

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



“COMPETENCIAS DESARROLLADAS COMO ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE  
PSICOLOGÍA Y DURANTE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN UNA  
INSTITUCIÓN PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA”

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el título de Licenciada en Psicología que  
presenta la bachillera:

Maria Fernanda Sandoval Angeles

Asesora:

Rosario Patricia Muñoz Cuadros


Lima, 2023

## INFORME DE SIMILITUD

Yo, **Rosario Patricia Muñoz Cuadros** docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado **“Competencias desarrolladas como estudiante de la carrera y durante las Prácticas Preprofesionales en una institución pública de Lima Metropolitana”**, de la autora **María Fernanda Sandoval Ángeles**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14 %. Así lo consigna el reporte desimilitud emitido por el software *Turnitin* el 26/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas noconstituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 15 de mayo del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Muñoz Cuadros, Rosario Patricia</u>	
DNI: 21861835	Firma 
ORCID: 0000-0002-3464-4213	

## **Resumen**

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) describe las competencias desarrolladas durante mis prácticas preprofesionales en una institución educativa pública de Lima Metropolitana y como estudiante de la carrera de psicología. En primer lugar, realicé un diagnóstico en la facultad de ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana, elaboré un árbol de problemas y matriz de involucrados para conocer la percepción de los beneficiarios directos e indirectos, así como reconocer las causas y consecuencias de la problemática. En segundo lugar, en mi centro de prácticas dirigí, diseñé y ejecuté un taller de habilidades sociales, lo cual me permitió demostrar mi capacidad para llevar a cabo una intervención dirigida a estudiantes adolescentes. Para ello, me basé en teorías como psicología del desarrollo, principalmente de la adolescencia, y la teoría del aprendizaje social. En tercer lugar, realicé la evaluación a un programa de intervención que tuvo como objetivo lograr que los estudiantes de quinto de primaria describan las estrategias de estructuración del espacio, organización y transformación; y autorrefuerzo del aprendizaje autorregulado aplicables en el proceso de ejecución de una tarea académica. Ello me permitió resaltar la importancia de realizar evaluaciones eficaces a los programas de intervención para conocer si son viables o requieren de ajustes, al igual que conocer si los resultados propuestos se cumplieron. Finalmente, se mencionan los logros de aprendizaje alcanzados por cada competencia y las consideraciones éticas empleadas.

## **Abstract**

This document describes the skills developed during my preprofessional practices in a public school in Metropolitan Lima and as a psychology student. In the first place, I made a diagnosis in the science faculty of a private university in Metropolitan Lima. I elaborate a tree of problems and a matrix of those involved to know the perception of the direct and indirect beneficiaries, as well as to know the causes and consequences of the problem. Secondly, in my internship center I directed, designed and executed a social skills workshop, which allowed me to demonstrate my ability to make an intervention aimed at adolescent students. To do this, I based on theories such as developmental psychology, mainly from adolescence, and social learning theory. Third, I made the evaluation of an intervention program that aimed to get fifth grade students to describe the strategies for structuring space, organization and transformation, and self-reinforcement of self-regulated learning applicable in the process of executing an academic task. This allowed me to highlight the importance of making effective evaluations of intervention programs to find out if they are feasible or require adjustments, as well as knowing if the proposed results were achieved. Finally, my learning achievements for each competence and the ethical considerations used are mentioned.

## Tabla de Contenidos

Presentación General.....	1
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso...	1
Competencia Diagnóstica.....	3
<i>Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia.....</i>	3
<i>Reseña Teórica.....</i>	4
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia.....</i>	6
Competencia Interviene.....	9
<i>Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia.....</i>	9
<i>Reseña Teórica.....</i>	11
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia.....</i>	13
Competencia Evalúa.....	17
<i>Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia.....</i>	17
<i>Reseña Teórica.....</i>	18
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia.....</i>	21
Conclusión.....	25
Consideraciones éticas.....	27
Referencias.....	29

## **Presentación General**

Este documento tiene como objetivo describir las actividades realizadas que evidencian el dominio y conocimiento de las competencias Diagnóstica, Interviene y Evalúa para obtener la titulación en la carrera de psicología.

Mi experiencia preprofesional se llevó a cabo en una institución educativa pública de educación básica regular, ubicada en Lima Metropolitana con una antigüedad de 26 años. Se caracteriza por promover la educación en niños y adolescentes de bajos recursos, promocionar los valores y la fe, así como fomentar el trabajo mediante la implementación de talleres como carpintería, electrónica y costura.

Como practicante preprofesional en el área de psicología, mis funciones fueron brindar consejería psicológica, talleres y charlas educativas a estudiantes del nivel secundaria. Además, realicé estas labores en compañía de tres practicantes con quienes trabajé en equipo para la elaboración de charlas, planificación de talleres y entrevistas psicológicas.

### **Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso**

En las competencias Diagnóstica y Evalúa describí actividades de dos cursos integradores llevados en mi formación universitaria. Por un lado, el curso integrador de Psicología y Salud desarrollado en el noveno ciclo tuvo como propósito diseñar un programa de intervención acorde a las necesidades de salud identificadas en un contexto específico. Para ello, uno de sus objetivos fue realizar un diagnóstico que permitiera conocer la problemática que afectaba a los estudiantes universitarios de una facultad de ciencias. Por otro lado, el curso integrador de Psicología y Desarrollo Integral llevado en el octavo ciclo tuvo como objetivo diseñar y ejecutar una propuesta de intervención y evaluación basada en las necesidades y problemática identificada. Por lo tanto, se realizó una intervención a estudiantes de quinto de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana para evaluar su efectividad.

En cuanto a la competencia Interviene, esta se desarrolló en una institución educativa pública de Lima Metropolitana como parte de mis prácticas preprofesionales. Una de las actividades de intervención realizadas en la institución fue diseñar y ejecutar un taller de habilidades sociales para estudiantes de primero de secundaria.

A continuación, se detallarán las actividades desarrolladas que dan cuenta del dominio de cada competencia. De igual forma, se sustentará cada teoría y metodología empleada, y se describirán los principales resultados de aprendizaje de cada competencia. Posteriormente, se compartirán las conclusiones generales del presente trabajo y finalmente, se explicarán las consideraciones éticas empleadas.



## **Competencia Diagnóstica**

Se realizó un diagnóstico en la facultad de ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana, como parte del curso integrador de Psicología y Salud, para lograr identificar aspectos psicológicos y socioculturales relacionados a la salud, al igual que hacer uso de herramientas psicológicas para evaluar factores de riesgo y protección. Dicho trabajo fue realizado por 5 estudiantes de psicología.

### ***Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia***

Uno de los objetivos del curso fue elaborar un diagnóstico haciendo uso de métodos de recolección de información de manera ética y responsable para determinar un fenómeno psicológico y, posteriormente, proponer un proyecto de intervención. Para ello, los docentes brindaron las problemáticas que identificaron en la facultad de ciencias: estrés académico, regulación de emociones ligado al estrés académico, alimentación no saludable, higiene del sueño y manejo del tiempo libre.

Entre tales problemáticas, se eligió investigar la regulación de emociones ligada al estrés académico, para lo cual se empleó una herramienta metodológica conocida como diagnóstico situacional que posibilita conocer e identificar los problemas y/o necesidades de un grupo específico mediante técnicas de recolección, procesamiento y análisis de información (Instituto Mexicano de Seguro social [IMSS], 2017; Ministerio de Salud del Ecuador, 2013). Asimismo, sirve para determinar riesgos, fortalezas y oportunidades de la situación actual (Ministerio de Salud del Ecuador, 2013).

Para el desarrollo de esta actividad, se realizaron una serie de fases que direccionaron a conocer la problemática principal de los estudiantes, así como precisar sus causas y consecuencias. Antes de iniciar con cada fase, se realizaba una búsqueda bibliográfica para diseñar guías de entrevista que fueron empleadas en tres salidas de campo.

En la primera salida de campo, se tuvo como objetivo explorar la regulación de emociones ligado al estrés académico. Se entrevistó a 10 estudiantes voluntarios, quienes recibieron el consentimiento informado, documento que precisaba el propósito del diagnóstico y lineamientos éticos como la confidencialidad y anonimato de sus respuestas. Luego de llevar a cabo el procesamiento y análisis de las entrevistas, se identificó que existía dificultad en el reconocimiento de sus emociones, al igual que una inadecuada organización del tiempo para el estudio, por lo que se decidió que la siguiente salida de campo se enfocaría en el tema de la regulación de las emociones y procrastinación académica.

La segunda salida de campo tuvo la finalidad de explorar la regulación de emociones y la procrastinación académica, por lo tanto, se emplearon dos cuestionarios, el “ERQ Cuestionario de regulación emocional” (Cabello et al., 2013) que evalúa el manejo de emociones y el afrontamiento evitativo de las emociones, y el EPA “Escala de procrastinación académica” (Álvarez, 2010), que evalúa la presencia de procrastinación académica en los estudiantes. Se contó con 24 participantes quienes aceptaron voluntariamente formar parte del estudio y responder los dos cuestionarios en la plataforma de Google Forms. Paralelamente, se entrevistó a 5 personas entre docentes, psicólogos y personal de seguridad quienes, recibieron y firmaron el consentimiento informado para proceder con la entrevista. Con la información obtenida, se realizó la transcripción de las entrevistas y el procesamiento de los cuestionarios en el SPSS.

Después de haber analizado los resultados, se confirmó que el problema principal se centraba en la procrastinación académica, específicamente, en los estudiantes de primer y segundo ciclo; por ende, en la última salida de campo, se entrevistó a un personal de secretaría académica y a un miembro de la representación estudiantil de la facultad con el fin de establecer del análisis de las entrevistas realizadas, se construyó una matriz de actores involucrados para conocer la percepción de cada uno de ellos con respecto a la problemática, cómo les afectaba y cómo lo solucionarían.

### ***Reseña Teórica***

El contexto universitario requiere que los estudiantes desarrollen recursos cognitivos, sociales y motivacionales para sobresalir en el ámbito académico y adaptarse a los nuevos retos y desafíos de la universidad de manera eficiente (Cuevas, 2016; Dominguez-Lara, 2017). Sin embargo, estas actividades pueden ser postergadas o aplazadas afectando su cumplimiento. Esta acción se conoce como procrastinación académica porque se evita realizar la tarea o se lleva a cabo una menos importante. Aquello genera efectos negativos en el rendimiento académico y salud mental de los estudiantes al incrementar emociones de culpa, tristeza y frustración (Atalaya & García, 2019; Estremadoiro & Schulmeyer, 2021). Las consecuencias más frecuentes son estrés y ansiedad debido a la sobrecarga académica que puede devenir en una deserción académica (Garzón & Gil, 2017).

Como lo evidencian diversos estudios, la prevalencia de la procrastinación académica es elevada en estudiantes universitarios, principalmente, en jóvenes entre 17 y 20 años, ya que se les dificulta tener control sobre sí mismos para tomar la decisión de realizar sus actividades a tiempo (Estremadoiro & Schulmeyer, 2021; Rodríguez & Clariana, 2017). También en otro

estudio se encontró que existen otras explicaciones para el aplazamiento de la tarea por parte de los jóvenes como la metodología tradicional empleada por el docente del aula (Clariana et al., 2011), y por la búsqueda de gratificación inmediata que conlleva a dejar las obligaciones de lado (Hensley, 2016). En otra investigación llevada a cabo por López (2011), se reportó que los estudiantes de las carreras de ciencias cuentan con menos estrategias para sus actividades académicas en comparación con otras facultades, lo cual se relaciona con lo encontrado con Reyna y Flores (2012), quienes identificaron que los estudiantes de ciencias presentaban pensamientos distorsionados, específicamente, en el aspecto evitativo vinculado al aplazamiento de las actividades académicas.

Una investigación en Perú realizada por Domínguez-Lara (2017), que contó con la participación de estudiantes de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana, reveló que un 14.1% de ellos entre 15 y 26 años presentaban procrastinación académica, lo cual estaba asociado a variables demográficas y psicológicas. En otro estudio se halló que, de 484 estudiantes limeños de educación superior, la mayoría se ubicó en un nivel medio en la escala de procrastinación elaborada por Iparraguirre y colaboradores (2014) (Yarlequé et al., 2016).

Es importante señalar que los estudiantes de primer y segundo ciclo de la facultad de ciencias presentan una alta exigencia académica que se incrementa por una brecha entre la formación escolar y el sistema de formación universitaria (Chan, 2011), dado que la mayoría de los ingresantes a dicha facultad reportaron en las entrevistas realizadas no haber recibido una formación adecuada en cuanto a la organización del tiempo, hábitos y estrategias de estudio en el colegio. A partir de ello, se podría decir que en dicha población específica se ha identificado que la problemática de la procrastinación académica está muy presente afectando directamente su rol de estudiantes. Asimismo, este problema afecta con mayor incidencia en los primeros años de estudio universitarios porque dificulta al estudiante poder adaptarse a su nueva etapa académica (Clariana et al., 2012). Por tal motivo, resulta relevante abordar esta población para que puedan adquirir herramientas, estrategias y recursos que les permitan hacer frente a los retos académicos de manera exitosa a lo largo de sus estudios universitarios.

Debido a los efectos en la salud mental y física que experimentan los estudiantes a raíz de este fenómeno psicológico como la ansiedad y estrés, el Ministerio de Salud [MINSA] (2015), recomendó ejecutar intervenciones para hacer frente a las causas y consecuencias psicosociales con el objetivo de promover universidades saludables. Tomando en cuenta las recomendaciones del MINSA y las necesidades de la población de estudio, se elaboró una intervención que brindaba información y estrategias de estudio con la finalidad de disminuir la

procrastinación académica en estudiantes de la facultad de ciencias de primer y segundo ciclo. De esa manera, contribuir a que puedan lograr sus metas académicas y presentar mayor bienestar a lo largo de sus estudios universitarios (Chan, 2011).

### ***Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia***

A partir de los resultados del diagnóstico situacional, se jerarquizaron las causas y consecuencias de la problemática encontrada en las salidas de campo. Por consiguiente, se elaboró un árbol de problemas que permitió determinar cinco causas: la poca agencia académica por parte de los estudiantes, insuficientes espacios de estudio, inadecuado uso de los espacios de estudio, presencia de creencias colectivas de que trabajar bajo presión es mejor e inadecuada organización del tiempo. Asimismo, se identificaron dos consecuencias: la inadecuada distribución del tiempo entre actividades académicas y de ocio, y el bajo desempeño académico. Como siguiente paso, se elaboró un árbol de objetivos los cuales fueron incrementar la agencia académica, contar con suficientes espacios de estudio, usar adecuadamente los espacios de estudio, cuestionar la creencia colectiva de que trabajar bajo presión es mejor y manejar el tiempo adecuadamente.

Finalmente, se decidió elaborar una propuesta de intervención llamada “Not Later” que tuvo como propósito disminuir la prevalencia de procrastinación académica en estudiantes de primer y segundo ciclo de la facultad. Para lograrlo, se diseñó una matriz de marco lógico que es una herramienta que facilita la elaboración y organización de un proyecto, puesto que plasma las metas, indicadores y medios de verificación. El marco lógico incluía el diseño de diversas actividades como talleres, charlas, ferias, difusión de información mediante paneles, formación de mesas de diálogos para establecer acuerdos, creación de Apps, entre otros.

Luego de haber diseñado la propuesta de intervención se eligió ejecutar una de las actividades del marco lógico en una feria en el campus universitario, en el que se abordó un objetivo específico. El grupo escogió el objetivo “adecuado manejo del tiempo por parte de los estudiantes”. Por lo tanto, se diseñó una actividad que tuvo como finalidad que los estudiantes de la facultad de ciencias se informen sobre el adecuado manejo del tiempo, y como meta que

al menos 30 de ellos, aprendan a elaborar el cuadrante de la organización<sup>1</sup>. En total, se contó con la participación de 67 estudiantes de los cuales 33 fueron estudiantes de la facultad de ciencias. De esta manera, se logró el objetivo de que los estudiantes reciban información sobre el adecuado manejo del tiempo.

La actividad planteada comprendía cuatro dinámicas. La primera se relacionó en obtener la atención de los estudiantes; la segunda, en elaborar el cuadrante de la organización; la tercera, en participar de una ruleta de la organización, la cual contenía cinco estrategias para afrontar la procrastinación y la cuarta, en responder una ficha con opción múltiple para evaluar la intervención. Como forma de agradecimiento se les entregó un sticker con diseño de octógono con la frase “*Bajo en procrastinación, consumir en exceso*”.

Esta experiencia permitió incrementar mi aprendizaje para elaborar un diagnóstico situacional enfocado en las necesidades del grupo de estudio, ya que se obtuvo información real de la problemática, se analizaron las oportunidades y limitaciones para brindar soluciones que logran disminuir la procrastinación académica. Identifico también como aprendizaje la importancia de modificar y delimitar los objetivos al analizar cada salida de campo para determinar con más precisión el fenómeno psicológico. Ello fue posible al realizar una aproximación cualitativa y cuantitativa con las técnicas de recolección de información pertinentes. Además, se obtuvo una mirada integral de la problemática para elaborar un árbol de problemas y matriz de involucrados.

En cuanto al proceso de elaboración de un árbol de problemas, comprendí que facilita desagregar la problemática en posibles causas y consecuencias, así como interrelacionarlas de manera clara y ordenada para facilitar su análisis; es decir, contribuye a una mejor comprensión del problema. Sobre la elaboración de la matriz de involucrados, aprendí que se debe contar con la mayor cantidad de perspectivas para conocer la problemática desde diferentes ángulos y así identificar las necesidades de los beneficiarios directos e indirectos.

Realizando una mirada crítica a esta experiencia, se pudo haber conseguido la perspectiva de más estudiantes, con la previsión y organización necesaria. Aquello pudo haber contribuido a conocer con más detalle cómo les afectaba dicho fenómeno psicológico y sobre las soluciones que esperarían de un posible proyecto. Sin embargo, los días en los que se recogió la información coincidía con algunas prácticas en la facultad, por lo que se encontraban ocupados estudiando e indispuestos para tener una entrevista. Algo que hubiera hecho, previamente a la salida de campo, para evitar esta limitación, sería indagar el horario de algún estudiante de la facultad para saber la semana o días ideales en los cuales se pueda entrevistar y aplicar la técnica “bola de nieve” para contactar a posibles voluntarios mediante sus

<sup>1</sup> Un modelo compuesto por cuatro secciones: Importante, no importante, urgente y no urgente.

conocidos. Otro aspecto a considerar sería entrevistar a algún representante de la facultad para comprender su perspectiva sobre el fenómeno psicológico. Ello hubiera sido relevante para conocer desde su mirada posibles causas y consecuencias, así como proponer actividades que sean respaldadas por las autoridades.



## **Competencia Interviene**

A lo largo de los 8 meses de las prácticas preprofesionales se realizaron diversas intervenciones con estudiantes de secundaria para potenciar habilidades, competencias interpersonales y adquirir conocimientos como el taller de sexualidad, taller de integración, taller de atención y concentración, y taller de habilidades sociales. Para efectos de este trabajo se abordará el taller de habilidades sociales llamado “*Descubriendo mi luz interior*” que nació a raíz de un programa de intervención de la institución educativa para ingresantes al nivel secundaria. En ese sentido, se llevó a cabo una evaluación de ingreso a los estudiantes que postulaban a primero de secundaria. Esta contaba con una batería de pruebas las cuales eran la figura humana de Karen Machover (1974) que permitía identificar indicadores de agresividad, ansiedad, inseguridad e impulsividad mediante el dibujo y el cuestionario Conociendo mis emociones de Ruiz Alva (2005) el cual medía cinco áreas que son socialización, autoestima, solución de problemas, felicidad-optimismo y manejo de las emociones. También, se realizó una entrevista semiestructurada para conocer aspectos personales como sus gustos, preferencias, ideales, expectativas del colegio al cual postulaban, entre otros, y de su entorno como la calidad de sus amistades y familia. Los estudiantes beneficiarios de este taller eran quienes en el cuestionario de Ruiz Alva puntuaron menor o igual a 143, es decir, menor al percentil 30 y si presentaban dos o más de los indicadores mencionados en la prueba de la figura humana.

### ***Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia***

A partir de los resultados de la evaluación de ingreso a los postulantes de primero de secundaria, se diseñó y ejecutó el taller de habilidades sociales llamado “*Descubriendo mi luz interior*” que tuvo como objetivo desarrollar habilidades intra e interpersonales que permitieran a los estudiantes interactuar en diferentes contextos sociales. Dicho taller se caracterizó por ser dinámico, interactivo e informativo, tuvo una duración de 6 sesiones y estuvo a cargo del equipo de psicología. Al finalizar el taller, se realizó una devolución de resultados a cada padre de familia y estudiante en la clausura organizada por el departamento de psicología.

Respecto a la etapa del diseño se tuvo como referencia las dinámicas del Programa de reforzamiento habilidades sociales, autoestima y solución de problemas” de Vallés y Vallés (1994). Este programa tiene como propósito que el estudiante posea una adecuada comunicación con los demás, se valore a sí mismo y resuelva los problemas de manera satisfactoria, lo cual se relaciona con las necesidades identificadas en la evaluación de los postulantes. Dichos autores recomiendan una metodología en donde primen las dinámicas

interactivas, participativas y reflexivas. Por tal motivo, se emplearon actividades como el modelado, indicación de instrucciones, retroalimentación, juego de roles, recuperación de conocimientos previos y autoevaluación.

De acuerdo con los resultados de la evaluación, se establecieron 6 objetivos específicos para el taller los cuales fueron reconocer las emociones básicas, identificar estrategias para el manejo de emociones, reconocer la importancia de la comunicación asertiva, identificar la importancia de la empatía, reconocer una imagen positiva de sí mismo y conocer estrategias asertivas de solución de conflictos. Estos objetivos indican que se trabajaron cinco temáticas que son manejo de emociones, asertividad, autoestima, empatía y solución de conflictos. Se escogieron dichos temas porque los estudiantes al tener que adaptarse a un nuevo entorno educativo, requerían aprender a entablar nuevas relaciones y prepararse para establecer intercambios comunicativos apropiados ante diversas situaciones sociales en el colegio. Además, se ha evidenciado que aquellos adolescentes escolares que presentan dificultades para relacionarse con sus demás compañeros, manifiestan problemas de deserción escolar, conducta violenta y trastornos psicológicos en la vida adulta (Contini, 2009; Muñoz, 2018).

En cuanto a la etapa de ejecución del taller fue realizada por tres practicantes y contó con la participación de 29 estudiantes de primero de secundaria. Se abordó el taller en seis sesiones con una duración de hora y media cada una. Estuve a cargo de la elaboración del material físico para las diferentes sesiones y/o temáticas, así como de dirigir el taller. Las dinámicas empleadas se caracterizaron por ser interactivas para lograr integrar a los estudiantes mediante actividades “*rompe hielo*”, se conozcan y compartan experiencias. También fueron participativas con el objetivo de conocer sus opiniones e ideas. Otra característica es que fueron cooperativas, ya que las actividades realizadas promovían el trabajo en equipo, su capacidad empática y asertiva; y fueron reflexivas, puesto que al finalizar cada sesión se llevaban a cabo cierres que podían ser cognitivos (qué aprendieron), emocionales (cómo se sintieron) y conductuales (qué harán a partir de lo aprendido).

Se tomaron en cuenta esos tipos de actividades, dado que en los programas de entrenamiento en habilidades sociales se necesita adaptar dinámicas que cuenten con estrategias y metodología acorde a las características del grupo etario (Dongil & Cano, 2014; Velázquez, 2015). Para ello es fundamental conocer cuáles son sus dificultades, así como las capacidades que se requiere reforzar y los ambientes sociales en los que se desenvuelven (Dongil & Cano, 2014). Principalmente, en el trabajo con adolescentes es importante fomentar la motivación a través de recompensas como palabras de aliento cuando hayan realizado la actividad esperada (Velázquez, 2015). Ello debido a que usualmente quienes presentan

dificultades en sus habilidades sociales experimentan ansiedad, vergüenza o culpa al relacionarse con los demás; por lo tanto, resaltar un buen trabajo ayuda a generar confianza y seguridad en sí mismos y en la actividad (Muñoz, 2018). De igual forma, en estos programas se incluyen dinámicas interactivas, cooperativas y reflexivas, puesto que propician un pensamiento flexible, comunicación verbal y no verbal en los participantes (Muñoz, 2018). Esto resulta relevante para desarrollarlo con adolescentes que les cuesta expresar sus ideas y pensamientos. Según Muñoz (2018), las dinámicas son estrategias eficaces para el desarrollo de las habilidades sociales, ya que se constituyen en una forma divertida de aprender y contactar con los demás. Asimismo, aquellas que fomentan el trabajo en grupo son de suma importancia desarrollarlas en un taller de habilidades sociales, dado que facilitan la integración y comunicación entre sus miembros. Además, posibilitan que la persona encargada promueva entre ellos la participación y el logro de objetivos en común (Bellido & Bendejú, 2018).

### ***Reseña teórica***

Las habilidades sociales se definen como el conjunto de conductas que proporciona a la persona un desarrollo adecuado de sus emociones, pensamientos, deseos u opiniones (Caballo, 1993; Contini, 2009). De tal manera que le permita adaptarse al entorno social y obtener relaciones valiosas y significativas (Monjas, 2000). Asimismo, estas se caracterizan por ser comportamientos aprendidos, es decir la influencia del entorno social refuerza el aprendizaje de manera positiva o negativa mediante la observación o por las experiencias vividas. También, poseen componentes verbales, emocionales, cognitivos y motrices. Además, se producen ante situaciones concretas y específicas. Y, por último, forman parte en la interacción con los demás, las cuales dependen de la relación con las personas involucradas (Contini, 2009).

Considerando la etapa de desarrollo de los estudiantes de primero de secundaria, es relevante trabajar las habilidades sociales, ya que se encuentran en la búsqueda de aceptación social por parte del grupo al cual desean pertenecer. Si el adolescente es aceptado, promueve su bienestar psicológico, autoestima e independencia; mientras que el rechazo representa una valoración negativa y dificulta la madurez para establecer vínculos. Por ende, la aceptación social es un elemento clave para comprender y potenciar las dinámicas escolares (Naranjo et al, 2020). Además, es en la adolescencia que se experimentan cambios físicos y emocionales que modifican la percepción de sí mismo y de su mundo. Sumado a ello, la interacción con los pares contribuye a la formación de su identidad y de sus habilidades sociales (Betina & Contini, 2011).

En ese sentido, se puede mencionar que el entorno social, influye en la formación de una identidad más integrada y compleja (Santrock, 2015). Esto es posible, por ejemplo, al realizar comparaciones con los demás, ya que se identifican similitudes y diferencias que hacen única a una persona (Rocha, 2009). Igualmente, en dicha etapa, las relaciones con los pares se intensifican y resultan ser significativas para la toma de decisiones, acciones y conductas (Bohórquez & Rodríguez-Cárdenas, 2014; Fuentes, 2014; Giró, 2011; Papalia et al., 2012). Es importante mencionar que, los adolescentes que carecen de habilidades sociales presentan problemas para gestionar sus emociones lo cual dificulta una comunicación asertiva, autoestima estable, encontrar soluciones a los problemas y podría influir de manera negativa en la consolidación de su identidad (Betina & Contini, 2011).

Respecto a la metodología, se optó por elaborar un taller debido a que es una estrategia pedagógica valorada para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Alfaro & Badilla, 2015; Aponte, 2015). Específicamente, desde la psicología, se le considera un área de aprendizaje para desarrollar nuevas habilidades, capacidades y recursos personales (Guerrero et al., 2017). También, es un espacio para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo de los participantes, puesto que se intercambia información valiosa para analizar en conjunto y buscar soluciones. Además, integra la teoría y la práctica en el trabajo cooperativo por lo que se aprende de manera activa para lograr los objetivos propuestos (Alfaro & Badilla, 2015; Aponte, 2015; Guerrero et al., 2017).

En cuanto al modelo teórico, el taller se basó en la teoría de aprendizaje social, porque facilita la comprensión e identificación de cómo la persona lidia con situaciones cotidianas de acuerdo con sus experiencias de vida (Bandura, 1977; Kelly, 2004). Según este modelo, las habilidades sociales se adquieren mediante cuatro mecanismos. Estos son reforzamiento directo, experiencias de aprendizaje vicario, retroalimentación interpersonal y expectativas cognitivas sobre situaciones interpersonales (Kelly, 2004).

El reforzamiento directo, se relaciona con los refuerzos verbales o no verbales para que la conducta deseada se incorpore y mantenga en la persona (Kelly, 2004). Para ello, existe un conjunto de factores como la subjetividad de la persona, particularidad del evento y las contingencias de reforzamiento, que inciden en el desarrollo de las habilidades sociales de la persona (Kelly, 2004; Lorenzo & Reyes, 2011).

Las experiencias de aprendizaje vicario u observación se vinculan con el aprendizaje mediante la imitación de algún modelo significativo que debe cumplir una serie de factores similares al observador como edad y sexo, expresión empática y experiencias de vida (Kelly, 2004; Lorenzo & Reyes, 2011).

La retroalimentación o feedback interpersonal, hace referencia al mensaje que se transmite a otras personas sobre el comportamiento (Kelly, 2004; Navarrete & Hernández, 2020). En caso de ser positivo, refuerza la conducta; mientras que, de ser negativo, disminuiría la posibilidad de ejercer la conducta (Kelly, 2004; Lorenzo & Reyes, 2011). Dicho feedback puede ser de índole explícito o implícito. Sin embargo, se recomienda que sea una comunicación verbal directa y específica porque facilita el aprendizaje y la modificación de conductas desadaptativas (Canabal & Margalef, 2017; Lorenzo & Reyes, 2011; Navarrete & Hernández, 2020). Asimismo, se sugiere realizar la retroalimentación en actividades en las que se deba poner en práctica lo aprendido como el juego de roles (Velázquez, 2015).

Finalmente, las expectativas cognitivas aluden a las creencias sobre la percepción de afrontar con éxito una situación específica. Dependiendo de las consecuencias de experiencias previas, la persona puede desarrollar una expectativa favorable o desfavorable para hacer frente a una situación concreta (Kelly, 2004; Lorenzo & Reyes, 2011).

### ***Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia***

Este taller obtuvo como resultado general que el 45% de los estudiantes desarrollaron habilidades intra e interpersonales, lo cual superó al indicador establecido de 40%, es decir, se cumplió con el objetivo. Ello se verificó con el registro de observación de conducta llevada a cabo durante las sesiones, las respuestas y reflexiones de cada participante en las actividades realizadas. Dicho insumo sirvió para elaborar un informe psicológico individual en el cual se resaltó sus recursos y aspectos por mejorar.

En cuanto a los objetivos específicos, se obtuvieron los siguientes resultados: el 60% de los participantes reconoció una imagen positiva de sí mismos, el 70% de los participantes reconoció la importancia de la comunicación asertiva, el 75% de los participantes reconoció las emociones básicas y la importancia de la empatía y el 80% de los participantes identificó estrategias para manejar emociones y solucionar conflictos. Pese a obtener los resultados esperados, es importante mencionar que un taller no es suficiente para que el aprendizaje se mantenga en el tiempo y sobre todo modificar conductas desadaptativas. Hubiera sido interesante implementar consejerías psicológicas tanto a los estudiantes, docentes como a los padres de familia para reforzar lo aprendido en el taller, y solicitar un proceso de terapia psicológica de ser necesario.

Desde una mirada crítica a mi formación universitaria, debo mencionar que no tuve una vasta experiencia en realizar talleres. La mayoría de los cursos integradores se centraban en la investigación y planificación de algún posible proyecto de intervención, por lo que considero

que mi mayor logro de aprendizaje en esta experiencia fue dirigir un taller de habilidades sociales para adolescentes que ingresaban al primer grado del nivel secundaria. Esta experiencia resultó todo un reto, ya que tuve que capacitarme para subsanar mi poca experiencia liderando talleres, aprender a manejar el comportamiento inesperado de algunos estudiantes que perjudicaba el desarrollo de las actividades, lograr integrarlos para que se sientan cómodos en el nuevo contexto al cual iban a pertenecer y resolver las interferencias relacionadas al tiempo que surgían durante el taller.

En primer lugar, liderar la ejecución de este taller, permitió potenciar mis habilidades comunicativas para que los estudiantes puedan comprender cada temática trabajada en las sesiones. Para ello, empleé un lenguaje sencillo y comprensible, evitando términos técnicos. Estas habilidades, también, me ayudaron a resolver conflictos empleando una comunicación asertiva con los estudiantes que presentaban una conducta desafiante o inadecuada, por ejemplo, al hacer caso omiso a las normas de convivencia como respetar cuando la moderadora está hablando o interrumpir a sus compañeros con alguna broma. Considerando las características del grupo, era vital estar atenta con aquellos estudiantes que mostraban algún tipo de incomodidad o resistencia a realizar las dinámicas establecidas. Por ende, cuando se presentaban esas actitudes, lo que hacía era recordar la norma establecida para una mejor convivencia. Luego, al finalizar la sesión, me acercaba al estudiante para conocer qué necesitaba para sentirse cómodo o si requería de algún tipo de atención.

También, identifiqué a un estudiante que constantemente distraía a sus compañeros, por lo que opté en darle responsabilidades como repartir el material, anotar en la pizarra, llamar la lista de asistencia, entre otras. Esto contribuyó a que se motive y se comprometa con cada actividad, al igual que estar más atento durante el desarrollo de las sesiones. Considero que, para disminuir estos inconvenientes, en cada taller debería participar un máximo de 15 estudiantes y de esa manera, reducir las distracciones entre compañeros e interactuar de manera más personalizada con cada estudiante.

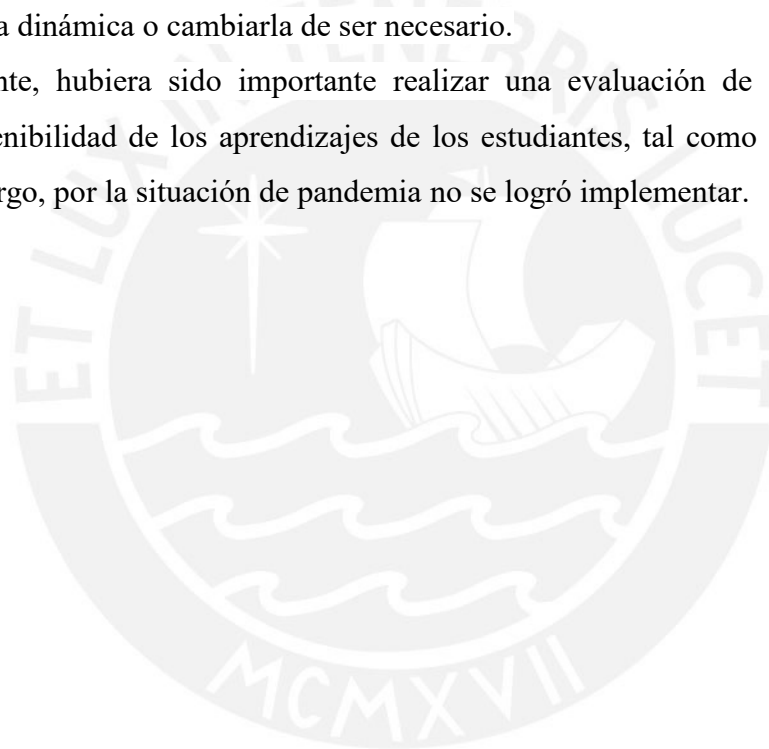
En segundo lugar, el seleccionar dinámicas que respondan a cada objetivo, se emplee material accesible y sean de fácil comprensión tanto para las facilitadoras como los estudiantes, fueron relevantes para el desarrollo de cada temática. Sin embargo, en un inicio, el tiempo establecido para algunas actividades en el diseño instruccional no alcanzaba para terminarla o a veces, sobraba el tiempo. Con la experiencia y conocimiento más profundo sobre el desenvolvimiento de los estudiantes, logré ajustar el tiempo a uno más realista.

Otra de las interferencias se relacionaba con las actividades para resolverlas en casa y reforzar lo aprendido, dado que no fueron realizadas por algunos estudiantes, por lo que se

tenían que trabajar en las sesiones. Ante ello, también tuve que ser flexible para realizar ajustes al tiempo y a las dinámicas establecidas. Reconozco como una oportunidad de mejora, el solicitar apoyo de los padres para trabajar con sus hijos las tareas encomendadas al momento de devolver los resultados de la evaluación de ingreso.

En tercer lugar, la formación en la universidad en los últimos ciclos reforzó mi capacidad para trabajar en equipo sobre todo la cooperación mutua y dirigir nuestros esfuerzos para lograr los objetivos propuestos. Durante la ejecución del taller, debo reconocer dicha capacidad y el apoyo de las demás practicantes del equipo, ya que ensayábamos cada sesión del taller, es decir, realizábamos un rol playing asumiendo un papel de facilitadora y estudiante para luego, recibir un feedback de la psicóloga y así, mejorar la formulación de preguntas, hacer ajustes a la dinámica o cambiarla de ser necesario.

Finalmente, hubiera sido importante realizar una evaluación de seguimiento para conocer la sostenibilidad de los aprendizajes de los estudiantes, tal como se propuso en un inicio, sin embargo, por la situación de pandemia no se logró implementar.



## **Competencia Evalúa**

Para describir la competencia Evalúa se recurre al curso integrador Psicología y Desarrollo Integral llevado en el noveno ciclo de la facultad, dado que permitió demostrar mi capacidad para evaluar un programa de intervención, acorde con la problemática y necesidades detectadas de manera ética, crítica y responsable.

### ***Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia***

Uno de los objetivos de este curso fue realizar una evaluación de manera ética y responsable a un programa de intervención para verificar su efectividad. Previamente, las docentes del curso contactaron al director de un centro educativo de Lima Metropolitana quien autorizó que los estudiantes de pregrado de psicología en supervisión de las docentes, lleven a cabo un proceso de diagnóstico, intervención y evaluación a sus alumnos. A mi grupo de trabajo le fue asignada una sección de quinto grado de primaria, por lo que se entregó un asentimiento informado a los estudiantes para enfatizar la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos.

Posterior al diagnóstico y la ejecución del diseño elaborado, se realizó la evaluación, la cual tuvo como objetivo analizar la efectividad del programa de intervención el cual consistía en que los estudiantes de quinto grado de primaria describan las estrategias de estructuración del espacio, organización y transformación, y autorrefuerzo del aprendizaje autorregulado aplicables en el proceso de ejecución de una tarea académica. Para ello, se diseñaron tres sesiones. En la primera sesión, se empleó una serie de imágenes de objetos distractores y no distractores con la finalidad de identificar si los estudiantes reconocen los elementos distractores que perjudican la ejecución de una tarea académica. En la segunda, se utilizaron 4 imágenes de maquetas relacionadas a la temática de una feria de ciencias. Ello con el objetivo de que los estudiantes elaboren y expresen los pasos que se van a llevar a cabo para la construcción de la maqueta asignada. Y, en la tercera, se diseñaron 4 historias breves para luego realizar preguntas relacionadas al autorrefuerzo. Posterior a ello, los estudiantes formaron un grupo de 5 participantes para exponer las ideas de su discusión grupal.

Para evaluar este programa, se plantearon tres indicadores de monitoreo, uno para cada sesión, los cuales fueron 60% de los estudiantes identifican elementos del ambiente de trabajo, 60% de los estudiantes describen la secuencia de acciones para llevar a cabo una tarea y 50% de los estudiantes establecen autorrefuerzos para la ejecución de sus actividades académicas. Cada indicador fue medido mediante una ficha de monitoreo y ficha de observación con la

finalidad de recopilar la información individual proporcionada por los estudiantes en cada actividad.

Asimismo, se llevó a cabo un pretest y postest que constaba de tres partes. En primer lugar, se utilizó una dinámica individual que consistía en leer una historia breve para identificar elementos distractores y responder preguntas como “¿*Qué elementos crees que distraen a Bruno para que pueda realizar de manera efectiva su tarea*” y “¿*Qué podría hacer Bruno para que estos elementos que has señalado no lo distraigan?*”. En segundo lugar, se empleó una actividad lúdica grupal que tenía como objetivo formar figuras geométricas en un tangram. Y, en tercer lugar, se utilizó una actividad individual para responder a la siguiente pregunta: “¿*Qué recomendarías a Bruno para que lo logre? ¿Cómo se podría animar Bruno para estudiar?*”. Los materiales aplicados fueron elementos manipulables y visuales, como el tangram e imágenes de diversos elementos asociados al colegio. El pretest fue contestado por 19 estudiantes, mientras que el postest por 17, ya que dos no asistieron el día de la prueba.

### ***Reseña teórica***

El aprendizaje autorregulado es considerado un proceso activo que permite a los estudiantes establecer estrategias personales para monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con el objetivo de alcanzar las metas propuestas (Xu et al., 2010; Zimmerman, 1990). En ese sentido, los estudiantes con metas de aprendizaje logran autorregular su proceso, dado que buscan distintos medios para lograrlo y evaluar su progreso (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002).

Específicamente, en la niñez media que comprende entre 6 y 11 años, el aprendizaje autorregulado, es poco estudiado, es decir, pocas investigaciones abordan el tema en dicho grupo etario, debido a que se considera que los niños aún no están preparados para el desarrollo de la autorregulación (Zeidner et al., 2000). De acuerdo con Ormrod (2006), algunos niños no regulan su propio aprendizaje, porque la enseñanza en las escuelas se basa en prácticas tradicionales en las que no se fomenta a que el estudiante incremente comportamientos autodirigidos para su aprendizaje. Aquello impide el desarrollo de un proceso cognitivo relevante para el aprendizaje autorregulado: la metacognición, el cual comienza a emerger en dicha etapa y que implica que los estudiantes sean más conscientes de sus propios procesos cognitivos y los puedan monitorear (Baucum & Craig, 2009; Martí, 2011; Sigelman & Rider, 2015). También, incrementa la capacidad de darse cuenta sobre qué piensan, cómo piensan, y las acciones o estrategias que emplean para manejar situaciones, pero aún a un nivel incipiente (Martí, 2011; Sigelman & Rider, 2015).

Asimismo, el desarrollo de este proceso cognitivo contribuye a que los estudiantes sean más hábiles para controlar y adaptar las estrategias establecidas de acuerdo con la pertinencia o la exigencia de la tarea mediante un enfoque estratégico y planificado (Martí, 2011). De igual forma, Martí (2011) refiere que el niño en este periodo también está desarrollando una atención selectiva y una memoria estratégica vinculadas al proceso de la autorregulación.

Dentro de las pocas investigaciones encontradas, una de ellas es un estudio realizado por Cueli et al. (2013) con niños de 5to y 6to grado de primaria en el cual se planteó la hipótesis de que el rendimiento académico en las matemáticas está relacionado con el aprendizaje autorregulado de acuerdo con el modelo de Zimmerman. Los resultados obtenidos en la primera fase (planificación) evidenciaron que los niños que lograron un mayor rendimiento se deben a que planificaron la ejecución de la tarea. En la segunda fase (ejecución), los niños con mayor rendimiento mencionaron monitorear en mayor medida su proceso, seguido de los estudiantes con rendimiento medio y rendimiento bajo. En la tercera fase (evaluación), los resultados siguieron una tendencia diferente, dado que los niños con rendimiento académico medio son los que manifiestan autoevaluar en mayor medida su ejecución en la tarea, seguido de los estudiantes con rendimiento académico bajo en matemáticas y, por último, los estudiantes con rendimiento académico alto (Cueli et al., 2013). Esto se debe a que quienes poseen un buen rendimiento se despreocupan por evaluar sus resultados al finalizar la tarea, ya que normalmente lo han ido desarrollando a lo largo de esta, a diferencia de quienes poseen un rendimiento medio y bajo.

En el contexto peruano, se reporta un estudio de Cabrejos (2017) relacionado al aprendizaje autorregulado y la comprensión lectora en estudiantes de 6to grado de primaria. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y estuvo conformada por 104 estudiantes. Se usaron dos instrumentos que fueron el Cuestionario de Autorregulación para el aprendizaje de Torre (2007) y un examen de Comprensión Lectora ACL de Catalá, et al. (2008). Los resultados que se obtuvieron confirman que existe una relación entre el aprendizaje autorregulado y la comprensión lectora, debido a que se necesita un conjunto de recursos cognitivos para los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información. Aquello está relacionado con actividades como la comprensión de lectura, ya que permite a los estudiantes ser más autónomos de su aprendizaje y desarrollar nuevos conocimientos en su vida académica.

En cuanto al modelo teórico, se consideró al de Zimmerman (2000) quien plantea que el aprendizaje autorregulado consta de tres fases que son la planificación, ejecución y autorreflexión. Durante la primera fase los estudiantes analizan la tarea, establecen metas, planifican cómo alcanzarlas, y a su vez valoran su capacidad para poder realizarla con éxito.

Para ello, se ejecuta dos actividades principales: el análisis de las características de la tarea y el análisis del valor que la tarea tiene para uno, el cual influye en el grado de motivación y esfuerzo que el alumno adoptará hacia la tarea, y está relacionado a identificar sus intereses y metas personales (Panadero & Tapia, 2014). En cuanto a la fase de ejecución, existen dos procesos principales: la autoobservación y el autocontrol para mantener la concentración e interés. Estos procesos tienen como objetivo que la motivación no disminuya, y que los estudiantes puedan hacer un debido seguimiento de su proceso. En relación con la última fase, esta consiste en que el alumno otorgue un valor al trabajo realizado, para luego realizar un cuestionamiento a los resultados obtenidos (Panadero & Tapia, 2014; Schunk, 2012; Zimmerman, 2000). De esa manera, los alumnos evalúan su ejecución a través de criterios de calidad; y atribuyen la causa del éxito o fracaso a una fuente externa o interna.

De acuerdo con lo obtenido en el diagnóstico se identificaron dificultades en la fase de la ejecución ya que es en la cual los participantes presentaron poco control y seguimiento sobre su aprendizaje, por lo que se decidió enfocar la propuesta de intervención en mejorar dicha fase y, posteriormente evaluar su efectividad.

Respecto a la metodología empleada, se puede mencionar que la evaluación de programas es una modalidad de investigación que implica un proceso para obtener información sobre la planificación, ejecución e impacto de un programa de intervención. Dicha metodología, permite conocer el grado de utilidad y eficacia del programa, al igual que facilita la toma de decisiones para un cambio o mejora del programa a futuro alineadas a las necesidades de los participantes y/o beneficiarios (Apodaca, 1999; Martínez, 2015; Olavarría, 2007; Rossi et al., 2004).

Según Matos (2005) existen tres tipos de evaluación, diseño y conceptualización del programa, instrumentación y seguimiento (evaluación de proceso) y evaluación de eficacia y eficiencia (evaluación de resultados o efectos). Estas coinciden con las fases de un programa que son planificación, ejecución y al finalizar la ejecución.

En cuanto a la fase de seguimiento y evaluación del proceso, se evalúan aspectos técnicos de la implementación como los medios e instrumentos usados y aspectos del organizador responsable, es decir su capacidad y habilidad. En este proceso se hace uso de una herramienta de evaluación conocida como el monitoreo, el cual posibilita analizar el grado en que las actividades realizadas y los resultados obtenidos responden a lo planificado, con la finalidad de detectar obstáculos y la necesidad de ajustar la ejecución (Matos, 2005).

Respecto a la evaluación de eficacia de los resultados, esta contribuye a analizar los efectos del programa en los beneficiarios, es decir, si se produjo una mejora en el bienestar

social e individual, y conocer si el objetivo se cumplió (Ballart, 1996). Para lograrlo, se usan indicadores que permiten saber si se logró alcanzar los objetivos propuestos del proyecto. El indicador es una expresión cuantitativa que posibilita la comparación con los resultados reales del proyecto y de esa forma saber si se tuvo éxito en el programa (Matos, 2005).

La evaluación de un programa resulta relevante porque muestra en qué medida se cumplieron las metas, ayuda a mejorar la gestión y los resultados, dado que la información recogida sirve para identificar y entender la causa de los logros y errores. De esa forma, poder mejorar la intervención en un futuro, es decir, lograr mayor efectividad (Vega & Gómez, 2012).

### ***Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia***

Los resultados obtenidos en el pretest revelaron que en la primera parte de la evaluación que consistía en identificar elementos distractores, los estudiantes sobrepasaron el indicador de logro inicial que fue el 80% alcanzando un 87.1%. Mientras que, en el postest se evidenció un aumento en el porcentaje el cual fue un 88.2%, por lo que se puede concluir que el aprendizaje se mantuvo. A partir de ello, se puede inferir que sus procesos cognitivos iban de acuerdo con lo esperado a la etapa en la que se encontraban (Baucum & Craig, 2009; Martí, 2011). Estos procesos contribuyeron a que los estudiantes tomaran en cuenta qué elementos resultan distractores y cuáles no. También, sustentar sus respuestas a la pregunta de qué haría el personaje de la historia para que no se distraiga, fue acorde con la capacidad de razonamiento lógico y racional que dicho grupo presentó para elaborar explicaciones argumentadas (Baucum & Craig, 2009; Martí, 2011; Sigelman & Rider, 2015). Asimismo, pudo haber influido que la actividad era sencilla y clara y, además, ya lo habían resuelto en el pretest, por tanto, sus respuestas fueron similares.

Respecto a la segunda actividad que consistía en armar un tangram, la cual tuvo como indicador que el 50% logre una adecuada organización para la ejecución de la actividad diseñada, el pretest arrojó un resultado de 34.7%, que significa que se cumplieron criterios como participación activa, iniciativa, orden, persistencia y monitoreo. Ese indicador no se acercó al planteado inicialmente. Sin embargo, en el postest sí se logró cumplir, puesto que se encontró que un 60% de estudiantes cumplieron con dichos criterios. Ello tuvo relación con el desarrollo de la atención selectiva del grupo etario, al igual que, una mayor capacidad para la resolución de problemas, la cual permitió que los estudiantes se enfoquen en la tarea y dejen de lado aspectos irrelevantes que no contribuyen al desarrollo de esta (Martí, 2011; Sigelman & Rider, 2015). Además, la actividad diseñada resultó amena para los estudiantes por lo que pudo haber sido un factor para que se muestren interesados y se planteen una meta grupal. De

igual manera, en dicho periodo etario, el trabajo en equipo tiene un impacto positivo en la competencia social del estudiante, dado que permite una colaboración conjunta para proponer diversas soluciones y lograr la meta en común que fue armar el modelo de figura propuesto (Baucum & Craig, 2009; Moreno, 2011; Sigelman & Rider, 2015).

En cuanto a la tercera actividad, no se logró cumplir con el indicador de que el 50% de estudiantes identifiquen factores de autorrefuerzo. En el pretest 47.4% lograron identificar dichos factores, mientras que en el postest fue el 47%. Por ende, no representó algún cambio. Ello pudo estar relacionado a la etapa etaria en la que se encontraban porque al no contar con la independencia suficiente como para realizar o conseguir ciertas cosas por sí solos como ir al parque o comprarse algo que les guste, impedía que puedan plantearse un autorrefuerzo, ya que son los padres y/o profesores quienes otorgan refuerzos externos (Ormrod 2006; Zimmerman 2002). Sin embargo, 8 estudiantes de los 17 sí fueron capaces de identificar los autorrefuerzos, lo cual da cuenta de que sí poseían ciertas nociones para adoptar un rol efectivo en su propio proceso de aprendizaje (Pintrich & Zusho, 2002; Zimmerman 2002).

A partir de los indicadores, se señaló que el objetivo general se logró de forma parcial, ya que el primer indicador se alcanzó desde el pretest; el segundo, se logró superar considerablemente a comparación del pretest. Sin embargo, el último permaneció similar, es decir, no hubo cambios en ambas pruebas.

Uno de los principales aprendizajes adquiridos en esta experiencia, se vincula no solo a realizar un proceso de evaluación, sino a reconocer la relevancia de realizarlo para saber la eficiencia de los resultados, y así, establecer cambios y brindar recomendaciones de mejora en el futuro. Ello sirvió para reconocer que un aspecto de mejora en la evaluación sería incluir en el pretest y postest una aproximación cuantitativa, es decir, un breve cuestionario con escala Likert para complementar el análisis. Esto debido a que hubiera permitido realizar generalizaciones a partir de lo encontrado.

También, reconozco que el material empleado como las fichas de observación fueron útiles para tener mayor cantidad de información específica de las actividades, sesiones y en general de la intervención, así como registrar de manera precisa y detallada aspectos del desempeño y conducta de cada uno de los estudiantes.

Identifico como otro aprendizaje lo importante que es implementar en una evaluación a niños, actividades lúdicas, material accesible e historias o ejemplos acordes a las vivencias y preferencias del grupo etario para que se identifiquen y se muestren interesados en la ejecución de estas. Pude comprobar que el grupo funciona mejor cuando se emplean dichas actividades, corroborando así lo que se menciona en la teoría de dinámicas grupales. Adicionalmente,

considero que hubiera sido relevante trabajar con los docentes, es decir, enseñarles estrategias que promuevan el aprendizaje autorregulado en sus estudiantes, para que los resultados obtenidos se mantengan y así, contribuir a la sostenibilidad de lo trabajado. Una dificultad encontrada en este proceso fue la forma similar del pretest y postest, dado que generó disminución en la motivación de los estudiantes para responder las preguntas.

Debo mencionar que esta fue mi primera experiencia en manejar grupos, por lo que me costó aprender a dirigir una actividad y dar consignas precisas para que los estudiantes me comprendieran. No obstante, debido a las recomendaciones brindadas por mis compañeras y las docentes, me sentí más segura para incrementar la participación de los estudiantes con preguntas concretas y directas.

Uno de los retos iniciales que tuvimos que afrontar en equipo, fue que los estudiantes nos percibieran como figuras de autoridad porque no respetaban la norma de guardar silencio. Eso, particularmente, me generaba angustia. Por ejemplo, cuando tenía que asumir un rol de observadora y me daba cuenta de que algunos estudiantes no estaban prestando atención a mis compañeras, quienes tenían un rol de moderadoras explicando las dinámicas, asumía un rol activo para acercarme a dichos estudiantes y solicitar que por favor guarden silencio. Sin embargo, no duraba mucho tiempo el que mantengan la conducta, por lo que una solución fue apoyarnos en una docente, quien tenía más influencia en los estudiantes para corregir su conducta.

Luego de ello, planteé otras formas de acercamiento con los estudiantes como resaltar al inicio de cada sesión las normas de convivencia y proponer hacernos cargo de un grupo de 5 estudiantes para estar más pendiente de aquellos que tratan de generar desorden. Este cambio generó mejoras en las siguientes sesiones. Una estrategia que se empleó al finalizar cada sesión, era reuníamos para compartir la experiencia de cada una, cómo nos sentíamos y qué aspectos debemos modificar o mejorar, en otras palabras, cada una brindaba un feedback constructivo personal y grupal. Ello demostraba nuestra capacidad para trabajar en equipo. Si bien esta estrategia ayudó a reflexionar sobre nuestro rol de facilitadoras, considero que hubo aspectos que pudieron mejorarse como repasar al inicio de cada sesión las normas de convivencia para que los estudiantes comprendan la importancia de guardar silencio cuando un compañero esté opinando y evitar distraerlos con bromas. Asimismo, haber iniciado las sesiones indicando el orden de las actividades y luego repartir la ficha a trabajar, hubiera contribuido a una mayor claridad entre los estudiantes, porque algunos comenzaban a resolver la evaluación antes de brindar las indicaciones.



## Conclusiones

Las actividades desarrolladas en el centro de prácticas y en la universidad evidencian que he adquirido la competencia Diagnóstica, Interviene y Evalúa según el perfil de egreso de la carrera de psicología.

En primer lugar, el logro de la competencia Diagnóstica se evidencia al realizar un diagnóstico situacional en una facultad de ciencias con estudiantes universitarios en la cual se halló una problemática de salud relacionada a la procrastinación académica en estudiantes de primer y segundo ciclo. Durante ese proceso, he fortalecido mi capacidad de análisis y de sistematización de la información, ya que he podido categorizarlas para la elaboración del árbol de problemas y matriz de involucrados. Asimismo, he podido reconocer la importancia de elaborar guías de entrevista y aplicar cuestionarios para conocer de manera precisa las necesidades de la población de estudio.

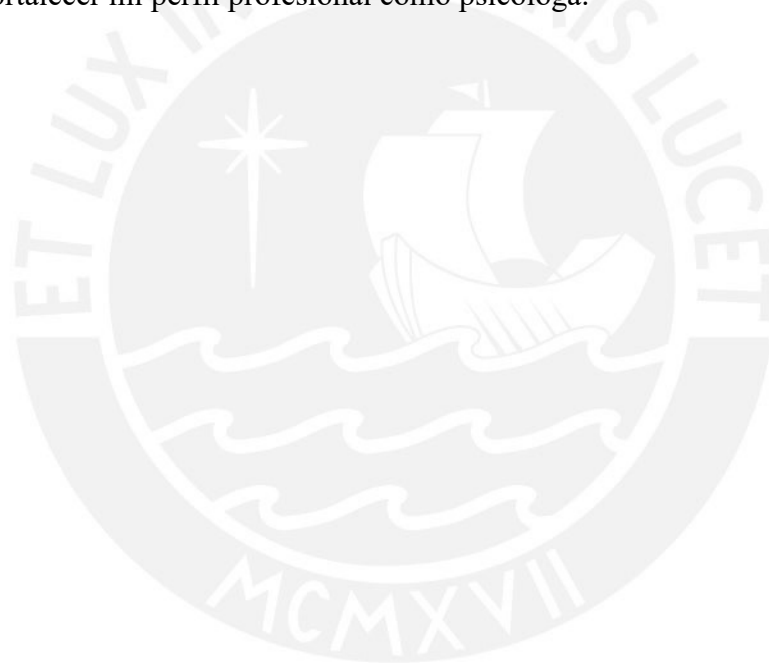
En segundo lugar, en el centro de prácticas fortalecí la competencia Interviene mediante el diseño y ejecución de un taller de habilidades sociales. Este taller tuvo como objetivo desarrollar habilidades intra e interpersonales que permitan a los estudiantes tener una adecuada interacción en diferentes contextos sociales. Uno de mis aprendizajes fue dirigir dicho taller para adolescentes, puesto que no había tenido la oportunidad de hacerlo durante mi formación universitaria. Un reto que tuve que afrontar fue el poder integrar a los participantes ya que la mayoría no se conocía. Además, durante la ejecución del taller, pude reconocer mi capacidad para ser flexible cuando algo no se ajustaba a la planificación inicial. También, logré potenciar mis habilidades comunicativas y asertivas para resolver conflictos.

Es importante precisar que, las enseñanzas adquiridas durante el curso de Diseño y evaluación de programas en la universidad, me han permitido considerar aspectos esenciales al momento de diseñar un taller como establecer objetivos claros y tomar en cuenta las características de la población y el contexto. De igual manera, la teoría sobre adolescencia que recibí en el curso de Desarrollo Humano fue vital para acercarme a la población con una mirada integral y proponer dinámicas que se ajusten a su desarrollo y capacidades.

En tercer lugar, para demostrar el logro de la competencia Evalúa realicé una evaluación a un programa de intervención llevado a cabo en una institución privada de Lima Metropolitana. En el proceso, pude reconocer la importancia de ejecutar una evaluación eficiente para identificar si la intervención tiene aspectos a mejorar y si se cumplieron los objetivos propuestos. De esa forma, se brindó recomendaciones pertinentes para mejorar futuras intervenciones con los estudiantes.

La evaluación realizada, también permitió reconocer el desempeño personal de las integrantes del equipo como fortalezas y aspectos por mejorar al momento de moderar las sesiones. En mi caso reconocí mi capacidad de observación y registro, así como para trabajar en equipo; y el desarrollo de mi capacidad de liderazgo. Como oportunidad de mejora, considero que desde la formación universitaria es importante promover actividades o cursos que desarrollen competencias para facilitar talleres y/o manejo de grupo. Y, de manera personal, haberme involucrado más en espacios donde pueda dirigir mis esfuerzos a potenciar habilidades y aprender nuevas estrategias para dirigir equipos de diferentes edades, como por ejemplo algún voluntariado o grupo de estudio.

Finalmente, con lo descrito en este documento se ha podido evidenciar mis competencias y recursos adquiridos como herramientas metodológicas y manejo teórico que han permitido fortalecer mi perfil profesional como psicóloga.



### Consideraciones éticas

A lo largo de mi carrera en psicología y durante mis prácticas preprofesionales, tuve en cuenta diversos aspectos éticos que resaltan en mi profesión como los principios de beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, y respeto a los derechos de las personas y su dignidad establecidos por American Psychological Association (APA, 2017). Por lo tanto, en las competencias adquiridas las cuales son Diagnóstica, Interviene y Evalúa, resalto mi sentido ético y de responsabilidad para cumplir con las demandas requeridas y de esa manera promover el bienestar emocional y salud mental de las personas.

De manera transversal en las actividades realizadas se tomó en cuenta la confidencialidad, anonimato, el carácter voluntario, solicitud de consentimiento informado, uso de investigaciones actuales basadas en evidencia, al igual que reconocer mis competencias y limitaciones como practicante de psicología (APA, 2017).

En la elaboración del diagnóstico, primó el principio de fidelidad y responsabilidad, dado que se emplearon consentimientos informados a los estudiantes y directivos para que conozcan el propósito del estudio con fines académicos. Es importante mencionar que la finalidad de tal consentimiento es promover la autonomía de las personas e informarles sobre sus derechos y de su libertad para aceptar o retirarse de participar en la investigación (Frisancho et al., 2015). De igual manera, se respetó la confidencialidad de sus datos personales y el anonimato. Durante el diagnóstico se realizó una búsqueda bibliográfica actualizada y pertinente para vincularla con los resultados y así, tener congruencia con la teoría. Asimismo, se tomó en cuenta las necesidades de la población de estudio para proponer un proyecto de intervención que tenga como finalidad lograr el bienestar de los estudiantes.

A lo largo del diseño y ejecución del taller de habilidades sociales, el principal principio ético fue beneficencia y no maleficencia, puesto que la intervención educativa realizada buscó salvaguardar el bienestar y derechos de los estudiantes con quienes se interactuó de manera profesional y ética. Igualmente, se respetó la voluntariedad de participar en el taller, así como la confidencialidad de los resultados obtenidos con otros padres de familia y estudiantes durante la clausura. Debido a que esta competencia se desarrolló en mis prácticas preprofesionales, se contó con la supervisión de la psicóloga de la institución para llevar a cabo un diseño acorde a las necesidades de los estudiantes, lo cual guardó relación con el principio de justicia, porque durante dicho proceso me di cuenta tanto de mis capacidades y habilidades como de mis limitaciones.

En la evaluación del programa de intervención a los estudiantes de quinto de primaria, primó el principio de integridad, para lograr resultados transparentes y honestos que permitieran identificar la eficiencia y errores de la intervención realizada. Los criterios éticos garantizaron la privacidad y el carácter voluntario de los participantes. En conclusión, se puede mencionar que en todo momento se tomó en cuenta el bienestar y derechos de las personas involucradas, se actuó con pleno compromiso y responsabilidad, lo cual se relaciona con el perfil que se solicita para ejercer la carrera de psicología (Ley N.º 28369, 2004).



## Referencias

- Alfaro, A., & Badilla., M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159- 177.
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Redipe*. 4 (10), 49-55.
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. APA.
- Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 363-377.
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigaciones en Psicología*. 22 (2), 361-378.
- Ballart, X. (1996). Modelos teóricos para la práctica de la evaluación de programas. En: Q, Brugué y J. Subirats (Ed), *Lecturas de gestión pública* (321–352). Instituto Nacional de Administración Pública.
- Bandura, A. J. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Baucum, D., & Craig, G. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Bellido, L., & Bendezú, C. (2018). *Aprendizaje Cooperativo y habilidades Sociales en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Carlos Ch. Hiraoka" Huanta*. [Tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo.
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Bohórquez, C., & Rodríguez-Cárdenas, D. (2014). Percepción de Amistad en Adolescentes: el Papel de las Redes Sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual* 1(1), 73-99.
- Cabello, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J.J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29 (4), 234-240.

- Cabrejos, A. (2017). *El aprendizaje autorregulado y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa Santa Anita*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora*. 2ª ed., Barcelona, Graó, 221.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53- 62.
- Clariana, M., Gotzens, C. & Badia, M. (2011). Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 95-112.
- Clariana, M. & Gotzens, C. & Badia, M. & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, (9), 45-64.
- Cueli, M., García, T., & González, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41(1), 39-48.
- Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Revista de Educación* 11(1), 101-109.
- Dominguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología-UCSP*, 7(1), 81-95.
- Dongil, E., & Cano, A. (2014). *Habilidades sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).
- Estremadoiro, B., & Schulmeyer, M. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Aportes*, 30, 51-65.
- Fuentes, M. (2014). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López (Ed.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Frisancho, S., Delgado, E., & Lam, L. (2015). El consentimiento en contextos de diversidad cultural: trabajando en una comunidad asháninka en el Perú. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10 (33), 26-35.
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba PASS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 43(1), 149-163.
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1), 77-95.
- Guerrero, P.; Aguirre, C.; Besser, C.; Morales, M.; Salinas, J., & Zamora, M. (2017). Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 249-265.
- Hensley, L. (2016). The Draws and Drawbacks of College Students' Active Procrastination. *Journal of College Student Development*, 57(4), 465-471
- Instituto Mexicano de Seguro Social (2017). *Guía técnica para la elaboración del diagnóstico situacional*. Meixco: Dirección de prestaciones médicas.
- Iparraquirre, M.; Bernardo, R., & Leda, J. (2014). *Procrastinación y tipos de personalidad en docentes universitarios de la facultad de ciencias de la salud de la universidad peruana los andes*. En prensa.
- Kelly, J. (2004). *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Ley N.º 28369. El Peruano, Lima, Perú, 29 de octubre del 2004.
- López, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(2), 203-233.
- Lorenzo, M., & Reyes, M. (2011). Entrenamiento de habilidades sociales en fútbol base: propuesta de intervención. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(2), 39-52.
- Machover, K. (1974). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. Ediciones Cultura. Bogotá.
- Martí, E. (2011). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología Evolutiva* (2da ed., pp. 329-354). Madrid: Editorial Alianza.
- Martínez, C. (2015). *Evaluación de programas y evaluaciones algunos enfoques*. Recuperado de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2015/09/.pdf>

- Matos Bazó, R. (2005). Enfoques de evaluación de programas sociales: Análisis comparativo. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XI (2),360-377.
- Ministerio de Salud (2015). *Documento técnico. Orientaciones técnicas para promover universidades saludables*. Lima: MINSa.
- Ministerio de Salud del Ecuador (2013). *Instructivo para la elaboración del análisis integral de salud diagnóstico situacional*. Ecuador, Quito.
- Monjas, M. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Moreno, M. (2011). Desarrollo y conducta social de los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 1: Psicología Evolutiva* (2da ed., pp. 329-354). Madrid: Editorial Alianza.
- Muñoz, E. (2018). *La importancia del buen uso de las habilidades sociales en el contexto familiar y escolar para la transformación de la educación*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de los Llanos.
- Naranjo Pou, S., Torralbas Oslé, J., & Batista Sardain, P. (2020). Aceptación y rechazo entre adolescentes en grupos de escolares cubanos. *Humanidades Médicas*, 20(3), 582-605.
- Navarrete Avaria, O., & Hernández Mary, N. (2020). Retroalimentación en los talleres de intervención de Trabajo Social: formar, informar, transformar. *Cátedra Paralela*, (17), 55-80.
- Olavarría, M. (2007). *Nociones de evaluación de programas*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123550>
- Ormrod, J. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th ed.). Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Panadero, E., & Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2),450-462.
- Papalia, D., Feldman, D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México D.F.: MacGraw-Hill.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M, Boekaerts., P, Pintrich & M, Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249 - 284). San Diego: Academic Press.

- Reyna, D., & Flores, E. (2012). Diferencias en la comunicación intrapersonal e interpersonal, entre estudiantes de música y otras carreras. *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 3(1), 1-2.
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico sociocultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: Su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45.
- Rossi, P., Lipsey, M., & Freeman, H. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach (7ma ed.)*. Sage Publications.
- Ruiz, C. (2005). Estandarización del test “Conociendo mis emociones” de inteligencia emocional para escolares entre 8 y 14 años. *Revista de Psicología*, 7,115-124.
- Santrock, J. (2015). *Life-Span Development*. Nueva York: McGraw Hill Education.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. *Handbook of Research on Student Engagement*, 219–235. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7\_10
- Sigelman, C. & Rider, A. (2015). *Life-span human development*. (9na ed). Stanford: Cengage Learning.
- Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales III*. Madrid: EOS.
- Vega, R., & Gómez, C. (2012). *Importancia de la evaluación de programas sociales. Una revisión documental de algunas perspectivas*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/cccss/20/vcgp.html>.
- Velázquez, G. (2015). *Propuesta de un programa de intervención para trabajar habilidades sociales*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de la Rioja.
- Xu, M., Benson, S., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13(2), 237-269.
- Yarlequé, L, Javier, L., Monroe, J, Nuñez, E, Navarro, L., Padilla, M, Matalinares, M, Navarro, L., & Campos, J. (2016) Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10),173-184.

- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (editores). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

