



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Psicopedagogía

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

El perfil profesional del psicopedagogo. Análisis de sus características competenciales y propuesta de intervención sobre la competencia emocional.

Curso 2020-2021

Autora: D. ^a Beatriz Alonso Mayo

Tutor: Prof. Dr. D. Jaime Antonio Foces Gil

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar en estas líneas mi agradecimiento más sincero a todas aquellas personas que han estado conmigo durante el proceso de este trabajo y que de una u otra manera han formado parte de él.

En primer lugar, gracias a mi familia, en especial a mis padres y mi hermano por ser los verdaderos responsables de que hoy me encuentre finalizando esta etapa. Sois mi razón de ser, mi pilar fundamental en cada uno de los pasos que doy y mi emoción cada día. Esto, va por vosotros.

A mi tutor, por la vocación, los conocimientos compartidos, el tiempo dedicado, la paciencia y el buen hacer aportados a este trabajo.

A mis compañeros de viaje, mis amigos, los de siempre y los que me he ido encontrando en el camino. Habéis sido empuje y apoyo en muchos momentos de desaliento y me enriquecéis cada día.

A cada uno de los docentes que a lo largo de mis distintas etapas formativas me emocionaron y me ayudaron a reflexionar y cuestionarme, y con ello me hicieron crecer no solo en lo profesional, sino aún más importante, en lo personal. Especialmente a los que con el paso del tiempo os convertisteis también en amigos y aportáis siempre un haz de luz a mi camino.

Por último, a todos los participantes en el estudio que se presenta en este trabajo, por vuestra disposición y ayuda. A todos, gracias de corazón.

"Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos." Fernando Pessoa.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster es el resultado del análisis del perfil profesional del psicopedagogo, centrado en sus características competenciales y en las diversas funciones que desempeña. El trabajo pretende justificar la necesidad de aunar las competencias personales y profesionales, con el fin de conformar expertos altamente competentes en su ámbito, proponiendo la educación emocional como medio para su desarrollo. Más concretamente, se analiza la importancia que el alumnado del Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid otorga a la competencia emocional en su desarrollo formativo, con el fin de elaborar una propuesta de intervención en educación emocional que tiene como fin último el desarrollo de las competencias emocionales como una forma privilegiada de reforzar su competencia profesional.

Palabras clave: perfil profesional, psicopedagogo, competencias profesionales, competencia emocional, educación emocional y desarrollo profesional.

ABSTRACT

This Final Postgraduate Project is the result of the analysis of the professional profile of the psychopedagogues, focused on their competence characteristics and the various functions that they performs. The work aims to justify the need to combine personal and professional skills, in order to form highly competent experts in their field, proposing emotional education as a means for their development. More specifically, it analyzes the importance that the students of the Master in Psychopedagogy at the University of Valladolid give to emotional competence in their training development, in order to develop a proposal for intervention in emotional education whose ultimate goal is the development of emotional competencies as a privileged way to reinforce their professional competence.

Keywords: professional profile, psychopedagogue, professional competences, emotional competence, emotional education and professional development.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. JUSTIFICACIÓN.....	11
3. OBJETIVOS.....	15
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
4.1. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA.....	16
4.1.1. Delimitando el concepto de competencia.....	16
4.1.2. Clasificación de competencias en el ámbito de la psicopedagogía.....	18
4.2. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL PSICOPEDAGOGO: ANÁLISIS DE LA FIGURA DEL PROFESIONAL.....	24
4.2.1. Funciones y roles del psicopedagogo.....	24
4.2.2. Características competenciales del psicopedagogo.....	31
4.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	41
4.3.1. Inteligencia emocional y competencias emocionales.....	41
4.3.2. La educación emocional como medio de desarrollo de competencias emocionales.....	42
4.3.3. Experiencias de educación emocional en el ámbito psicopedagógico.....	46
5. ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA FORMATIVA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.....	51
5.1. OBJETIVOS.....	52
5.2. MÉTODO.....	52

5.2.1. Muestra.....	52
5.2.2. Instrumentos.....	53
5.2.3. Procedimiento.....	54
5.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	55
5.3.1. Importancia de las competencias profesionales para el desarrollo de un psicopedagogo/a altamente competente en su trabajo.....	55
5.3.2. Importancia de las competencias emocionales para el desarrollo de un psicopedagogo/a altamente competente en su trabajo.....	56
5.4. CONCLUSIONES.....	58
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	60
6.1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS.....	60
6.2. OBJETIVOS.....	61
6.3. METODOLOGÍA Y ELEMENTOS ORGANIZATIVOS...62	
6.3.1. Metodología.....	62
6.3.2. Elementos organizativos.....	63
6.4. TEMPORALIZACIÓN.....	65
6.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	66
6.6. EVALUACIÓN.....	88
7. CONCLUSIONES.....	91
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
9. ANEXOS.....	101
9.1. ANEXO 1: ESCALA DE IMPORTANCIA DE COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA PSICOPEDAGOGÍA (EICPSPD).....	101
9.2. ANEXO 2: ESCALA DE IMPORTANCIA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESIONALES DE LA PSICOPEDAGOGÍA (EIFEM-PSPD).....	102

9.3.	ANEXO 3: TRAIT META-MOOD SCALE (TMMS-24)...	103
9.4.	ANEXO 4: DINÁMICA DE PRESENTACIÓN, BINGO “ENCUENTRA A ALGUIEN QUE...”	104
9.5.	ANEXO 5: EJERCICIO DE CALIBRADO EMOCIONAL	105
9.6.	ANEXO 6: EJERCICIO DE ETIQUETADO EMOCIONAL	106
9.7.	ANEXO 7: EJERCICIO DE IMAGINERÍA MENTAL	107
9.8.	ANEXO 8: EJERCICIO “EL CASO DE LA REVISTA <i>ELLE</i>”	108
9.9.	ANEXO 9: AUTOEVALUACIÓN	109
9.10.	ANEXO 10: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	110

Índice de figuras

Figura 1. Tipos de competencias según el CEDEFOP.....	19
Figura 2. Tipos de competencias a desarrollar en el ámbito profesional de la psicopedagogía.....	20
Figura 3. Dimensiones de competencias y subcompetencias.....	21
Figura 4. Competencias profesionales requeridas para el psicopedagogo.....	32
Figura 5. Pentágono de las competencias emocionales.....	36
Figura 6. Desarrollo del pentágono de las competencias emocionales.....	37

Índice de tablas

Tabla 1. Clases de competencias en base a cada una de las dimensiones.....	22
Tabla 2. Ámbitos de intervención: funciones y tareas.....	24
Tabla 3. Subdivisión del contexto social y laboral.....	27
Tabla 4. Tareas fundamentales del psicopedagogo.....	28
Tabla 5. Subtipos de competencias profesionales generales y capacidades a desarrollar.....	34
Tabla 6. Dominios de la competencia emocional y subcompetencias asociadas.....	38
Tabla 7. Competencias asociadas a la inteligencia emocional.....	38
Tabla 8. Programa de educación emocional en adultos y personas mayores.....	46
Tabla 9. Programa de intervención psicopedagógica en educación emocional.....	47
Tabla 10. Programa de educación emocional para psicopedagogos en formación.....	49
Tabla 11. Competencias profesionales más valoradas por el alumnado.....	55
Tabla 12. Competencias emocionales más valoradas por el alumnado.....	56

1. INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar cabe señalar que, con el fin de facilitar la lectura fluida del presente documento, se hace un uso genérico del masculino gramatical como el mecanismo inclusivo que tiene la lengua para aludir a colectivos formados por hombres y mujeres.

La labor psicopedagógica comprende en sí misma el desarrollo de una serie de procesos de ayuda a las personas de cada vez mayor diversidad de contextos y colectivos, con variedad de características específicas a las que hay que atender. Es por ello por lo que la figura del profesional requiere de una serie de habilidades concretas que ha de poner en práctica en su quehacer diario para conformarse como un profesional competente.

Este desarrollo competencial abarca al profesional en todos sus aspectos, desde las características de su perfil laboral hasta las propiamente personales, que se tornan como básicas para el desarrollo de las primeras. Por este motivo la competencia emocional cobra especial relevancia, conformándose como destreza básica en el desarrollo de la figura del profesional, razón por la cual ha de educarse a través de estrategias concretas de intervención, y atenderse desde las etapas formativas para su óptima adquisición.

Por todo lo expuesto hasta ahora, puede entenderse que el Trabajo Fin de Máster que a continuación se desarrolla está dirigido a la mejora de la competencia emocional en un contexto y colectivo específicos, con el fin de conformar a profesionales de la psicopedagogía altamente competentes en su ámbito de trabajo. Para ello, se ha dividido el documento en seis apartados principales, que se exponen continuación.

En primer lugar, se desarrollará una justificación que detalla el sentido de este trabajo y la consiguiente necesidad de indagar en el análisis del perfil profesional del psicopedagogo. Seguidamente, se enunciarán los objetivos que se van a desarrollar con el trabajo. En tercer lugar, se llevará a cabo una fundamentación teórica, cuyo fin no es otro que dar sustento científico al planteamiento del trabajo. Ésta se realizará a través de la revisión de la literatura especializada sobre las características competenciales del profesional de la psicopedagogía, el análisis de su figura y el planteamiento de la educación emocional como medio para el desarrollo de su competencia emocional, necesaria para que los psicopedagogos sean competentes en el ejercicio de su profesión.

En cuarto lugar, se analizará empíricamente la importancia que el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid otorga a la competencia emocional, con el fin de justificar la propuesta de intervención que se planteará en el siguiente apartado. Por tanto, éste tratará de dar respuesta a las necesidades formativas de este colectivo en lo relativo a la competencia emocional.

Por último, se expondrán una serie de conclusiones sobre lo que supone la realización del trabajo, los aprendizajes extraídos del mismo, las dificultades y limitaciones encontradas y las posibilidades de mejora y/o profundización en el tema. Las referencias bibliográficas y los anexos incluidos terminarán de enmarcar el contenido.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster nace principalmente del interés personal de su autora en la educación emocional, sustentado ideológicamente en la revisión de la literatura especializada y de la formación específica adquirida a lo largo de su etapa formativa. Y en ella nos referimos tanto a la formación universitaria, tanto en el Grado como en el Máster, como a la formación extraacadémica, rara vez considerada en los contextos educativos de cualquiera de las etapas formativas previas.

Partiendo de las principales hipótesis que manejan los estudios de educación y neurobiología sobre la materia, que señalan evidencias innegables sobre la base emocional de todo aprendizaje (Immordino-Yang y Damasio, 2007; LeDoux, 2000; Rolla et al., 2011), el trabajo que aquí se presenta se plantea desde la necesidad de la implementación de intervenciones específicas en educación emocional como medio de desarrollo de las competencias emocionales necesarias en el desarrollo profesional del psicopedagogo.

Estas competencias emocionales toman cada día mayor importancia en los ámbitos personal, social y profesional, conformándose como un predictor de la percepción de bienestar personal, además de contribuir y fomentar muy positivamente la empleabilidad de las personas (Alonso y Guijo, 2016). Sin embargo, basta con revisar los diferentes planes de estudio de cualquier etapa educativa para detectar que su inclusión explícita es prácticamente nula, quedando relegada a un segundo plano frente a los conocimientos o saberes considerados como más cognitivos.

Por ello, este trabajo se centra en el desarrollo de una fundamentación teórica que justifique lo hasta ahora expuesto, con el fin de implementar una propuesta de intervención que tenga sentido, validez y rigurosidad tanto teórica como práctica, en un contexto y colectivo determinados.

En consecuencia, a lo largo del desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster se han desarrollado una serie de competencias requeridas para el mismo, tanto generales como específicas, pertenecientes al Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, que se justifican y detallan a continuación:

Competencias generales

CG1. “Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares”.

El estudio de las competencias profesionales y emocionales en el ámbito psicopedagógico supone un contexto que, aunque no desconocido, resulta difuso en tanto que la propia profesión supone toda una confluencia de posturas teóricas, ideológicas y concepciones éticas propias de cada una de las disciplinas que abarca: psicología, pedagogía, trabajo social, etc. (Henaó *et al.*, 2006).

Por ello, el desarrollo teórico del presente trabajo ha supuesto en buena parte una dificultad dada la escasez de investigaciones centradas específicamente en la psicopedagogía como disciplina concreta, teniendo que tomar en consideración interpretaciones de las diversas doctrinas que abarca.

CG2. “Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta”.

El diseño y la elaboración de la propuesta de intervención de este trabajo supone el compendio de las decisiones tomadas en base al análisis y la reflexión sobre la importancia que el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid otorga a las competencias emocionales en la labor psicopedagógica, las cuales no se encuentran explícitamente reguladas en el proceso formativo del mismo.

CG3. “Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades”.

El desarrollo de este trabajo supone la comunicación de una serie de conclusiones claras, basadas en la toma de decisiones continua y la reflexión crítica de la literatura científica consultada para la elaboración del mismo, dirigida a públicos tanto especializados como no especializados en la materia.

CG5. “Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención”.

El código deontológico de la profesión se refleja en este trabajo tanto de forma implícita como explícita, suponiendo además el sustento de la propuesta de intervención y de todas las decisiones tomadas durante el proceso de elaboración del mismo.

CG6. “Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional”.

El conocimiento y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se torna como una de las bases del proceso de elaboración del presente Trabajo Fin de Máster, habiendo sido utilizadas durante todo el proceso de redacción del documento, de búsqueda y análisis de la información, en la elaboración y difusión del estudio y en la confección de la propuesta de intervención.

CG7. “Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional”.

La propia temática de este trabajo es fruto del interés en la formación permanente y en la mejora e incremento de las competencias y habilidades que se han de adquirir en el proceso formativo del máster y en el futuro quehacer profesional. Además, la elaboración y el desarrollo del mismo requiere de la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad tomadas tanto desde el papel de discente como de futuro profesional implicado en su formación permanente en el ámbito psicopedagógico.

Competencias específicas:

CE1. “Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto”.

Para la elaboración de la propuesta de intervención del presente trabajo se ha realizado previamente un diagnóstico y evaluación de la necesidad formativa en educación emocional en el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid. Esta información ha sido extraída a partir del estudio empírico realizado en el trabajo, en un contexto determinado y a través de metodologías, instrumentos y técnicas concretas adaptadas a las necesidades del mismo.

CE2. “Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades”.

La posibilidad de poner en práctica el programa de educación emocional diseñado parte de una orientación y asesoramiento previos a los profesionales encargados de llevarla a cabo, con el fin de implementar en el máster una nueva experiencia extracurricular de enseñanza y aprendizaje. Además, dada la variabilidad del estudiantado, la propuesta está concebida desde la perspectiva de la atención a la diversidad y de la igualdad de oportunidades en base a multitud de aspectos concebidos en la misma.

CE3. “Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas”.

La aplicación práctica presentada en este trabajo se torna como una actuación específica que favorece directamente el desarrollo personal del alumnado a la que está dirigida, y, por ende, como un medio de posible mejora profesional en cuanto al incremento de sus competencias emocionales, ya que éstas influyen en ambos ámbitos (Cejudo, 2017).

CE4. “Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos”.

El propio diseño del programa de intervención propuesto en el presente trabajo es el resultado de la evaluación de las prácticas educativas y programas del propio plan de estudios del máster, y por ello trata de dar respuesta a las necesidades específicas detectadas en el colectivo de estudiantes del mismo en lo que a educación emocional se refiere.

CE5. “Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos”.

La propuesta en sí misma requiere de la planificación y organización de servicios psicopedagógicos que puedan ponerse en práctica en una posible implementación del programa.

CE7. “Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución”.

Tanto el análisis de detección de necesidades formativas en educación emocional y su interpretación como el diseño de la propuesta de intervención toman como referencia las políticas educativas de un contexto social y formativo concretos y en evolución constante curso a curso, dada la variabilidad del alumnado del máster.

CE8. “Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica”.

En el apartado dedicado a las conclusiones de este trabajo se formulan posibles nuevas propuestas de mejora del programa, así como líneas de investigación futuras en base al mismo o al propio desarrollo teórico del trabajo.

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar el perfil profesional de la figura del psicopedagogo en base a sus características competenciales y, partiendo de este análisis, **conocer** la necesidad formativa en educación emocional que posee el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid para **desarrollar** una propuesta de intervención específica sobre la competencia emocional destinada a este colectivo.

A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

- a) **Revisar** la literatura científica sobre las competencias profesionales en el ámbito de la psicopedagogía, analizando y delimitando el perfil competencial del profesional, así como su figura y funciones específicas según los diferentes contextos en los que lleva a cabo su práctica.
- b) **Justificar** la importancia de la educación emocional como medio para el desarrollo de las competencias emocionales y, por ende, como estrategia de mejora y desarrollo personal y profesional.
- c) **Analizar** la importancia formativa de la competencia emocional en el plan de estudios del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid.
- d) **Diseñar** un programa de educación emocional adaptado al alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, teniendo en cuenta sus particularidades, necesidades y características concretas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

4.1.1. Delimitando el concepto de competencia

Consideramos necesario elegir un enfoque concreto para ahondar en el estudio del perfil profesional del psicopedagogo, habiendo escogido en este caso el enfoque por competencias, dado que este planteamiento constituye un marco sustancial que abarca desde los diseños de los marcos curriculares formativos hasta los requerimientos del mercado laboral actual, donde la adaptabilidad y la flexibilidad se plantean como claves (Madrid, 2015) y suponen, por lo tanto, un elemento fundamental para comprender los perfiles profesionales.

Por ello, para comenzar a delimitar el concepto de *competencia* en el ámbito que nos ocupa, cabe señalar previamente que en las últimas décadas se ha producido un creciente interés por configurar un paradigma común que pueda reunir las diferentes definiciones de *competencia* en base a sus posibles tipos de categorización y modelos, siendo esta la razón por la cual numerosos autores han tratado de paliar los desacuerdos favorecidos por su polisemia y sus posibles acepciones (Donoso *et al.*, 2007; Yániz, 2008; García-Fuentes *et al.*, 2006; Bisquerra y Pérez, 2007).

De entre estas dificultades conceptuales vinculadas a la noción de *competencia*, Rué (2008), destaca las siguientes: la denominación con el mismo término a actuaciones humanas tanto simples como complejas; el empleo de un concepto único para definir indistintamente las propiedades relativas a un individuo y las que requiere un determinado contexto; la no distinción entre las competencias de la formación para un campo profesional y las específicamente profesionales; o la mezcla de las distintas concepciones de competencias, desde las entendidas como propiedades individuales con las que son producto del aprendizaje.

Además, cabe señalar que según Echeverría (2002), el concepto ha ido evolucionando en función del tipo de respuesta que debiera darse a los diversos requerimientos profesionales y por ello, las primeras definiciones aludían a las capacidades de la persona para el desempeño de las actividades o funciones de su puesto de trabajo; dando lugar al

enfoque de competencias centrado en la tarea. Más tarde, se comenzó a prestar atención a los rasgos y características de lo que se considera un profesional excelente, aquel que es capaz de generar el máximo resultado en su quehacer profesional (facilitando por tanto la diferenciación entre el profesional que efectúa sus tareas y el que destaca en dicha consecución). Finalmente, en la actualidad, se entiende el concepto desde una perspectiva holística y compleja, que trata de recoger y abordar tanto los elementos de la tarea y de excelencia profesional, como los de desarrollo y adaptación a los diversos entornos en los que se pone en práctica.

Por todo lo expuesto anteriormente, se torna necesario para el presente trabajo hacer referencia a algunas de las definiciones de *competencia* más respaldadas en el ámbito profesional de la psicopedagogía, que permitirán posteriormente profundizar en dicho contexto y en las características competenciales del mismo.

Desde una perspectiva general, el concepto de *competencia* en este ámbito surge de la necesidad de valorar no solo el conjunto de los conocimientos indispensables y las habilidades y destrezas que desarrolla una persona, sino también de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a diferentes situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo (García-Fuentes *et al.*, 2006). Además, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa (Donoso y Rodríguez, 2007), es decir, a un componente actitudinal y valorativo que repercute en los resultados de sus acciones (Moyetta, 2012; Rué, 2008).

En un ámbito más próximo a lo estrictamente educativo, la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León (2010), señala que la *competencia* es el uso consciente que se realiza de aquellos conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.

Más concretamente, y desde una perspectiva teórica centrada en el comportamiento profesional, se considera que la *competencia* es la manifestación de un poder interno organizado que permite, por un lado, analizar, juzgar y comprender el contexto en el que se actúa; y por otro, tomar decisiones en cuanto a utilizar, modificar y/o adaptar los medios necesarios para responder a las diferentes situaciones, movilizandolos todos los recursos, sean del campo que sean (Aznar *et al.*, 2007; Sanz y Sobrado, 1998). Por tanto,

la posesión de competencias determina la globalidad del comportamiento del profesional ante los requerimientos que se le presentan, no dando respuestas rutinarias ni automáticas (Comellas, 2000).

Asimismo, Echeverría (2005), identifica la *competencia* como la puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades observables en la realidad cotidiana del trabajo, que son necesarias para poder enfrentar de forma efectiva las exigencias requeridas por cada profesión y puesto de trabajo con el nivel y la calidad que demanda el mismo (Yániz, 2008). Por tanto, puede afirmarse que las competencias representan la unión entre características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo tareas profesionales precisas, que se influyen de manera recíproca (Aznar *et al.*, 2007).

Por su parte, Bisquerra (2003, p. 16) alude al término como “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*”. Además, señala que en el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser, y, por consiguiente, “*el dominio de todas ellas permite producir un número infinito de acciones no programadas*” (Bisquerra, 2003, p. 17).

Por último, y conjuntando las diversas definiciones hasta ahora citadas, se puede concluir para el presente trabajo que, un psicopedagogo competente es aquel profesional capaz de movilizar y aplicar de forma eficiente recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir resultados pertinentes e intencionalmente previstos en su entorno laboral, siendo además capaz de adaptarse a las diversas demandas del contexto y del colectivo en el que desempeña su labor profesional.

4.1.2. Clasificación de competencias en el ámbito de la psicopedagogía

No siendo la pretensión de este trabajo realizar un acopio exhaustivo de las diversas clasificaciones sobre las competencias recogidas en la literatura, únicamente y a título ilustrativo, en este apartado se expondrán algunas de las que se pueden considerar más interesantes para el mismo en base a la revisión bibliográfica realizada.

Además, cabe comentar previamente que Bisquerra y Pérez (2007) y Cejudo (2017), señalan que de igual manera que con el concepto de *competencia*, la delimitación de las diferentes clasificaciones es aún un tema de debate vigente y abierto, no existiendo

todavía un acuerdo unánime entre los expertos. No obstante, se deben destacar para la elaboración de este trabajo algunos de los estudios realizados por asociaciones profesionales y algunos grupos de investigación.

En primer lugar, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2009) propone dos tipos de competencias: fundamentales y especializadas.

Figura 1

Tipos de competencias según el CEDEFOP

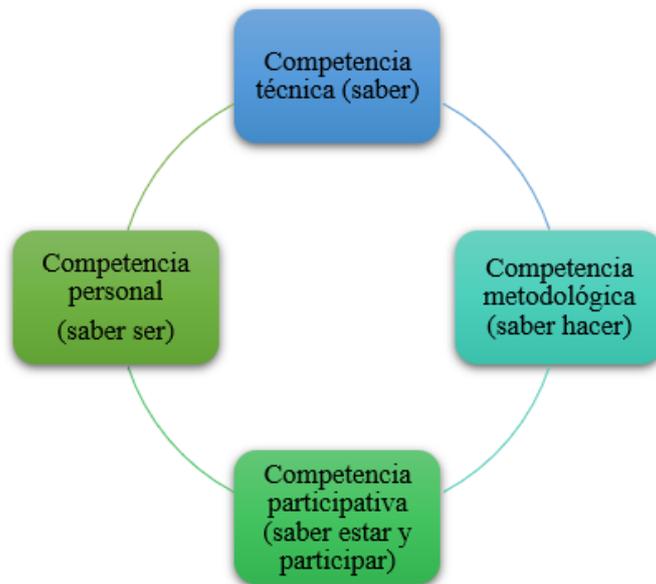


Fuente: elaboración propia, basado en Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2009).

Por otro lado, y de acuerdo con Echeverría (2005) existen cuatro tipos de competencias a desarrollar en este ámbito profesional, contando cada una de ellas con sus respectivas peculiaridades:

Figura 2

Tipos de competencias a desarrollar en el ámbito profesional de la psicopedagogía



Fuente: elaboración propia, a partir de Echeverría (2005).

- **Competencia técnica (saber):** consistente en el dominio de los conocimientos especializados que permitan emplear de forma eficaz los contenidos y las tareas vinculadas al ejercicio profesional.
- **Competencia metodológica (saber hacer):** referida a la aplicación de los conocimientos a las diversas situaciones laborales utilizando los procedimientos adecuados, solucionando los problemas autónoma y eficazmente, etc.
- **Competencia participativa (saber estar y participar):** relativa a la predisposición al entendimiento interpersonal, a la comunicación y colaboración con los otros, a las estrategias relacionales, etc.
- **Competencia personal (saber ser):** relacionada con la imagen realista de uno mismo, la asunción de responsabilidades por parte del profesional, la toma de decisiones, la actuación de acuerdo con los propios valores, etc.

De la misma manera, y haciendo referencia en este caso al Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), encontramos una clasificación más simple pero no por ello menos sustancial:

- **Competencias genéricas:** apropiadas para la mayoría de las profesiones ejercidas por titulados superiores.

- **Competencias específicas:** concretadas en el área de la psicopedagogía y en la labor que el profesional de este ámbito desempeña.

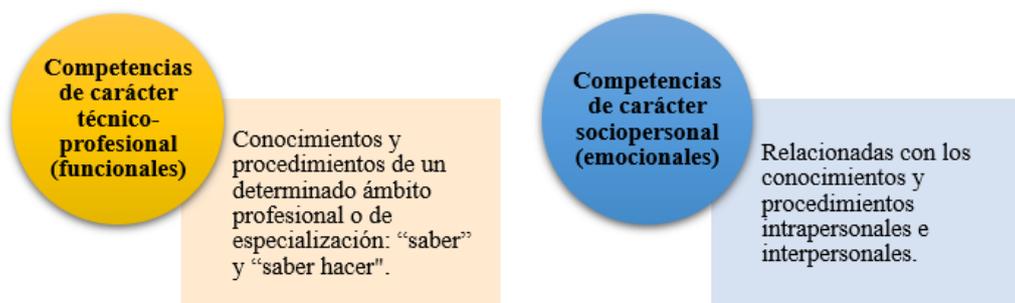
Asimismo, cabe destacar la aportación de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León (2011), pues en su modelo de competencias profesionales del profesorado basado en el modelo europeo, destaca las siguientes competencias que se pueden referir a la labor psicopedagógica:

- Competencia científica (**saber**).
- Competencia intra e interpersonal y competencia social-relacional (**saber estar y saber ser**).
- Competencia didáctica, competencia organizativa y de gestión, y competencia en gestión de la convivencia (**saber hacer “qué”**).
- Competencia de trabajo en equipo, competencia en innovación y mejora, competencia lingüístico-comunicativa y competencia digital (**saber hacer “cómo”**).

Por último, y dado que uno de los ejes de la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster es el estudio de la competencia emocional del profesional de la psicopedagogía, se expone la aportación a este respecto realizada por Bisquerra y Pérez (2007), ya que podría considerarse como una de las clasificaciones que más se ajustan al ámbito profesional que nos ocupa. Estos autores señalan que la mayoría de las competencias incluyen a su vez diferentes clases de subcompetencias, que pueden clasificarse en las dos dimensiones siguientes: emocionales y funcionales.

Figura 3

Dimensiones de competencias y subcompetencias



Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra y Pérez (2007).

En suma, en la tabla siguiente se presenta la clasificación propuesta por dichos autores sobre algunas de las subcompetencias incluidas en cada una de las dos dimensiones:

Tabla 1

Clases de competencias en base a cada una de las dimensiones

CLASES DE COMPETENCIAS	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación. - Autoconfianza. - Autocontrol. - Paciencia. - Autocrítica. - Autonomía. - Control del estrés. - Asertividad. - Responsabilidad. - Capacidad de toma de decisiones. - Empatía. - Capacidad de prevención y solución de conflictos. - Espíritu de equipo. - Altruismo. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los conocimientos básicos y especializados. - Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. - Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. - Capacidad de organización. - Capacidad de coordinación. - Capacidad de gestión del entorno. - Capacidad de trabajo en red. - Capacidad de adaptación e innovación. -

Nota. Extraído de Bisquerra y Pérez (2007, p.64).

Respecto a esta última categoría, los autores postulan, además, que estas competencias son fruto de las transformaciones, cambios y necesidades sociales actuales, y que todavía no han recibido una denominación aceptada unánimemente. No obstante, exponen algunas de las denominaciones más utilizadas: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socioemocionales, etc. (Bisquerra, 2003). Por ello, y en un intento integrador de todas estas propuestas de denominación, utilizan el término de competencias de desarrollo socio-personal, entendiendo que incluyen competencias de índole personal e interpersonal y, por ende, competencias emocionales. Con el fin de unificar criterios, este último será el término utilizado para el presente trabajo, puesto que Cejudo (2017) otorga esta nomenclatura a las competencias referidas al ámbito personal, y es su estudio la base del análisis que se ha realizado en este trabajo.

Una vez realizada la aproximación al concepto de competencia en el ámbito psicopedagógico y con el fin de concretar más adelante una clasificación general de las

competencias que pone en práctica el profesional, abordamos a continuación el análisis de las funciones profesionales del psicopedagogo según los diferentes contextos en los que actúa.

4.2. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL PSICOPEDAGOGO: ANÁLISIS DE LA FIGURA DEL PROFESIONAL

4.2.1. Funciones y roles del psicopedagogo

En primer lugar, cabe señalar que este estudio sobre las diferentes competencias profesionales da lugar a lo que se denomina *perfil profesional*, definido por Hawes y Corvalán (2005), como el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para hacerlo, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como determinado profesional, y al que se le pueden por tanto encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente. Esto genera dos tipos de interpretaciones, la del perfil profesional como el conjunto de rasgos identificadores de competencias en un sujeto que recién recibe su título de Grado (profesional básico) y por otro lado, el perfil profesional como caracterización de un sujeto que se ha desempeñado en la profesión durante un tiempo razonable (profesional experto).

Por tanto, para poder realizar una aproximación al perfil profesional del psicopedagogo se ha de concretar previamente su figura, que según Aznar *et al.* (2007), es aquel profesional considerado como el experto en el diseño y aplicación de estrategias psicoeducativas en diferentes contextos tales como el escolar, familiar y social. Según estos autores, entre las funciones, tareas y competencias que éste desarrolla en su puesto de trabajo según los distintos ámbitos de intervención, destacan:

Tabla 2

Ámbitos de intervención: funciones y tareas

Ámbito escolar	Ámbito social y laboral
Funciones básicas: asesoramiento e intervención educativa, destacando las funciones de orientación e intervención psicopedagógica en diferentes instituciones escolares.	Funciones básicas: orientación e intervención psicopedagógica en los diversos entornos sociales, departamentos de recursos humanos de organizaciones empresariales, asesoramiento o consultoría para la formación en empresas, mediación familiar, etc.
Tareas específicas: asesoramiento al profesorado y familias, labores de orientación al alumnado y familias,	Tareas específicas: asesoramiento institucional, detección de necesidades formativas, planificación y seguimiento

atención a la diversidad, diagnóstico y elaboración de programas de intervención, etc.	de programas educativos, selección de personal, integración e inserción laboral, formación ocupacional y continua, apoyo a familias, desarrollo personal y profesional, etc.
--	--

Nota. Elaboración propia a partir de Aznar *et al.* (2007).

Por otro lado, y empleando las palabras de Moyetta (2012), se está asistiendo en la actualidad a una ampliación del campo de práctica del psicopedagogo, introduciéndose esta figura en contextos muy diversos y poco conocidos hasta ahora por el profesional, y, por ende, también con menos disponibilidad de conocimientos académicos o profesionales. Entre esta diversidad de nuevos contextos, la autora destaca la inserción de la figura del psicopedagogo en equipos de asesoramiento en las instituciones educativas formales e informales y en equipos interdisciplinarios de organizaciones no gubernamentales con atención a diversos colectivos.

Por ejemplo, en el caso del contexto educativo formal, subraya la labor del profesional en la intervención orientada en un sentido optimizador, enriquecedor y de carácter preventivo e indirecto que trata de involucrar activamente a todos los agentes educativos y plantea nuevos desafíos al conocimiento profesional y al manejo de competencias específicas en este nuevo dominio. Por último, la autora señala también el carácter único y singular de las situaciones, variabilidad de contextos o ausencia de constancia de los componentes que lo conforman y, en consecuencia, la dificultad que supone delimitarlos de forma absoluta.

Admitiendo por tanto la existencia de dos contextos fundamentales en los que el psicopedagogo desempeña su práctica profesional, se exponen a continuación una serie de roles y funciones concretadas en ambos contextos desde un punto de vista más individualizado de cada uno de ellos, así como algunas de las subdivisiones de los mismos.

Haciendo referencia en primer lugar al **ámbito educativo** (incluyendo en él la educación formal, informal o no formal desarrollada tanto en organizaciones públicas como privadas), existen indicaciones de diversos teóricos de la educación referentes a lo que debe aportar el psicopedagogo en este contexto. En ese sentido García-Fuentes *et al.*, (2006), destacan las siguientes:

- Comprender y ayudar a comprender las bases ideológicas, psicológicas y sociológicas sobre las que se apoyan los currículos escolares.
- Comprender y facilitar la comprensión de los términos específicos novedosos para los miembros de la comunidad educativa.
- Analizar con los demás profesionales de la educación lo que se pretende conseguir con los planteamientos educativos actuales.
- Apoyo en la cualificación y en la formación del profesorado.
- Coordinar a los miembros encargados de la acción tutorial y los proyectos educativos de los Centros.
- Asesorar a los órganos directivos de aspectos técnicos, así como los componentes de los entornos familiares y el contexto ambiental.
- Proporcionar atención a la diversidad.
- Asesorar para la formación y el trabajo.
- Asesorar en el uso de las tecnologías de la información (TIC).
- Poner en marcha acciones psicoeducativas y/o de orientación a diferentes colectivos y contextos.

Siguiendo en esta misma línea, Zambrano *et al.*, (2019), afirman que el psicopedagogo, en su labor en el ámbito educativo debe:

- Elaborar y ejecutar programas de inclusión.
- Intervenir y mediar en los aprendizajes a través de diversas estrategias y recursos.
- Atender a la diversidad.
- Trabajar colaborativa y cooperativamente con diferentes profesionales y equipos multidisciplinares en contextos formales, no formales e informales.
- Desarrollar estrategias de mediación y solución de problemas.
- Comprender y cuestionar los métodos didácticos y pedagógicos para su mejora.
- Ser capaz de prevenir, evaluar e intervenir, de forma analítica y crítica, a personas que presenten dificultades en sus aprendizajes.
- Conocer los procesos psicológicos y cognitivos que subyacen a los aprendizajes para mediar en ellos en caso de ser necesario.
- Diseñar e implementar estrategias psicopedagógicas que permitan la intervención en las dificultades que pueden presentarse en las áreas curriculares.

Por otro lado, y apuntando en este caso al **contexto social y laboral**, se torna como necesario hacer referencia a la aportación realizada por Donoso y Rodríguez (2007) en este ámbito. Estas autoras manifiestan que el perfil profesional del psicopedagogo en clave de competencias es todavía relativamente nuevo, y por ello no ha tenido todavía la suficiente consideración por parte de las Administraciones como para que pueda ser diferenciado de otros perfiles y áreas de influencia afines. Esto genera que sea un perfil profesional no consolidado y que a pesar del esfuerzo que se realice para delimitarlo, aún no se pueden considerar como desarrollados todos los aspectos del mismo. No obstante, destacan de entre las principales funciones del psicopedagogo en un entorno laboral, las siguientes:

- Identificar y analizar las situaciones socioeconómicas del contexto y el entorno.
- Gestionar bolsas de trabajo.
- Orientar a las personas usuarias para facilitar su inserción sociolaboral.
- Establecer relación con empresas del entorno.
- Confeccionar, gestionar y administrar programas para la inserción sociolaboral.
- Coordinar con otros servicios y técnicos.
- Gestionar los recursos y la información que se prestan.
- Evaluar los servicios proporcionados.

De igual modo, Sánchez *et al.* (2009), exponen una doble subdivisión de la labor profesional en este contexto social y laboral, especificando dos tipos de ámbitos diferentes: los contextos organizacionales y sociolaborales, y los contextos sociocomunitarios. La siguiente tabla-resumen recoge las particularidades de cada uno de ellos, así como los roles que desempeña el profesional y las tareas que lleva a cabo con mayor frecuencia:

Tabla 3

Subdivisión del contexto social y laboral

Ámbito/contexto	Entidades e instituciones	Dimensiones y roles más frecuentes
Organizacionales y sociolaborales	Servicios públicos de empleo, programas gestionados por entidades sindicales, empresariales, consultoras, asociaciones profesionales, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación para la mejora de empleo. - Orientación del proyecto profesional (itinerarios formativos y profesionales).

<p>Socio-comunitarios</p>	<p>Servicios sociales públicos, ONGs, grupos religiosos, asociaciones, ayuntamientos, comunidades autónomas, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la carrera (<i>career management</i>), reorientación laboral y profesional. - Recolocación laboral. - Selección profesional, evaluación de competencias. - Acompañamiento en los procesos de inserción sociolaboral. - Orientación para la formación. - Orientación en técnicas de búsqueda de empleo y autoempleo. - Información profesional. - Desarrollo de competencias para la ocupación. - Planificación y desarrollo de la carrera: diseño de itinerarios formativo-profesionales.
----------------------------------	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de Sánchez *et al.* (2009).

A modo de conclusión de lo expuesto hasta ahora, cabe destacar el proyecto de investigación llevado a cabo por Martín *et al.*, (2018) sobre el análisis de diferentes contextos de desempeño del rol del psicopedagogo. Entre las principales tareas que desarrolla o puede llegar a desarrollar este profesional en ambos contextos, los autores señalan las siguientes, en base a las respuestas proporcionadas por los encuestados en el estudio:

Tabla 4

Tareas fundamentales del psicopedagogo

TAREAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervención clínica. ▪ Asesoramiento educativo. ▪ Integraciones. ▪ Orientación vocacional. ▪ Investigación. ▪ Coordinación. ▪ Prevención. ▪ proyectos educativos, institucionales. ▪ Talleres de aprendizaje. ▪ Apoyo escolar. ▪ Docencia.

Nota. Elaboración propia a partir de Martín *et al.*, (2018).

Una vez analizadas las diversas tareas, funciones y roles que desempeña el psicopedagogo, se exponen brevemente una serie de líneas generales de actuación respecto a la ética profesional que se tiene en cuenta en el ejercicio de la profesión, independientemente del contexto en el que se lleve a cabo la práctica.

El ámbito personal y profesional se presentan particularmente relacionados en labores como la del psicopedagogo. Por ello, es necesario destacar una serie de caracterizaciones especialmente relevantes a la hora de perfilar esta ética profesional a la que se acaba de aludir. A este respecto, García-Fuentes *et al.*, (2006) destacan:

- **Sentido de responsabilidad profesional**, que hace necesaria la consciencia de que el buen o mal hacer que se lleve a cabo puede influir decisivamente en las personas a las que atiende.
- **Competencia profesional**, que requiere de una preparación científica rigurosa y técnica actualizada y renovada.
- **Utilización prudente y confidencial de la información**, ya que en la figura del profesional confluyen una serie de informaciones sensibles que comprometen en muchos casos la intimidad de las personas, no debiéndose vulnerar nunca, a excepción de causas mayores y con el consentimiento expreso de la persona interesada.
- **Relaciones interpersonales adecuadas**, consistente en evitar crear dependencias personales y emocionales inadecuadas.
- **Respeto a las personas**, así como a su dignidad, por encima de cualquier labor profesional.
- **Madurez y equilibrio personales**, tomando decisiones con un sentido ético, rigor profesional e integridad personal.
- **Sensibilidad hacia los problemas de los otros**, que supone saber acoger, escuchar y comprender los problemas de las personas por encima de cualquier recompensa o prestigio a nivel social o profesional.

Para finalizar, se expone de manera ilustrativa el código deontológico y la relación de normas éticas y principios que subyacen a toda labor psicopedagógica y a los que se adhiere el profesional en el Estado español según el Instituto de Neuropsicopedagogía Clínica y Educativa (2013):

1. **Principios generales:** referidos a los fundamentos éticos de la labor profesional; el compromiso con las personas, comunidad e instituciones independientemente del contexto o condiciones determinadas; la consciencia de la importancia de la repercusión de sus actuaciones y la responsabilidad social que deriva de ello, entre otros.
2. **Desarrollo de la profesión:** que conlleva la necesidad de establecimiento de relaciones laborales en organismos públicos o privados; la utilización de metodología específica, instrumentos y técnicas de trabajo respetando las normas y los objetivos profesionales; el interés hacia la propia formación permanente; el uso correcto de su posición profesional o la aceptación de sus derechos y deberes como profesional de este campo.
3. **De la responsabilidad hacia el usuario:** entre las que destaca la promoción de la autodeterminación, autonomía y potencialidad de la persona atendida; la formación previa necesaria para la atención a la persona; la gestión de los consentimientos que influyan en la persona, etc.
4. **Regulación del comportamiento del Psicopedagogo:** referida a las relaciones profesionales con la persona a la que atiende; la solicitud de apoyos o ayudas si la situación o el caso lo requieren; el respeto a las opiniones, rasgos de personalidad o situaciones de la persona a la que atiende o la diferenciación del papel profesional de la vida privada.
5. **El secreto profesional y la privacidad:** relacionado con la exigencia del secreto profesional y su tratamiento; la responsabilidad profesional en cuanto al mantenimiento de la privacidad, equilibrio y respeto del secreto profesional; la adecuada transmisión de informaciones o documentaciones a otras entidades o administraciones, etc.
6. **De la responsabilidad hacia otras profesiones y organismos profesionales:** que hace referencia al establecimiento de relaciones de colaboración con otros organismos y la promoción de intervenciones integradas o la resolución de posiciones y diversidad de opiniones profesionales con corrección y lealtad.
7. **De la responsabilidad en la dimensión pedagógica, hacia la sociedad:** referente al compromiso con el desarrollo de la política social como la mejora de la calidad socioeducativa tanto de la persona como de la sociedad; la actuación a través de la propia competencia profesional y el manejo de técnicas, herramientas de intervención y la ejecución de programas innovadores cuyo fin sea mejorar la

calidad socioeducativa de la ciudadanía; la potenciación de la investigación en el ámbito o la protección de la imagen profesional, evitando comportamientos incorrectos y respetando a las personas.

4.2.2. Características competenciales del psicopedagogo

Una vez realizado el análisis del enfoque por competencias en el ámbito psicopedagógico, así como la delimitación de las funciones básicas que lleva a cabo el profesional en los diversos contextos y su rol en cada uno de ellos, se hace necesario definir de manera más concreta el perfil competencial de la figura del profesional.

En síntesis de lo expuesto hasta ahora, puede concluirse que el psicopedagogo ha de poseer unos conocimientos específicos de su ámbito tanto a nivel teórico como práctico, así como conocer diferentes herramientas de intervención psicopedagógica para trabajar con distintos colectivos y en diversos contextos. Además, ha de ser capaz de analizar dicha diversidad para detectar necesidades que den soluciones eficaces a las mismas, todo ello impregnado de una serie de actitudes. Y es precisamente la posesión de estas actitudes no solo en el ámbito profesional sino también en el personal, las que permiten concluir con el retrato del profesional de la psicopedagogía para poder comprenderlo de forma íntegra.

Por ello, en el siguiente apartado se exponen de manera desglosada las competencias profesionales y emocionales que, según la literatura especializada, ha de poseer el profesional en su desempeño.

a. Competencias profesionales

Podemos delimitar las competencias profesionales que el psicopedagogo ha de poseer para conformarse como un profesional eficiente en su trabajo, en base a la revisión realizada sobre cuatro autores de la literatura especializada en este campo. Este análisis se llevará a cabo desde una perspectiva teórica basada en la práctica, partiendo de las clasificaciones más globales aportadas por estos autores para poder finalmente concretarlas en las más específicas para este campo profesional, aportando así una visión ilustrativa de las mismas.

En primer lugar, Cobos (2008), alude a las competencias profesionales desde el punto de vista de un perfil del psicopedagogo cada vez más especializado, con una amplia formación, que ha de poseer habilidades con las que convivir en los distintos contextos y

con las diversas comunidades con las que lleva a cabo su práctica y, a su vez, tenga la capacidad de resolver con eficacia los problemas que se plantean en ella. De esta manera, delimita a nivel global la siguiente clasificación de competencias profesionales:

Figura 4

Competencias profesionales requeridas para el psicopedagogo



Fuente: elaboración propia, basado en Cobos (2008).

En la misma línea, cabe destacar el estudio de investigación realizado por Reppeto *et al.* (2003), que recaba información de diversos países sobre las competencias profesionales propias de la psicopedagogía resultantes del análisis de los datos recogidos. En este estudio, se presenta una diferenciación entre competencias profesionales fundamentales y competencias especializadas o específicas.

Entre las **competencias fundamentales**, las autoras señalan una serie de competencias que agrupan de la siguiente manera:

- Referidas a los **conocimientos**: capacidad de desarrollo profesional, capacidad para diseñar implementar y evaluar programas, demostrar conocimiento y valoración de las diferentes culturas de los colectivos para interaccionar de forma efectiva con la población en general, conocimiento y puesta al día de las tendencias de la profesión, integrar teoría e investigación en la práctica, demostrar

el conocimiento del proceso de desarrollo de la carrera a lo largo de toda la vida, etc.

- En base a las **actitudes**: destacando las referidas a demostrar consciencia de las propias capacidades y limitaciones, sensibilidad para implicarse en cuestiones sociales y multiculturales o demostrar comportamiento ético y actitud profesional adecuada en el cumplimiento de los roles y responsabilidades.
- En relación con las **destrezas**: capacidad de comunicación con los profesionales del ámbito o con los colectivos a los que atiende utilizando un lenguaje apropiado, capacidad de cooperación efectiva en un equipo diverso de profesionales o demostrar mediación e iniciativa para anticipar el aprendizaje, entre otras.

En el apartado de **competencias específicas**, el estudio distingue diez áreas especializadas referidas al ejercicio de la profesión: diagnóstico, orientación educativa (formal e informal), desarrollo de la carrera, *counseling*, información, consulta, investigación, gestión de programas y servicios, desarrollo comunitario y empleo.

Por otro lado, destaca la aportación realizada por García-Fuentes *et al.* (2006) a este respecto, cuyo estudio sobre competencias profesionales y características competenciales propias del psicopedagogo se basa en dos grandes grupos de análisis en su cuestionario: competencias profesionales genéricas y competencias profesionales específicas.

De entre las **competencias genéricas**, destacan en primer lugar las competencias denominadas comúnmente como **instrumentales**, referidas al manejo y aplicación en la práctica de conocimientos generales básicos y específicos de la profesión y área de estudio, la capacidad de análisis y síntesis de la información o las habilidades de investigación. Por otro lado, entre las competencias **interpersonales** se distinguen la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de crítica y autocrítica o las habilidades interpersonales. Por último, se concretan en el grupo de competencias **genéricas sistémicas** la capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, la capacidad de aprender, de toma de decisiones, el compromiso ético o la comunicación oral y escrita en la propia lengua o en una segunda lengua.

Por su parte, las **competencias específicas** se muestran como un desglose de las anteriores, es decir, concretadas al propio ejercicio de la profesión. Debido a que se trata de un abundante número de ellas, a continuación, se mencionan las más valoradas según

los encuestados en el estudio: la capacidad de aprender, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, el compromiso ético o el manejo de los conocimientos básicos de la profesión del psicopedagogo. Además, se ha de mencionar que, entre las competencias específicas menos valoradas en el estudio, las personas encuestadas señalaron el conocimiento y manejo de las habilidades básicas de una segunda lengua y las habilidades de investigación.

Finalmente, y dada su exactitud y especificidad, cabe mencionar la aportación de Aznar *et al.* (2007). Estos autores diferencian dos grandes tipos de competencias que pone en práctica el profesional, cada una de ellas dividida en varios subtipos.

Por un lado, se encuentran las **competencias profesionales generales**, que suponen los referentes esenciales para el posterior desenvolvimiento del profesional y de la propia persona en su campo de actuación. Entre ellas, destacan los dos siguientes subtipos y sus respectivas competencias a desarrollar:

Tabla 5

Subtipos de competencias profesionales generales y capacidades a desarrollar

Competencias transversales instrumentales	Competencias sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de organización y planificación. • Manejo de conocimientos relativos al ámbito de estudio. • Capacidad de gestión de la información. • Toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para el aprendizaje autónomo. • Creatividad. • Liderazgo. • Colaboración en la propia consolidación de la identidad profesional. • Sensibilidad hacia la deontología profesional. • Disposición hacia la formación permanente y el propio desarrollo profesional.

Nota. Elaboración propia a partir de Aznar *et al.* (2007).

Por otro lado, entre las **competencias específicas**, los autores distinguen:

- **Competencias cognitivas (saber):** vinculadas al manejo y puesta en práctica de conocimientos específicos de la propia profesión, así como los fundamentos teóricos y prácticos de la intervención psicopedagógica en diversos contextos (escolares, sociales, laborales, familiares, organizativos, etc.) y las características psicoeducativas propias de las personas tanto en lo referente a sus circunstancias (poblaciones concretas como etnias, inmigración o personas con dificultades de aprendizaje) como a su etapa vital (infancia, adolescencia, vejez, entre otros).
- **Competencias procedimentales (saber hacer):** referentes al empleo de procedimientos y técnicas psicoeducativas para la intervención, mediación y análisis de las diversas realidades personales, familiares y sociales; la detección y diagnóstico de necesidades; el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención o el trabajo en diversos entornos y con poblaciones específicas.
- **Competencia actitudinal (saber ser y saber estar):** entre las que destacan los sistemas de valores personales; la adecuada ética profesional; la puesta en práctica de habilidades interpersonales (empatía, capacidad de escucha activa, comunicación, colaboración, etc.); el mantenimiento de relaciones adecuadas y posibilitadoras tanto entre profesionales como con personas a las que atiende; el respeto de opiniones; la motivación hacia nuevos retos; la capacidad de adaptación; el compromiso con los colectivos a los que atiende; el respeto y el valor a la diversidad cultural y étnica o el desarrollo de conductas caracterizadas por el equilibrio personal, la sensatez, la autonomía o el juicio crítico y autocrítico.

Para finalizar, y haciendo acopio de estos cuatro tipos de clasificación sobre la competencia profesional del psicopedagogo, puede concluirse para el presente trabajo que, a pesar de que cada uno de los autores aporta una nomenclatura concreta, esta competencia se resume en dos tipos principales: competencia profesional fundamental (referida a los conocimientos básicos necesarios para el ejercicio de la profesión) y competencia profesional específica (que se concretan en el quehacer diario y dependerán del contexto y el colectivo con el que el psicopedagogo lleve a cabo su labor).

b. Competencias emocionales

Con respecto a la delimitación de las características emocionales requeridas para este perfil profesional, cabe mencionar previamente que esta delimitación se llevará a cabo partiendo de la aportación de García (2002), que sostiene que el profesional de la

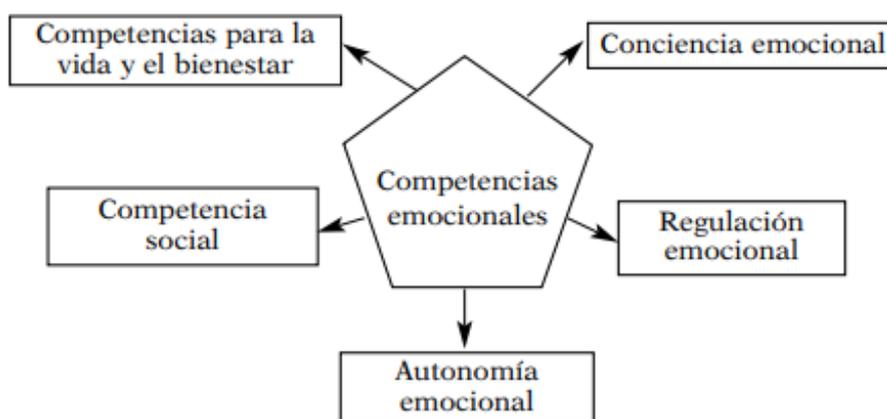
psicopedagogía ejerce una labor enclavada entre las profesiones de ayuda y, por tanto, lo hacen especialmente eficaz algunas de las siguientes características:

- Poseer una buena relación interpersonal que hace su profesionalidad más efectiva.
- Dar un alto valor a todo lo referido a la confidencialidad.
- Actitud de deseo y puesta en práctica de técnicas de ayuda al semejante.
- Utilización de técnicas comunes (escucha, acogida, relación empática, entre otras).

Para comenzar, autores como Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estas dimensiones se tornan como la base de una gran parte de los estudios realizados posteriormente, de entre los que destaca en primer lugar el trabajo que viene realizando desde 1997 el GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*), aplicando aspectos referidos a la educación emocional en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Estos aspectos, según Bisquerra y Pérez (2007), pueden agruparse en cinco bloques, que representan gráficamente en un pentágono:

Figura 5

Pentágono de las competencias emocionales



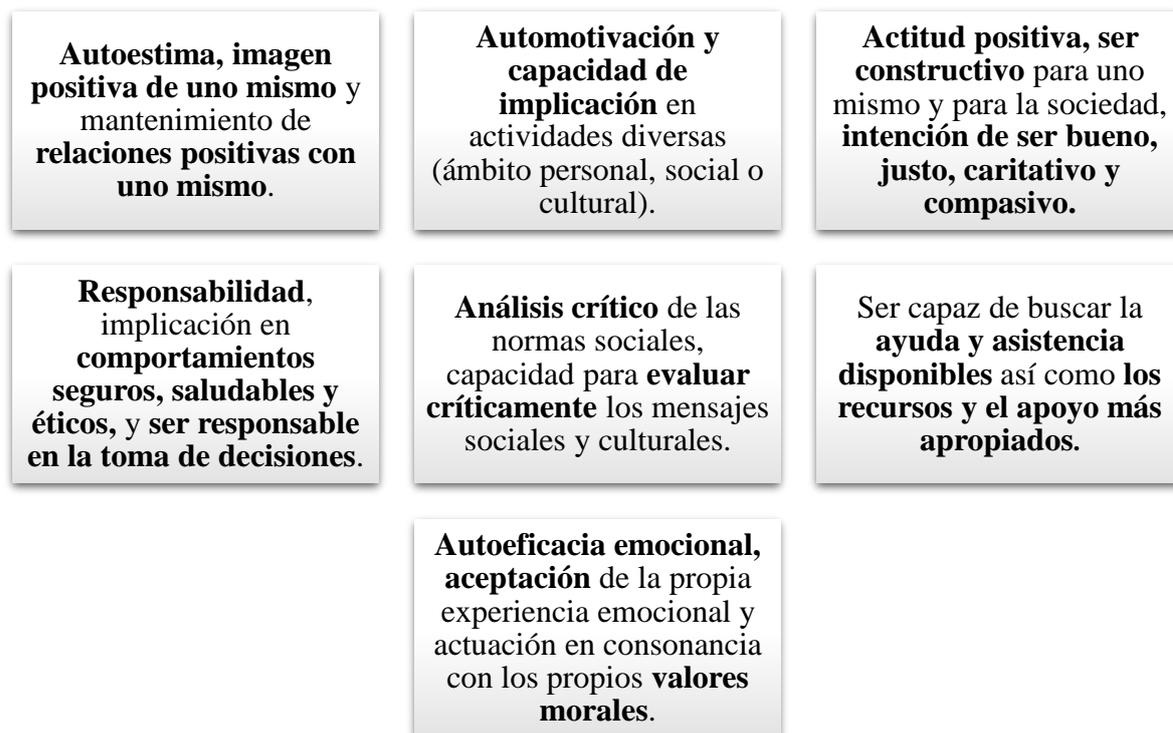
Fuente: Bisquerra y Pérez (2007), p. 70.

Asimismo, Bisquerra (2004) señala la importancia del desarrollo personal y profesional de la figura del psicopedagogo en base a una serie de indicadores como la autoestima, la automotivación y la actitud positiva, generadoras de un crecimiento

ascendente que repercute y da como resultado la autoeficacia en el ejercicio de la profesión. De esta manera, desgrena estos cinco lados del pentágono y los desarrolla de la siguiente forma:

Figura 6

Desarrollo del pentágono de las competencias emocionales



Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra (2004).

De una manera similar Goleman *et al.* (2002), en una revisión realizada sobre este tipo de competencias, proponen cuatro dominios diferentes que podrían adaptarse a los requerimientos de la psicopedagogía: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Cada uno de ellos, por su parte, se subdivide en una serie de competencias, que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6*Dominios de la competencia emocional y subcompetencias asociadas*

Competencia personal	Competencia social
Conciencia de sí mismo: <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo. Autogestión: <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo. 	Conciencia social: <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio. Gestión de las relaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración.

Nota. Elaboración propia, basado en Goleman *et al.*, (2002), p.72-73.

Siguiendo en esta misma línea, Sánchez y Boronat (2014) destacan una serie de competencias personales que el profesional del *coaching* ha de poner en práctica, si bien pueden aplicarse a la labor psicopedagógica dadas las similitudes que entre ambas profesiones se dan en numerosos aspectos:

Tabla 7*Competencias asociadas a la inteligencia emocional*

Competencias intrapersonales o de personalidad	Competencias interpersonales o de relación con los demás
<ul style="list-style-type: none"> - Proactividad. - Intuición. - Coherencia. - Entusiasmo. - Sensibilidad. - Humildad. - Optimismo. - Integridad. - Sinceridad. - Paciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa. - Empatía. - Receptividad. - Sutileza. - Asertividad. - Adaptación - Participación. - Compromiso. - Inteligencia emocional.

Nota. Elaboración propia a partir de Sánchez y Boronat (2014).

Por último, Cejudo (2017), expone una taxonomía de competencias emocionales ligadas a la parte emocional del perfil competencial. Esta clasificación ha sido tomada como referencia para la realización del estudio del presente trabajo dadas las bases sobre las que se asienta y su adaptabilidad al ámbito psicopedagógico. Este autor distingue tres

tipos de competencias emocionales que ha de poseer el profesional: interpersonales, intrapersonales y complementarias.

Entre las competencias emocionales **interpersonales**, se encuentran: la comprensión de las emociones de los demás, la regulación de las emociones de los demás, el fomento de emociones positivas en los demás, el reconocimiento de las emociones de los demás, la resolución de conflictos, la asertividad, la empatía y las habilidades de relación interpersonal.

Por otro lado, en las referidas a lo **intrapersonal**, señala la identificación, comprensión y regulación de nuestras propias emociones, así como el conocimiento de la influencia de la emoción en la toma de decisiones, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras y la comprensión de las causas y consecuencias de nuestro estado anímico.

En el tercer y último nivel de competencias emocionales propuestas, denominadas por el autor como **complementarias**, se sitúan la gestión del estrés, la adaptabilidad a los cambios, la automotivación, las habilidades sociales, el control de la impulsividad y el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás.

Una vez finalizada la revisión de las diferentes clasificaciones, consideramos destacar aquellas que más se ajustan a las pretensiones de este trabajo, con el fin de concretar una clasificación propia y útil para el mismo.

En cuanto a las referidas a lo meramente **profesional**, destacamos las que se desarrollan durante los periodos de formación universitaria y que se encuentran reflejadas en los diferentes planes de estudio: el manejo de conocimientos teórico-prácticos esenciales para el desempeño de la profesión y su aplicación en función de las diferentes capacidades y destrezas que han de adquirirse para su ejercicio (capacidad de trabajo en equipo, de adaptación y aprendizaje, de toma de decisiones, etc.), así como el componente actitudinal y valorativo que esto conlleva (compromiso ético, actitud profesional, implicación, etc.).

Por otra parte, con respecto a las competencias emocionales, resaltamos aquellas referidas a las capacidades inter e intrapersonales, dado que supondrán la base de la propuesta de intervención del presente trabajo: los sistemas de valores personales, la puesta en práctica de habilidades sociales, el conocimiento y autoconocimiento de las

propias emociones y de las de los demás así como su regulación, la motivación, y la adecuada gestión de las relaciones personales. Estas competencias, de manera opuesta a las anteriores, no se encuentran reflejadas como parte de la formación en los planes de estudio de igual manera, y por ello este trabajo tratará de dar cabida a este aspecto en los apartados siguientes.

Teniendo en cuenta la exposición hasta ahora realizada sobre las características competenciales, se puede concluir que el profesional de la psicopedagogía ha de llevar a cabo su actividad laboral en una gran variabilidad de contextos de actuación, con cada vez mayor número de funciones y, por ende, con numerosas competencias a desarrollar para conformarse como un profesional capaz, eficaz y eficiente. Sin olvidar una cuestión fundamental, un quehacer profesional centrado en el trabajo con, por, y para las personas, pertenecientes a infinidad de colectivos y circunstancias.

Y precisamente el trabajo con las personas y la pertenencia a una profesión de ayuda (Sánchez *et al.*, 2008) es el factor que pone de manifiesto la necesidad de promover una formación específica en competencias emocionales, necesarias para favorecer el bienestar personal y social de aquellas personas con las que el profesional tiene la ocasión de trabajar (Bisquerra, 2003, 2007, 2012). Por ello, la educación emocional se propone como el medio de adquisición de las competencias emocionales, pues, tal y como afirma Bisquerra (2012), el fin último de este tipo de educación es precisamente el desarrollo óptimo de las mismas.

4.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

En primer lugar, cabe señalar que existe en el entorno educativo y académico una cierta confusión entre los términos inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional (Buitrón y Navarrete, 2008; Pérez *et al.*, 2013; Ambrona *et al.*, 2014; Cruz, 2014; Alonso y Guijo, 2016). Por ello, diferenciaremos primeramente estos conceptos, para poder ahondar después en la educación emocional como medio de adquisición de las competencias emocionales.

4.3.1. Inteligencia emocional y competencias emocionales

La inteligencia emocional, conocida en numerosos trabajos como “EI” (*Emotional Intelligence*) o “EQ” (*Emotional Quotient*) es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido propuesto y defendido por numerosos autores a lo largo de las últimas décadas (Bisquerra, 2012).

La inteligencia emocional tiene unos claros antecedentes en la evolución histórica de las investigaciones sobre la inteligencia, desde sus orígenes a principios del siglo XX hasta las inteligencias múltiples en los años ochenta del mismo siglo. El término surge gracias a las aportaciones de Salovey y Mayer (1990), fundamentándose en las inteligencias inter e intrapersonal de Howard Gardner (1983), y posteriormente popularizado por Goleman (1996).

Aunando las aportaciones de estos autores, la inteligencia emocional se podría definir para el presente trabajo como la *capacidad de percibir, asimilar, comprender, regular y manejar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, y utilizar ese conocimiento para orientar nuestros pensamientos, comportamientos y acciones, manejando así adecuadamente las relaciones con uno mismo, con los demás y con el entorno*. Por tanto, en ella se pueden identificar cuatro componentes básicos: atención, facilitación, comprensión y regulación emocional (Salovey y Mayer, 1997).

Teniendo en cuenta esta definición, la posesión y el manejo de esta capacidad genera una competencia concreta, la competencia emocional. Actualmente se reconoce que la competencia emocional posee un papel primordial en el ámbito profesional, pues en este

tipo de ocupaciones lo afectivo posee cada vez mayor relevancia (Frese y Giardini, 2006; Jason, 2005).

Esta competencia pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y se define como el “*conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (Bisquerra, 2010, p.146). Por tanto, toma como base los principios de la inteligencia emocional, orientando su finalidad a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social, e integra elementos de un ámbito mucho más amplio, que ya se ha tratado de delimitar previamente en el apartado correspondiente.

Ahora bien, ¿cómo se puede contribuir entonces al desarrollo de este tipo de competencias?. La respuesta es clara: a través de la educación emocional.

4.3.2. La educación emocional como medio de desarrollo de competencias emocionales

Existen razones sólidas para considerar la educación emocional como parte del propósito de la época que caracteriza el inicio del siglo XXI (Torrijos *et al.*, 2018). No es posible hoy en día hablar de sociedad sin hablar de cambio, un concepto organizador de la realidad y de los procesos que tienen lugar en todo tipo de contextos (De la Torre, 2000). Una sociedad símbolo de avances y cambios incesantes, con cada vez mayor número de demandas sociales y laborales, y, por ende, complicados desafíos en todos los ámbitos, no siendo el psicopedagógico una excepción.

Y paradójicamente es la era del avance científico y de desarrollo de las nuevas tecnologías y las telecomunicaciones la que eleva la demanda de valores personales, espirituales y emocionales (Tejada y De la Torre, 2006), y la que precisa de personas capaces de adaptarse a estas exigencias del mundo actual (Fragoso, 2015). Además, los nuevos marcos laborales que se generan ponen el énfasis en la flexibilidad, la adaptación, el trabajo en equipo y la innovación, y por ende, requieren de la formación de profesionales con altos niveles de competencias emocionales (Vivas, 2003).

Por tanto, la necesidad de educación emocional no es en ningún sentido una moda pasajera dado que su justificación y fundamentación está fuertemente enraizada en el pensamiento pedagógico de todos los tiempos y cobra especial fuerza ante los hallazgos recientes de la psicología y la neurociencia (Vivas, 2003), tornándose como un tema

sustantivo de la sociedad actual, como medio de búsqueda no sólo del bienestar personal sino como bien social que ha de estimularse como equilibrio a los avances científicos y tecnológicos (De la Torre, 2000). Se presenta como una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años en respuesta a las necesidades sociales que se vienen presentando y que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2010).

Resulta por ello sorprendente que hasta finales del pasado siglo, el término educación emocional no existiera en el ámbito de las publicaciones científicas sobre emociones y sobre desarrollo emocional hasta la divulgación del conjunto de trabajos referidos a la inteligencia emocional que se han mencionado anteriormente. Éstos se conformaron como un antes y un después en este ámbito, sirviendo como sustento teórico considerable para su posterior surgimiento y desarrollo como término y siendo hoy en día referentes en las ramas de la psicología, pedagogía y la neurociencia (Labaut y López, 2018).

Pese a su relativa novedad, el término ha recibido diversas denominaciones, tales como *aprendizaje emocional*, *alfabetización emocional* o *educación socioemocional*. Estos términos convergen en la manera de comprender y explicar el concepto y el proceso, pero son, en esencia, educación emocional.

Los estudios más actuales comparten el concepto establecido por Bisquerra (2003, 2009, 2012), autor muy difundido en la literatura específica del tema y por ello base fundamental en el desarrollo de este apartado y del presente trabajo. Este autor sustenta su definición desde numerosos trabajos teóricos y prácticos, definiendo la educación emocional como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”*.

Siguiendo la lógica de esta definición, este tipo de educación se presenta como un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Además, adopta un enfoque de ciclo vital que se lleva a la práctica a través de programas secuenciales que han de iniciarse en la educación infantil y prolongarse en la vida adulta, y por ello sus implicaciones educativas pueden ubicarse tanto en contextos formales como informales (Vivas, 2003; Bisquerra, 2003, 2007, 2012).

Por tanto, asumiendo que la finalidad de la educación no es otra que el desarrollo humano, la educación emocional se convierte en una estrategia de prevención para disminuir los efectos de aquellos factores que pueden dificultar el desarrollo, el bienestar personal y social de las personas, y, por ende, responde a toda una serie de necesidades sociales (Bisquerra, 2003). Su objetivo principal se convierte en la promoción y el desarrollo de las competencias emocionales, que se tornan como vertiente fundamental en los diversos contextos de la sociedad (Bisquerra y Pérez, 2007).

Ahora bien, esto lleva a cuestionarse, ¿qué competencias tiende a fomentar la educación, desde las edades más tempranas hasta las últimas etapas universitarias? Basta con observar los planes de estudio, las programaciones o las intervenciones que se llevan a cabo en los distintos contextos formativos (ya sean formales o no), para percatarse de que “lo emocional” queda relegado frente a un abrumador predominio del desarrollo cognitivo, de los conocimientos, de lo intelectual (Vivas, 2003; De la Torre, 2000; Casassus, 2006).

Toro (2005), apunta a este respecto que, durante muchos siglos, incluso todavía hoy, los sistemas educativos han priorizado las ideas, los conceptos, los conocimientos y saberes intelectuales, relegando las competencias emocionales a una parte esencial del currículo oculto, no reconociéndolas o valorándolas explícitamente o conduciéndolas de manera adecuada. Por tanto, los sistemas educativos y laborales siguen estando más preocupados de la enseñanza de los conocimientos que en la calidad y el modo de vida de la persona que ha de hacer uso de ellos (Casassus, 2006).

Extremera y Fernández (2004) y Goleman (1996) proponen como posible solución a este fenómeno la reconciliación de emoción y cognición en los contextos formativos, sean del ámbito que sean. En tal sentido, García, (2012) plantea que la educación habría de incluir en sus programas la enseñanza de habilidades esencialmente humanas, tales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la capacidad de escucha, la resolución de conflictos o la colaboración con los demás. Por tanto, las habilidades de la inteligencia emocional deben ser estimuladas desde el diseño curricular y desde la educación de las mismas.

Junto a las aportaciones de la neuroeducación, el desarrollo de este tipo de programas se ha visto también amparado por el avance de la psicología positiva o ciencia de la felicidad, un movimiento académico surgido a principios de este siglo, defensor de la

existencia de una serie de factores psicológicos clave para promover en las personas una vida más feliz (Csikszentmihalyi, 1997). En este sentido, Cabanas e Illouz (2019, p.84) apuntan que se está generando una *“cultura educativa cada vez más interesada en las competencias emocionales, en las habilidades de gestión personal y en la promoción del espíritu emprendedor”*.

Y si bien es cierto que en los últimos años la incorporación de estas competencias en los proyectos educativos es ya una realidad en muchos contextos alrededor del mundo, en términos prácticos existe una disociación entre los principios teóricos y la realidad de la práctica educativa. Existen estudios que ponen de manifiesto que los profesionales de diversos ámbitos son conscientes de la necesidad de trabajar la educación emocional en los procesos formativos, pero sin embargo no disponen ni de la formación ni de los recursos para ello (Márquez *et al.*, 2019).

Espejo (1999) señala que, además, a medida que se avanza a los niveles superiores de los sistemas educativos, esta situación se hace más evidente por cuanto la formación se centra en las dimensiones cognitivas. En consecuencia, en la etapa universitaria se prescinde de las dimensiones afectivas al dar por supuesta la madurez emocional. Esta situación también se produce en la formación permanente de los distintos agentes educativos (Darder, 2001, 2017) que en gran porcentaje se especializan en otras áreas, como es en este caso la psicopedagogía.

Volviendo pues al ámbito psicopedagógico, y tal y como se viene desarrollando en el presente marco teórico, la labor del profesional no constituye ni mucho menos una acción neutra que carezca de factores emocionales. Por ello, la educación y el desarrollo emocional se presentan como las bases de trabajo de las competencias emocionales, así como procedimiento de cohesión de todas las competencias profesionales (Maya y González, 2019), que constituirán lo que en definitiva se denomina un profesional altamente competente.

Por todo lo expuesto anteriormente, algunos investigadores han puesto en marcha programas de intervención enfocados a la adquisición de competencias emocionales en este ámbito, basándose en diferentes modelos y autores y entre los que destacan para el presente TFM los que se desarrollan en el siguiente subapartado.

4.3.3. Experiencias de educación emocional en el ámbito psicopedagógico

A nivel general, puesto que está diseñado para contextos no definidos en colectivos de edad adulta, destaca el programa realizado por López-Pérez *et al.*, (2008). La intervención de estas autoras parte del modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990), introduciendo pequeñas variaciones y tomando aspectos de otros programas ya desarrollados. En la siguiente tabla se recogen los aspectos más relevantes del mismo:

Tabla 8

Programa de educación emocional en adultos y personas mayores

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar la adaptación, la calidad de vida y el bienestar emocional y social de las personas. 2. Favorecer las competencias cognitivas y emocionales para facilitar la adaptación y el afrontamiento de problemas. 3. Prevenir el desarrollo de problemas emocionales.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Atención emocional. - Facilitación emocional. - Comprensión emocional. - Regulación emocional. - Autoestima. - Habilidades sociales.
Método	<ul style="list-style-type: none"> - Principios constructivistas: parte del conocimiento previo de los asistentes al programa y se resume la información al cierre de cada sesión. - Técnicas de intervención cognitivo-conductuales en distintos momentos del programa.
Sistema de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial: instrumentos de medida de diferentes variables de inteligencia emocional (TMMS-24, IRI, TECA, etc). - Evaluación del proceso: evaluaciones al final de cada sesión, propuestas de mejora y análisis del proceso. Registro con objetivos intermedios y observación. Tutorías semanales o quincenales. - Evaluación final: instrumentos de medida utilizados en la evaluación inicial.

Nota. Elaboración propia a partir de López-Pérez *et al.*, (2008).

Las conclusiones extraídas por las autoras de este estudio y de la propuesta de intervención son las siguientes:

- La toma de conciencia de la escasez de programas de intervención orientados a la educación emocional, destacando especialmente en la etapa adulta, pues la mayoría de ellos se han desarrollado en el ámbito escolar.

- La valoración de la validez y conveniencia del entrenamiento en competencias emocionales en cualquier etapa del ciclo vital, ya que éstas pueden ser aprendidas.
- El trabajo desarrollado proporciona un esquema de trabajo útil para el grupo de población adulta, que ha recibido menos atención en lo referente a la educación emocional y que puede beneficiarse ampliamente de ella.
- La operativización de los procedimientos de evaluación se torna como un recurso especialmente interesante, pues cumple con una doble finalidad: por una parte, posibilita detectar las necesidades del colectivo en el que se lleve a cabo la intervención, y por otra, la evaluación posterior permite conocer la evolución del mismo una vez se le aplique el programa.
- La importancia de la concienciación acerca de la necesidad de educación emocional para mejorar el bienestar de las personas.

En un orden próximo al que ocupa este TFM, ya que se enfoca al ámbito universitario (estudiantes de Psicología y Educación), Moraleda (2015) propone en su tesis doctoral un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional apoyado en la investigación científica de lo referente a los procesos afectivos. Al igual que en el caso anterior, la siguiente tabla-resumen muestra los aspectos desarrollados en su propuesta:

Tabla 9

Programa de intervención psicopedagógica en educación emocional

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar la percepción de las emociones propias y de los demás a nivel psico-fisiológico y social. 2. Potenciar la comprensión emocional y de las causas y los efectos de las emociones. 3. Optimizar la valoración de las situaciones con carga emocional. 4. Analizar y ambicionar el gobierno, no sometimiento de las emociones.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos instrumentales sobre el ámbito emocional. - Autopercepción emocional y conciencia de las emociones de los demás. - Alcance de las emociones. - Ejercicio de las emociones. - Valoración emocional. - Análisis y evaluación de problemas de corte emocional. - Gobierno del plano emocional. - Manejo de situaciones con carga emocional.
Método	<ul style="list-style-type: none"> - Lecciones magistrales. - Estudio de casos. - Técnicas dinamizadoras.
Creación de un modelo evaluativo compuesto de cinco fases:	

Sistema de evaluación

1. Metaevaluación.
2. Evaluación de contexto.
3. Evaluación de entrada.
4. Evaluación de proceso.
5. Evaluación del producto.

Nota. Elaboración propia a partir de Moraleda (2015).

Una vez analizados y discutidos los resultados de la propuesta de intervención realizada por el autor, se extraen del programa una serie de conclusiones que a continuación se desarrollan:

- Tras asistir al Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional, el alumnado del grupo experimental mostró valores estadísticamente superiores en inteligencia emocional que el grupo control.
- Si se introdujera la educación emocional en los entornos educativos, habría esperanzas de desarrollar una mayor competencia emocional, ya que los resultados extraídos de esta tesis han evidenciado el margen de mejora y la posibilidad de llevarlo a cabo a través de la educación.
- Es factible la creación de una educación que desarrolle de manera más incisiva dimensiones del ser humano, antes veladas, como la afectiva.
- Es cada vez más evidente la importancia de las emociones en el ser humano, ya que la propia sociedad demanda la inclusión en el currículo formativo la educación emocional.
- Parece inminente el surgimiento de una regulación formal del cultivo del plano afectivo en los estamentos educativos. Sin embargo, a día de hoy ninguna normativa jurídica ha cubierto las demandas de los estamentos sociales, educativos e investigadores, en lo respectivo al desarrollo de la dimensión afectiva o su formación.

Finalmente, y destacable para el presente trabajo dado el colectivo al que se dirige, a continuación se desarrolla el Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación propuesto en la investigación realizada por Labaut y López (2018):

Tabla 10

Programa de educación emocional para psicopedagogos en formación

Objetivos	<ol style="list-style-type: none">1. Favorecer los procesos de reflexión y autorreflexión sobre la conciencia que tienen de sus emociones y cómo las regulan, en diferentes contextos.2. Potenciar el desarrollo del grupo como Comunidad de Aprendizaje.3. Contribuir a la formación de competencias para la conciencia y el manejo emocional en los estudiantes de psicopedagogía.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Sensibilización emocional.- Conceptualización de Educación Emocional.- Estados afectivos.- Identificación y comprensión de emociones propias y ajenas.- Expresión emocional.- Regulación emocional.- Empatía.
Método	<ul style="list-style-type: none">- Formación de una Comunidad de Aprendizaje.- Talleres (trabajo a nivel individual y grupal).- Práctica consciente y reflexiva.
Sistema de evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Autoevaluación.- Coevaluación.- Heteroevaluación.- Periodos de reflexión individual y conjunta a través de la retroalimentación y el diálogo.

Nota. Elaboración propia a partir de Labaut y López (2018).

De la puesta en práctica de este programa, así como del análisis crítico y valorativo de sus resultados, las autoras extraen la siguiente serie de conclusiones principales:

- Los profesores y estudiantes entrevistados en la investigación reconocen la importancia de formar a los futuros psicopedagogos en temas de Educación Emocional como profesionales en el desempeño de su rol. Sin embargo, se constatan carencias en relación con la misma, aspecto que aún no se contempla explícitamente en los planes de estudios.
- La puesta en práctica del programa de Educación Emocional contribuyó a la formación de competencias emocionales, así como al desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje que facilitó una participación auténtica, identidad compartida, implicación y compromiso con los objetivos grupales.
- La aplicación del programa permitió comprobar que su diseño constituye una propuesta viable para educar emocionalmente a los estudiantes de psicopedagogía, como programa optativo.

- Las acciones educativas empleadas generaron una transformación del grupo, que mostró una mayor cohesión y desarrollo como comunidad de aprendizaje, hecho que finalmente favoreció la formación de las competencias de conciencia y regulación emocional.

Por todo lo expuesto anteriormente, puede concluirse que la implementación de programas de educación emocional favorece el desarrollo y la mejora de las competencias emocionales, tan importantes en la profesión que nos ocupa y que suponen la formación de profesionales y personas altamente competentes en sus campos de estudio o de trabajo. Por ello, este Trabajo Fin de Máster plantea una propuesta de intervención referida a la educación emocional partiendo de la importancia que le otorgan a las competencias emocionales y a su formación que el alumnado del Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid presenta, tal y como se explicará más adelante.

5. ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA FORMATIVA DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

El presente apartado nace tras la elaboración del marco teórico del trabajo y la posterior revisión de competencias en la Memoria Verificada del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid. Este documento constituye la evaluación realizada por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL), en torno a diversos aspectos tanto legales como formativos, metodológicos, organizativos, etc. del plan de estudios del máster.

Esta revisión se realiza con el fin de conocer qué competencias profesionales y emocionales se encuentran reguladas en este documento oficial del que se extraen todos los aspectos relativos a la docencia del máster, encontrando que, si bien el documento refleja el desarrollo de todas las competencias profesionales básicas necesarias para el ejercicio de la labor psicopedagógica, no regula explícitamente el desarrollo de las competencias referidas al plano emocional, hecho que sucede con frecuencia en la revisión del contenido de los planes de estudio.

Esta es la razón por la que surge la necesidad de conocer el grado de importancia que el alumnado de este máster le otorga al desarrollo de las competencias profesionales y concretamente, emocionales, para conformarse como un profesional competente en su trabajo y poder así justificar una posible propuesta de intervención específica en este ámbito en base a sus necesidades formativas.

Por ello, a continuación se desarrolla el análisis realizado al respecto, en base a la delimitación de los objetivos del estudio y el método utilizado para el mismo, así como la interpretación de los datos obtenidos y las conclusiones extraídas en base a ellos.

5.1. OBJETIVOS

- Conocer la importancia que el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid otorga a las competencias profesionales propias de este ámbito para conformarse como un profesional altamente competente.
- Conocer la importancia que el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid otorga a la formación específica en educación emocional para conformarse como un profesional altamente competente en su ámbito.

5.2. MÉTODO

El presente estudio se basa en la investigación realizada por Cejudo (2017), adaptándolo a las necesidades específicas del presente TFM. El estudio está dirigido a conocer la percepción del alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, en primer lugar, acerca de la importancia de diferentes competencias profesionales y, en segundo lugar, acerca de la importancia de diferentes competencias emocionales con la finalidad de obtener información para diseñar una propuesta de intervención de educación emocional para el presente trabajo dado que ésta no se encuentra contemplada en el plan de estudios del mismo.

5.2.1. Muestra

Para el estudio se ha empleado una muestra compuesta por 70 estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, de los cuales el 42,90% son egresados de las dos últimas promociones del mismo, y el 57,1%, estudiantes del último curso impartido.

En cuanto a su situación laboral en lo referente al trabajo como profesional de la psicopedagogía, el 87,1% manifestó que no trabaja en este campo, frente a un 12,9% que sí lo hace (en Servicios Sociales, Gabinetes Psicopedagógicos, Psicología Clínica, Técnico de Empleo, Atención a la Diversidad o Educación).

La edad del alumnado encuestado oscila mayormente en la franja de 25 a 35 años (51,4%), siendo también destacable el número de menores de 25 años (37,1%). El porcentaje restante pertenece a las edades de entre 35 y 45 años (5,7%) y más de 45 años (5,7%).

En cuanto al género, cabe señalar que casi la totalidad son mujeres (91,4%), siendo el género masculino (8,6%) notoriamente inferior.

Por otro lado, cabe destacar que una gran mayoría del alumnado (71,4%) es previamente titulado en Educación Primaria o Educación Infantil, seguido en porcentaje por la titulación en Educación Social (12,9%) y en Pedagogía (7,1%). Las titulaciones previas restantes son: Psicología, Trabajo Social, Administración y Dirección de Empresas y Pedagogía de la Danza.

Finalmente, y dado que el Máster oferta dos tipos de itinerarios, se consultó a los estudiantes cuál de ellos cursaron, obteniendo los siguientes datos: un 61,4% de los que respondió cursó el itinerario en Intervención en la atención a la diversidad y un 38,6% el de Intervención en el entorno social y laboral.

5.2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido:

1. La Escala de Importancia de Competencias del Profesional de la Psicopedagogía (en adelante EICPSPD) (Anexo 1). Esta escala se adaptó del instrumento validado por Cejudo (2017), a su vez generado *ad hoc* en base a una revisión de la literatura sobre el tema. La EICPSPD consta de veinte ítems agrupados en diez categorías de competencias de los profesionales de la psicopedagogía, componiéndose cada una de ellas de dos ítems. Las categorías son:
 - Competencias científicas: ítems 1 y 11.
 - Competencias emocionales: ítems 2 y 12.
 - Competencias metodológicas: ítems 3 y 13.
 - Competencias organizativas: ítems 4 y 14.
 - Competencias convivenciales: ítems 5 y 15.
 - Competencias de trabajo en equipo: ítems 6 y 16.
 - Competencias de innovación: ítems 7 y 17.
 - Competencias comunicativas: ítems 8 y 18.
 - Competencias digitales: ítems 9 y 19.
 - Competencias relacionales: ítems 10 y 20.

La escala de respuesta numérica es tipo Likert de 5 puntos, con las siguientes categorías asignadas a cada valor numérico de respuesta: 1 = muy baja/o, 2 = baja/o, 3 = media/o, 4 = alta/o y 5 = muy alta/o.

2. La Escala de Importancia Formativa en Educación Emocional para profesionales de la Psicopedagogía (en adelante, EIFEM-PSPD) (Anexo 2). Esta escala también se desarrolló a partir de la propuesta por Cejudo (2017), diseñada en base a una revisión de la literatura reciente sobre los modelos teóricos de inteligencia emocional que cuentan actualmente con mayor respaldo científico.

La EIFEM-PSPD consta de 20 ítems que definen distintas competencias emocionales, estructuradas en tres factores definidos por Cejudo *et al.* (2015):

- Factor I: competencias emocionales interpersonales (ítems 6, 8, 9, 10, 11, 15, 17 y 18).
- Factor II: competencias emocionales complementarias (ítems 12, 13, 14, 16, 19 y 20).
- Factor III: competencias emocionales intrapersonales (ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 7).

La escala de respuesta numérica es tipo Likert de 5 puntos, con las siguientes categorías asignadas a cada valor numérico de respuesta: 1 = muy baja/o, 2 = baja/o, 3 = media/o, 4 = alta/o y 5 = muy alta/o.

5.2.3. Procedimiento

En primer lugar, se adaptó el instrumento validado por Cejudo (2017) a las necesidades del presente trabajo, generando un cuestionario cuya cumplimentación resultase cómoda y factible para el alumnado.

Una vez hecho esto, se creó un formulario online a través de la herramienta Google Forms, con el fin de proporcionar el acceso al alumnado vía teléfono móvil, tableta u ordenador, dado que Forms es una plataforma en la que éste se desenvuelve con facilidad.

De manera simultánea, se solicitó a la coordinación del Máster el permiso y la difusión del formulario al alumnado correspondiente a las tres últimas promociones del mismo (104 estudiantes), coincidentes con la última coordinación del máster, y delimitando así un foco de estudio próximo a la actualidad y a sus posibles necesidades más inmediatas. Posteriormente, se permitió el acceso al formulario con el fin de almacenar las respuestas,

que finalmente resultaron 70 de la totalidad de población a la que se dirigía. Cuatro semanas más tarde, se cerró el registro de las mismas para finalmente analizar los datos obtenidos del cuestionario.

5.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.3.1. Importancia de las competencias profesionales para el desarrollo de un psicopedagogo/a altamente competente en su trabajo

De acuerdo con los datos que se expresan en la siguiente tabla, las competencias profesionales a las que el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid concede mayor importancia en orden a formar un psicopedagogo altamente competente en su trabajo, son:

Tabla 11

Competencias profesionales más valoradas por el alumnado

Variables	Media
Competencias relacionales	4.55
Competencias emocionales	4.50
Competencias científicas	4.45
Competencias convivenciales	4.35
Competencias de trabajo en equipo	
Competencias en innovación	4.20
Competencias metodológicas	4.15
Competencias organizativas	
Competencias digitales	3.80
Competencias comunicativas	3.70

Nota. Elaboración propia.

De entre el conjunto de competencias profesionales analizadas, el alumnado destaca como las principales en su desarrollo profesional las competencias relacionales y emocionales, por encima de las científicas e incluso en mayor grado las metodológicas y organizativas, ambas localizadas de forma destacable en la zona más inferior de la tabla.

Esta media coincide de forma general con la obtenida por Cejudo (2017), en cuyo estudio con profesionales de la orientación destacaron las competencias referidas a la competencia interpersonal: convivenciales, de trabajo en equipo y relacionales. Además, cabe destacar que a las competencias convivenciales y de trabajo en equipo se sitúan también en los puestos más altos de la tabla, por encima de las competencias en innovación o como ya se ha indicado, las referidas a la metodología y organización.

Por su parte, el alumnado del máster concede una menor importancia a las competencias digitales y comunicativas, hecho que se torna como significativo si se tiene en cuenta la sociedad tecnológica en la que nos encontramos y la importancia que está adquiriendo el conocimiento y manejo de otras lenguas, además de las destrezas en lengua propia.

5.3.2. Importancia de las competencias emocionales para el desarrollo de un psicopedagogo/a altamente competente en su trabajo

De acuerdo con los datos que se expresan en la siguiente tabla, las competencias emocionales a las que el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid participante concede mayor importancia, son:

Tabla 12

Competencias emocionales más valoradas por el alumnado

Variables	Media
Competencias emocionales interpersonales	4.51
Empatía	4.70
Habilidades de relación interpersonal Comprensión de las emociones de los demás Asertividad	4.60
Reconocimiento de las emociones de los demás Resolución de conflictos	4.50
Fomento de emociones positivas en los demás	4.40
Regulación de las emociones de los demás	4.20
Competencias emocionales intrapersonales	4.46
Comprensión de nuestras propias emociones	4.60
Identificación de nuestras propias emociones Conocimiento de la influencia de la emoción en la toma de decisiones Comprensión de las causas y consecuencias de nuestro estado anímico	4.50
Regulación de nuestras propias emociones	4.40
Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras	4.30
Competencias emocionales complementarias	4.45
Habilidades sociales	4.60
Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás	4.50
Gestión del estrés Adaptabilidad a los cambios Automotivación Control de la impulsividad	4.40

Nota. Elaboración propia.

Como puede verse reflejado en la tabla, el alumnado valora en este orden la importancia de las competencias emocionales para conformarse como un psicopedagogo altamente competente en su trabajo: competencias emocionales interpersonales, competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias.

De entre las primeras, destacan la empatía, las habilidades de relación interpersonal, la comprensión de las emociones de los demás y la asertividad, todas ellas estrechamente relacionadas con destrezas de interrelación con otros, y que se ponen constantemente en práctica en el quehacer diario de la profesión. De manera notable, en la media más baja se encuentra la regulación de las emociones de los demás, aspecto reseñable si se toman en consideración las limitaciones del ejercicio de la profesión fruto de la existencia de profesiones reguladas en el marco legal español, como son el ejercicio de la Medicina y de la Orientación Educativa.

Por otro lado, el alumnado considera las competencias intrapersonales como las segundas habilidades más importantes en orden a conformarse como un psicopedagogo altamente competente. De entre las mismas, destacan la comprensión de nuestras propias emociones, su identificación, el conocimiento de la influencia de las mismas en la toma de decisiones y la comprensión de las causas y consecuencias de nuestro estado anímico. Este orden es importante en tanto que toma en consideración la influencia de nuestras emociones en la labor profesional, siendo la base fundamental su comprensión e identificación en tanto que influyen en la toma de decisiones y en el desarrollo de la profesión en el día a día. En la zona de la media más baja, se encuentran la regulación de nuestras propias emociones y el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras.

Finalmente, el alumnado otorga una menor importancia a las competencias emocionales denominadas como complementarias, sin apenas diferencias significativas en cuanto a su orden interno, destacando en este caso las habilidades sociales y el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás por encima de la gestión del estrés, la adaptabilidad a los cambios, la automotivación o el control de la impulsividad. Esta última media podría tener como explicación la posible inclusión de dichas habilidades como competencias propiamente intrapersonales, en tanto que el (auto)conocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones propias generan, por ejemplo, una mejor gestión del estrés, una mayor automotivación o un mejor control de impulsos, entre otros.

5.4. CONCLUSIONES

Una vez analizadas cada una de las diferentes variables presentes en el estudio, se presentan a continuación una serie de conclusiones extraídas en base a los datos obtenidos.

En primer lugar, consideramos cumplidos los objetivos planteados para el mismo, dado que la utilización del instrumento validado por Cejudo (2017) ha supuesto el recurso idóneo de obtención de los datos que se pretendían analizar con el fin de justificar la propuesta de intervención que se desarrollará en el siguiente apartado.

Por otro lado, cabe señalar que la participación en el estudio ha resultado más alta de lo esperado, teniendo en cuenta la dificultad de captación de alumnado de los cursos anteriores, obteniendo una muestra lo suficiente amplia (70 respuestas de 104 posibles) para la extracción de datos válidos y fiables y conclusiones muy sustanciales para el desarrollo de la propuesta y del trabajo.

Respecto a la captación de la muestra, consideramos que la creación del formulario vía online ha supuesto un medio de acceso cómodo y útil para la cumplimentación por parte del alumnado, que ha influido en el recuento rápido de respuestas.

Además, y como ya se ha mencionado con anterioridad, la adaptación a las necesidades de este estudio y posterior utilización de los instrumentos validados ha resultado un recurso fundamental para la extracción de datos fiables, dado que la validación fue realizada por el autor en base a la revisión exhaustiva de los modelos teóricos de inteligencia emocional que poseen mayor respaldo científico.

Por su parte, del análisis de los datos obtenidos, se han extraído tres conclusiones principales. En primer lugar, el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid considera como muy relevantes, situándolas en el porcentaje más alto, las competencias emocionales y relacionales como competencias profesionales básicas en su conformación como psicopedagogos altamente competentes en su trabajo. Por ello, resultaría muy interesante contemplar explícitamente en su plan de estudios el desarrollo de algún tipo de intervención determinada sobre este tipo de competencias, de manera que pueda cubrirse esta necesidad formativa.

En segundo lugar, y respecto a este especial interés por la competencia emocional, el alumnado del máster otorga una mayor importancia al desarrollo formativo de

competencias emocionales intrapersonales e interpersonales, suponiendo este un dato clave para el diseño de la propuesta de intervención del trabajo, ya que ésta ha de contemplar con atención dicho tipo de competencias y sus respectivas habilidades a desarrollar.

Por último, este análisis nos conduce a plantearnos la idea de poder incluir una propuesta de intervención sencilla y factible en el transcurso formativo del máster que permita desarrollar dichas competencias, ya que suponen un aspecto importante tanto para el alumnado ya titulado o que titulará el presente curso, como para el propio ejercicio de la profesión, tal y como se ha tratado de justificar en la exposición de la fundamentación teórica del trabajo.

Por todo ello, a continuación se desarrolla la propuesta de intervención específica diseñada para el desarrollo y/o mejora de la competencia emocional en el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se presenta el programa “Emovere”, que pretende, de manera general, el desarrollo y/o la mejora de la competencia emocional en el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid. De forma más concreta, busca potenciar la adaptación, la calidad de vida y el bienestar emocional y social de este colectivo, así como favorecer las competencias emocionales que les faciliten la adaptación y el afrontamiento de problemas, y prevenir el desarrollo de problemas emocionales, causados tanto por el devenir personal como profesional.

6.1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS

Como ya se viene comentando en el desarrollo de todo el trabajo, el programa de intervención se plantea para el colectivo de estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, que se imparte en la Facultad de Educación y Trabajo Social perteneciente al campus de Valladolid.

Este máster se encuadra en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y se imparte de manera presencial durante un curso académico. Se compone de 60 créditos ECTS, distribuidos en cinco módulos:

1. “Fundamentos de la intervención psicopedagógica”, que se imparte en el primer semestre, es común a todo el alumnado y consta de 12 créditos ECTS.
2. “Intervención en la Atención a la Diversidad” e “Intervención en el entorno Social y Laboral”, módulos que se inician en el primer semestre y se extienden hasta el segundo, suponiendo la suma de 18 créditos ECTS.
3. “Módulo optativo”, que se imparte en el segundo semestre y que consta de 14 créditos ECTS divididos en las diferentes asignaturas.
4. “Practicum”, uno de los módulos de mayor relevancia en el proceso formativo, que se imparte también en el segundo semestre y que supone 10 créditos ECTS del total del máster.
5. “Trabajo Fin de Máster”, que se desarrolla durante el segundo semestre y supone 6 créditos ECTS.

Esta propuesta de intervención se desarrollaría durante el periodo comprendido entre los módulos primero y cuarto, terminando antes de que se dé por finalizado el Módulo 5,

puesto que supone una carga de trabajo mayor para el alumnado. Además, cabe comentar que durante el tercer módulo se suprimiría la presencialidad de las sesiones, dadas las características específicas de este módulo, aspecto que se concretará en el apartado correspondiente a la temporalización de dicha propuesta.

Por otro lado, cabe comentar que el alumnado se compone de forma general por personas cuyas titulaciones oficiales de acceso son: Pedagogía, Psicología, Educación, Trabajo Social, Educación Social, otros titulados universitarios con experiencia profesional en el ámbito de la intervención psicopedagógica, etc., tal y como marcan los propios criterios de admisión al máster.

Por ello, la propuesta se llevará a cabo teniendo en cuenta la variabilidad de perfiles formativos del alumnado, así como los posibles conocimientos previos y nociones básicas que puedan poseer de sus titulaciones correspondientes. Además, en este caso se tomará en consideración el análisis de los resultados del estudio realizado en base a la importancia formativa que le otorgan a las competencias profesionales y emocionales para conformarse como profesionales altamente competentes.

6.2. OBJETIVOS

Los objetivos establecidos para la presente propuesta de intervención psicopedagógica en este contexto son:

Objetivo general

- **Desarrollar y/o mejorar la competencia emocional** en el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid a través de un programa de educación emocional.

Los objetivos específicos de la presente propuesta se trabajarán partiendo de una visión muy próxima a la propuesta por Extremera *et al.* (2004) y Salovey y Mayer (1990,1997), ya que suponen un punto de referencia básico de este trabajo y aportan validez al diseño y ejecución del presente trabajo de intervención psicopedagógica. Además, tal y como señalan López Pérez *et al.* (2008), se trata de dos perspectivas teóricamente coherentes, con un apoyo empírico sólido y cuya estructura es susceptible de ser plasmada en un programa concreto y didáctico de educación emocional.

Objetivos específicos

- Adquirir un mayor y mejor **conocimiento de las propias emociones y las de los demás**, y en particular de las emociones derivadas del devenir profesional en el ámbito psicopedagógico. (**Atención** emocional).
- Reconocer y comprender **los estados emocionales propios y los de los demás** y los procesos que los conforman a nivel psicofisiológico y social, así como las consecuencias que derivan de cada uno de ellos. (**Comprensión** emocional).
- Conocer con mayor profundidad la **relación entre las emociones y los pensamientos y los procesos cognitivos** que subyacen de ellos (**Facilitación** emocional).
- Conocer y aplicar nuevas estrategias de **regulación y autorregulación emocional** (**Regulación** emocional).
- Desarrollar **habilidades para mejorar la calidad de las relaciones** interpersonales e intrapersonales.

6.3. METODOLOGÍA Y ELEMENTOS ORGANIZATIVOS

6.3.1. Metodología

En términos generales, en el programa se desarrollan una serie de conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas y competencias que el profesional ha de organizar para que puedan ser adquiridas por el alumnado. Por ello, la metodología utilizada tendrá como objetivo la consecución o mejora de dichas competencias, teniendo siempre en cuenta la flexibilidad de la propuesta, que podrá ser adaptada en función de las necesidades tanto del propio proceso como las que puedan ir surgiendo en el alumnado en el devenir de su desarrollo.

Por consiguiente, se tratará de una metodología activa y dinámica en la que el alumnado se conforma como el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo adaptarse como ya se ha comentado anteriormente en función de sus necesidades, teniendo en cuenta de esta forma su carácter globalizador. Además, se tomarán como base los principios de socialización y aprendizaje cooperativo en cada una de las sesiones, trabajando mayormente a través de dinámicas grupales, sin obviar el trabajo individualizado necesario para la adquisición de determinados conocimientos.

Estos principios se llevarán a cabo desde el trabajo en equipo constante y la creación, desde el inicio, de un ambiente de seguridad, afectividad y compartir continuos. Es por

ello por lo que la propuesta cuenta con un gran número de técnicas dinamizadoras y grupales (lluvias de ideas, *role-playing*, etc.), que supondrán la base del desarrollo de determinados conocimientos y completarán el conjunto de técnicas utilizadas en el programa de educación emocional.

Aun así, existirán otro tipo de técnicas como las lecciones magistrales activas, donde el profesional proveerá informaciones ordenadas, validadas científicamente, etc., así como explicaciones de tareas que guíen los aprendizajes a desarrollar. Asimismo, se utilizarán otro tipo de técnicas como el estudio de casos o la resolución de problemas, que se resolverán mediante el diálogo inductivo y la participación y el consenso entre los participantes y los propios profesionales.

Por otro lado, cabe comentar que, dadas las características propias del desarrollo lectivo del máster, existirán una serie de sesiones no presenciales a modo de píldoras formativas, cuyo formato será esencialmente práctico y breve, y servirán como complemento de formación para profundizar en aspectos concretos tratados en el resto de las sesiones.

Por todo lo expuesto con anterioridad, los dos profesionales intervinientes en el programa (psicólogo y profesional de la Psicopedagogía) actuarán como facilitadores que fomenten la participación, la reflexión, el intercambio respetuoso, además de como promotores de un buen clima de enseñanza y aprendizaje y de cohesión grupal.

6.3.2. Elementos organizativos

En cuanto a la organización temporal, dicha propuesta se adaptará a las necesidades específicas del calendario de actividad del citado máster, adaptando la temporalización de las sesiones a las mismas, siendo los ajustes más sustanciales:

- La no coincidencia de las sesiones del programa con semanas de exámenes o de mayor carga lectiva de trabajos, así como de periodos vacacionales o días festivos.
- La paralización temporal de la actividad presencial del programa durante el desarrollo del segundo módulo, pues la carga lectiva es mucho mayor que en los módulos previos y posteriores. Esta pausa se compensará con varias píldoras formativas vía *online* (a través de la herramienta *Teams*), que permitirán al alumnado seguir conectado con el programa sin necesidad de tener que asistir al mismo en su tiempo libre.

- La finalización del programa antes de su coincidencia temporal con la última fase de desarrollo del último módulo, perteneciente al Trabajo de Fin de Máster, pues supondría una carga lectiva innecesaria para el alumnado que en ese momento se encuentra ultimando sus trabajos.

Por otro lado, en lo referente al propio modo de intervención del programa, cabe señalar que se han valorado diferentes propuestas para su inclusión en el plan formativo del máster, siendo la más coherente y factible para este trabajo la inclusión de dicho programa como una Actividad Formativa Complementaria (AFC), una asignatura contemplada en todos los planes de estudios universitarios que, según el Real Decreto 861/2010, ofrece al estudiante la posibilidad de obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias o de cooperación. Por tanto, se podría ofertar como una asignatura anual, con reconocimiento de 3 a 6 créditos ECTS, dependiendo de las necesidades o requerimientos del máster y su coordinación.

Otras opciones valoradas han sido la inclusión de dicha asignatura como materia optativa del máster, incluida en el módulo referente a las mismas (tercer módulo), o, como propuesta ambiciosa en cualquier plan de estudios que se precie, su integración curricular en el mismo, incluyéndola en el desarrollo de las diferentes asignaturas de modo complementario, como parte de ellas.

Por otro lado, en cuanto a la organización de los recursos necesarios para el desarrollo de dicha propuesta, se tendrá en cuenta la optimización de los mismos y con ello, el menor número de gastos posible.

En cuanto a la organización espacial, cabe señalar que las sesiones presenciales tendrán lugar en el aula provista de espejos, sillas, proyector y pantalla de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, ubicada en el primer piso, puesto que supone un espacio dinámico y flexible para las diferentes propuestas del programa. En su defecto, estas sesiones se podrían desarrollar en una de las aulas provistas del mismo equipamiento en el gimnasio de dicha facultad, aledaño a la misma.

Por otro lado, refiriéndonos en este caso a los recursos humanos necesarios, tal y como se ha comentado con anterioridad, el programa requiere de dos profesionales, un psicólogo y un profesional de la psicopedagogía, que actuarán tanto de facilitadores de las sesiones como de observadores externos de las mismas. Cabe señalar que ambos

profesionales deberán poseer formación previa en el ámbito emocional, ya que actuarán impartiendo nociones de educación emocional a lo largo de todo el programa.

En cuanto a los recursos materiales, se ha decidido que su exposición se encuentre específicamente señalada en el desarrollo de cada una de las sesiones, facilitando de esta forma la lectura del presente documento.

Por último, se ha de señalar la necesidad de adquisición del instrumento evaluativo que se explicará en su correspondiente apartado, el Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (2009), ya que el resto de los instrumentos restantes son de acceso gratuito o no requieren de la compra específica de recursos.

6.4. TEMPORALIZACIÓN

En lo referido a la organización temporal del programa dirigido a este colectivo y contexto concretos, se ha decidido que éste se lleve a cabo desde el inicio del periodo lectivo del máster, adaptándolo a sus necesidades específicas, tal y como ya se ha comentado en el apartado anterior.

Por ello, y debido a que cada curso escolar es diferente, se propone a continuación la adaptación curricular del programa para su desarrollo hipotético durante el curso 2021-2022, iniciándose en octubre y finalizando en el mes de mayo. Las sesiones tendrán lugar quincenalmente y de forma presencial, a excepción del su desarrollo durante el segundo módulo, que se realizaría vía *online* a través de las píldoras formativas. En la siguiente página, se expone la temporalización de dichas sesiones:

SESIÓN	FECHA	ACTIVIDAD	DURACIÓN
BLOQUE 0: INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA			
11-10-2021	Sesión 0	Evaluación inicial y presentación del programa.	2 horas.
BLOQUE 1: CONOCIMIENTOS INSTRUMENTALES SOBRE LAS EMOCIONES			
25-10-2021	Sesión 1	Nociones básicas relativas a las emociones.	2 horas.
08-11-2021	Sesión 2	Clasificación y descripción de las emociones	1 hora y 30 minutos.
BLOQUE 2: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL Y TOMA DE CONCIENCIA DE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS			
22-11-2021	Píldora formativa 1	Calibrado emocional	1 hora.
06-12-2021	Píldora formativa 2	Entrevistas de contenido emocional	2 horas y 30 minutos.
20-12-2021	Píldora formativa 3	Manos a la obra	1 hora.
10-01-2021 11-01-2021	Sesión 3	Nuestros refugios	1 hora y 30 minutos.
24-01-2022 25-01-2022	Sesión 4	Etiquetado emocional	2 horas.
07-02-2022 08-02-2022	Sesión 5	El valor de valorarnos	1 hora y 30 minutos.
21-02-2022 22-02-2022	Sesión 6	Imagínate...	2 horas.
BLOQUE 3: LA RELACIÓN ENTRE LA PERSONA Y EL PROFESIONAL			
07-03-2022 08-03-2022	Sesión 7	El caso de la revista Elle	1 hora y 30 minutos.
21-03-2022 22-03-2022	Sesión 8	Siéntate, te escucho	1 hora y 30 minutos.
04-04-2022	Sesión 9	Al escenario	2 horas.
18-04-2022	Sesión 10	Hay días y días	.2 horas.
BLOQUE 4: ESTRATEGIAS PARA EL BIENESTAR PERSONAL Y PROFESIONAL			
02-05-2022	Sesión 11	Cuando me siento bien...	2 horas y 30 minutos.
16-05-2022	Sesión 12	El poder de tu (son)risa, aquí y ahora	2 horas y 30 minutos.
BLOQUE 5: CIERRE DEL PROGRAMA			
30-05-2022	Sesión 13	Las melodías de nuestra vida y evaluación	2 horas y 30 minutos.

6.5. DESARROLLO DE LAS SESIONES

El presente apartado conformará el desarrollo de cada una de las sesiones del programa, así como la explicación de su división en bloques de contenido.

BLOQUE 0: INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

El presente bloque tratará de presentar el programa al alumnado, siendo su pretensión principal la identificación de los niveles competenciales en el ámbito emocional de los que se parten, las necesidades formativas que se puedan presentar, así como el comienzo de la creación un grupo de trabajo y aprendizaje para el programa.

SESIÓN 0: EVALUACIÓN INICIAL Y PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Conocer el nivel de competencia emocional del que parte el alumnado antes de la implementación del programa de educación emocional.- Sensibilizar sobre la importancia de crear un buen clima de grupo, favoreciendo el conocimiento de sus miembros a través de un clima de comunicación interpersonal.- Potenciar la desinhibición personal.- Presentar y encuadrar el programa.- Identificar las necesidades formativas e intereses en competencia emocional que puede presentar el alumnado.
Desarrollo	<p>Con el fin de dar inicio al programa, el psicólogo realizará una evaluación inicial sobre inteligencia emocional con el fin de extraer un conocimiento general de la situación de partida en la que se encuentra el alumnado, previo a la implementación del programa de educación emocional.</p> <p>Para ello, se utilizarán dos técnicas de evaluación inicial:</p> <ul style="list-style-type: none">- MSCEIT (b) (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso), adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal (2009), que evalúa la inteligencia emocional entendida como una capacidad. Se trata de una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales.- TMMS-24 (<i>Trait Meta-Mood Scale</i>), que mide las destrezas con las que se es consciente de las propias emociones, así como la capacidad de regularlas (Fernández-Berrocal <i>et al.</i>, 2004). <p>A continuación, se comenzará con la exposición por parte del profesional sobre la importancia que tendrá crear un buen clima de grupo para el desarrollo del programa, dado que en él se compartirán y debatirán reflexiones, pensamientos y aprendizajes a lo largo del proceso. Se propondrá un compromiso común de confidencialidad, que supondrá la base del inicio de la confianza en el grupo.</p> <p>Una vez hecho esto, se iniciará el programa a través de la dinámica grupal de presentación denominada “Encuentra a alguien que...”, que se llevará a cabo mediante un bingo adaptado, tomando como modelo el propuesto por Agudo (2015). La dinámica consiste en rellenar todas las casillas del bingo escribiendo en cada una de ellas el nombre de la persona que posea la característica descrita, siguiendo una serie de premisas (moverse por todo el espacio o limitar a uno las veces que puede escribirse un nombre, por ejemplo).</p> <p>Finalmente, se expondrá al alumnado la organización del programa, así como su metodología y objetivos. Además, se facilitará la expresión</p>

	de inquietudes, necesidades o temas concretos que el alumnado quisiera tratar en las sesiones, pudiendo adaptar su abordaje a lo largo del desarrollo del programa.
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo como supervisor de las pruebas y posterior observador externo. - Profesional de la psicopedagogía como facilitador. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - MSCEIT (b). - TMMS-24 (Anexo 3). - Dinámica del bingo “Encuentra a alguien que...” (Anexo 4). - Útiles para escribir.
Duración	2 horas.

BLOQUE 1:
CONOCIMIENTOS INSTRUMENTALES SOBRE LAS EMOCIONES

Este bloque tratará de formar al alumnado en los conocimientos instrumentales básicos referidos al ámbito emocional, con el fin de adquirir un bagaje teórico sobre el que sustentar los aprendizajes que se desarrollarán durante el programa.

SESIÓN 1: NOCIONES BÁSICAS RELATIVAS A LAS EMOCIONES	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir vocabulario relativo al plano emocional. - Definir y tomar conciencia lingüística de los términos referidos a las emociones. - Detectar las interrelaciones entre las emociones y la vida diaria. - Favorecer el trabajo en equipo y la puesta en común.
Desarrollo	<p>Se iniciará la sesión proponiendo la formación de grupos de 3 o 4 personas, con el fin de generar una conceptualización del término de emoción, las características que lo definen, los procesos que conllevan, etc., en pequeños grupos.</p> <p>Una vez hecho esto, y a través de un portavoz por grupo, se realizará una lluvia de ideas, con el fin de clarificar e integrar las diferentes opiniones y definiciones, así como las congruencias y disonancias que puedan surgir entre los diferentes grupos, creando así también un pequeño debate.</p> <p>Finalmente, el profesional guiará la explicación hacia la conceptualización del término, tomando como base las aportaciones de autores como Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990), etc. Además, se explicará la diferencia entre sentimientos y emociones (Escudero, 2003), y la interrelación entre emoción, pensamiento y conducta, como base de la importancia que éstas tienen en tanto que condicionan nuestras respuestas a nivel psicológico, fisiológico y conductual.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesional de la psicopedagogía como facilitador. - Psicólogo como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Pizarra y útiles para escribir en ella.
Duración	2 horas.

SESIÓN 2: CLASIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS EMOCIONES	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir vocabulario relativo al plano emocional. - Analizar, describir y distinguir las diferentes emociones. - Favorecer el trabajo en equipo y la puesta en común. - Potenciar la autoconciencia emocional. - Iniciar al alumnado en técnicas de meditación.
Desarrollo	<p>La sesión se iniciará nuevamente formando grupos de 3 o 4 personas que deberán trabajar conjuntamente en delimitar una clasificación común de emociones. Una vez hecho esto, a través de una lluvia de ideas, cada portavoz designado por el grupo deberá exponerlo, con el fin de proponer una clasificación conjunta.</p> <p>A continuación, el profesional propondrá algunas clasificaciones de la literatura especializada, como la propuesta por Russel (1980), Goleman (1995) o Bisquerra (2009), con el fin de dar rigor científico al trabajo realizado previamente por el alumnado.</p> <p>Para finalizar la sesión, se propondrá un ejercicio de atención plena de 15 minutos, consistente en la evocación y análisis de una emoción con el fin de introducir al alumnado en esta técnica, como fuente de bienestar personal, y por ende, profesional. Se finalizará con una puesta en común de lo que ha supuesto la misma, así como las aportaciones que el alumnado considere comentar.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo como facilitador. - Profesional de la psicopedagogía como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Guion de la meditación. - Pizarra y útiles para escribir en ella.
Duración	1 hora y 30 minutos.

**BLOQUE 2: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL Y TOMA DE CONCIENCIA
DE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS**

Este segundo bloque tratará de fomentar la autoconciencia de las propias emociones, así como la toma de conciencia de las emociones de los demás, a través de dinámicas que conduzcan a la reflexión, el análisis, el debate y el consenso de ideas en el grupo. Su fin último es lograr que el alumnado se reconozca a sí mismo como ser emocional y de esta manera comprenda a los demás como tales, bien sea en el ámbito personal o en el profesional.

PÍLDORA FORMATIVA 1: CALIBRADO EMOCIONAL	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autoconciencia emocional. - Potenciar la autocomprensión emocional.
Desarrollo	<p>La tarea se relaciona estrechamente con la Sesión 3, ya que los aprendizajes adquiridos en ésta supondrán la base del ejercicio que se propone.</p> <p>Consiste en la cumplimentación libre e individual de un ejercicio que se denomina “calibrado emocional” (Martín y Martín, 2021), donde se propone reflexionar sobre algunos aspectos específicos que derivan de las diferentes emociones: la expresión facial que tomamos, el estado corporal en el que nos predispone cada una de ellas, el cómo condicionan nuestro movimiento o respiración y el tipo de energía que generan.</p> <p>Como parte optativa de la tarea, se realizará una puesta en común a través de la herramienta del foro de la aplicación <i>Teams</i> (motivado el uso del mismo por los profesionales responsables), donde se expondrán las conclusiones extraídas por el alumnado respecto a la tarea de calibrado emocional, tanto desde el punto de vista de contenido como las reflexiones, pensamientos o dificultades que se les hayan presentado en su realización.</p>
Recursos	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de calibrado emocional (Anexo 5).
Duración	1 hora, aunque dependerá de cada persona y del método que utilice para cumplimentarlo.

PÍLDORA FORMATIVA 2: ENTREVISTAS DE CONTENIDO EMOCIONAL	
Objetivos	- Tomar conciencia del impacto de las emociones en la vida diaria mediante el visionado de entrevistas de expertos reconocidos en la materia.
Desarrollo	<p>Esta tarea consistirá en el visionado de dos entrevistas cuyo tema principal es la gestión emocional y los recursos a tener en cuenta para una buena puesta en práctica de la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista de la filósofa y escritora Emily Esfahani, “Cómo vivir una vida con más sentido”. - Entrevista a la psicóloga Susan David titulada “Agilidad emocional: un entrenamiento para vivir mejor”. <p>Estas visualizaciones tendrán como fin la puesta en común de una serie de reflexiones en el foro de <i>Teams</i> creado para esta fase del programa, no existiendo plazos de publicación ni si quiera obligación (pero sí recomendación como parte del proceso de aprendizaje) de realizarlo.</p>
Recursos	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceso a Youtube (móvil, tableta, ordenador, etc.) <ul style="list-style-type: none"> o https://youtu.be/d7Jye1UypAw o https://youtu.be/tEntuVUc7PM
Duración	2 horas y media de visualización de entrevistas y tiempo opcional en cuanto a la escritura en el foro.

PÍLDORA FORMATIVA 3: MANOS A LA OBRA	
Objetivos	- Representar de forma visual las emociones o el entendimiento y significación personal de cada una de ellas.
Desarrollo	<p>En primer lugar, a través de <i>Teams</i> se expondrá al alumnado una explicación escrita sobre la interpretación personal que cada uno tenemos sobre determinadas emociones, no siendo para ninguno de nosotros una significación psíquica igual.</p> <p>Por ello, se propone la representación individual de forma artística, visual y libre sobre las diferentes emociones que se han ido desarrollando en las sesiones presenciales (partiendo preferiblemente de las emociones básicas). Cobra especial relevancia en la tarea el uso de los diferentes colores que cada uno asocia a determinada emoción, la forma que se le da a cada una de ellas, etc.</p> <p>Esta liberación interna de emociones por medio del arte puede ser un recurso muy útil para la toma de conciencia del mundo emocional de cada uno, además de su uso como medio de distensión y desarrollo creativo.</p> <p>Finalmente, al igual que con las anteriores píldoras formativas, se propondrá la puesta en común a través del foro de <i>Teams</i> sobre diferentes cuestiones que surgen en la tarea: el uso de determinados colores y formas, los significados personales que cada uno de ellos le da a una emoción concreta, la reflexión sobre cada uno de los significados y representación que se les han ido dando, etc.</p>
Recursos	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material artístico: papeles, pinturas, lápices, rotuladores, etc.
Duración	1 hora.

SESIÓN 3: NUESTROS REFUGIOS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la participación de todo el alumnado. - Favorecer la puesta en común de pensamientos, reflexiones y aprendizajes derivados de las sesiones y las prácticas. - Potenciar el trabajo en equipo y la cohesión del grupo. - Promover el autoconocimiento a través de la técnica de meditación.
Desarrollo	<p>La sesión se iniciará proponiendo una dinámica grupal de tipo corporal que tendrá como fin la cohesión del grupo y la posterior reflexión en torno a diferentes aspectos que derivan de ella: valoración del lenguaje no verbal como medio de expresión, los sentimientos y pensamientos derivados de la tarea y las consignas, la importancia de la formación de grupos con otras personas y la necesidad de que éstos permanezcan unidos para no comprometer la cohesión, la necesidad del trabajo en equipo para lograr los objetivos, etc.</p> <p>Además, el profesional guiará su exposición hacia la importancia del grupo y de la necesidad de comunicación entre sus miembros, desde el punto de vista social y también en lo que al trabajo en el ámbito psicopedagógico se refiere.</p> <p>Como cierre de la sesión, se propone una meditación consistente en la reflexión sobre el tema principal de la dinámica, los refugios personales (ya sean físicos o no), aquellos lugares o personas a las que cada uno regresa para sentirse seguro ante las posibles amenazas o dificultades de la vida diaria. Una vez finalizada, se reflexionará en grupo sobre las sensaciones y sentimientos que les ha generado dicha dinámica, todo ello fomentando el respeto y un clima de seguridad y confianza donde poder compartir y generar aprendizajes, de uno mismo y de los demás.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesional de la psicopedagogía como facilitador. - Psicólogo como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guion de la dinámica grupal. - Guion de la meditación.
Duración	1 hora y 30 minutos.

SESIÓN 4: ETIQUETADO EMOCIONAL	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la autoconciencia y alfabetización emocional. - Facilitar la toma de conciencia de las emociones de los demás. - Promover el trabajo en equipo y la puesta en común. - Iniciar al alumnado en la toma de conciencia de la relación entre la figura profesional y la persona, así como la influencia que esto tiene en la práctica.
Desarrollo	<p>Primera parte</p> <p>La sesión se iniciará proponiendo el trabajo individual en el ejercicio de “etiquetado emocional” propuesto por Martín y Martín (2021) en su manual sobre resiliencia, que ha sido adaptado a las características de este programa. La tarea consiste inicialmente en la evocación de alguna situación de la vida diaria personal o profesional (no se delimitará el ámbito para posteriormente reflexionar sobre ello), donde las emociones tienen cabida y se hacen especialmente conscientes. Una vez identificada, el alumnado ha de reflexionar sobre qué siente, en qué lugar del cuerpo, con qué intensidad y darle nombre a esa emoción que le genera, etiquetándola. Así, con al menos cuatro situaciones, pudiendo ser más en función de la capacidad de análisis y reflexión de cada persona.</p> <p>Una vez hecho esto, el profesional propondrá que cada persona clasifique las cuatro situaciones descritas y analizadas emocionalmente entre las que pertenecen a su vida personal, y las que pertenecen a su vida profesional. Con ello se busca la puesta en común y la reflexión sobre qué emociones se generan más evidentemente en cada uno de los contextos, otorgándole la importancia que ambos tienen y cómo uno condiciona al otro en el devenir diario.</p> <p>Segunda parte</p> <p>La segunda parte de la sesión consistirá en la formación de grupos de 4 o 5 personas que trabajarán en la formulación de diferentes situaciones (tanto positivas como negativas) que suelen acaecer en su labor profesional como psicopedagogos, para analizar individualmente cada una de las variables propuestas en el ejercicio de etiquetado emocional: cómo creen que se sentirían, en qué parte del cuerpo, con qué intensidad y qué emoción les generaría dicha situación.</p> <p>A continuación, se realizará una puesta en común de los diferentes análisis a nivel individual y grupal, fomentando así la autoconciencia emocional y la toma de conciencia de las emociones del resto de participantes.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo como facilitador. - Profesional de la psicopedagogía como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de etiquetado emocional (Anexo 6). - Folios y útiles para escribir. - Pizarra y útiles para escribir en ella.
Duración	2 horas.

SESIÓN 5: EL VALOR DE VALORARNOS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el trabajo en equipo y la cohesión del grupo. - Valorar las cualidades positivas de los demás integrantes del grupo y de uno mismo. - Favorecer la mejora de la autoestima, el conocimiento propio y de los demás.
Desarrollo	<p>Primera parte</p> <p>La sesión se iniciará pidiendo al alumnado que dibuje un árbol en un folio, cumpliendo la premisa de que éste tenga raíces, ramas, hojas y frutos, para poder dar comienzo a la dinámica de autoestima denominada “un paseo por el bosque” (Bravo, 2020), adaptada a las características de este programa. Una vez dibujado, la tarea consiste en escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En las raíces las cualidades positivas que cada uno cree tener. - En las ramas las cosas positivas que hacen en el día a día. - En los frutos, los éxitos o triunfos que han logrado. <p>A continuación, cada alumno se colocará su árbol en el pecho para comenzar su paseo por el bosque, caminando por el espacio del aula junto al resto de árboles de los compañeros. Cada vez que se encuentren de frente con uno de ellos, deberán leer en alto alguna de las tres partes del árbol, como por ejemplo: “<i>tus raíces son la humildad y la empatía</i>” o “<i>uno de tus mayores éxitos es haber conseguido el trabajo que deseabas</i>”. Al finalizar el paseo, se realizará una puesta en común sobre qué han sentido al verbalizar los otros árboles, al escuchar sus propios árboles en voz de otros, cuál puede ser el árbol que más se parece al de uno, cómo se sienten después de la tarea, etc.</p> <p>Segunda parte</p> <p>Esta parte de la sesión comenzará formando grupos de 5 o 6 personas que deberán colocarse en círculo, el cual denominaremos “la rueda de las cualidades”. Cada uno de ellos escribirá su nombre en medio de un folio en blanco, y lo rotarán a la persona que esté a su derecha. La tarea consiste en colocar cualidades positivas de esa persona tanto a nivel personal como profesional, rotando el folio cada dos minutos. Una vez finalizada la ronda, cada persona elegirá una de las cualidades para poner en común al resto de compañeros, generando así un espacio de confianza y estima hacia los demás.</p> <p>Para finalizar la sesión, el profesional aportará una reflexión en torno a la autoestima y su relación directa con la autorrealización personal, en base a literatura especializada en el tema Rice (2000), Rosenberg (1975), Maslow (1943), etc.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesional de la psicopedagogía como facilitador. - Psicólogo como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Música de fondo para ambas partes de la sesión.
Duración	1 hora y 30 minutos.

TAREA NO PRESENCIAL: MIRA ADENTRO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autoconciencia emocional. - Potenciar la mejora personal a través de la revisión de debilidades propias.
Desarrollo	<p>La tarea se encuentra relacionada con la Sesión 6, dado que supone el polo opuesto a la tarea desarrollada en ella. Una vez que la persona ha tomado conciencia de sus virtudes y ha valorado las del resto de integrantes del grupo, se le propone en este caso la reflexión sobre debilidades o aspectos que considera que ha de mejorar, tanto a nivel personal como profesional.</p> <p>Para ello, se plantea la realización de una autoevaluación objetiva de reconocimiento de los principales defectos o carencias en ambos ámbitos (pueden ser emocionales, físicos, profesionales, etc.). Una vez identificados, se escriben en una lista, y se propone su revisión a través de preguntas tales como: <i>¿por qué aparece?</i>, <i>¿alguien influyó en ti para determinar que eso es un defecto?</i>, <i>¿qué tan de cierto es?</i>, <i>¿es realmente tan negativo tenerlo?</i>, <i>¿anula alguna de mis virtudes?</i>, etc.</p> <p>Una vez reflexionada esta parte, se propone colocarse en diferentes momentos de su quehacer diario delante del espejo, en un lugar cómodo y seguro para la persona, para prestar atención a cada uno de ellos y decirse, <i>“tengo x defecto, al igual que el resto de las personas tienen los suyos, lo acepto y me comprometo a mejorarlo en la medida de lo posible”</i>, trabajando así su aceptación y posibilidad de mejora.</p>
Recursos	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Espejo.
Duración	1 hora, aunque dependerá de cada persona y del método que utilice para cumplimentarlo.

SESIÓN 6: IMAGÍNAME...	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el autoconocimiento a través de la técnica de meditación. - Favorecer la clarificación de valores y metas. - Fomentar la reflexión en torno a la autorrealización personal y su relación con la clarificación de valores y emociones.
Desarrollo	<p>La sesión se iniciará con la reflexión sobre la tarea no presencial planteada, enfocándola a las dificultades presentadas en su realización, a los beneficios detectados de la toma de conciencia de sus virtudes y también de sus debilidades, de las posibilidades de mejora gracias a la aceptación de los mismos, etc.</p> <p>A continuación, se expondrá la tarea a realizar, consistente en un ejercicio de meditación e imaginación mental (Tamayo, 2014), que facilitarán la toma de conciencia de los aspectos que se plantean en ella.</p> <p>El profesional propondrá al alumnado que cierre los ojos, y se imagine a sí mismo dentro de diez años. Los primeros segundos, de manera libre, para después comenzar a formular preguntas que guíen su pensamiento y reflexión: “¿cómo eres físicamente?”, “¿con quién vives?”, “¿qué aficiones tienes?”, “¿quiénes son tus amigos actuales?”, “¿cómo es la relación con tu familia?”, “¿tienes pareja?”, “¿e hijos?”, “¿cuál ha sido tu mayor logro personal?”, “¿a qué te dedicas?”, “¿cuál ha sido tu mayor logro profesional?”, “¿cómo son las relaciones con tus compañeros de trabajo?”, “¿de qué te sientes orgulloso?”, “¿eres feliz?”.</p> <p>Con esta última pregunta se concluye la fase de imaginación y se otorgan unos segundos para continuar con la sesión. En este momento se entrega una hoja con estas mismas preguntas escritas en un papel, para que los participantes reflejen lo imaginado en él. Esta escritura fomentará la organización de los aspectos a nivel personal y profesional planteados y a reflexionar sobre sus valores y emociones proyectadas en el ejercicio.</p> <p>Seguidamente, se plantea un debate en torno a las reflexiones que aporta la tarea, reconduciéndolo cuando sea necesario y otorgándole importancia a la clarificación de valores y emociones para la consecución de sus objetivos y proyectos futuros.</p> <p>Para finalizar, se plantea que cada persona escriba en el folio seis metas futuras, tres a largo plazo y otras tres a corto plazo. El fin último es que reflexionen sobre ellas y se plantee como cierre que analicen los diferentes objetivos y acciones que han de llevar a cabo para lograrlas.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo como facilitador. - Profesional de la psicopedagogía como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarea de autoevaluación de defectos o carencias. - Folios y útiles para escribir. - Ejercicio de reflexión sobre lo imaginado en la meditación (Anexo 7).
Duración	2 horas.

BLOQUE 3: LA RELACIÓN ENTRE LA PERSONA Y EL PROFESIONAL

El presente bloque tratará de que el alumnado tome conciencia de la relación existente entre la persona y su vida personal y el quehacer profesional (y viceversa), así como su influencia recíproca y los factores que intervienen en dicha relación. Por ello, se otorga especial importancia a la reflexión y el análisis grupal como medio de consenso y de adquisición de los aprendizajes que en él se tratarán de desarrollar en él.

SESIÓN 7: EL CASO DE LA REVISTA <i>ELLE</i>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Valorar el componente emocional desde distintas perspectivas en una situación concreta.- Tomar conciencia de la influencia de nuestros valores y emociones en la toma de decisiones.- Favorecer actitudes empáticas y de respeto al otro.- Promover el debate de opiniones e ideas y la puesta en común.
Desarrollo	<p>La sesión se iniciará proponiendo el trabajo individual en el ejercicio de valoración de “El caso de la Revista <i>ELLE</i>”, analizando y reflexionando sobre él y resolviéndolo (ordenando a los personajes de mayor a menor responsabilidad) según se considere.</p> <p>Una vez hayan finalizado la “resolución” individual, se formarán grupos de 6 personas, igual número que el de personajes que aparecen en el caso. Se propone ahora el debate en grupo y la búsqueda de un consenso en el grado de responsabilidad, interviniendo el profesional en caso de que sea necesario, tratando de fomentar el respeto de opiniones y el diálogo constructivo.</p> <p>Una vez que todos los grupos tengan su listado de responsabilidad consensuado (o si no es así, a los 20 minutos aproximadamente ya que es una situación muy común), se propone el debate en gran grupo a través de un portavoz, pudiendo aportar opiniones cualquier miembro si así se considera.</p> <p>A continuación, se propondrá no considerar el grado de responsabilidad para darle espacio al componente emocional de la historia según cada uno de los personajes, valorando los sentimientos y emociones de cada uno de ellos. Si es necesario, se podrá realizar una escenificación del caso donde se irán analizando uno a uno los papeles de cada personaje y sus sentimientos y emociones, generando así otro espacio de diálogo y debate de opiniones.</p> <p>Como conclusión al ejercicio, el profesional explicará que es muy complicado alcanzar una decisión unánime sobre la culpabilidad de cada uno de los personajes, dado que se trata de una cuestión de valores propios de cada persona, diferentes unos de otros y que son difíciles de consensuar, y que en numerosas ocasiones en nuestra práctica profesional surgirán este tipo de diferencias valorativas y emocionales que influirán en la toma de decisiones que llevemos a cabo. Además, dará importancia al respeto y el intercambio de opiniones como medio de consenso, dado que en el ámbito psicopedagógico se torna como un elemento fundamental en la práctica.</p>

	Finalmente, el profesional aportará una posible solución a este ejercicio, aunque se reiterará que no es más que una interpretación y que todas son válidas y posibles, pues dependen de cada uno.
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesional de la psicopedagogía como facilitador. - Psicólogo como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Caso de la Revista <i>ELLE</i> (Anexo 8). - Pizarra y útiles para escribir en ella. - Solución de la posible evaluación del caso.
Duración	1 hora y 30 minutos.

SESIÓN 8: SIÉNTATE, TE ESCUCHO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el debate y la puesta en común. - Favorecer la empatía y la escucha. - Fomentar actitudes de respeto al otro. - Analizar y reflexionar sobre posibles soluciones de casos concretos a través de la técnica de <i>role-playing</i>.
Desarrollo	<p>La sesión se iniciará con una pregunta abierta para proponer un pequeño debate que la introduzca: “<i>teniendo en cuenta todo lo tratado hasta ahora en el programa, ¿qué importancia pensáis que tienen en nuestra vida las emociones?</i>”. Tras un pequeño debate, se propone la formación de grupos de 5 o 6 personas, a los que se repartirán diferentes situaciones comunes en la vida de cualquier persona, adaptadas a su vez a la edad de los participantes: nacimiento de un familiar, el primer día en un trabajo o en la universidad, la defunción de un ser querido, la consecución de algún objetivo importante para esa persona, el suspenso de un examen importante, etc. Dependiendo del caso y del grupo, dos o tres personas realizarán la tarea de actores, y el resto, de observadores, rotando y pasando todos por ambos papeles. Con la aportación del profesional, se tratará de que el grupo valore la importancia y la carga emocional que deriva de las diferentes situaciones.</p> <p>Seguidamente, se propone el consenso en gran grupo sobre el análisis realizado en cada uno de los pequeños grupos, guiando la explicación hacia la importancia de mostrar una actitud empática, abierta, de escucha y comprensión en las diferentes situaciones dadas, ya sea en el plano personal o profesional.</p> <p>Para finalizar, se propone una meditación que trabaja la liberación de emociones. Para su realización se necesita que cada persona tenga un globo y un elemento que sirva para pincharlo (alfiler, imperdible, o similar). Una vez las personas cierran los ojos, se propone pensar en una emoción desagradable (por ejemplo, ira o miedo), y la evocación de situaciones que provoquen esa emoción, inflando en cada uno de esos pensamientos el globo. Una vez lo tengan inflado, se sugiere atarlo y pincharlo pensando o verbalizando alguna frase liberadora o empoderadora como, por ejemplo: “<i>soy más grande que mis miedos</i>”, o “<i>mi ira no soy yo</i>”. Como conclusión, se expondrá individualmente mediante una sola palabra la sensación corporal que les ha generado dicha meditación y se dará la posibilidad de comentar lo que se considere si así es necesario.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo como facilitador. - Profesional de la psicopedagogía como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situaciones para escenificar. - Pizarra y útiles para escribir en ella. - Globo y elemento punzante.
Duración	1 hora y 30 minutos.

SESIÓN 9: AL ESCENARIO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar la desinhibición personal y grupal. - Analizar y valorar el componente emocional en situaciones comunes de la labor psicopedagógica. - Favorecer el trabajo en equipo y la búsqueda de soluciones consensuadas. - Favorecer la empatía, la escucha y el respeto al otro.
Desarrollo	<p>La sesión dará inicio con la repartición de diferentes situaciones comunes en la labor psicopedagógica, que se deberán preparar por parejas, o grupos de 3, 4 y hasta máximo 5 personas, dependiendo del caso adjudicado. Las situaciones serán del siguiente tipo (contando siempre con dos tipos de papeles, el del profesional de la psicopedagogía y el del usuario o persona que acude a ese servicio): un inmigrante que acude como demandante de empleo a una fundación y al que atiende el psicopedagogo, una familia desbordada que acude con su hijo/a a un gabinete psicopedagógico por algún problema determinado, una persona que finaliza sus estudios obligatorios y no sabe qué camino tomar y acude al servicio de orientación de un psicopedagogo, una persona con enfermedad mental que requiere de un programa psicoeducativo específico, etc. Todas estas situaciones se describirán con un componente emocional, de manera que las personas que los escenifiquen pongan énfasis en ellos.</p> <p>Todos los grupos escenificarán alguna de las situaciones, y cada vez que se finalice una escenificación, el resto de los participantes harán el papel de observadores, analizando, reflexionando y poniendo en común cada una de las interpretaciones a nivel emocional. Además, se buscará una posible solución práctica a dichos casos desde el papel del profesional, aunque siempre poniendo énfasis en la identificación de elementos emocionales y no en la resolución como tal.</p> <p>Finalmente, se expondrá la reflexión conjunta extraída a lo largo de la sesión, poniéndole énfasis a la importancia del componente emocional en la labor psicopedagógica, tanto en las personas que acuden como en el propio profesional que lleva a cabo su práctica.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesional de la psicopedagogía como facilitador. - Psicólogo como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Situaciones para escenificar.
Duración	2 horas.

SESIÓN 10: HAY DÍAS... Y DÍAS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la influencia de la vida personal en el quehacer profesional, y viceversa. - Analizar y valorar el componente emocional en situaciones comunes de la vida diaria personal y profesional. - Favorecer el trabajo en equipo y la búsqueda de soluciones consensuadas. - Favorecer la empatía, la escucha y el respeto al otro.
Desarrollo	<p>Esta sesión se encuentra estrechamente relacionada con las sesiones 8 y 9, dado que supondrá la unión de ambas en lo que a propósitos se refiere. De igual manera que en las sesiones anteriores, se repartirán una serie de situaciones para representar por grupos, esta vez centradas en la figura del profesional, pero divididas en dos de sus ámbitos de desarrollo: el personal y el profesional.</p> <p>Así, las situaciones serán la unión de las utilizadas en las dos sesiones previas, como por ejemplo: un profesional que atiende a un inmigrante demandante de empleo a una fundación que acaba de recibir la noticia del fallecimiento de un ser querido (o su contrapuesto, el nacimiento), un psicopedagogo recién titulado atendiendo a una persona con enfermedad mental que posee inseguridad y miedo de no saber llevar a cabo su trabajo, un profesional atendiendo a un niño con dificultades de aprendizaje que acaba de discutir con una compañera del gabinete en el que trabaja, etc.</p> <p>Al igual que en las sesiones anteriores, el resto del grupo tratará de detectar los diferentes componentes emocionales que se muestran en dichas situaciones, tratando de comprender las reacciones del profesional dependiendo de la emoción que en ese momento pudiera estar sintiendo.</p> <p>De esta manera, se tratará de detectar y reflexionar conjuntamente sobre la relación entre la vida personal y la profesional y la influencia de una sobre la otra, tanto en el quehacer diario como en la toma de decisiones que se ha de llevar a cabo tan frecuentemente en el ámbito psicopedagógico.</p> <p>Para finalizar, el profesional realizará una explicación sobre la diversidad de patrones de conducta (Skinner, 1957) que pueden darse en este tipo de situaciones tan dispares, siendo tantos como personas y profesionales existen. Esta explicación tendrá como finalidad promover en el alumnado el análisis y la autorreflexión sobre sus propios patrones, y cómo estos pueden afectar a cada uno de los ámbitos de los que venimos hablando, dado que como se ha tratado de explicar, están estrechamente vinculados y se influyen mutuamente.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo como facilitador. - Profesional de la psicopedagogía como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Situaciones para escenificar.
Duración	2 horas.

BLOQUE 4:

ESTRATEGIAS PARA EL BIENESTAR PERSONAL Y PROFESIONAL

Este bloque consistirá en la exposición y puesta en práctica de estrategias que favorecen el bienestar tanto a nivel personal como profesional, tratando de conformarse como una fuente de recursos que el alumnado pueda desarrollar como rutinas en su vida diaria y favorezcan dicho bienestar.

SESIÓN 11: CUANDO ME SIENTO BIEN...	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar la reflexión y toma de conciencia sobre la relación entre el bienestar personal y profesional y la automotivación.- Analizar actividades y tareas cotidianas que generan emociones positivas y bienestar emocional.- Favorecer la toma de conciencia de recursos de automotivación que sirvan como fuente de bienestar personal y profesional.- Potenciar el trabajo en equipo y la puesta en común.
Desarrollo	<p>Primera parte</p> <p>La sesión comenzará con la formación de grupos de 3 o 4 personas, que deberán delimitar una definición de bienestar personal y bienestar profesional, así como elaborar un listado en el que aparezcan diferentes estrategias que cada uno utiliza en su día a día para alcanzarlo. Una vez finalizada la puesta en común en pequeños grupos, se realizará una lluvia de ideas con el fin de aunar las definiciones de todos los grupos y crear una lista común de elementos que favorecen el bienestar.</p> <p>A continuación, el profesional explicará según la literatura especializada, qué consideran los profesionales al respecto (Bisquerra, 2006; Strack <i>et al.</i> 1991), así como las ventajas del bienestar individual y el grupal. Tras esta explicación, se agruparán por categorías las acciones o actividades que generan bienestar de la lista consensuada, en función de la emoción predominante (p.ej.: alegría o calma), en función de su fuente de bienestar (ocio, risa, hogar, etc.) o las personas de las que uno se rodea en ellas (amigos, familia, en solitario, etc.).</p> <p>De esta manera se creará un mapa conceptual conjunto de estrategias personales y del grupo que favorecen su bienestar, tomando conciencia de que algunas son tan simples que se pueden recurrir a ellas en cualquier momento, y otras se han ido desarrollando a lo largo del programa sin suponer un esfuerzo tedioso. Por ello, se insistirá en la búsqueda personal y el autoconocimiento de las propias, motivando a acudir a ellas siempre que sean necesarias.</p> <p>Para concluir, se hará también hincapié en la explicación en que estas estrategias han de ser usadas siempre con cautela, dado que no pueden sustituir nunca las obligaciones o responsabilidades de cada uno, sino que han de ser equilibradas y si se logra ese equilibrio, poseen múltiples beneficios a nivel personal y profesional.</p> <p>Segunda parte</p> <p>A continuación, se propondrán dos ejercicios a nivel individual, que posteriormente se valorarán y pondrán en común en gran grupo,</p>

	<p>basados en la propuesta del Areadepymes (2007). En primer lugar, se propondrá la reflexión sobre las siguientes cuestiones del plano personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo comienzas el día? - ¿Cómo lo acabas? - ¿Te gusta hacerlo así? - ¿Dedicas algún momento del día para ti, para tus cosas, para tus pensamientos...? <p>Una vez todo el alumnado haya finalizado dicho análisis, se propondrá la puesta en común de la toma de conciencia de algún aspecto surgido durante la reflexión individual de su quehacer diario. Este debate será reconducido por el profesional cuando sea necesario, que además hará hincapié en la importancia de la toma de conciencia de nuestras rutinas diarias desde el inicio al fin de las mismas y su influencia en el quehacer laboral, así como en las posibilidades de cambio que cada uno tiene para sentirse mejor consigo mismo, ya que cada uno es el único responsable de su forma de actuar y de sentirse o no bien.</p> <p>A continuación, la siguiente dinámica tratará de favorecer la búsqueda de la automotivación en situaciones que ésta es difícil de lograr. Se llevará a cabo mediante el planteamiento de las siguientes cuestiones respecto a un deseo cumplido o una meta alcanzada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Piensa en un deseo ya cumplido o en una meta alcanzada. ¿Qué hiciste?, ¿cómo lo hiciste?, ¿cómo te sentiste? y ¿por qué lo hiciste (cuál fue tu motivación)?</i> 2. <i>Ahora piensa en otro deseo o meta futura. ¿Qué puedes hacer?, ¿qué te motiva a conseguirlo?, ¿cómo lo puedes conseguir?, ¿cómo te puedes sentir?, ¿por qué lo vas a intentar? y ¿por qué lo vas a lograr?</i> 3. <i>Intenta pensar en una tarea determinada que a ti no te gusta nada desarrollar en el trabajo o en clase, e imagina que tu jefe o tu profesor te pide (u obliga) a que lo hagas: ¿cuál es tu actitud?, ¿qué haces?, ¿qué sientes?, ¿cómo lo haces?, ¿por qué lo haces?. Ahora intenta motivarte igual que lo hiciste en el primer ejercicio y recuerda: siempre hay algo por lo que motivarse.</i> <p>Una vez finalizada esta segunda dinámica, el profesional propondrá la reflexión sobre la motivación, la pasión y las razones por las que nos motivamos en el día a día y cómo influye esto en la consecución de buenos o malos resultados. Además, se dará importancia a la necesidad de autoconocimiento y automotivación para el logro de dichos deseos o metas de las que se ha reflexionado en la dinámica.</p>
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesional de la psicopedagogía como facilitador. - Psicólogo como observador externo. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y útiles para escribir. - Pizarra y útiles para escribir en ella.
Duración	2 horas y 30 minutos.

SESIÓN 12: EL PODER DE TU (SON)RISA, AQUÍ Y AHORA

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el vínculo del grupo a través de técnicas de risoterapia. - Tomar conciencia de las posibilidades de la risa y el sentido del humor como fuentes de bienestar. - Conocer la base científica que sustenta a la atención plena. - Tomar conciencia de los beneficios a nivel personal y profesional de generar rutinas de atención plena. - Crear un clima reflexión y gratitud mediante la técnica de meditación.
Desarrollo	<p>Primera parte</p> <p>La sesión comenzará llevando a cabo dos dinámicas, propuestas por Mesa (2016) y Punset (2019).</p> <p>La primera de ellas se llevará a cabo mediante la dinámica llamada “El círculo de la risa”, de Mesa (2016). En primer lugar, las personas se colocan de pie con los brazos en los hombros del compañero, formando un círculo a modo de “tren”. Seguidamente se pide masajear suavemente los hombros del compañero durante un tiempo determinado, para fortalecer el vínculo corporal. Después del masaje, se pide a las personas que se sienten dejando las piernas lo suficientemente abiertas como para que puedan acomodarse todos manteniendo la distancia de masaje y el círculo. Una vez sentados cada participante apoyará su cabeza en la barriga del de atrás, y en esta posición, cada uno intentará provocarse la risa. al principio puede ser costoso arrancar, se podrá repetir el sonido “¡ja!”, de manera que el que empiece dice una vez “ja...”, el siguiente dice “ja, ja...”, y así sucesivamente hasta que surja una verdadera cadena de risas.</p> <p>Seguidamente, se realizará la dinámica propuesta por Punset (2019), consistente en un ejercicio de risoterapia individual. Consiste en juntar las manos junto al pecho, llevándolas al estómago y emitiendo el sonido “ja, ja”, y subiéndolas al pecho emitiendo en este caso el sonido “jo, jo”. Al cambiar repetidamente las manos de lugar y el sonido a emitir, la risa se acaba produciendo de manera natural y sin esfuerzos, creando así un clima de risa en el aula.</p> <p>A continuación, se formará de nuevo un círculo en el que cada persona comentará qué ha sentido en cada una de las dinámicas, si les ha resultado incómodo, difícil, o por el contrario les ha parecido placentero y fácil. De manera conjunta y a través de una lluvia de ideas, se analizarán los efectos de la risa y el sentido del humor tanto en nuestra vida personal como profesional, iniciando así la toma de conciencia de su necesidad en ambos ámbitos.</p> <p>Segunda parte</p> <p>La sesión continuará reflexionando sobre las diferentes meditaciones guiadas llevadas a cabo durante el desarrollo del programa, delimitando a través de una lluvia de ideas los beneficios que la atención plena posee y su relación con el bienestar emocional.</p> <p>A continuación, el profesional mostrará al alumnado la base teórica a nivel científico sobre este tema, motivando al alumnado a generar sus propias rutinas de meditación en su día a día, como estrategia de bienestar emocional a nivel personal y laboral.</p>

	Para finalizar, se propondrá la realización de una meditación de 15 minutos centrada en el disfrute de las emociones agradables generadas en la sesión y en la gratitud por el momento presente en la compañía de las demás personas del grupo. Una vez finalizada, se pondrá en común lo experimentado en ella.
Recursos	Humanos - Psicólogo como facilitador. - Profesional de la psicopedagogía como observador externo. Materiales - Guion de la meditación.
Duración	2 horas y 30 minutos.

BLOQUE 5: CIERRE DEL PROGRAMA

Este último bloque tratará de dar cierre al programa de educación emocional desarrollado, suponiendo una evaluación y valoración del mismo, tomando como referencia distintos aspectos desarrollados en él.

SESIÓN 13: LAS MELODÍAS DE NUESTRA VIDA Y EVALUACIÓN

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Valorar la música como estrategia generadora de bienestar.- Afianzar la cohesión del grupo.- Evaluar la consecución o no consecución de los objetivos del programa.
Desarrollo	<p>Primera parte (Cierre del Bloque 4)</p> <p>En primer lugar, el profesional propondrá una dinámica grupal que tendrá como fin la toma de conciencia de los beneficios que la música genera en nuestras vidas. La música que se utilizará para esta tarea habrá sido previamente solicitada a cada una de las personas que forman el grupo, qué habrá elegido su canción favorita para compartirla con el resto de sus compañeros en el desarrollo de esta dinámica.</p> <p>Se pedirá la formación de un círculo en el suelo, que estará delimitado por la presencia de un papel continuo tan grande como sea el círculo, y que contará con una serie de materiales para pintar en el centro. Esta estrategia potenciará la sensación de grupo, y servirá como modo de despedida del programa y de cada uno de los integrantes del mismo.</p> <p>A continuación, se propondrá elegir entre los diferentes materiales que se encuentran en el centro, para que una vez que comience a sonar la música, cada persona vaya pintando libremente mientras la escucha, generando sus propias historias según lo que las canciones les sugieran. Como cierre de la tarea, se comentará uno a uno qué han sentido durante la tarea, que les ha sugerido alguna canción concreta, cómo ésta le ha hecho sentir, si alguna le ha sorprendido, o no le ha gustado, etc.</p> <p>Además, aquellos participantes que lo deseen podrán comentar cuál era su canción de entre todas las que han sonado y por qué es su favorita o ha querido compartirla con el resto.</p> <p>Para finalizar con esta parte, se realizará una lluvia de ideas que tendrá como fin delimitar una serie de beneficios que el grupo considera que la escucha de música posee, tomando así conciencia de que puede utilizarse como una estrategia de bienestar más en su quehacer diario.</p> <p>Segunda parte</p> <p>Como cierre de la sesión y del programa, esta parte consistirá en la evaluación y cierre del programa de educación emocional desarrollado durante las sesiones previas.</p> <p>Para ello se pasarán los mismos cuestionarios que se utilizaron en la evaluación inicial (MSCEIT (b) y TMMS-24) para analizar las modificaciones generadas a través de la aplicación del programa de educación emocional.</p>

	Además, se utilizará una autoevaluación y una evaluación del programa que tendrá como fin poner el foco en posibles mejoras futuras.
Recursos	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicólogo. - Profesional de la psicopedagogía. <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra y útiles para escribir en ella. - Canciones facilitadas por el alumnado. - Papel continuo. - Diferentes y variados útiles para dibujar. - Útiles para escribir. - MSCEIT (b). - TMMS-24 (Anexo 3). - Autoevaluación (Anexo 9). - Evaluación del programa (Anexo 10).
Duración	2 horas y 30 minutos.

6.6. EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta la importancia que posee la realización de una evaluación completa de todos los factores intervinientes en cualquier programa de intervención, este apartado tratará de otorgar sentido al diseño de la propuesta realizada para este trabajo, comprobando así la consecución o no de los objetivos y el proceso llevado a cabo para ello. Previamente, cabe recordar el hecho de que esta propuesta ha sido diseñada en base al estudio específico realizado al alumnado del máster, por lo que la evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta este factor.

Criterios de evaluación:

- **Desarrollar y/o mejorar la competencia emocional** en el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid a través de un programa de educación emocional.
 - o Adquirir un mayor y mejor **conocimiento de las propias emociones y las de los demás**, y en particular de las emociones derivadas del devenir profesional en el ámbito psicopedagógico. (**Atención** emocional).
 - o Reconocer y comprender **los estados emocionales propios y los de los demás** y los procesos que los conforman a nivel psicofisiológico y social, así como las consecuencias que derivan de cada uno de ellos. (**Comprensión** emocional).

- Conocer con mayor profundidad la **relación entre las emociones y los pensamientos y los procesos cognitivos** que subyacen de ellos (**Facilitación emocional**).
- Conocer y aplicar nuevas estrategias de **regulación y autorregulación emocional (Regulación emocional)**.
- Desarrollar **habilidades para mejorar la calidad de las relaciones** interpersonales e intrapersonales.

Procedimientos de evaluación:

Evaluación inicial

Se emplearán dos técnicas de evaluación inicial con el fin de conocer la situación de partida en la que se encuentra el alumnado, previo a la implementación del programa de educación emocional.

- MSCEIT (b) (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso), adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal (2009), que evalúa la inteligencia emocional entendida como una capacidad. Se trata de una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales.
- TMMS-24 (Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale), que mide las destrezas con las que se es consciente de las propias emociones, así como la capacidad de regularlas (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

Evaluación procesual

Esta evaluación se realizará gracias a la intervención de los dos profesionales que llevarán a cabo la puesta en práctica del programa (psicólogo y profesional de la psicopedagogía), que actuarán o bien de facilitadores de las sesiones o como observadores externos de factores intervinientes en cada una de ellas.

Evaluación final

Como evaluación final, se emplearán de nuevo los instrumentos utilizados en la evaluación inicial con el fin de conocer las modificaciones o cambios en los resultados obtenidos. Además, se llevará a cabo una autoevaluación y una evaluación del programa con el fin de proponer nuevas propuestas o mejoras en futuras intervenciones.

Seguimiento

Tras seis meses de la finalización del programa, se retomará el contacto con el alumnado del curso académico en el cual se haya implementado, con el fin de utilizar los mismos instrumentos que en la evaluación inicial para contemplar el impacto a medio-largo plazo que ha supuesto la intervención.

Indicadores de evaluación

Se considerará como positiva la evaluación del programa si, comparando los resultados de la aplicación del MSCEIT (b) y el TMMS-24 entre las fases pre y post intervención, se estima un incremento de la competencia emocional en el alumnado. Además, se tendrán en cuenta las aportaciones personales del alumnado en cuanto a la mejora o desarrollo de su competencia emocional tanto en su vida personal como profesional.

7. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de elaboración del presente Trabajo Fin de Máster, desarrollamos las conclusiones sobre lo que ha supuesto la realización del mismo. Destacaremos, en particular, los aprendizajes extraídos, las dificultades y limitaciones encontradas y las posibilidades de mejora y/o profundización en el tema.

En lo que respecta al desarrollo del fundamento teórico de nuestro trabajo, consideramos haber realizado una delimitación exhaustiva en lo que a las competencias profesionales en el ámbito psicopedagógico se refiere, entendiendo que su estudio es aún un tema en auge según la mayor parte de la literatura científica revisada.

De igual manera sucede en lo referido al perfil competencial del profesional de la Psicopedagogía y el análisis de su figura, dado que habiendo realizado un estudio lo más próximo posible a la realidad de la profesión, se trata de un tema aún en debate entre los autores especializados en la temática, lo cual sugiere que dicho perfil competencial bien podría suponer un estudio más profundo del tema, en forma de tesis doctoral. Aun así, consideramos haber alcanzado el objetivo inicialmente planteado para la revisión y el desarrollo de esta parte de la fundamentación teórica, logrando delimitar la información de manera rigurosa y próxima a la realidad.

Por su parte, el análisis de la importancia formativa de la competencia emocional en un contexto y colectivo determinados, concretamente en el alumnado del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid, ha supuesto junto al desarrollo de la fundamentación teórica, la justificación a nivel práctico de la posibilidad de intervenir en el ámbito emocional en esta etapa educativa, conociendo las necesidades reales de este colectivo. Cabe comentar que, gracias a la colaboración de la coordinación del máster universitario, se alcanzó el objetivo de contar con alumnado de varios cursos, mostrando por su parte interés y predisposición en colaborar con el estudio, suponiendo una muestra de datos más alta de la esperada inicialmente.

Este estudio sirvió además como base inicial y sustento para el diseño de una aplicación práctica adaptada a este colectivo y contexto, aportando rigor al trabajo y significado a la propuesta de intervención. Una propuesta de carácter innovador, basada no sólo en las necesidades específicas extraídas gracias al estudio previo, sino también en la literatura más especializada en educación emocional y que tiene como referentes otros

programas de intervención llevados a la práctica con muy buenos resultados (Labaut y López 2018; Moraleda, 2015; López-Pérez *et al.*, 2008).

Por otro lado, cabe señalar que se han detectado dos limitaciones principales en el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, la falta de tiempo para el desarrollo de un instrumento validado específicamente para este estudio, si bien es cierto que la adaptación del cuestionario utilizado ha logrado aportar al mismo el necesario rigor científico. Esta limitación podría suponer una futura línea de trabajo, consistente en el diseño y validación de un cuestionario adaptado a este colectivo y contexto concretos.

En segundo lugar, consideramos que habría sido deseable poder implementar el programa “Emovere”, diseñado específicamente, para poder valorar su viabilidad y eficacia para el contexto y colectivo que se propone, además de poder comprobar si se alcanzarían los objetivos en base a los resultados que se obtuviesen y por ende, poder obtener una muestra lo suficientemente representativa como para extrapolar resultados a otros estudios e investigaciones futuras en este ámbito.

A este respecto, cabe señalar además la posibilidad de mejorar el diseño de la propuesta en base a entrevistas personales realizadas al alumnado de manera tanto individual como colectiva, recogiendo de manera rigurosa informaciones sobre las inquietudes, necesidades e intereses más específicos. Señalamos este aspecto ya que las planteadas en el programa no sólo se han detectado en el cuestionario, sino también en pequeñas conversaciones informales mantenidas con el alumnado del máster, las cuales podrían suponer objeto representativo de investigación.

En cuanto a los posibles resultados futuros, cabe comentar que, si bien los programas y estudios realizados en torno a la implementación de este tipo de intervenciones apuntan a un incremento y mejora del desarrollo de las competencias emocionales, se habría de implementar el programa propuesto en este trabajo para obtener resultados precisos en la realidad concreta para la que se presenta. Por ello, supondría una línea futura de trabajo e investigación, así como una posible implementación e inclusión en el plan de estudios del máster para el que se propone.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo Sánchez, J. (2015). *BINGO. Encuentra a alguien que... (Dinámica de presentación y conocimiento)*. Obtenido de Studylib: <https://studylib.es/doc/2671602/bingo.-encuentra-a-alguien-que...--dina%CC%81mica-de-presentac...>
- Alonso Alcalde, N., & Guijo Blanco, V. (2016). Las competencias emocionales de los estudiantes universitarios. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1254-1261.
- Ambrona Benito, T., López Pérez, B., & Márquez González, M. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 23, 39-49.
- Aredepymes. (2007). *Aredepymes*. Obtenido de Dinámicas para conocerte y optimizar el trabajo. Automotivación: la clave de la vida: https://www.aredepymes.com/?tit=dinamicas-para-conocerte-y-optimizar-el-trabajo&name=GeTia&contentId=man_dincon&manPage=1
- Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., & Fernández Martín, F. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: retrato del perfil del psicopedagogo. *Publicaciones*, 109-139.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa*, 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Bravo de Medina, R. (25 de Marzo de 2020). *Instituto Clínico de Psicología e Innovación*. Obtenido de Dinámica para fortalecer la autoestima en el confinamiento del COVID-19: <https://bravodemedina.com/dinamica-para-fortalecer-la-autoestima-en-el-confinamiento-el-covid-19/>
- Buitrón Buitrón, S., & Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 4, 1-8.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo .
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 349-370.
- Cobos Cedillo, A. (2008). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 334-338.
- Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 87-101.
- Cruz Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia Y Comunicación Social*, 19, 107-118.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona : Kairós.
- Darder Vidal, P. (2017). *La formació emocional del professorat*. Barcelona: Octaedro.
- Darder, P. (2001). Emociones y desarrollo personal. *Temáticos de la escuela española*, 4-6.

- De la Torre de la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 543-571.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. (2010-2011). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Junta de Castilla y León: Centro Superior de Formación del Profesorado.
- Donoso Vázquez, T., & Rodríguez Moreno, M. (2007). El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: un ejemplo de formación permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 77-99.
- Donoso Vázquez, T., & Rodríguez Moreno, M. (2007). El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: Un ejemplo de formación permanente. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 77-99.
- Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *RIE, Revista de Investigación Educativa* (20), 7-43.
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 527-554.
- Escudero, M. (2003). *Centro Manuel Escudero Psicología clínica y Psiquiatría*. Obtenido de Emociones y sentimientos, ¿cuál es la diferencia?: <https://www.manuelescudero.com/emociones-y-sentimientos-cual-es-la-diferencia/>
- Espejo Villar, L. B. (1999). Hacia un modelo de educación integral : el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de ciencias de la educación.*, 521-535.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2009). Training for career guidance: the current situation. *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe* (págs. 18-31). European Union: Office for Official Publications of the European Communities.
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 1-9.

- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos. (2004). Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports 94*, 751-755.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 110-125.
- Frese, M., & Giardini, A. (2006). Reducing the Negative Effects of Emotion Work in Service Occupations: Emotional Competence as a Psychological Resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1-36.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 1-24.
- García-Fuentes de la Fuente, C. D., Rodríguez Rodríguez, O., & Rodríguez Fernández, S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad autónoma de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 99-116.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership. Unleashing the power of emotional intelligence*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Obtenido de Final Report - Phase One: http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf
- Hawes B., G., & Corvalán V., Ó. (2005). Construcción de un perfil profesional. *Proyecto Mecesus Tal0101*, 1-46.

- Henao López, G., Ramírez Nieto, L., & Ramírez Palacio, C. (2006). *Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes*. Medellín: Grupo de Investigación: Estudios Clínicos y Sociales en Psicología.
- Immordino -Yang, M., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 3-10.
- Instituto de Neuropsicopedagogía Clínica y Educativa. (14 de Marzo de 2013). *Código deontológico del psicopedagogo*. Obtenido de Instituto de Neuropsicopedagogía Clínica y Educativa, PsicoTDAH: <https://www.psicotdah.com/inicio/codigo-deontologico-del-psicopedagogo/>
- Jason, H. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 603-625.
- Junta de Andalucía. (1997). *Programa Orienta*. Fondo Social Europeo: Fondo Formación.
- Labaut Peñalver, L., & López Miari, C. (2018). *Resultado de Investigación: Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación*. La Habana: CiPS Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- LeDoux, J. (2000). Emotion Circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 155-184.
- López Pérez, B., Fernández Pinto, I., & Márquez González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Education and Psychology I+D+i*, 501-522.
- Madrid García, M. (2015). Tesis doctoral. *Enfoque de las Competencias Profesionales: una propuesta metodológica de análisis*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Malik Liévano, B., Ballesteros, B., & Repetto, E. (1998). Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias. *ROP*, 57-86.
- Márquez Vorrath, R., Méndez Mireles, C., & Vilchis Villasetin, J. (2019). Educación emocional para los docentes universitarios. *8º Coloquio Internacional de*

- Investigación Educativa* (págs. 283-298). Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Martín Pérez, P., & Martín García, E. (2021). *Superar, aprender y crecer: manual de RESILIENCIA*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Martín, R. B., Vaja, A., & Ciochetto, E. (2018). Diversidad de contextos de aprendizaje en el desarrollo del rol del psicopedagogo. En C. Baca, P. Mercado, & otros, *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Actualizaciones y perspectivas de investigación en aprendizajes y educación* (págs. 109-121). Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Maya López, G., & González Garduño, G. (2019). ¿Quién necesita educación emocional? Y ¿para qué? *8º Coloquio Internacional de Investigación Educativa. Nuevas perspectivas educativas y su repercusión en la vida cotidiana* (págs. 129-137). Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Test de Inteligencia Emocional. *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (b)*. TEA Ediciones.
- Mayer, Salovey, & Caruso. (2009). Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).
- Ministerio de Educación. (3 de Julio de 2010). Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. «BOE» núm. 161, páginas 58454 a 58468.
- Moraleda Ruano, Á. (2015). Tesis doctoral. *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Moyetta, L. (2012). Las competencias reflexivas en la construcción del pensamiento profesional psicopedagógico: desafíos para la formación universitaria. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagógica*, 1-10.
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 233-254.

- Punset , E. (2019). *Youtube*. Obtenido de Cómo reir - Ejercicios - Elsa Punset: <https://youtu.be/8MBzo9i2YH0>
- Repetto, E., Malik, B., & Ballesteros, B. (1998). Validación del cuestionario español de formación del personal que trabaja en orientación basada en competencias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 57-86.
- Rolla, A., Hinton , C., & Shonkoff, J. (2011). *The Science of Early Childhood Development. Hacia un Modelo Interdisciplinario: Biología, Interacción Social y Desarrollo Infantil Temprano*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Rué Domingo, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 1-19.
- Russel, J. (1980). A circumplex model of affect. . *Journal of Personality and Social Psychology*, 1161-1178.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. En P. Salovey, & J. Mayer, *Imaginación, cognición y personalidad* (págs. 185-211).
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas*. Nueva York: Libros Básicos.
- Sánchez García, M., Álvarez González, B., Manzano Soto, N., & Pérez González, J. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 284-299.
- Sánchez García, M., Álvarez González, B., Manzano Soto, N., & Pérez González, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 284-299.
- Sánchez Mirón, B., & Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo Para El Desarrollo De Competencias Intra e Interpersonales. *Educación XXI*, 221-242.
- Sánchez Núñez, M., Fernández Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 455-474.

- Sanz Oro, R., & Sobrado Fernández, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 25-57.
- Tamayo Martínez, N. (2014). Imaginería mental: neurofisiología e implicaciones en psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40-46.
- Tejada Fernández, J., & De la Torre, S. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria . *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-22.
- Toro, J. (2005). *Educación con "co-razón"*. Bilbao: Desclée.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F., & Rodríguez Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 579-597.
- Universidad de Valladolid. (s.f.). Memoria Verificada del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid. *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL)*. Valladolid.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 0-22.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 31-39.
- Zambrano Pincay, G., Vallejo Valdivieso, P., Vallejo Pilligua, P., & Bravo Cedeño, G. (2019). Los profesionales de la Psicopedagogía en la atención a la diversidad como Agente Educativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud.*, 41-57.

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1: ESCALA DE IMPORTANCIA DE COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA PSICOPEDAGOGÍA (EICPSPD)

A continuación, se exponen una serie de competencias profesionales propias del trabajo del profesional de la psicopedagogía. Por favor, indique la importancia que cada una de ellas tiene, según usted, para desarrollar un buen desempeño profesional y ser altamente competente en su ámbito (siendo 1=muy baja, 2=baja, 3=media, 4=alta, 5=muy alta).

		IMPORTANCIA				
1.	Gestión de la atención a la diversidad.	1	2	3	4	5
2.	Comprensión de las emociones propias.	1	2	3	4	5
3.	Conocimientos sobre didácticas específicas de áreas.	1	2	3	4	5
4.	Conocimientos sobre normativa educativa.	1	2	3	4	5
5.	Promoción y control de la convivencia.	1	2	3	4	5
6.	Actitudes de cooperación y colaboración.	1	2	3	4	5
7.	Habilidades de afrontamiento del cambio.	1	2	3	4	5
8.	Destrezas comunicativas en lengua propia.	1	2	3	4	5
9.	Conocimientos de las nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5
10.	Habilidades sociales.	1	2	3	4	5
11.	Promoción de la orientación académica y profesional.	1	2	3	4	5
12.	Gestión de las emociones propias.	1	2	3	4	5
13.	Aplicación de diferentes metodologías y diseño de actividades.	1	2	3	4	5
14.	Habilidades de organización, planificación y coordinación.	1	2	3	4	5
15.	Mediación y resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
16.	Participación e implicación en Proyectos comunes.	1	2	3	4	5
17.	Investigación e innovación en educación.	1	2	3	4	5
18.	Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.	1	2	3	4	5
19.	Uso didáctico de las nuevas tecnologías.	1	2	3	4	5
20.	Habilidades interpersonales.	1	2	3	4	5

9.2. ANEXO 2: ESCALA DE IMPORTANCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESIONALES DE LA PSICOPEDAGOGÍA (EIFEM-PSPD)

A continuación, se exponen una serie de áreas formativas propias del trabajo del profesional de la psicopedagogía. Por favor, indique la importancia que cada una de ellas tiene, según usted, para formar a un profesional altamente competente en el ámbito psicopedagógico (siendo 1=muy baja, 2=baja, 3=media, 4=alta, 5=muy alta).

		IMPORTANCIA				
1.	Identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones.	1	2	3	4	5
2.	Comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan.	1	2	3	4	5
3.	Regulación de nuestras emociones.	1	2	3	4	5
4.	Conocimiento de la influencia de las propias emociones en la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
5.	Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras.	1	2	3	4	5
6.	Comprensión de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5
7.	Comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.	1	2	3	4	5
8.	Regulación de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5
9.	Fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en otros.	1	2	3	4	5
10.	Identificación y reconocimiento de las emociones en otros.	1	2	3	4	5
11.	Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
12.	Gestión del estrés.	1	2	3	4	5
13.	Adaptabilidad a los cambios.	1	2	3	4	5
14.	Automotivación.	1	2	3	4	5
15.	Asertividad.	1	2	3	4	5
16.	Habilidades sociales.	1	2	3	4	5
17.	Empatía.	1	2	3	4	5
18.	Habilidades de relación interpersonal.	1	2	3	4	5
19.	Control de la impulsividad.	1	2	3	4	5
20.	Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás.	1	2	3	4	5

9.3. ANEXO 3: TRAIT META-MOOD SCALE (TMMS-24)

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado, intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**9.4. ANEXO 4: DINÁMICA DE PRESENTACIÓN, BINGO
“ENCUENTRA A ALGUIEN QUE...”**

Sea de tu misma Comunidad Autónoma. <u>Nombre:</u>	Se levante antes que tú. <u>Nombre:</u>	Haya hecho el Camino de Santiago. <u>Nombre:</u>	Tenga un amigo extranjero. <u>Nombre:</u>	Tenga hermanos o hermanas. <u>Nombre:</u>
Haya visto tu película favorita. <u>Nombre:</u>	Venga a clase en bicicleta. <u>Nombre:</u>	Estudie y trabaje a la vez. <u>Nombre:</u>	Tenga el mismo signo zodiacal que tú. <u>Nombre:</u>	Tenga tu mismo número de pie. <u>Nombre:</u>
Le guste el mismo estilo de música que a ti. <u>Nombre:</u>	Quiera estudiar un doctorado. <u>Nombre:</u>	Haya nacido el mismo mes que tú. <u>Nombre:</u>	Le guste la psicología. <u>Nombre:</u>	Cuya formación previa al máster sea la misma que la tuya. <u>Nombre:</u>
Cuyo color favorito sea igual al tuyo. <u>Nombre:</u>	Haya leído tu libro favorito. <u>Nombre:</u>	Tenga el mismo tamaño de mano que tú. <u>Nombre:</u>	Sea de una Comunidad Autónoma diferente a la tuya. <u>Nombre:</u>	Hable más de dos idiomas. <u>Nombre:</u>

9.5. ANEXO 5: EJERCICIO DE CALIBRADO EMOCIONAL

A continuación, te proponemos una tarea para conocerte mejor. Consiste en que te relajes, reflexiones, e investigues sobre cada uno de los aspectos que aparecen en base a cada una de las emociones vistas durante las sesiones previas. La primera puede servirte de ejemplo. ¡Es tu turno!

Emoción	Mi expresión facial es...	Mi cuerpo está...	Mi movimiento es...	La energía que siento es...	Mi respiración está...
<i>ira</i>	<i>Ceño fruncido y labios apretados.</i>	<i>Tenso, contraído, nervioso.</i>	<i>Descontrolado, inconsciente, rígido.</i>	<i>Una bomba a punto de estallar, energía negativa.</i>	<i>Agitada, y es muy opresiva.</i>

Ejercicio adaptado de Martín y Martín (2021).

9.6. ANEXO 6: EJERCICIO DE ETIQUETADO EMOCIONAL

En esta tarea te proponemos un ejercicio de percepción y alfabetización emocional. Relájate, reflexiona, e intenta ponerle nombre a las emociones que aparecen en diferentes situaciones de nuestra vida diaria. La idea es que en el futuro seas consciente de la emoción que estás sintiendo ante esa situación que expones en la primera casilla. La primera te servirá de ejemplo, ¡ahora te toca a ti!

Situación	Siento...	¿En qué parte del cuerpo lo siento?	¿Con cuánta intensidad lo siento?	Etiqueto esta emoción como...
<i>Tengo que exponer un importante proyecto ante mi jefe y mi equipo de trabajo.</i>	<i>Inquietud, nerviosismo, agobio.</i>	<i>En el estómago y en el pecho.</i>	<i>Muy alta, un malestar muy intenso.</i>	<i>Miedo.</i>

Ejercicio adaptado de Martín y Martín (2021).

9.7. ANEXO 7: EJERCICIO DE IMAGINERÍA MENTAL

Ahora, es el turno de que escribas lo que has imaginado durante el ejercicio de imagería mental. Intenta extraer del ejercicio tus valores y las emociones que han ido sucediendo en ti a través de la meditación.

- ¿Cómo eres físicamente?

- ¿Con quién vives?

- ¿Qué aficiones tienes?

- ¿Quiénes son tus amigos actuales?

- ¿Cómo es la relación con tu familia?

- ¿Tienes pareja?, ¿e hijos?

- ¿Cuál ha sido tu mayor logro personal?

- ¿A qué te dedicas?

- ¿Cuál ha sido tu mayor logro profesional?

- ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros de trabajo?

- ¿De qué te sientes orgulloso?

- ¿Eres feliz?

9.8. ANEXO 8: EJERCICIO “EL CASO DE LA REVISTA *ELLE*”

Lea el siguiente relato, aparecido en marzo de 1965 en la revista francesa "ELLE".

"Una joven casada, abandonada por su marido excesivamente entregado a los negocios, se deja seducir y va a pasar la noche con su seductor, en una casa al otro lado del río. Para volver al día siguiente muy temprano, antes de que regrese su marido que está de viaje, debe pasar el puente. Cuando va a pasar el puente, un loco se lo impide haciendo gestos amenazadores. Corre entonces a buscar a un barquero, que le pide el importe del billete. Ella no tiene dinero y el barquero rehúsa cruzar el río sin que le paguen por adelantado. Va a buscar a su amante y le pide dinero. Él se niega sin dar explicaciones. La mujer va entonces a buscar a un amigo soltero que vive por allí y que le profesa desde siempre un amor platónico, sin que ella, por su parte, haya correspondido jamás. Le cuenta todo y le pide dinero. Él también se niega: ella se lo ha buscado al portarse tan mal. La mujer vuelve al barquero, que se niega de nuevo a cruzar el río. Entonces decide pasar el puente. El loco la mata".

- Primero: Clasifique, individualmente, a estos seis personajes de más a menos, según su responsabilidad. En la lista aparecen por orden de aparición. Ponga un 1 al que crea más responsable de la muerte de la mujer, un 2 al segundo más responsable, etc.; numerando a todos los personajes.
- Segundo: Discutir en grupo las clasificaciones de cada uno, procurando llegar a una conclusión común.

Grado de responsabilidad

	orden individual	orden del grupo
joven casada		
marido		
amante		
loco		
barquero		
amigo		

9.9. ANEXO 9: AUTOEVALUACIÓN

A continuación, te mostramos una serie de ítems que te ayudarán a autoevaluar tu grado de participación e implicación en el programa. Marca con una cruz de 1 a 4 según el grado de acuerdo que consideres con cada una de las afirmaciones, siendo 1 el más bajo y 4 el más alto.

	1	2	3	4
He asistido a todas o la mayor parte de las sesiones.				
Me he implicado en las tareas propuestas.				
He realizado las tareas complementarias del programa.				
He participado activamente en el grupo, contribuyendo al buen desarrollo de las sesiones.				
He mostrado interés y motivación en el programa.				
He tratado de comprender los conocimientos desarrollados durante las sesiones.				
Considero haber desarrollado y/o mejorado mis competencias emocionales.				

9.10. ANEXO 10: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

En esta tabla te proponemos una serie de ítems que servirán para evaluar el programa desarrollado durante estos meses. De 1 a 4, indica con una cruz 1 grado de acuerdo que posees con las siguientes afirmaciones, siendo 1 el más bajo y 4 el más alto.

	1	2	3	4
Las dinámicas han sido acordes a los objetivos que se pretendían alcanzar.				
Los tiempos establecidos por sesión han sido respetados.				
Las tareas han sido bien explicadas y desarrolladas.				
Los contenidos del programa son útiles e implementables en mi vida diaria (personal y profesional).				
La implicación de los profesionales responsables del programa ha sido adecuada.				
Considero que el programa ha resultado útil.				
Recomendaría este programa al alumnado de posteriores ediciones.				

Para finalizar, a continuación te proponemos un espacio donde puedas escribir de manera completamente libre aspectos como sugerencias de mejora, puntos fuertes y débiles del programa, elementos a tener en cuenta en próximas ediciones, etc. Sin más, agradecemos tu sinceridad y tiempo.