de alguna manera se han venido trabajando con ellos, a la hora de hacer su trabajo, de estudiar y demás, en el período de confinamiento se ha perdido totalmente.

Incluso muchas actividades que se les enviaba no las hacían ellos, sino el padre, la madre y el espíritu santo. Claro, y ¿qué haces?, había que evaluar en base a eso, y junto a que la norma dice que con dos, tres y cuatro asignaturas lo raro es que tengan que repetir, sino que tienen que promocionar, cuando incluso los padres o madres entienden esta historia o los propios chicos, ya lo que te preguntan es “¿con cuántas puedo pasar, profe?”, y dices, “estoy incitando a conseguir cosas con el mínimo esfuerzo”. Ya no se ve el trabajo y la constancia como un valor, están acostumbrados a lo que ven en las redes, “¿cómo consigo hacer dinero desde casa con el móvil, sentado?”, es lo que están recibiendo. Y son potentísimos, chicos jóvenes como ellos, gente que ven cercana en edad. Competir contra eso es muy difícil.

Entrevistadora: Si, es cierto, y relacionado con eso también lo que veo yo es la dificultad de muchos y muchas de retrasar la recompensa, quieren todo ya y ahora, la inmediatez de las redes también creo que lo ha exacerbado.

Entrevistado 1: Claro que sí, ellos quieren la inmediatez. Si tú les dices “si haces esta tarea te doy un chicle y si haces estas dos tareas te doy un chicle y un chupete, etc” ellos cogen el chicle y ya, no les interesa las tareas, el trabajo en sí no les interesa. Otro tema que habrá que trabajar es a que aprendan que trabajar es bueno. Porque es que si no, vuelvo a lo mismo, aquí hay gente que me ha dicho que va a vivir de las subvenciones, y así te das cuenta de las aspiraciones de algunos. Y claro, todo esto también viene

motivado por esa inmediatez de las redes en las que parece que todo es fácil sin trabajar, sin trabajar ganar dinero. Y desde luego es una lacra para los chicos. Lo que tú dices, retrasar la recompensa, motivación por el logro, eso para ellos, no existe.

Entonces les pasa lo mismo cuando llegan a la vida adulta, en cualquier trabajo o cualquier circunstancia, no dan lo que tienen. Además, imagínate, qué futuro tenemos con gente que es incapaz de mantener un horario, de cumplir unas normas, etc. pues es duro, complicado.

Entrevistadora: Si, tenemos muchos frentes abiertos en educación: alumnado, familia, profesorado.

Entrevistado 1: Claro, son los ámbitos que hay que trabajar desde luego. Lo que pasa es que muchos de ellos lamentablemente, sobre todo el profesorado que tiene conductas y metodología de antaño, que igual ni utilizan el ordenador ni el “classroom”. Y alguno no es tan mayor. Y después también es cierto que ahora quizás podemos llegar mucho mejor a los críos, sé que es difícil lo del aprendizaje individualizado, pero como el número de alumnado en aula ahora ha disminuido, parecía que iba a ser mucho más fácil, pero no se ha sabido trabajar esa cercanía, crear ese vínculo afectivo que te comentaba antes. Y el desconocimiento que se tiene a veces también de los críos o del por qué de sus comportamientos y actitudes. Es importante que el profesorado pase por el patio, porque ahí te das cuenta de muchas cosas, cómo interactúan, cómo se comportan, etc. Debería ser obligatorio que todo el profesorado tuviera guardia de recreo, que fuera rotativo.

Entrevistadora: Pues vamos terminando, no sé si tienes algo más que añadir.

Entrevistado 1: Que me parece muy interesante este tema. Creo que es una línea interesante, y también importante y creo que los pibes lo agradecerán. Lo que pasa es lo que te digo, que vamos a tener que trabajarlo con el resto de actores, y será necesario que esté respaldado por los órganos del centro.

Entrevistadora: Pues perfecto, muchísimas gracias.

Entrevistado 1: Gracias.

ENTREVISTA 2

Entrevistadora: Buenos días XXX estamos en el IES San Benito a 11 de junio de 2021 a las 12:29 horas así que vamos a empezar con la entrevista sobre la transición a la vida adulta. Entonces, para empezar, qué entiendas tú qué es la transición a la vida adulta los chicos y las chicas que están en los últimos cursos del instituto.

Entrevistada 2: Lo que yo puedo entender, desde mi punto de vista, como te dije antes, poco profesional o poco técnico en la materia, es cuando los alumnos ya digamos que pasan de la infancia, de ser niños, a convertirse en unos adolescentes vamos a llamarlos maduros. Es decir, la última etapa de la adolescencia. Aunque dicen que cada vez la adolescencia se alarga más en el tiempo.

Y que tú ves que a veces te razonan como digo yo, como personas adultas pero luego su comportamiento es de niños pequeños y de manera poco reflexiva y que luego cuando te reúnes con ellos tú en un plano más íntimo y personal, tú hablas con esos alumnos y te responden de manera madura, vamos a decir, adecuada a su edad.

Pero la verdad que ese tránsito o la adolescencia, es decir pasar de la niñez o la infancia a la vida adulta yo lo entiendo como la etapa de la vida de las personas por la que se tiene que transitar y la que se tiene que vivir. Al fin y al cabo la tienen que vivir, con sus aciertos con sus errores con sus berrinches con sus silencios y con sus formas, porque ellos incluso cuando tú les haces cualquier encuestita ellos siempre relacionan pues que te sale vello que si los granos, que si esto que si lo otro, pasan a un tema más de imagen, al tema biológico. Pero yo donde realmente sí lo noto es en el tema psicológico, social la manera de relacionarse entre ellos, el tema de los secretos, los silencios, esto me llama bastante la atención. De hecho, a mí me gusta mucho trabajar con adolescentes, si sabes cómo aproximarte a ellos sin invadirlos.

Entrevistadora: Y lo que me estabas diciendo de esa igual incongruencia todavía de cómo piensan o lo que te dicen y luego cómo actúan que todavía no lo tienen muy cohesionado.

Entrevistada 2: Sí, como yo les digo “¿tú no piensas, tú no piensas antes de actuar?” y después hablas con ellos y reflexionan sobre ese hecho y se dan cuenta que han cometido un error, pero incluso esa forma explosiva que ellos tienen de actuar a veces que les lleva a cometer errores les vuelve a suceder y lo vuelven a reflexionar y se dan cuenta, pero esa etapa reflexiva la tienen.

Entrevistadora: Entonces, ellos lo que me decían, por ejemplo, o sea, para ti ser una persona adulta qué consideras qué es, qué caracteriza a una persona para considerarla adulta.

Entrevistada 2: Para mí una persona adulta es una persona, hablando de adultez, tal vez te puedes encontrar una persona de 30 años que no es madura, que tiene comportamientos y actitudes de una persona NO adulta... no es nada biológico. Entonces, una persona adulta es aquella que reflexiona sobre sus actos, analiza sus acciones, piensa las consecuencias de las cosas que hace o dice, y reflexiona sobre lo que ha hecho sobre lo que le queda por hacer y sobre lo que debería hacer. Cómo sus acciones impactan, no solo en otras personas, incluso poniéndonos ecologistas, en el medio ambiente. Cómo tú, que eres un individuo o una persona sola, tu manera de actuar tu forma de desarrollarte en la vida, eso, qué círculos positivos o negativos ocasiona. Yo lo veo, y yo entiendo que hay personas con 14 años que no lo reflexionan pero con 24 puede que tampoco. Honestamente, yo tengo mucha fe en la juventud. Porque yo creo que hay personas, muy pocas, que con 30 años no reflexionan sobre estas cosas, pero que también hay una gran mayoría que sí lo hacen y que sí están implicados y tienen sus convicciones sociales, digamos desde el ecologismo, el feminismo, el no a la violencia de género, mira ahora lo que estamos viviendo, es decir, pues todo esto.

Entrevistadora: Sí, un poco vivan de acuerdo al que piensan y piensen lo que viven.

Entrevistada 2: Sí, porque yo tengo claro que las personas no son las palabras que dicen sino las acciones y tiene que haber una coherencia clara desde mi punto de vista entre lo que se dice y lo que se hace. El comportamiento humano sabemos que nos equivocamos, porque somos humanos, también tenemos que entender, volviendo al tema de los adolescentes, se equivocan más que nosotros, están probando todavía y tienen una capacidad de reflexión determinada. Somos nosotros los adultos los que tenemos que ser

un espejo de coherencia para ellos, porque si no también aprovechan esa fisuras que tú puedas tener y por ahí van, se dan cuenta, si un día de manera arbitraria les dices “pues esto no” y al otro día ante lo mismo “dices que sí” y te cogen.

Entrevistadora: Entonces, más o menos, si no pudiera resumir en una frase, por ejemplo los chicos y las chicas lo que me respondieron a qué consideras que ser adulto o adulta, entre otras cosas y respuestas graciosas, se podría resumir en que ser adulto o adulta es ser una persona responsable, ser una persona independiente, o sea, tener autonomía personal, económica, familiar y ser una persona madura. Consideras que esos tres aspectos se ajustan bastante...

Entrevistada 2: Claro, la independencia económica, que no emocional, porque tú tienes que tener vínculos emocionales, porque somos seres sociales, somos un seres relacionales. Entonces, nosotros sí, nos tenemos que relacionar con los demás, pero si es verdad, que por mucho que tú te puedas, por ejemplo, mantener a ti mismo, que te puedas ir de casa de tus padres, pues eso, claro, es una persona digamos que adulta y además que has tomado la decisión, que las decisiones acertadas, aunque también pueden ser erróneas, de humanos es errar.

Entrevistadora: Vale, muy bien. Y, ¿de qué forma crees tú que el sistema educativo puede ayudar a estos adolescentes, que están en proceso de crecimiento, a prepararse para esa vida adulta que tiene esa responsabilidades, esa independencia y que requiere de esa madurez?

Entrevistada 2: Honestamente creo que uno, entre muchos, de los problemas del sistema educativo en España, que es el que yo conozco, porque los otros (sistemas educativos) es a través de informes de periodistas, que es el enfoque del periodista. Hay cierto paternalismo, yo creo que a los alumnos hay que darle más autonomía, más capacidad de desarrollo y más capacidad de errar, equivocarse de volver a iniciar los trabajos, y yo, honestamente, creo que estamos desarrollando con el alumnado una actitud un poco paternalista, en el sentido de “si no haces esto vas a tener tal sanción”, “si haces esto te pongo un sobresaliente”. Pero digamos que no favorecemos, quizás, al menos yo, que el alumno, por sí mismo, determine que eso es bueno para el que redunde en su beneficio y en el beneficio de todos. Y que sus actos y sus acciones tienen una proyección y hay que

dejarlos equivocarse y acertar. Valorar, o sea, la mentalidad norteamericana que valora cuántas veces te has equivocado, cuántas veces has metido la pata para saber cuántas veces ha sido capaz superarte. Pues yo creo que a veces nosotros, o yo hablando por mí, tenemos esa tendencia paternalista a proteger, a proteger de lo bueno y de lo malo, y a proteger no en el sentido de tapar, si no lo que llamamos poco técnicamente la comedera de oreja, el “chucu chucu”. Y a veces es bueno, que ellos tomen las decisiones, que sean más autónomos a la hora de tomar las decisiones. Para mi trabajo autónomo de los alumnos es muy importante, la competencia clave del aprendizaje de aprender a aprender. Yo creo que aprender a aprender y aprender a equivocarse y saber rectificar. Y ese sería para mí sería a nivel, digamos sobre con relación a lo que estamos comentando, no estamos hablando de la calidad de la educación, sino eso que es un sistema un tanto, digamos, paternalista, en el sentido de que que a los alumnos los guiamos demasiado, o sea, el rol del profesor guía del que te los lleva... Yo creo que el rol del profesor debería ser más de coordinador, como coordinar el trabajo. Apoyar un poco más el trabajo cooperativo entre el alumnado y que después, entre ellos vayan preparando una temática entre iguales. Pero eso sí, el profesor es el que conoce la materia y es el que debe evidentemente coordinar. Guiar el proceso de aprendizaje.

Entrevistadora: Volviendo un poco, dices que el error es cierto paternalismo. Cómo crees, bueno, se podría un poco haciendo eso: dejándoles autonomía..

Entrevistada 2: Sí, dejándoles espacio a los alumnos para que ellos desarrollen digamos su creatividad, su imaginación su trabajo, y ver, incluso a nivel disciplinario, porque estamos hablando de adolescentes, pues no sé, de manera asamblearia, no sé, la verdad que no lo tengo muy bien pensado, que entre ellos mismos haya una especie de coordinación pues de delegados que ellos mismo revisen los principales problemas disciplinares que tiene el centro, implicar por ejemplo a alumnos mentores o no sé cómo los podríamos llamar y que ellos mismos participen en la gestión de la convivencia. Por ejemplo, normalmente los trabajos de los alumnos que están colgados en los pasillos no sufren deterioro, porque es el trabajo de sus compañeros, se respeta.

Entrevistadora: Y, alguna actividad o ejemplo, aparte de lo que me acabas de comentar, ¿cómo crees que se podría trabajar esas habilidades para ser una persona adulta?

Entrevistada 2: Yo siempre creo más en la transversalidad, es decir, que desde todas las materias se trabaje. Incluso que empiece siendo un objetivo de centro, por ejemplo, “mejorar la imagen que los alumnos tienen de sí mismos y su capacidad relacional”, y qué vamos a hacer, pues tal vez empezar desde primero con unas pequeñas acciones, pues en función de su edad, de su capacidad, etc. e ir subiendo en las etapas, y a medida que se suba incluso se podría preparar a alumnos para que gestionen pues incluso ámbitos de la vida de lo que requiere la madurez. Es decir, darles autonomía, darles espacio, darles protagonismo y darles funciones. Que ellos desarrollen funciones, por ejemplo, un alumno en el aula, se me acaba de ocurrir, que gestione las salidas al baño, y que un alumno le diga “apúntame” y él responda “pero si acabas de ir”, y no ejercer un control, sino que aprendan a gestionarse entre ellos de no aprovechar espacios de tiempo de las materias para acudir al baño, también regularía la posibilidad de que se produzcan desperfectos en el baño, por ejemplo. A mí es que me gustan los climas de trabajo en el aula, clima de respeto, por ejemplo a mí los alumnas de 2º de Bachillerato, sin yo decírselo, me llaman de usted, porque yo los respeto a ellos y nunca me verás gritándoles, ni pierdo el control, incluso cuando creo que es necesario hablar bajo y despacio lo hago, muchas veces les impacta más bajar el tono y la cadencia que gritarles porque a lo mejor están más acostumbrados a los gritos. Incluso a veces les digo “y que sepas que esto que estoy haciendo es echándote una bronca, por si no te quedó claro por el tono”.

Entrevistadora: Y, como te comenté antes, lo referente a las habilidades para la vida propuestas por la OMS, son 10 habilidades, empezando por el autoconocimiento.

Entrevistada 2: Eso del autoconocimiento es un problema de los alumnos, el autoconocimiento que tienen sobre sí mismos. Algunos es por encima, y algunos por debajo, pero creo que en este instituto la mayoría es por debajo de lo que realmente son ellos. Hay algunos que son como un poquito “arrogantes”, en el sentido de que se creen que tienen más capacidad. Entonces, el autoconocimiento que tienen de sí mismos es poco ajustado, para mí es una cosa que hay que retomar, que cada uno se conozca a sí mismo y que sea ajustado, nunca ni por debajo ni por encima, es decir, luego tal vez hay otros chicos que dicen “esto no lo sé hacer” y te pones con ellos y lo hacen y les dices “¿ves cómo sí sabías?” y como les digo yo “no te quiero volver a oír decir *yo con esto no puedo*”.

Entrevistadora: Y, ¿en cuanto a la comunicación asertiva?

Entrevistada 2: El saber comunicar las cosas de forma respetuosa, poniéndose en el lugar de los demás, saber que las palabras pueden ser flores o dardos...no, eso ellos no saben. Tal vez las consecuencias las ven después y puedes reflexionar sobre ello y pueden darse cuenta de eso, que hay palabras que hacen daño, más que un puñetazo.

Entrevistadora: ¿Toma de decisiones?

Entrevistada 2: Lo que te decía antes del paternalismo, a veces las decisiones, digamos que las tomamos desde el instituto o las toman la familia, a ellos los hacemos dependientes como estudiantes de los profesores y como hijos de sus padres, es decir, podemos estar formando adultos bastante débiles, cuando lleguen a la edad adulta, ¿quién les va a tomar las decisiones por ellos? Las que les corresponderá tomar.

Entrevistadora: Por otro lado tenemos el pensamiento creativo.

Entrevistada 2: El talento creativo que tú dices, no, este alumno tiene un talento creativo, la creatividad igual para una persona ser creativo es una cosa, y para otra es otra cosa. Yo creo que hay personas que son más creativas que otras, honestamente creo que con eso se nace. Por ejemplo, tú mandas a un niño a hacer un trabajo y uno te hace una cosa que dices qué bonito, qué artístico y tal vez otro dices, no se esmeró nada, pero tal vez es ahí donde llega. Y como profesora tienes que saber evaluar eso, porque ese es su nivel de logro.

Entrevistadora: Manejo de emociones y sentimientos.

Entrevistada 2: Eso es un tiovivo, una noria, sube y baja. Eso sí es verdad que, yo sinceramente yo creo que aunque lo manejen mal, yo pienso que es como lo deben manejar. Lo que sí es curioso, es que a veces cuando les da un dolor de barriga, les da a todos, o a un par de ellos. Pero sí es verdad que ellos son un hervidero de emociones que no saben gestionar.

Entrevistadora: La empatía.

Entrevistada 2: Yo creo que sí, pero los veo poco empáticos, los adolescentes, los veo un poquito egoístas, parten de sí mismos, es decir, “me preocupas tú, pero viendo lo que me viene bien a mí”, “primero yo y ya luego si te tengo que echar una manita o tengo que ser comprensivo contigo, bueno, pero primero yo”, “si tú me hiciste daño, yo no voy a abandonar mi posicionamiento para entenderte a ti”. Les cuesta, yo noto que les cuesta. Y que las palabras les hacen daño y como se ponen unos con otros, todavía eso hay que trabajarlo.

Entrevistadora: Relaciones interpersonales.

Entrevistada 2: Las relaciones interpersonales, en el aula y en el centro, son como pequeñas células, que se unen unos con otros, pero el gran grupo es raro que exista, es raro que tengas una clase totalmente cohesionada, es decir, dentro de esa clase hay pequeños subgrupos que a veces se llevan bien, a veces hay auténticas barreras emocionales-psicologías entre un grupo y otro, que tú lo puedes notar. Puedes trabajar con ellos, incluso si te ven a ti preocupada por ese aspecto, porque yo lo he estado, delante de ti actúan con cordialidad y luego yo sé que no tienen ningún tipo de relación unos con otros, pero que yo también entiendo que es por afinidades, por cercanía incluso de dónde viven, por formas de ser, por físico, etc.

Entrevistadora: Solución de problemas y conflictos.

Entrevistada 2: Ellos eso aún tampoco lo llevan, les puede más lo emocional que lo racional y eso sí que son muy viscerales y les cuesta, tal vez dándoles un poquito más de tiempo y capacidad de reflexión puede ser que se arregle algo. Pero a veces hay una especie de reconciliación “falsa” porque les interesa cuando tú intentas que lleguen a un acuerdo conciliado o a ver cómo se soluciona ese problema y lo que me dicen es “ya no hay ningún problema profe”, una porque no quieren que sigas como “molestándoles”, por eso te dicen que ya está resuelto y en realidad no lo está, es una cosa que se queda latente. Y a veces las cosas latentes son peores porque llega un día que explotan.

Entrevistadora: Pensamiento crítico.

Entrevistada 2: No, cualquier trabajo que les mandas a hacer, ellos buscan y lo primero que les salgan lo copian. Tanto es así que si tu quieres la tercera acepción del diccionario y te copian la primera, sobre todo los pequeños, pero incluso los grandes, y ellos tienen que contextualizar, si yo te pregunto algo de las Cortes de la Edad Media, no me puedes hablar de las Cortes actuales de España. Por decir un ejemplo de lo que es el plagio, el poco respeto por la propiedad intelectual, el acceso que tienen a cualquier página en internet conveniente y no conveniente. Y no, yo no los veo con una capacidad crítica, ni siquiera de su propio trabajo, a veces se piensan que poner unas frases con unos adornos y unas cosas ya es un contenido maravilloso y no lo es, puede que sí el formato pero no el contenido. A veces cuando ven que alguien entrega un buen trabajo si son capaces de entender que tenga una mejor nota que el de ellos. Entre iguales si se dan cuenta y son capaces de comparar, pero en la competencia informacional, de acceso a la información, ahí tienen carencias, tenemos que enseñarles a respetar la propiedad intelectual, a discriminar fuentes fiables de no fiables. Para ellos cualquier cosa de internet es fuente fiable diría casi más que cualquier adulto, igual no sus padres, pero si el resto. Igual estás dando clases de historia, como es mi caso, y te dicen, “ah sí, yo leí eso en internet” y es como que la verdad es la de internet y yo la estoy confirmando.

Entrevistadora: Manejo de tensiones y estrés, que es la que el alumnado indicó que más carecía.

Entrevistada 2: Pues son muy pocos, yo aquí no he visto alumnos muy estresados. Tal vez algún impulsivo. Lo que percibo es que están cansados porque están enganchados a videojuegos y cosas por las tardes, no por estudiar ni hacer actividades extraescolares ni nada, el desgaste físico es por el poco descanso. Si he tenido alumnos que les ha costado el tema del estrés, sobre todo alumnos de 2º de bachillerato y el control de la impulsividad también un poquito, a algunos se les escapa un poco de las manos el estrés, están agobiadísimos, se les viene las cosas arriba, se pueden llegar a poner malos antes de los exámenes.

Entrevistadora: ¿Y crees que esta situación de pandemia está dificultando que se trabajen las habilidades que les ayude a la transición a la vida adulta?

Entrevistada 2: La pandemia ha sido una dificultad hasta para socializar, porque antes ya había poco contacto humano, te podías ver a dos o tres chicos o chicas en un banco sentados hablando entre ellos por whatsapp. Pues imagínate ahora que los hemos tenido aislados en sus casas como han aprendido en poquísimo tiempo a través de un aparato que es el canal de comunicación y se pierde el contacto, el contacto visual, el tono, lo físico.. todo eso se ha perdido.

Entrevistadora: ¿Y piensas que va a ser diferente esa transición a la vida adulta porque habrá habilidades que no han podido trabajar o desarrollar?

Entrevistada 2: Sinceramente yo espero y deseo que no. Es más, yo creo que no, ellos son muy adaptativos, y lo mismo que se adaptaron a quedarse en su casa, imagínate tú, que te lo dicen en el 2019 que los chicos se van a quedar en su casa, los adolescentes, que no van a salir y piensas que eso no va a poder suceder. Yo creo que tienen una memoria a corto plazo, de su propia historia y de sus propias vivencias digamos, afortunadamente, porque si no podrían causarles secuelas psicológicas. Habrá niños que si les marcará por cosas que han sucedido, muerte de algún familiar o que se quedaron en paro, pero el que no ha tenido problemas de familiares enfermos, fallecidos o “arruinados”, yo pienso que no, que esos niños se van a adaptar a la nueva vida que nos espera y lo verán como un hecho histórico, algo que pasó cuando tenían esa edad y ya está. Honestamente creo que no afectará a los chicos de forma decisiva, excepto casos puntuales, porque hay gente a la que le ha cambiado muchísimo la vida.

Entrevistadora: Para ir terminando, en la actualidad, ya no solo por la pandemia, si no por los cambios acelerados, las formas de relacionarse, etc., ¿a qué retos crees que se enfrenta el sistema educativo y el profesorado para lograr que el alumnado desarrolle esas habilidades?

Entrevistada 2: Yo es que como les digo yo, yo no estoy obsesionada con el móvil, con que hagan uso del móvil. Hoy mismo les mandé una actividad con el móvil. A mí lo que me preocupa es el mal uso del móvil que hagan en el aula. Es decir, que cuando tienen que estar trabajando, se pongan por ejemplo a chatear o a meterse en páginas que no son convenientes, o a jugar, a perder el tiempo tontamente, yo es que lo veo como un mundo de “poco desarrollo intelectual” por decirlo de alguna manera. Porque es que ellos no

leen, porque si tú dices “ah, que están usando el móvil para leer un artículo del National Geographic”, pues estupendo el móvil, el problema es que se están metiendo a ver, yo que sé, ejecuciones, por no decir pornografía, cosas que son brutales, que niños pequeños no sé cómo eso lo asimilará su cerebro. Y entonces yo creo que un reto es saber introducir el móvil como una herramienta y que el alumnado lo vea como que el móvil va a ser un nuevo bolígrafo, por decirlo así, un recurso más y que deben respetar el aula, en el sentido que es un recurso para trabajar y no para jugar o para perder el tiempo. Eso, introducir el móvil como un elemento más en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero con unas normas claras de utilización que las dos partes tenemos que cumplir. Además, que hay muchas familias que no tienen ordenador en casa y los alumnos hacen los trabajos en el móvil, y no solo por problemas económicos, sino también porque el móvil es un apéndice más de su cuerpo.

Entrevistadora: Y para finalizar, ¿se te ocurre alguna actividad en tutoría que se pudiera incluir para trabajar estas las habilidades?

Entrevistada 2: Pues mira, en mi tutoría yo noto una cosa, son muy “culichichis” por detrás. De cualquier cosa hacen como una malinterpretación, imagínate que la profesora de educación física te dice “si corres quemas calorías” y lo interpretan como que la está llamando gorda. Y delante de ti no te dicen nada, es como decir una “falsa honestidad”, porque en el fondo no son honestos. Porque si tú vas y hablas con la profesora y le dices “por favor, eso no me lo digas, porque estoy intentando bajar de peso y me molesta”. Eso, son buenos chicos, pero son un poco opacos, no sé si al tratarse de un grupo de PMAR y hasta ahora como no les ha ido bien en las clases se han como “automarginado”, hay que tener cuidado, porque tienen la piel fina y tergiversan la información. Yo lo veo como el río de su vida, esa trayectoria que ellos llevan detrás de fracasos educativos, pues les ha hecho encerrarse en sí mismos y no confiar.

Entrevistadora: Entonces, alguna actividad con tu tutoría, ¿cuál sería?

Entrevistada 2: Pues alguna relacionada con la seguridad en uno mismo para que eso repercuta en el grupo y, también, ser claros y si hay algo que te duele y te hace daño, lo debes decir: comunicación asertiva.

Entrevistadora: ¿Y se te ocurre alguna actividad concreta o algo que te venga a la mente?

Entrevistada 2: Pues la verdad que no, me dices comentar un mapa o un comentario de texto y te digo, pero actividad relacionada con esto no tengo ni idea.

Entrevistadora: Perfecto, pues ya estaría. Muchísimas gracias.

Entrevistada 2: De nada, gracias a ti.

ENTREVISTA 3

Entrevistadora: Buenos días, XXX, estamos en el IES San Benito a 14 de junio de 2021, son las 10:06 am. Para empezar y como te comenté, ¿qué consideras que es la transición a la vida adulta de los chicos y las chicas que están en las últimas etapas del sistema educativo de secundaria?

Entrevistada 3: Como indicas, es una transición, por lo que no tiene que ser un cambio brusco de 0 a 100, evidentemente, cada uno y cada una lleva su propio proceso, con lo cual tienen que ir adquiriendo poco a poco una serie de habilidades y competencias que van a hacer que sean lo más autodidactas posible y serán estas las que determinen las futuras decisiones que van a tomar. Este cambio siempre va a ser gradual, con lo cual al salir del instituto aún no habrán adquirido al 100% esas competencias y habilidades, y tendrán esas inseguridades que les acompañarán a lo largo de toda su vida, como nos pasa al resto de personas. En ocasiones parece que se les exige mucho más a ellos y ellas de lo que podemos exigirnos a nosotras mismas. Recuerdo que en esa etapa yo aún era muy insegura en la toma de decisiones, sobre todo respecto a lo que quería de mí en un futuro. Por encima de todo, creo que es importante que tengan una serie de habilidades y competencias que les permitan ser lo más autodidactas y autónomos posible, que cada vez se vayan desligando más y que el profesor se convierta en un guía, para así conseguir que puedan desenvolverse en su vida, no refiriéndome únicamente a estudios, sino de lo que supone enfrentarse a tomar decisiones en un futuro, saber qué es lo que quiero realmente y conocerse más a uno o una misma lo que permite que pueda desarrollar cualquier otra faceta de su vida.

Entrevistadora: Claro, ese desarrollo no ha de ser únicamente a nivel académico y profesional si no a nivel personal.

Entrevistada 3: El personal es el que determina todo, por tanto, también determina el ámbito académico. Si eres una persona que va adquiriendo seguridad en las distintas esferas de tu vida, hace que tus decisiones sean cada vez más acertadas o al menos más acorde con lo que desees.

Entrevistadora: ¿Crees que el sistema educativo, el profesorado, la familia...bueno, sobretodo en relación al ámbito educativo que es en el que podemos incidir, está trabajando en la adquisición de esas habilidades y competencias para la transición a la vida adulta?

Entrevistada 3: Sí que se trabaja pero desde mi punto de vista cambiaría muchas cosas del sistema educativo, empezando por la distribución en horas, no es posible que termines una sola hora de clase en la que ocurra cualquier circunstancia y que no puedas resolverla porque tienes otra clase que atender. Es por ello que es necesario más espacios de reunión entre el profesorado para poder establecer criterios comunes porque el tiempo con lo que se cuenta actualmente se limita a las horas de reunión de Equipo Educativo, tiempo que no da para casi nada. Es necesario trazar acciones conjuntas, ya que ahora mismo únicamente puede hacerse a nivel departamental, siendo necesario más reuniones del Equipo Educativo, cada uno de estos es un mundo ni tampoco los grupos de estudiantes, por lo que los criterios que funcionan con uno pueden no funcionar con otro. Así que yo reestructuraría mucho la propia organización de los centros, pero estoy a un paso de retirarme y aunque he hecho mis intentos en muchas cosas...pero bueno, la gente que va a venir ahora con ideas nuevas seguro que trae cosas buenas. No obstante, hay una parte que ya viene organizada como son unos horarios establecidos, unas horas que tiene que ocupar el profesorado, etc., quedando poco margen para la organización interna que es importante en los centros.

Por tanto, en cuanto a las competencias, se intenta trabajar en ellas pero creo que no lo suficiente. Se intenta trabajar en competencias como la autonomía o el trabajo en equipo que ayuda a saber convivir y a tomar decisiones conjuntas, te ayuda a ser más tolerante, compruebas la importancia de vivir en sociedad, porque un grupo de trabajo es una

“minisociedad”. Además de tener unas habilidades necesarias para tratar con los demás. Esto es en lo que creo que tenemos que incidir más en estas etapas.

La parte de contenidos aunque son muy importantes, creo que pueden irse adquiriendo si reúnes una serie de habilidades y competencias y herramientas previas.

Por eso yo haría muchos cambios en cuanto a la organización, siendo necesarias muchas más horas de reunión del profesorado, para establecer criterios conjuntos y focalizar la atención en lo más importantes.

Entrevistadora: Sí, es cierto, casi siempre el profesorado se encuentra como “muy lleno de cosas”, de actividades que hacer, formaciones, parte burocrática, etc.

Entrevistada 3: Sí, totalmente, esa parte limita y quita tiempo y energía, dos cosas muy importantes y realmente después hay cosas interesantes para trabajar con el alumnado, que hacemos y seguiremos haciendo pero resta lo que estamos hablando.

Entrevistadora: Te voy a comentar por encima las habilidades definidas por la OMS para que luego me digas si crees que son suficientes para enfrentarse a esa vida adulta. Según la OMS, las habilidades para la vida son el autoconocimiento, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el pensamiento creativo, el manejo de emociones y sentimientos, la empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés. Es cierto que muchas de ellas están relacionadas, pero abarcan casi todo, ¿no?

Entrevistada 3: Sí, me parecen fenomenales además es que es la base, si una persona llega a adquirir todas esas habilidades y competencias puede afrontar cualquier cosa que se le presente en la vida, tanto a nivel personal como profesional. Además, afortunadamente, se le está prestando más atención y cada vez más a la parte emocional, hay personas que saben resolver adecuadamente un tema académico pero sin embargo no saben gestionar sus emociones ni identificar lo que le está ocurriendo, lo que adquiere más importancia en una etapa como es la adolescencia. Afortunadamente, ahora se está trabajando desde la etapa de infantil hasta primaria, la parte emocional, la inteligencia emocional, es básica para toda. Yo a muchos alumnos les digo que son muy buenos

académicamente pero que luego tienen muchos problemas sociales porque no saben relacionarse con sus compañeros, llegando a quedarse apartados, por eso les digo que “me encanta que seas buen estudiante pero cultiva esa otra parte que es muy importante, verás que te va a hacer muy feliz la parte de relacionarte con tus amigos y tus amigas aunque al principio cueste”, por eso intentas integrar en los grupos a este tipo de personas porque cuando salgan no van a saber trabajar en equipo y no los van a querer en algunos trabajos por no saber gestionar la parte social.

Entrevistadora: Sí, la parte social es muy importante. Es cierto que en ocasiones nos centramos mucho en la parte académica, premiando y reforzando y el resto se queda un poco cojo.

Bueno, una definición o características que para ti define a una persona adulta, es decir, ¿para ti qué es una persona adulta, qué es lo que tiene que tener como base para ser definida como tal?

Entrevistada 3: A ver, una persona adulta debe ser una persona que sea independiente, es decir, independiente en todos los ámbitos, que tengas tus relaciones pero que sepas saber vivir contigo mismo. También tiene que ser capaz de ser autodidacta, es decir, saber en cada momento aprendizajes de distinto tipo, en cualquier ámbito, no solo en el académico. Que sea capaz de tomar sus decisiones, ser asertiva y empática.

Es que hay cosas ahí que me encantan, vamos, las suscribo todas.

También ser tolerante, ser capaz de relacionarte con gente de distintos ambientes, luego tú ya eres capaz de decidir quiénes son las personas de un grupo u otro con las que te sientes más cómoda. Pero también eres capaz de escuchar otras opiniones. Otra cosa que define ser adulta y que a veces se nos olvida es que lo que crees, piensas y opinas no es algo estático, es decir, no podemos asumir que ya lo sabemos todo y que entonces no tenemos que seguir aprendiendo, pero no es así tenemos que seguir aprendiendo en todos los ámbitos de nuestra vida.

Entrevistadora: Lo has ampliado bastante en relación a las respuestas de las chicas y los chicos, sus respuestas eran más sencillas y en resumen las tres características que definen a una persona adulta son: independencia, responsabilidad y madurez.

Entrevistada 3: La responsabilidad es muy importante, tienes que ser consciente de que eres responsable de tus actos y de saber el impacto que puede tener en el resto de personas. Esto va acompañado de lo que hemos dicho, empatía, asertividad, manejo del estrés, etc. Vamos, suscribo todas las habilidades que has señalado, no dejo atrás ninguna.

Entrevistadora: En la actualidad, ¿qué retos crees que existen para lograr esa transición positiva/sana a la vida adulta de las chicas y chicos? Bueno y no solo retos, también limitaciones o cosas positivas.

Entrevistada 3: En cuanto a retos creo que hay que trabajar mucho en la autoestima con los adolescentes, la adolescencia en sí ya conlleva muchos cambios tanto fisiológicos como emocionales o de relaciones familiares, porque el adolescente no se conoce todavía a sí mismo. Por eso creo que la autoestima es algo que veo que cada vez flaquea más, especialmente llevo unos años que me preocupa mucho ese tema porque llevo muchos años en la enseñanza y últimamente he visto que es un tema que debemos abordar con más intensidad porque hay veces que hay más desvinculación con la familia, la familia no puede prestarles una igual atención por las horas de dedicación al trabajo, antes los alumnos hacían más vida social como en los juegos compartidos que por las circunstancias actuales el alumnado ya no está haciendo esa parte social tan importante, refugiándose en videojuegos por ejemplo. Por eso la autoestima la veo básica.

Por otra parte, la toma de decisiones también creo que es muy importante. Esto puede entrenarse en los centros con los trabajos grupales, con aquellos trabajos que requieran que cada integrante asuma un rol haciéndolos responsables de una parte del trabajo y de que desarrollen el trabajo en equipo. Pero también es verdad que ahora físicamente y antes tampoco, ahora con la pandemia mucho más, pero antes los trabajos grupales se tenían que hacer en el aula porque en casa no podían hacerse por no tener espacios para ello. Esto hay que entrenarlo para saber qué es lo que falla en el grupo para poder facilitarle las herramientas para que aprendan a desarrollar esta habilidad.

También el trato entre ellos está siendo muy duro, tienen que saber gestionar los liderazgos, reconocer los liderazgos positivos y negativos. También darles la mayor autonomía posible, se les puede facilitar un guión pero cuanto mayor autonomía se les otorgue, mejor.

Entrevistadora: Genial, lo que dice la mayoría es que las redes sociales y videojuegos les absorbe bastante tiempo, que repercute en las relaciones sociales al ser otro tipo de socialización que no requiere de habilidades que sí que son necesarias para las relaciones cara a cara. También en la autoestima influyen las redes sociales al ver personas perfectas con vidas perfectas y con cuerpos perfectos.

Entrevistada 3: Claro y dicen “¿y lo mío?” Por eso es importante saber distinguir lo que es real de lo que no es real, a día de hoy eso está causando numerosos problemas, porque se vive una “realidad” que no es real, en las redes sociales se proyecta lo que quiere que el resto vea y no tiene que coincidir con la realidad. El que no se encuentre anímicamente bien o con su físico o lo que está sucediendo en su vida, etc., va a pensar que es infeliz, que su vida es un desastre y no es atractiva, y va cargando su mochila de negatividad lo que influye en los pasos que va dando.

Entrevistadora: Ya me has comentado algún ejemplo de cómo trabajar la toma de decisiones, el trabajo en grupo, etc., propuestas que me han parecido muy interesantes. Si puedes comentarme alguna otra actividad.

Entrevistada 3: He hecho varias actividades que llevan implícito el trabajo de esas habilidades y capacidades de las que hablamos. Por ejemplo, hemos hecho teatros, pequeños sketches montados por el propio alumnado en Carnavales, previo a estas fechas tenían que crear y escenificar los posibles efectos del alcohol, el tabaco y otras drogas en el desarrollo de las fiestas. El título de la actividad era “Carnaval divertido y saludable” en el sentido en que tenían que observarse las consecuencias que tenía pasarse con el alcohol o con otra droga. Se hicieron 5 grupos y cada uno abordaba distintas cosas, en el caso del consumo de alcohol y tabaco cómo podía influir en una chica que no tuviera el tino adecuado como para saber que podía sufrir un abuso; el tema de las broncas que se forman cuando estás pasado de alcohol y tabaco; etc. Después de plantear y practicar esos sketches los tenían que representar en las distintas clases. En esta actividad eran los propios integrantes del grupo los que tenían que decidir cómo sería el guión, qué ropa llevarían, cómo iban a afrontarlo, etc., y al final tenían que acabar con carteles en los que se indicara el mensaje con el que acabar.

Otro tipo de actividad que me gusta es la de “mediadores en salud”, el propio alumnado tenía que montar la actividad a desarrollar, por ejemplo con el tabaco, tenían que hacer una serie de talleres y estos se impartían a los más pequeños. Yo les facilitaba un guión pero luego tenían que desarrollarlo cada grupo hablando cada uno de las consecuencias del tabaco en la salud.

También otra actividad era concienciar al alumnado porqué las chicas se estaban vacunando del VPH y la llevaron a cabo chicas que ya se habían vacunado explicándoles a otras que estaban en edad de vacunarse.

Otras actividades relacionadas con la educación afectivo - sexual también se han hecho con los mediadores en salud.

Todos los talleres que se han hecho si se ve el periódico, los y las participantes tenían que realizar un pequeño resumen de la actividad y también reflejar las opiniones y valoraciones de ese taller para ser consciente de la importancia de la crítica constructiva.

Entonces se ha trabajado en que sean mediadores y en que se involucren con el periódico del centro. También existe la consulta joven que consiste en que acuden al centro unas matronas del centro de salud y les facilitamos un espacio del centro al que pueden acudir alumnado que tenga dudas relacionadas con sexualidad, pueden entrar tanto individualmente como en pareja o en grupo. Esta es una actividad que se ha desarrollado muy bien en los 2 últimos años pero ahora está interrumpida por el Covid, pero el próximo curso pretendemos continuar con esta actividad.

Entrevistadora: Me parece una actividad muy interesante porque claro el alumnado está en una etapa en la que está descubriendo su sexualidad y que no saben, por eso alguien externo que sea experto en la materia puede ayudar mucho.

Entrevistada 3: Ahora estoy trabajando el tema de la sexualidad con alumnado de 3º de la ESO y se está formando un debate muy interesante.

Y retomando lo anterior, sobretodo me parece muy importante la actividad de mediadores en salud, además me sorprende en positivo porque en un principio tienes la idea de cómo

desarrollar una actividad, pero luego el alumnado aporta ideas que son muy creativas e interesantes y me gusta acogerlas y desarrollarlas para que así también aprendan a involucrarse y responsabilizarse. Así que en esta actividad se trabajan numerosas habilidades y competencias: comunicación, toma de decisiones, responsabilidad, etc.

Entrevistadora: Sí, a mí la actividad de los mediadores también me parece muy interesante.

Entrevistada 3: Sabes que nos dieron el sello de sello de Vida Saludable, que es a nivel nacional.

Entrevistadora: Me parece genial todo lo que han hecho. Y para ir finalizando, ¿algo que pueda hacer el profesorado de forma transversal en todas las asignaturas para fomentar alguna habilidad en concreto o alguna actividad que se te ocurra o metodología que ayude al profesorado a trabajar en esas habilidades o que utilices?

Entrevistada 3: Bueno, si te has dado cuenta, en algunos aspectos concretos, como en días culturales, etc., se trabaja desde distintos ámbitos, ese es el eje central desde cada materia se aborda esa temática. Pero tampoco creo que sea el tema lo que nos tenga que centrar sino que se ha de crear un espacio común para trabajar con una habilidad concreta y poder desgranar sus aspectos más importantes y concretar cómo se va a trabajar en cada uno de ellos, dejando un poco a un lado el tema. ¿Dónde está el problema? Como ya he dicho, la falta de espacios en los que el equipo educativo pueda poner en común criterios conjuntos, esto es algo que venimos demandando desde hace tiempo. Lo único que hay son las reuniones de departamentos y en las reuniones de equipo educativo que solo hay 6 en el año aproximadamente y que suelen estar enfocados en temas muy concretos. Pero sigue faltando espacio para la toma de acciones que cada profesor o profesora podría adoptar para intentar ayudar al alumnado que lo requiere.

Me imagino que en el ámbito sanitario también sucede.

Entrevistadora: Sí, totalmente, ese espacio está también ausente en el campo sanitario, es inexistente y es súper importante.

Entrevistada 3: Es que es eso, no hay un momento para sentarse y reflexionar sobre cómo se desarrolla el trabajo, esto es básico. Ese espacio de reflexión y de parar un momento y saber qué dirección seguir, qué demandas tiene el alumnado, etc. La manera de abordar a un grupo y a otro es totalmente distinta. Le doy clase a 3 grupos de 3º de la ESO y son grupos totalmente distintos entre sí e incluso dentro de uno mismo por eso tengo que trabajar cosas distintas con cada uno y de forma diferente.

Tienes que ser consciente de que se tiene que motivar al alumnado y que se les tiene que dar el valor de sus propios avances. Yo, por ejemplo, felicito públicamente a aquel alumno o alumna que de sacar un 3 o 4, empieza a aprobar con un 5, le indico que estoy orgullosa de él o ella, que su esfuerzo ha valido la pena, incluso lo apunto en su agenda para comunicarlo a la familia y hay padres y madres que me dicen que a su hijo o hija no lo habían felicitado en su vida...pero es que es un mérito que haya pasado de un 3 a un 5. Obviamente a la persona que saca un 10 también le doy la enhorabuena pero el del 5 lo necesita más. Por eso es necesario el reconocimiento público porque parece que estamos siempre incidiendo en lo negativo y no en lo positivo.

Entrevistadora: Bueno, pues creo que ya está casi todo. Para terminar ya, como yo estaría trabajando en el departamento de orientación, ¿se te ocurre algo que podría hacerse desde este departamento para implicarse más en este tránsito a la vida adulta de los chicos y las chicas?

Entrevistada 3: Yo creo que en las reuniones del equipo educativo siempre debería estar presente un integrante del departamento de orientación para que pueda ir recogiendo el desarrollo de las distintas evaluaciones. En el centro anterior en el que estuve, yo estuve en el departamento de orientación en el ámbito científico matemático, una de las cosas que hacíamos era que nos dividíamos todos los miembros para tratar de cubrir todas las evaluaciones, así que en cada reunión de los equipos educativos siempre había un miembro y se realizaba un pequeño informe para analizar las deficiencias y luego se llevaba al departamento para trabajar en ellas y poder organizar las tutorías concretas que requería cada grupo. De todas formas, soy consciente de que el departamento de orientación tiene muchos “calderos al fuego” y el desarrollo de sus tareas es un tanto complejo, tareas de “apagar fuegos”.

Entrevistadora: Sí, totalmente, en muchas ocasiones el tiempo limita un poco las posibilidades que pueden desarrollarse pero siempre pueden hacerse cosas.

Entrevistada 3: Y también tener bancos de recursos de tutorías que quizás si un tutor o tutora determinada te indica que le falla algún aspecto concreto con su grupo, pues que el orientador u orientadora pueda utilizar ese banco de recursos.

Entrevistadora: Genial, pues muchas gracias por tu tiempo.