

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



Competencias del perfil de egreso para el grado de licenciatura en Psicología de la PUCP a través de las prácticas pre profesionales en una institución educativa pública para varones en Lima Metropolitana.

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

**Grecia Valeria Galbani Esquivel**

Asesora:

**María De Las Mercedes Raguz Zavala**

Lima, 2025

## INFORME DE SIMILITUD

Yo, María de las Mercedes Raguz Zavala, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) del Trabajo de Suficiencia Profesional TSP titulado

**Competencias del perfil de egreso para el grado de licenciatura en Psicología de la PUCP a través de las prácticas pre profesionales en una institución educativa pública para varones en Lima Metropolitana**

de la autora **Grecia Valeria Galbani Esquivel**

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación del 24%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/05/2025
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno. No ha sido posible reducirlo más ya que al tratarse de un reporte sobre objetivos y actividades compartidas con otros estudiantes en formación, varios se repiten en sus respectivos trabajos, sin ser plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, mayo 23 de 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Raguz Zavala María de las Mercedes

DNI:08254693

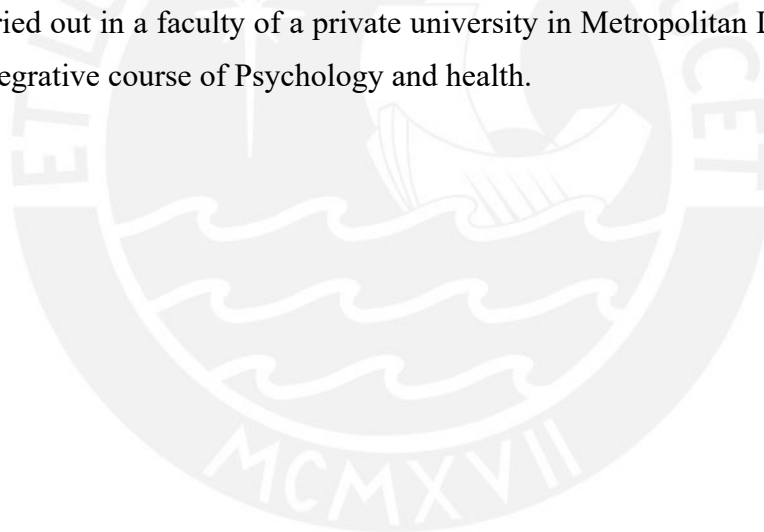
ORCID: 0000-0001-9539-7220

## Resumen

El presente informe tiene el objetivo de describir el desarrollo y logros de aprendizaje alcanzados en las competencias Diagnóstica, Interviene y Evalúa. Las dos primeras competencias se llevaron a cabo durante las prácticas pre profesionales en una Institución Educativa del Estado a nivel secundario para hombres en Lima Metropolitana. La tercera competencia se desarrolló en un curso integrador de pregrado. En ese sentido, la experiencia que trae consigo la práctica pre profesional permitió identificar las problemáticas de los estudiantes, padres, apoderados y docentes de la institución educativa. Así como también brindar las herramientas a la comunidad educativa que respondan a sus necesidades tomando en cuenta las normas éticas en todo momento al llevar a cabo las actividades. Con respecto a la competencia Diagnóstica, se presenta como evidencia el diagnóstico general sobre los estudiantes de la institución, el cual se realizó en conjunto con otros practicantes de psicología en los últimos días de clase. En cuanto a la competencia Interviene, se consideran los talleres que se realizaron para que los estudiantes puedan reconocer sus emociones y aprendan a gestionarlas. Esto se identificó como una de las necesidades de los estudiantes durante la pandemia por COVID-19. Finalmente, para la competencia Evalúa, se presenta el plan de evaluación de una intervención realizada en una facultad de una universidad privada en Lima Metropolitana como parte del curso integrador de Psicología y salud.

## Abstract

This report has the objective of describing the development and learning achievements achieved in the Diagnostic, Intervenes and Evaluates competencies during pre-professional practices carried out in a national educational institution of secondary level in Metropolitan Lima. In this sense, the experience that the pre-professional practice brings with it allowed to identify the problems of the students, parents, parents and teachers of the educational institution. As well as providing the tools to the educational community that respond to their needs, taking into account ethical considerations at all times when carrying out activities. For the Diagnostic competence, the general diagnosis on the students of the institution is presented as evidence, which was carried out in conjunction with other psychology practitioners in the last days of class. Regarding the Intervenes competence, the workshops are highlighted to help students recognize and manage their emotions, identified as one of their needs during the COVID-19 pandemic. Finally, for the Evaluates competence, the evaluation plan of an intervention carried out in a faculty of a private university in Metropolitan Lima is presented, as part of the integrative course of Psychology and health.



## Tabla de Contenidos

Presentación general .....	1
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso .....	3
Competencia Diagnostica .....	3
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que da(n) cuenta del dominio de la competencia</i> .....	3
<i>Reseña teórica</i> .....	5
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i> .....	7
Competencia Interviene .....	10
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que da(n) cuenta del dominio de la competencia</i> .....	10
<i>Reseña teórica</i> .....	11
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i> .....	15
Competencia Evalúa .....	18
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que da(n) cuenta del dominio de la competencia</i> .....	18
<i>Reseña teórica</i> .....	20
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i> .....	22
Conclusiones .....	25
Referencias .....	29
Apéndices .....	37
Apéndice 1. Guía de preguntas de diagnóstico.....	37
Apéndice 2. Consentimiento informado para docentes, asentimiento informado y ficha informativa para padres de familia/apoderados .....	38
Apéndice 3. Matriz de monitoreo .....	40

## Presentación General

A continuación, se procede a describir de forma concisa los logros de aprendizaje que se alcanzaron dentro de las prácticas pre profesionales en una Institución Educativa del Estado a nivel secundario para hombres. Para esto, se tomó en consideración las normas éticas como la confidencialidad, respeto por la dignidad de las personas, autonomía, y beneficencia, no maleficencia. Resulta pertinente mencionar que el programa de prácticas pre profesionales inició en mayo del 2020 y finalizó en enero del 2021; es decir, se desarrolló durante la crisis sanitaria por el Covid-19. Debido a eso, las actividades de la institución se realizaron de manera virtual, incluyendo las del Departamento de Psicología, el cual trabajó en conjunto con la Coordinación de tutores de la Institución Educativa para realizar las actividades psicopedagógicas, tales como los talleres y charlas.

Es conveniente indicar que el Departamento de Psicología estuvo supervisado por dos psicólogos. El primero estuvo a cargo de los practicantes de psicología de las secciones de 1º y 2º año de secundaria, mientras que el segundo se encargó de los practicantes de 3º, 4º y 5º. Resulta pertinente mencionar que cada practicante de psicología estaba asignado a una sección diferente y se trabajó en conjunto con el tutor de cada aula. Las funciones que tuvieron los practicantes del Departamento de Psicología consistieron en realizar llamadas de soporte emocional a los alumnos y a sus padres o apoderados. Además, brindar información psicoeducativa para una mejor convivencia en el hogar y un mejor rendimiento académico, las cuales se organizaron para abordar una temática diferente cada dos semanas.

Otra función consistió en realizar talleres y charlas para los padres, alumnos y profesores. Cabe mencionar que el diseño de las charlas y talleres los internos de psicología las realizaron de manera grupal; no obstante, la ejecución de estos fue individual; es decir, cada interno con su salón asignado. Además, se aplicaron pruebas psicológicas a los tutores de cada sección y se entregó un informe de resultados con su respectiva reunión de devolución. Por último, se realizó una propuesta de evaluación de impacto y monitoreo de las actividades realizadas en un proyecto de promoción de salud mental en estudiantes de una Facultad de una universidad privada de Lima Metropolitana como parte del curso integrador Psicología y Salud en el ciclo académico 2019-2. Sin embargo, solo se tomarán en cuenta las actividades que se asocian con la rúbrica para el Trabajo de Suficiencia Profesional.



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

El presente informe describe las actividades que se realizaron en las prácticas pre profesionales llevadas a cabo en una Institución Educativa del Estado de Educación Básica Regular (Segundo de secundaria - varones) y el curso integrador de pregrado Psicología y Salud. Dichas actividades evidencian los logros de aprendizaje de tres competencias: Diagnóstica, Interviene y Evalúa, las cuales son necesarias para obtener el grado de Licenciatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En este Trabajo de Suficiencia Profesional se tomaron en cuenta las actividades realizadas en las prácticas pre profesionales realizadas bajo la modalidad virtual durante la pandemia por Covid-19 durante el año 2020 para las competencias Diagnóstica e Interviene. Mientras que para la competencia Evalúa, se consideró el curso integrador de la formación de pregrado. A continuación, se presentan las actividades realizadas por cada competencia, así como también la teoría, los resultados obtenidos y una reflexión sobre lo aprendido.

### **Competencia Diagnóstica**

#### ***Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia***

Para esta competencia se toma en cuenta el Plan Operativo Anual (POA) realizado dentro de las prácticas pre profesionales por un grupo de siete internos de psicología a través de llamadas telefónicas, WhatsApp y Microsoft Teams, pues resultaron las herramientas tecnológicas más accesibles para la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y profesores). Cabe mencionar que cada interno realizó esta función con el salón asignado al iniciar las prácticas pre profesionales, ya que se había establecido un rapport con los estudiantes y padres de familia durante el año escolar. Esto permitió que se pueda recolectar información de manera más factible.

Resulta necesario señalar que se realizó a finales del año escolar con la finalidad de obtener un diagnóstico situacional de la institución educativa en el año 2020 durante la pandemia por Covid-19, el cual fue entregado al Departamento de Psicología de dicha institución. Esto se realizó con el fin de tomar en cuenta para el nuevo año escolar las necesidades de los estudiantes y tomar líneas de acción para el diseño de futuras intervenciones.

El objetivo general del diagnóstico fue identificar las necesidades psicológicas más relevantes de los estudiantes del colegio durante el contexto de Covid-19. Asimismo, se establecieron dos objetivos específicos. El primero consistió en identificar las necesidades psicológicas de los estudiantes en función de su etapa de desarrollo; es decir, la adolescencia,

durante la situación pandémica. El segundo, se centró en investigar junto a los tutores de cada aula las necesidades psicológicas de los alumnos en este mismo contexto.

Se tomaron en cuenta las llamadas de soporte emocional, las cuales realizaban los internos de psicología a su sección asignada mediante entrevistas no estructuradas. Dichas llamadas se realizaban cada dos semanas y tenían una duración entre 15 y 60 minutos dependiendo de la situación o necesidad. Resulta pertinente comentar que primero se comunicaban con los padres de familia o apoderados para conocer la dinámica familiar y problemáticas que podrían estar afectando a los estudiantes. Después, los padres debían dar su consentimiento oral para que los internos pudieran hablar con los estudiantes. En caso de que los padres no pudiesen hablar por teléfono, debían firmar un consentimiento escrito y enviarlo por medio de WhatsApp para que así los practicantes de Psicología se comuniquen con los estudiantes.

En cuanto a la recolección de datos a través de llamadas telefónicas, se identificó que en el caso de los estudiantes, a la mayoría de ellos les costó adaptarse a la nueva modalidad de educación virtual, pues los alumnos señalaron presentar dificultades para usar la plataforma institucional Microsoft Teams. Asimismo, mencionaron sentirse desmotivados por las clases y que en algunos casos era más difícil comprender a comparación de las clases presenciales, lo cual retrasó la entrega de sus tareas. Además, los estudiantes comentaron que al tener clases virtuales no tuvieron la oportunidad de conocer a sus compañeros, ya que la mayoría eran nuevos estudiantes, por lo que no hubo un espacio para que ellos puedan desarrollar habilidades sociales ni interacción social.

En relación a las familias, los padres y apoderados tuvieron que realizar un seguimiento al cumplimiento de las tareas de sus hijos, debido a que existen distintos distractores dentro del hogar. Por ese motivo, los padres sintieron mayor estrés al involucrarse más en el proceso de aprendizaje de los hijos a comparación de los años anteriores. Por otro lado, un problema recurrente que se identificó entre los estudiantes fue la baja tolerancia a la frustración y dificultad para manejar la ira, por lo que ese tema se tomó en cuenta para las charlas que brindó el Departamento de Psicología.

A partir de la recolección de datos, se diseñó en equipo una guía de entrevista grupal semiestructurada para los estudiantes realizada en cada sección asignada por los seis miembros del equipo durante el horario de Psicología. Dicha entrevista contaba con quince preguntas que abordaban tres áreas: personal, social y académica (Apéndice 1). El área personal abordó los temas de regulación emocional y estrés. En cuanto al área social, esta se centró en las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus compañeros y sus familiares. Mientras que el área académica incorporó temas como la motivación, el aprendizaje y la organización de su tiempo.

En dicha actividad, participaron 52 estudiantes hombres de un total de 176 alumnos de una Institución Educativa del Estado. En la entrevista participaron estudiantes de siete secciones, con edades comprendidas entre 12 y 17 años, pertenecientes desde primero hasta quinto de secundaria, con la excepción de cuarto de secundaria que no contó con ningún participante.

Asimismo, la recolección de datos fue usada para diseñar el formato de entrevista individual semiestructurada dirigida a los tutores de las secciones. Dicha entrevista buscaba explorar las necesidades que los tutores identificaban en sus estudiantes, el proceso de adaptación a las clases virtuales y la descripción de los estudiantes. Se contó con la participación de una tutora de primero de secundaria, pues hubo una alta carga laboral por acercarse el cierre del año escolar. Por lo que no se pudo contar con la participación de otros tutores. La entrevista se realizó por medio de una llamada telefónica y tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

Después de contar con toda la recolección de datos, de manera conjunta se realizó una sistematización de la información para mostrar los resultados obtenidos. Para obtener esto, se discutió la información encontrada en las entrevistas grupales por cada miembro del equipo. De esta manera, se identificaron las principales problemáticas relacionadas a la salud mental de los alumnos y se compartió la información obtenida al Departamento de Psicología del colegio con el fin de elaborar un pre-diagnóstico para considerarlo en el diseño de siguientes intervenciones.

### ***Reseña teórica***

Este diagnóstico de necesidades se realizó durante la pandemia por Covid-19, la cual obligó a las instituciones educativas a cambiar la modalidad presencial por virtual, siendo esto un desafío para los estudiantes, profesores y padres de familia (UNICEF, 2020).

Se debe resaltar que la mayoría de colegios no se encontraban preparados para asumir el rol de la virtualidad, puesto que no contaban con los medios necesarios, capacitaciones ni recursos (Cabrera, 2020; Murillo y Duk, 2020; UNESCO, 2020). Adicionalmente, no contaban con la orientación de sus profesores ni recibieron alguna especie de retroalimentación o apoyo, ya que muchos de los padres no contaban con suficientes conocimientos que les permitiera guiar en el aprendizaje a sus hijos (Aragón y Cruz, 2020; Baird et al., 2020).

Otra problemática que trajo consigo el aislamiento social fue el impacto que tuvo en la salud mental de los estudiantes, tales como cambios en el estado de ánimo, depresión, ansiedad, estrés y escasas estrategias de afrontamiento tales como la búsqueda de apoyo social (Brooks et al., 2020, Hernández, 2020). Esto se debió a los estresores biopsicosociales, el evidente cambio en sus rutinas y la reducción de espacios de interacción física (Figueiredo et al., 2020).

Esto repercute directamente a los estudiantes, puesto que, al encontrarse en la etapa de la adolescencia, las relaciones interpersonales son de suma importancia para ellos, ya que se encuentran en la necesidad de separarse de sus familiares y desenvolverse en grupos sociales, sobre todo de su edad (Baird et al., 2020, Volkin, 2020). A raíz de las problemáticas mencionadas, se decidió realizar un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes con el fin de considerar la información recolectada para futuras intervenciones.

En ese sentido, para realizar dicha intervención es fundamental planificar un diagnóstico de necesidades, puesto que así se podrá identificar los aspectos por mejorar de la población y desarrollar estrategias con el objetivo de implementar las adecuaciones curriculares que se requieran para satisfacer dichas demandas (González y González, 2007; Arriaga, 2015).

El diagnóstico en el ámbito educativo constituye un campo de estudio que se basa en el proceso sistemático de recopilación continua de información, evaluación y toma de decisiones sobre un individuo o grupo en el contexto escolar. Su finalidad fue implementar intervenciones que respondan a sus necesidades (Buisán y Marín, 2001; Fernández, 2005). Cabe mencionar que es imprescindible realizar un diagnóstico adecuado, debido a que permite con precisión las discrepancias entre las expectativas del programa y el entorno en el que se encuentra la escuela, así como el desempeño real alcanzado por los alumnos contribuyendo así en la mejora de la calidad educativa (Arriaga, 2015).

Dada la vulnerabilidad y los recursos de la población, se decidió emplear un método cualitativo, puesto que permite una comprensión más profunda del tema que se aborda considerando la perspectiva de los participantes (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). Dicha metodología establece un enfoque diferenciado dirigido al estudio sistemático de las experiencias cotidianas, creencias, opiniones, valoraciones y sentimientos basados en una lógica inductiva, lo que resulta relevante cuando se estudian fenómenos sociales complejos que son difíciles de capturar cuantitativamente. Además, el diseño es flexible, es decir, se puede cambiar a lo largo del estudio en respuesta a las mismas contingencias (Bredegal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017).

Se recogió información mediante la técnica de entrevista, la cual se caracteriza por ser un diálogo con un fin específico en el que el entrevistador intenta obtener información de aspectos subjetivos como opiniones, creencias y experiencias de los participantes, en este caso alumnos y tutores, de manera oral y personalizada través de cuestionarios programados (Troncoso y Daniele, 2003; Torrecilla, 2006; Robles, 2011 y Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). De esta manera, las entrevistas permiten explorar las experiencias de los alumnos durante el año escolar (Aguirre & Jaramillo, 2012). Cabe mencionar que se escogió la entrevista semiestructurada, pues al contar con flexibilidad se pueden agregar o eliminar preguntas para

combinar temas y determinar si desea crear algunos problemas (Díaz et al., 2013).

Resulta importante señalar que se realizaron entrevistas grupales a los estudiantes de cada sección, puesto que este formato permite observar y analizar las interacciones entre los participantes y comprender cómo se construye el significado dentro de un grupo (Morgan, 2008). Adicionalmente, se realizaron entrevistas individuales a los tutores, tomando en cuenta la información brindada por los padres de familia. Esto se llevó a cabo siguiendo un enfoque de triangulación; es decir, profesores, estudiantes y padres para obtener mayor información y aumentar la validez de dicha información. Esto se debe a que la triangulación facilita el análisis de un problema desde diversas perspectivas (Benavides y Gómez, 2005). De esta forma, se puede comparar la información proporcionada por cada uno de los agentes involucrados y lograr una mejor comprensión y visión de los problemas del estudiante.

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

Analizando la información recolectada en el diagnóstico, se procedió a dividirlo en tres áreas: personal, social y académica. En el área personal, se encontró que la mayoría de estudiantes reportaron que sintieron miedo, tristeza, ansiedad, estrés, preocupación y frustración por los hechos ocasionados a raíz del Covid-19. Asimismo, indicaron sentir aburrimiento y soledad por no poder encontrarse con sus amigos. No obstante, mencionaron que a su vez se alegraban por pasar tiempo con sus familias y mascotas, lo cual favorecía su salud mental.

Para abordar el área personal, se decidió enfocarlo en la regulación emocional de los estudiantes. Para esto, las respuestas que brindaron para regular sus emociones se centraron en realizar actividades físicas y ver televisión, pues les ayudaba a relajarse, distraerse y obtener un mayor bienestar. Asimismo, el apoyo de sus familiares, profesores y compañeros fue fundamental para darles seguridad y soporte emocional.

En relación al área social, hubo un impacto en el vínculo entre los estudiantes por mantenerse alejados entre ellos por la pandemia, puesto que los espacios de interacción social se limitaron por la virtualidad. Esta situación dificultó el proceso de integración de los nuevos estudiantes al no haber establecido ningún tipo de contacto previo con los integrantes del aula. Asimismo, los estudiantes reportaron que preferirían espacios virtuales como videojuegos o videollamadas para poder interactuar y conocer a sus compañeros, lo cual podría facilitar la comunicación entre ellos.

Por otro lado, en lo que respecta a la convivencia familiar, esta se vio afectada por la pandemia, pues al implementarse la cuarentena obligatoria las familias compartieron más tiempo de lo que estaban acostumbrados. La mayoría de estudiantes comentaron que al principio les costó adaptarse, pero la convivencia con sus familias fue mejorando

gradualmente. Incluso compartían tiempo de calidad, realizaban actividades juntos como juegos de mesa y se repartían las labores del hogar. De esta forma, los miembros de la familia mantuvieron una rutina con hábitos saludables entre los miembros de la familia.

En el ámbito académico, se evidenció que la mayoría de los estudiantes presentó dificultades para adaptarse a la modalidad virtual. Esto se debió a factores como problemas de conexión a Internet, poco manejo de Microsoft Teams, percepción de sobrecarga académica en comparación al año anterior y limitados dispositivos electrónicos, los cuales eran compartidos con otros miembros de la familia.

Resulta importante mencionar que entre las problemáticas que más se evidenciaron se encuentra la brecha socioeconómica que se vio reflejada en el escaso acceso a internet, señal y aplicaciones como WhatsApp y Microsoft Teams, poco saldo disponible para descargar archivos y dispositivos electrónicos propios, sobre todo en el caso de los estudiantes que se encontraban en zonas rurales.

Es necesario señalar que la ética es una dimensión particularmente sensible en la investigación cualitativa precisamente porque esta investigación se basa en el encuentro entre el investigador y el participante, y es el diálogo entre ambos lo que estructura el resultado (Bredegal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017). Se brindó consentimiento informado a los docentes, asentimiento informado a los estudiantes y una ficha informativa a los padres de familia o apoderados en el que se explicaba las consideraciones éticas a tomar en cuenta como la confidencialidad, participación voluntaria y el manejo cuidadoso de la información (Bredegal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017).

Asimismo, se consideró el principio ético de respeto por la dignidad de las personas, autonomía, beneficencia, no maleficencia y responsabilidad durante el diagnóstico, puesto que se buscó contribuir con el bienestar de los estudiantes, profesores y padres de familia, maximizando sus beneficios y minimizando efectos perjudiciales (American Psychological Association [APA], 2017). Además, se mantuvo informado a los participantes sobre el propósito de las entrevistas y actividades llevadas a cabo, las cuales estuvieron bajo la supervisión profesional.

En relación a los alcances que se obtuvo en el diagnóstico, en primer lugar, se logró identificar las necesidades principales de los estudiantes, las cuales se reportaron en un informe al Departamento de Psicología de la institución educativa correspondiente. Asimismo, se realizaron recomendaciones específicas de acciones a tomar en respuesta a las necesidades que se identificaron en el diagnóstico. Además, se logró sistematizar en tres dimensiones específicas para que se puedan abordar de manera más precisa.

En cuanto a las limitaciones, no se contó con un diagnóstico personalizado; es decir,

por cada sección de la institución educativa. Esto se debió porque a pesar de que se fomentó la asistencia de estudiantes y tutores, el nivel de la misma fue bajo. Cabe mencionar que el diagnóstico se llevó a cabo en las semanas finales del año académico, por lo que los estudiantes presentaban una alta carga académica por evaluaciones y entregas de trabajos finales. Otra limitación fue que los resultados obtenidos solo se compartieron con el Departamento de Psicología, mas no con el cuerpo docente ni con el alumnado de la institución educativa.

Con respecto a la reflexión sobre los aprendizajes vinculados a esta competencia, se conoció la importancia de planificar el diseño de un diagnóstico dentro de un contexto educativo tomando en cuenta las consideraciones éticas y factores contextuales como la pandemia por Covid-19. Se emplearon métodos científicos como técnicas de observación y entrevista semi estructurada. Además, se consideró la etapa de desarrollo de los estudiantes y sus necesidades. Esto se consideró fundamental para que el diagnóstico sea el más preciso posible con la finalidad de transmitir el estado en que se encuentra la población estudiantil, se identifiquen sus principales necesidades y se propongan planes de intervención para promover su bienestar.

Asimismo, se pudo formar habilidades personales como adaptación al cambio por el contexto de la pandemia, puesto que fue un desafío realizar las actividades bajo la modalidad virtual. Además, se fomentó el trabajo en equipo y escucha activa al realizar el diagnóstico situacional junto a otros compañeros. Por otro lado, se desarrollaron la tolerancia a la frustración y la toma de decisiones al presentar dificultades en el momento de que se presentaron inconvenientes con los alumnos para conectarse a las actividades programadas, generalmente por no contar con los dispositivos electrónicos necesarios o acceso estable a Internet. Estas habilidades se generaron y fortalecieron a lo largo de las prácticas pre profesionales, ya que fue el primer acercamiento como psicólogos en el que se pone en contacto directo con la población a trabajar asumiendo grandes desafíos y empleando lo aprendido en la etapa universitaria.

Se recomienda considerar la residencia, procedencia y sección de los estudiantes en la base de datos para que de esta manera se pueda diseñar intervenciones personalizadas y adaptar los contenidos y metodologías. Además, se recomienda realizar el diagnóstico en el mes que los alumnos y docentes cuenten con más disponibilidad, así como incentivar la asistencia y promover la participación activa. Por último, se recomienda propiciar espacios de diálogo con los tutores y alumnos para que puedan compartir sus experiencias y manifiesten sus propias propuestas de mejora para la institución.

## **Competencia Interviene**

### ***Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia***

En esta competencia se tomó en cuenta la información recolectada a través de las llamadas de soporte emocional realizada a los padres y estudiantes, donde se identificó la necesidad de que puedan reconocer y gestionar sus emociones. Los temas que más se comentaron estuvieron vinculados con el control de la ira en el entorno familiar, ya que debido a la pandemia pasaban más tiempo juntos. Por este motivo, el Departamento de Psicología del colegio propuso llevar a cabo un taller de emociones compuesto por tres sesiones, las cuales contaban con un tiempo aproximado de 45 minutos cada una.

Resulta pertinente mencionar que dichas sesiones se diseñaron grupalmente según cada grado escolar, en este caso, con los internos de psicología de todas las secciones de segundo año de secundaria. Para esto, se contó con un diseño instruccional, presentaciones en Power Point y una exposición dinámica e interactiva. Cabe señalar que cada interno dirigió las sesiones del taller de manera individual a su sección correspondiente.

Al momento de diseñar el taller se establecieron objetivos. El objetivo general de la intervención fue que los alumnos puedan reconocer la importancia de las emociones y apliquen estrategias para su regulación. Adicionalmente, se propuso tres objetivos específicos para cada sesión del taller. El primer objetivo consistió en que los alumnos entendieran qué son las emociones y su relevancia mediante ejemplos presentados durante cada sesión. El segundo objetivo se basó en que los alumnos puedan reconocer cómo se manifiestan las emociones en las personas basándose en ejemplos personales. Por último, el tercer objetivo se centró en que los alumnos adquieran estrategias para la regulación emocional y técnicas de relajación.

La primera sesión se basó en que los alumnos puedan identificar las emociones que aparecían en la pantalla, luego se les preguntó por sus conocimientos previos sobre el concepto de las emociones, la manera en la que se manifiestan y se les pidió que comenten sobre situaciones en las que hayan experimentado alguna emoción. Luego de ello, se complementó el taller con información teórica respecto al concepto de las emociones básicas, clasificación y manifestación de emociones.

Posteriormente, se mostró una parte de la película “Intensamente” en la cual se mencionó las emociones y se evidenció escenarios habituales que ocurren en la vida diaria. En las que se presentaban. Esto se realizó con el fin de que los estudiantes comenten cómo creen que reaccionarían si se encontraran en la situación de la película. Por último, se contó con un tiempo para responder dudas y escuchar sugerencias para la próxima sesión del taller.

La segunda sesión comenzó preguntándole a los estudiantes sobre los aprendizajes que

se llevaron de la sesión anterior y reforzando la teoría. Luego, se les mostró una parte del programa televisivo “Los padrinos mágicos”, el cual relataba cómo sería la vida sin las emociones. Esto se realizó con finalidad de que reflexionen sobre la importancia de las emociones, así como también las ventajas o desventajas de estas. Junto a la retroalimentación de sus respuestas se enfatizó sobre el rol adaptativo de las emociones. Posteriormente, se presentaron dos ruletas, en la primera se mostraban seis emociones y en la otra, los nombres de los estudiantes. Al girar las ruletas, el alumno asignado debía narrar una historia en la que experimentó esa emoción, lo que sucedió, cómo se sintió, cómo reaccionó y las consecuencias que tuvo, y así sucesivamente hasta que todos hayan participado.

Finalmente, en la última reunión se repasó lo trabajado en las sesiones anteriores. Después, se les presenta a los estudiantes cuatro plantillas con imágenes de diversos contextos donde se evidencia conflicto emocional. Seguidamente, se les preguntó qué emociones sintieron al visualizarlas. Posteriormente, se les compartió información teórica sobre los estilos de afrontamiento: centrado en el problema, centrado en las emociones y centrado en la evitación del problema. Asimismo, se expuso sobre la regulación emocional y técnicas para que aprendan a gestionarlas. Después, se mostró un video para complementar lo visto teóricamente a modo de ejemplo y las estrategias que se pueden emplear en dicha situación.

Al terminar el video, se les pidió su opinión respecto a qué estrategias hubiesen empleado de estar en el lugar de la protagonista, luego se les preguntó si en su vida diaria emplean dichas estrategias y en qué situaciones. Seguidamente, se les presentó casos de conflicto emocional mediante textos y se les pidió que en base a lo expuesto mencionen las técnicas que se podrían emplear. Finalmente, se propició un espacio de reflexión sobre los temas tratados.

### ***Reseña teórica***

Las emociones son fenómenos complejos que abarcan aspectos afectivos, cognitivos, fisiológicos y conductuales, las cuales presentan respuestas de corta duración y transitorias ante estímulos tanto internos como externos (Bisquerra y Pérez, 2007; Damasio, 2004). Estas se originan a partir de la valoración de esos estímulos, la cual está determinada por las experiencias previas (Vecina, 2006).

Se han clasificado las emociones en primarias y secundarias según sus características y funciones. En este caso específico de los talleres en el colegio se enfocó en las emociones primarias o también llamadas emociones básicas, las cuales son sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira. Estas emociones surgen desde las primeras etapas de desarrollo, son innatas, adaptativas, transculturales y conllevan diferentes conductas de afrontamiento (Ekman, 1992, Demirtas, Ozdevecioglu & Capar, 2015, Pérez & Bello, 2017).

Resulta importante señalar que las emociones también se pueden clasificar por su connotación: es decir, “agradable” o “placentera” y “desagradable” o “displacentera”. (Palmero, 1997; Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009; Ramos, Piqueras, Martínez y Oblitas, 2009). En el caso de las emociones displacenteras tales como la ansiedad, tristeza e ira se presentan en situaciones de amenaza o pérdida y suelen ser más prolongadas en tiempo a comparación de las emociones placenteras (Fernández - Abascal, 2009).

Cabe resaltar que, si bien las emociones no se pueden controlar por ser reacciones naturales, existen estrategias que se pueden emplear para regular la manera de expresarlas como la intensidad, duración y frecuencia (Gómez y Calleja, 2016; Gross y Thompson, 2007). Por ello, es relevante tomar en cuenta la regulación emocional, la cual implica la habilidad de gestionar las emociones experimentadas de manera que la respuesta sea adecuada al entorno social.

En ese sentido, la regulación emocional implica la capacidad de ajustar las emociones con el fin de que la persona sea capaz de controlar, evaluar y ajustar su comportamiento, adaptándose al contexto y orientando su respuesta para favorecer su bienestar tanto personal como social. Aunque no es posible controlar la sensación de una emoción, se puede intervenir para regular la forma en que se experimenta; es decir la intensidad, duración y frecuencia que se manifiesta (Sheppes, Suri & Gross 2015; Gross & Thompson, 2007).

En el contexto educativo, es importante que los estudiantes cuenten con herramientas para gestionar y regular sus emociones, puesto que al implementarlas se obtiene mayor bienestar emocional y desarrollo integral de los estudiantes y mejor rendimiento académico (Bisquerra, Pérez-González, & García, 2015; Ruiz, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2012). Por ello, es necesario que los estudiantes aprendan a percibir, valorar, comprender y expresar sus emociones para que de esta manera puedan regularlas y promover un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Investigaciones previas demuestran que desarrollar competencias emocionales, tales como la regulación emocional como forma de promoción de la salud y prevención de trastornos psicológicos podría resultar beneficioso para lidiar con problemáticas como estrés, ansiedad y depresión en los estudiantes. De esta manera se mejoraría la calidad de vida, resiliencia y bienestar de los alumnos (Bisquerra, Pérez-González, & García, 2015; Cabello, Castillo, Rueda, & Fernández-Berrocal, 2016; Carli, Hoven, Chiesa, Guffanti y Sarchiapone, 2014; Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007; Ruiz, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2012).

Dentro de este contexto, resulta pertinente considerar otro constructo relacionado: los estilos de afrontamiento, los cuales se definen como esfuerzos cognitivos y conductuales que

se implementan por las personas para gestionar sus demandas internas o externas percibidas como desbordantes en relación a sus recursos personales (Lazarus y Folkman, 1986). Se consideran relevantes porque contribuyen a la gestión y manejo eficaz del estrés, pues promueven una adaptación más funcional ante esas situaciones (Endler y Parker, 1990).

De acuerdo a la teoría del estrés propuesta por Lazarus y Folkman (1986), cuando una persona se encuentra en un evento estresor primero reconoce el estímulo estresor, después realiza una evaluación cognitiva de sus propios recursos como los de su entorno. A partir de dicha evaluación, utiliza las estrategias cognitivas y conductuales orientadas a restablecer el equilibrio. Cabe mencionar que existen factores para la elección del estilo de afrontamiento adoptado, por ejemplo, la valoración cognitiva del individuo sobre el evento estresor, recursos disponibles y experiencias previas (Mok y Tam, 2001).

Lazarus y Folkman (1984) identificaron dos estilos de afrontamiento para el estrés: afrontamiento centrado en el problema y centrado en la emoción. No obstante, Carver, Scheier y Weintraub (1989) agregaron un tercer estilo de afrontamiento: centrado en la evitación. El estilo de afrontamiento centrado en el problema se caracteriza por ejecutar una acción directa y racional para resolver el problema, lo cual implica paralizar otras actividades para centrarse en un plan de acción, buscar información, apoyo instrumental de otras personas o postergación del afrontamiento si se considera conveniente (Lazarus y Folkman, 1984).

El estilo centrado en la emoción presenta el objetivo de disminuir o eliminar el malestar emocional generado por el evento estresor. Se considera lo siguiente: aceptación, búsqueda de soporte religioso o espiritual, reinterpretación positiva y crecimiento; es decir, crear un nuevo significado del problema, liberación de emociones y búsqueda de soporte social por razones emocionales (Lazarus y Folkman, 1984).

El tercer estilo de afrontamiento, centrado en la evitación del problema, puede resultar funcional a corto plazo al reducir el impacto o malestar del evento estresor; sin embargo, su uso reiterativo y prolongado podría afectar negativamente la calidad de vida, así como comprometer el bienestar psicológico del individuo (Mok y Tam, 2001; Wahl, Hanestad, Wiklund & Poum, 1999).

Este estilo de afrontamiento se evidencia a través de la negación, el humor, desentendimiento conductual; es decir, evitar cualquier alternativa para solucionar el problema, desentendimiento cognitivo, lo que implica el uso de pensamientos distractores para evitar pensar en la situación. Además, el uso de sustancias, ya sea consumo de alcohol o drogas (Carver, Scheier y Weintraub, 1989).

Como se mencionó anteriormente, se escogió como temática de intervención las emociones y regulación emocional tras identificar estas problemáticas durante las llamadas de

acompañamiento psicológico. En estos espacios, los estudiantes mostraron tener dificultades en expresar y regular sus emociones, llegando a presentar problemas a nivel personal, familiar y académico. De esta manera, la intervención que se consideró fue prevención secundaria, ya que su propósito fue impedir que una situación problemática que ya existía en un contexto particular empeorara (Fernandes, Eulalio y Jiménez, 2009).

La intervención en el contexto educativo implica llevar a cabo acciones que que faciliten el logro de objetivos educativos en una institución educativa específica, en este caso el colegio (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir y Masselier, 2002). Los programas de intervención educativa ofrecen oportunidades de mejorar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes a través de la educación, así como también fomentar la conciencia o promover un comportamiento específico (Gómez, Valero, & Gutiérrez, 2007; Hurst, Corning & Ferrante, 2012).

Por otro lado, la intervención psicoeducativa se enfoca en atender tanto las necesidades escolares como extraescolares. De esta manera, se brinda apoyo a los estudiantes para enfrentar diversas situaciones cotidianas, también promover el cuidado de la salud y comportamientos saludables. Se abordan temas como autoestima, autoconcepto, emociones, valores, etc (Burgo, León, Cáceres, Pérez, Coralia & Espinoza, 2019; Gordillo, 2011). Es necesario enfatizar la importancia de fomentar y consolidar competencias emocionales en la intervención psicoeducativa para adolescentes, pues estas influyen en los procesos de aprendizaje, permite una mejor gestión de las relaciones con otras personas y resolución de problemas (Pérez & Filella, 2019).

Se decidió llevar a cabo un taller, puesto que es una metodología didáctica, la cual busca combinar teoría y práctica para abordar problemas específicos con el objetivo de que el estudiante pueda relacionar lo aprendido con sus situaciones de su vida cotidiana (Maya, 1996; De los Reyes, 2003). De esta forma, los alumnos podrán desempeñarse en su futuro campo de acción, así como también formar y desarrollar hábitos, capacidades y habilidades en relación al tema abordado (De los Reyes, 2003). Además, el taller pedagógico promueve espacios de diálogo, facilita el intercambio de vivencias entre los participantes, promueve una investigación más participativa y genera reflexión (Aponte, 2015; Carrera y Sanhueza, 2015).

Después de establecer la estrategia para tratar la problemática identificada, se procedió al diseño instruccional de cada sesión del taller. Este consiste en estructurar y organizar los diferentes elementos de un entorno de aprendizaje (Sicilia, 2007). Su importancia radica en establecer los procesos de aprendizaje que se emplearon en las sesiones y facilitar el

seguimiento efectivo del cumplimiento de los objetivos, tanto como el general como los específicos (Serrano & Pons, 2008).

Se tomó en cuenta la taxonomía de Bloom para el planteamiento de los objetivos de cada sesión del taller y para realizar las actividades correspondientes, debido a que esta taxonomía cumple la función de categorizar y evaluar los niveles de conocimiento en áreas específicas para comprender, estructurar y organizar la enseñanza y aprendizaje (Churches, 2009). Dicha taxonomía, se compone de seis niveles ordenados de manera ascendente, los cuales son los siguientes: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Barcia Menéndez, Carvajal Zambrano, Barcia Menéndez, y Sánchez García, 2017).

Según la taxonomía de Bloom para consolidar el aprendizaje se debe organizar un conjunto de habilidades cognitivas de manera progresiva; es decir, comenzando desde niveles básicos hasta llegar a los más complejos. Esta estructura, además de ser jerárquica, es acumulativa, ya que para que el estudiante pueda avanzar a un nivel superior, debe haber alcanzado el dominio del nivel previo (Barcia Menéndez, Carvajal Zambrano, Barcia Menéndez y Sánchez García, 2017).

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

Se recogió información a partir de la participación de los estudiantes, respuestas brindadas a partir de los ejercicios propuestos del taller como las preguntas sobre los videos, los casos hipotéticos y experiencias propias. Cabe mencionar que la información recolectada fue de tipo cualitativa. Asimismo, se había programado realizar todas las sesiones por medio de Microsoft Teams. Además, se esperaba contar con seis participantes por sesión, ya que es el número promedio de asistentes a las charlas del Departamento de Psicología.

Antes de empezar con la primera sesión, se les preguntó a los estudiantes por medio del grupo de WhatsApp de tutoría por la plataforma virtual de su preferencia para que se pueda llevar a cabo el taller; sin embargo, no hubo respuesta alguna. Al momento de comenzar con el taller, se les avisó a los estudiantes para que se pudieran conectar, incluso se les invitó a cada uno por Microsoft Teams. Se contó con la asistencia de seis estudiantes por este medio, quienes participaron activamente en el taller.

El hecho de que se haya mostrado una parte de la película “Intensamente” fue bastante dinámico y de provecho para los estudiantes, ya que mediante los ejemplos ellos pudieron

entender mejor las emociones. Por otro lado, hubo una participación activa de parte de los estudiantes, ya que al momento de hacerles preguntas ellos contestaban sin problema e incluso mencionaron ejemplos o casos de sus vidas cotidianas.

A partir de la segunda y tercera sesión se realizó el taller por medio de WhatsApp, ya que los estudiantes indicaron que era la plataforma virtual con mejor acceso a internet, por lo que se decidió adaptar las dinámicas planteadas a esta plataforma. Tanto el segundo como el tercer taller contaron con 17 participantes. A pesar de que se creía que la plataforma WhatsApp no era tan interactiva en comparación a Microsoft Teams se pudo realizar actividades dinámicas, como partes de videos, casos hipotéticos, experiencias propias, entre otras, lo cual mantuvo atento y participativo a los estudiantes. Finalmente, los estudiantes mencionaron que la temática de los talleres les pareció necesaria, puesto que se identificaban con los casos planteados y reconocían la importancia del rol que jugaban las emociones en sus vidas.

Se considera que se cumplieron los objetivos en gran medida, ya que se pudo corroborar que los estudiantes recordaban los temas desarrollados en las sesiones anteriores. Incluso el tema de emociones ya se había abordado anteriormente en las charlas y llamadas telefónicas, tales como manejo de las emociones, ira y resolución de conflictos, mindfulness y. Asimismo, durante las sesiones se buscaba retomar y reforzar lo aprendido durante las sesiones previas para así profundizar y aclarar dudas.

En relación a las consideraciones éticas, se respetó la voluntariedad de participación, confidencialidad de la información recolectada a través de entrevistas en un espacio seguro y respetuoso. Asimismo, se mantuvo el principio de beneficencia y no maleficencia durante toda la intervención, pues se buscó promover el bienestar de los estudiantes. Además, se mantuvo informado a los alumnos sobre el propósito de los talleres y la estructura de cada sesión.

En cuanto los alcances de esta intervención, se brindó un espacio seguro y personalizado durante los talleres, en los estudiantes compartieron sus experiencias sobre las dificultades que enfrentan al regular sus emociones. Por ello, se les proporcionó estrategias específicas que respondieron a la problemática, lo cual demuestra que el taller abordó tanto la teoría como la práctica.

Siguiendo esa línea, los casos hipotéticos cumplieron su propósito, ya que pudieron identificarse con ellos y a partir de eso se generó un espacio en el que ellos pudieron explayarse. De esa manera, se propició la participación de los alumnos. En relación a las actividades de rompe hielo que se plantearon para la plataforma de Microsoft Teams, se pudieron adaptar para

el grupo de WhatsApp, puesto que resultaba importante crear actividades lúdicas para que el taller sea dinámico.

Con respecto a las limitaciones, se presentaron dificultades de parte de los estudiantes para conectarse a las sesiones por diferentes motivos. Los problemas más frecuentes que se identificaron fueron los siguientes: poca conexión a Internet, falta de conocimiento sobre el uso de Microsoft Teams, ya que era una plataforma nueva o por escasos dispositivos electrónicos, puesto que contaban con un solo dispositivo electrónico para toda la familia. Otra limitación que se identificó fue que no se evaluó el impacto de los talleres, puesto que fueron ejecutados durante las semanas finales del año escolar. Por lo que no se diseñó un plan de evaluación para los objetivos establecidos.

A pesar de que en un comienzo se creía que plataformas como Microsoft Teams eran plataformas más interactivas para realizar los talleres, el taller realizado por medio de WhatsApp obtuvo una buena acogida por parte de los estudiantes, ya que se mostraron interesados y participativos. Además, se propició un espacio seguro para que los alumnos pudieran comentar y compartir sus experiencias con los demás. Asimismo, los ejemplos que se brindaron a través de casos o videos ayudaron a que los estudiantes pudieran entender mejor las emociones.

Con respecto a la reflexión sobre los aprendizajes referentes a la intervención, se reconoce la importancia de considerar la etapa de desarrollo de la población, en este caso adolescentes. Así como también resulta beneficioso no solo tomar en consideración la información que puedan brindar los alumnos, sino otros miembros del contexto educativo como padres de familias, apoderados y profesores para así poder analizar un problema desde diferentes perspectivas. Adicionalmente, un aprendizaje importante consistió en implementar un diseño instruccional con objetivos claramente definidos para cada actividad programada de los talleres y de este modo cumplir con los objetivos tanto específicos como el general.

Por otro lado, se destaca la creatividad y adaptación al cambio, puesto que se buscó material visual llamativo o fragmentos de series y películas para promover la participación de los estudiantes. Además, se aprendió a manejar plataformas virtuales como Microsoft Teams, Canva y Power Point para enriquecer las dinámicas virtuales. Incluso se tuvo que brindar dos talleres por medio de WhatsApp a través de capturas de pantallas y audios, pues así se obtuvo mayor asistencia y participación por parte de los alumnos, ya que la mayoría presentó dificultades con sus dispositivos electrónicos y/o conexión a Internet.

Asimismo, se reforzaron habilidades como liderazgo, empatía, asertividad, toma de decisiones y tolerancia a la frustración al tener designado un grupo de alumnos y buscar

soluciones a las dificultades que se presentaban a lo largo de los talleres. Adicionalmente, fue necesario incentivar el diálogo entre los estudiantes y promover su participación en los talleres. Esto se pudo lograr al propiciar un espacio seguro y libre de juicios para que tengan la confianza de compartir sus ideas y experiencias.

Se recomienda que para futuras sesiones se pueda continuar realizando los talleres por medio de WhatsApp, ya que es la plataforma que obtuvo mayor alcance y participación por parte de los alumnos. Además, se sugiere que se realicen más preguntas sobre gustos o preferencias, ya que los estudiantes muestran interés y además ayuda a crear un ambiente de confianza y desenvolvimiento. Finalmente, se recomienda diseñar y aplicar un modelo de monitoreo y evaluación a fin de conocer o ver un impacto de modo objetivo del taller a los alumnos, ya sea un cuestionario o entrevista grupal a los participantes.

### **Competencia Evalúa**

#### ***Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia***

Para esta competencia, se optó por presentar el proyecto desarrollado en el curso Psicología y salud, el cual se llevó a cabo en un contexto académico con una facultad de una universidad privada de Lima. En dicho proyecto se realizó el diseño de un proyecto de promoción de la salud orientado a la concientización e información sobre la ansiedad de los estudiantes de una facultad universitaria. Para esto, se tomó en cuenta el monitoreo y evaluación de la propuesta de proyecto, el cual se presentó a las autoridades de dicha facultad en un informe institucional en el que se expuso los resultados.

Resulta pertinente señalar que el proyecto fue supervisado por la profesora del curso y sus asistentes. Este se planteó desde una perspectiva de promoción de la salud, pues tiene como fin la disminución de la deserción académica por medio de la potenciación de recursos de la población a intervenir. Se considera apropiada dicha perspectiva, debido a que, por medio de la promoción, se puede facilitar la concientización de una problemática en específico, en este caso la ansiedad, junto con la información necesaria que esta requiera.

En este sentido, el objetivo principal fue promover el adecuado manejo de ansiedad, planteado desde un conocimiento y concientización sobre la ansiedad y cómo manejarla. La relevancia de dicho objetivo recae en un diagnóstico realizado por los integrantes del grupo, junto con el estudio bibliográfico sobre el tema, en el cual se determinó que la ansiedad es un problema generalizado que puede llegar a derivar en deserción de los estudiantes de dicha facultad. Para dicho propósito, se plantean distintas metas con sus respectivos indicadores de medición con el fin de verificar la efectividad de la intervención. Estas actividades se plantean en un orden específico, de tal manera que al cumplir una actividad específica se estarían

complementando competencias o conocimientos necesarios para alcanzar los objetivos específicos y el general.

Con fines de conocer cómo se manifestaba la problemática en la facultad, se realizó un diagnóstico, en el que se utilizó técnicas de entrevista, observación y encuestas aplicadas a profesores y estudiantes de la facultad con el fin de identificar la problemática, factores y agentes asociados. Además, en base a la información obtenida, se pudo determinar que los y las estudiantes tienen pocas estrategias eficaces para resolver este problema tales como dejar de ir a clases por terminar una tarea, comer de manera excesiva, no dormir por varios días seguidos, entre otras cosas, todo ello ocasiona un inadecuado manejo de la ansiedad.

En el diagnóstico se reconoció como problema central el inadecuado manejo de la ansiedad en los alumnos de la facultad, entendiendo inadecuado como un inapropiado manejo de las diversas circunstancias que atraviesan dichos estudiantes, utilizando conductas evitativas, de distracción y/o alteraciones de sus conductas, así como consumo excesivo de alimentos o sustancias.

Se propuso llevar a cabo un proyecto piloto con el objetivo de obtener resultados preliminares para identificar los alcances y limitaciones de la propuesta, y de esta manera poder realizar las correcciones necesarias. Como parte de este piloto, se llevaron a cabo dos actividades durante el ciclo académico. La primera actividad consistió en crear una cuenta de Instagram para informar a los estudiantes de la facultad sobre la ansiedad a través de contenido multimedia. La segunda actividad fue una intervención presencial en la feria de salud, en la que se incluyeron dinámicas para sensibilizar a los estudiantes de la facultad sobre las consecuencias de la ansiedad y brindarles herramientas para el manejo de esta.

En relación al registro de la data de la cuenta de Instagram se creó una matriz de monitoreo, en la que se detallaron las metas, los encargados de cada actividad, bibliografía y frecuencia del monitoreo. Este fue llevado a cabo los miércoles y domingos durante 2 meses. Además, se realizó una evaluación del proceso para la activación en la feria, la cual tuvo lugar en un solo momento. Por otro lado, se plantearon metas para cada actividad. En primer lugar, el objetivo de la actividad virtual consistió en que el 30% de los estudiantes identifiquen 3 manifestaciones de ansiedad. En segundo lugar, el objetivo de la actividad bajo la modalidad presencial consistió en que el 30% de los estudiantes que participaron encuentren dos consecuencias sobre la problemática de la ansiedad durante la realización de la feria.

Se planteó analizar si las actividades tanto virtuales como presenciales resultaron atractivas para los estudiantes, con el objetivo de incentivar su participación. Para ello, se monitoreó la cuenta de Instagram a través de las estadísticas de actividad en cada publicación. Por otro lado, la evaluación del proceso en la feria se llevó a cabo mediante la observación y

registro de las respuestas de los estudiantes en los post-its que entregaban luego de plantearles algunas preguntas.

Por último, se presentaron los resultados que se obtuvieron del piloto en un informe a las autoridades de la facultad junto con una propuesta de monitoreo en caso de que se decidiera llevar a cabo el proyecto. Cabe mencionar que se diseñó una matriz de monitoreo que abarcó tres actividades dentro de la propuesta de proyecto en la que se tomaron en cuenta factores como metas, encargados, cronograma de actividades, frecuencia de la evaluación y presupuesto de cada actividad (Apéndice 3).

### ***Reseña teórica***

La ansiedad es una respuesta emocional que se manifiesta ante la percepción de peligro, ya sea real o imaginario, caracterizado por ser anticipatoria, activadora y facilitadora de respuesta; sin embargo, puede afectar la habilidad de la persona para afrontar o adaptarse al contexto si se presenta de forma intensa y prolongada (American Psychiatric Association [APA], 2022; Torrents, Ricart, Ferreiro, Renedo, Lleixa y Ferré, 2013).

Además, la ansiedad presenta predisposición a experimentar alta preocupación y reacciones fisiológicas ante situaciones de evaluación (Sarason & Mandler, 1952). Las manifestaciones más comunes son la anticipación al fracaso, la consecuencias destructivas sobre el autoestima, la valoración social negativa, entre otras (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas & Martienes, 2012).

El inadecuado manejo de la ansiedad en estudiantes se manifiesta en conductas como aumento del consumo de café, alcohol, reducción en las horas de sueño, evitación, distracción y alteraciones en sus conductas que no resultan adaptativas para ellos (Ortiz, Torres, Rodríguez, Rodríguez, Trujillo y Huerta, 2008; Piemontesi, et al., 2012).

La conducta desadaptativa tales como la evitación y distracción hacia los asuntos académicos se puede deber a la baja autoeficacia de los estudiantes (Piemontesi, et al., 2012). Las causas más comunes son el excesivo trabajo que se les da a los estudiantes para realizarlo fuera de las horas de clase, los exámenes finales y parciales, así como el tiempo que se les dedica para su estudio. Asimismo, se encuentra el miedo al desempeño inadecuado, debido a la carga académica que presentan y finalmente, por las consecuencias negativas que tiene en el rendimiento académico (Gutiérrez-Calvo y Avero, 1995; Martín, 2007; Sansgiry y Sail, 2006).

Del mismo modo, las investigaciones coinciden en señalar que la ansiedad que los alumnos experimentan frente a los exámenes se relaciona con un nivel inadecuado de habilidades para el estudio, así como el incorrecto uso de estrategias para procesar la

información (Furlan, Sánchez, Heredia & Piemontesi, 2009). Siguiendo esa misma línea, la evaluación académica constituye una de las principales condiciones asociadas a la ansiedad, debido a que en muchas situaciones esta supone una respuesta excesiva del estudiante al producir una sobrecarga en la memoria y retención de información, lo cual dificulta las respuestas cognitivas encaminadas a la resolución de tareas y aumenta la ansiedad percibida (Lancha y Carrasco, 2003).

Cabe resaltar que los aspectos tanto cognitivos como emotivos son relevantes, dado que la interpretación que realizan los alumnos sobre la ansiedad tiene activación fisiológica. Así mismo, el estado afectivo que es provocado por la tensión ante los exámenes o evaluaciones pueden asociarse al desarrollo de la ansiedad (Sánchez, Castañeiras y Posada, 2008). Por otro lado, los estudiantes que presentan altos niveles de ansiedad suelen mostrar dificultades para regular las respuestas atencionales, ya que sus preocupaciones los desconcentran de sus actividades cotidianas y dificultan la capacidad que tienen de resolver problemas que muchas veces es requerida para rendir las evaluaciones (Piemontesi et al., 2012).

En cuanto a la evaluación de proyecto, esta consiste en evaluar el cumplimiento de un objetivo de un proyecto, así como también una valoración objetiva y sistemática de su desarrollo y sus resultados, ya sea en curso o concluido. Para esto es necesario el uso de diversas herramientas para la recopilación de información con el propósito de analizar y reflexionar sobre los logros y limitaciones del proyecto (Crespo, 2011.)

Asimismo, la evaluación de proyecto permite tomar medidas para mejorar un programa existente, evaluar su impacto y el alcance que ha tenido en el público objetivo, así como también aumentar la transparencia en el uso de recursos, proporcionar información para decisiones en futuras inversiones y determinar si el proyecto implementado fue adecuado (Santander, Valencia y Hernández, 2022).

Resulta pertinente señalar que la evaluación no debe considerarse como una actividad aislada, sino como parte del proceso de planificación, pues un adecuado sistema de retroalimentación cumple un rol importante en diversos proyectos que permite potenciar la eficacia, rectificar y corregir errores para alcanzar los objetivos propuestos (Cohen y Franco, 2000).

Por otro lado, cabe mencionar que la evaluación de procesos, tiene como objetivo verificar que las actividades se lleven a cabo de manera eficiente y efectiva según lo planeado en su diseño y proporcionar datos sobre la adecuación del proyecto y los recursos empleados (Fernández, 2000). Es importante destacar que la evaluación suele ser principalmente cualitativa, ya que se enfoca en analizar las interacciones que contribuyen a la generación de

resultados durante la ejecución del proyecto (Tejedor, 2000).

Cabe destacar que, si bien la evaluación y el monitoreo se encuentran interrelacionadas, no son iguales, pues el monitoreo se define como un proceso continuo y constante que se realiza durante todo el desarrollo del proyecto. Este implica análisis, observación constante y recomendaciones de ajustes para garantizar que el proyecto siga encaminado hacia su objetivo (Crespo, 2011). En cambio, la evaluación se lleva a cabo en momentos específicos, con intervalos más amplios, el cual se enfoca en extraer conclusiones sobre aspectos más generales, como el diseño del proyecto y sus impactos, tanto esperados como inesperados (Crespo, 2011).

En cuanto a la evaluación de los procesos, se empleó tanto datos cuantitativos como cualitativos, puesto que permite conocer de manera detallada las opiniones de las personas con respecto a un evento en específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Anguera (2008) sostiene que emplear ambas metodologías puede favorecer el proceso si se utilizan de manera complementaria, organizada y orientada a los objetivos planteados. Por un lado, para monitorear la cuenta de Instagram, se examinaron los datos cuantitativos proporcionados por la aplicación. Por otro lado, se empleó la metodología cualitativa para recoger información en los post-its, lo cual permite obtener información más detallada, mientras que la cuantitativa proporciona los medios para analizarla (Greene, Benjamin & Goodyear, 2001).

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

En relación a la eficiencia de este proyecto, se centró en el buen manejo y organización por parte de los facilitadores al momento de realizar las actividades. Respecto a la activación en la feria resultó eficiente, ya que se contaron con materiales necesarios y el espacio pertinente para la elaboración de la actividad piloto. Además de ello, hubo una buena predisposición por parte de los mismos alumnos a participar de las actividades establecidas. En relación a la actividad virtual esta contó con una adecuada búsqueda bibliográfica sobre la ansiedad y los mitos, consiguiendo brindar información a los estudiantes sobre la problemática. Ello se logró gracias a la organización y diseño de las publicaciones emitidas dos veces por semana y la acogida por parte de los estudiantes que siguen las páginas.

La población objetivo pudo participar de manera activa en las actividades y a su vez conocer sobre los síntomas de la ansiedad y sus posibles consecuencias a corto y largo plazo. Por otro lado, se logró ejecutar las estrategias previamente planeadas por el grupo, para captar el interés necesario de la población por la actividad e información que se estaba recibiendo. Por ello, se puede considerar que el grupo actuó de manera adecuada dentro de su papel de facilitadores, al fomentar la participación, respetar las ideas y participación de los alumnos.

Con respecto a la ejecución del piloto, a partir de las entrevistas y encuestas aplicadas a los estudiantes se encontraron tres cosas importantes en primer lugar, que tanto los estudiantes como los profesores normalizan la ansiedad como parte de la carrera. Además, que las implicancias de la ansiedad tienen consecuencias graves y, finalmente, que esta problemática requiere el involucramiento de las diversas autoridades de la facultad. Con todo ello, se espera que el proyecto sea sostenible, ya sea por el Centro Federado de la facultad o por entidades de la universidad para que pueda tener un impacto positivo en los estudiantes a largo plazo.

En cuanto a la actividad presencial; es decir, la feria, se contó con la participación de 21 estudiantes en las dinámicas y se contabilizó que se repartieron 37 afiches informativos sobre la gestión de la ansiedad. Además, se les preguntó a los estudiantes sobre las consecuencias de una inadecuada gestión de la ansiedad y se les solicitó que escribieran sus respuestas en un post-it. En este ejercicio se observó que lo que respondieron coincidió con la información que se les proporcionó.

Por otro lado, respecto a la actividad virtual, se logró realizar la búsqueda de información necesaria, la preparación del diseño y las publicaciones a tiempo, para los días previamente acordados entre los grupos (miércoles y domingo). Además, se promocionó la feria en las plataformas digitales. La cuenta de Instagram obtuvo 192 seguidores y las publicaciones obtuvieron un promedio de veinte likes. Cabe mencionar que el Centro Federado de la facultad y la universidad se encontraron dentro de los seguidores de la cuenta de Instagram.

Asimismo, se brindó la información por redes sociales sobre la ansiedad, los mitos que hay entorno a esta y algunas técnicas para calmar la ansiedad, con el fin de ayudar a los estudiantes de la facultad a contar con herramientas para el manejo de la ansiedad. Las estrategias programadas lograron realizarse, dentro de ellas, por ejemplo, las publicaciones a horarios pertinentes, en la que los seguidores de las redes sociales se conectaban e interactuaban. Esto debido a que se ofrecía la información de manera atractiva y llamativa. En este sentido, los miembros del equipo pudieron organizar los tiempos de manera adecuada para la elaboración de los post-its correspondientes para las páginas creadas, y así lograr una buena acogida y respuesta por parte de los estudiantes de la facultad.

En cuanto a las consideraciones éticas, se consideró la dignidad y el respeto a los derechos. Además, en todo momento se respetó la voluntariedad de participación, anonimato y confidencialidad. La información recolectada a través de entrevistas y durante las actividades se manejaron con discreción, la cual se manejó únicamente por las personas encargadas con fines académicos.

Además, se consideró el principio de beneficencia y no maleficencia, pues se contribuyó con el bienestar de los participantes, optimizando sus beneficios y minimizando cualquier efecto perjudicial que pueda generarse. Con ello, se intentó evitar los sesgos o prejuicios para prevenir daños y actuar de manera responsable. Esto facilitó la disposición para escuchar y comprender las respuestas y experiencias de los participantes.

Algunos de los alcances de la propuesta es que se plantearon actividades de bajo presupuesto y con alta viabilidad, lo que incrementa la factibilidad de su aplicación. Asimismo, se tiene que la perspectiva de la promoción permite integrar elementos informativos de fácil difusión para diferentes fines planteados: tales como la sensibilización como la difusión de técnicas de manejo de la ansiedad.

Entre las limitaciones, se identificó que las actividades se enfocaron solo en los estudiantes de la facultad, por lo que no se tomó en cuenta otros agentes como profesores y autoridades dentro de la intervención. Esto, con el fin de generar un cambio de microsistema, donde el ambiente también sea promotor de la salud y que sea lo suficientemente sensible ante la problemática de la ansiedad y la salud mental en general. Además, en la actividad presencial, se realizó el piloto, mas no la ejecución del proyecto. No se pudo llevar a cabo una evaluación que facilite medir si se cumplen los objetivos de las actividades a largo plazo.

Otra limitación que se presentó en la actividad virtual consistió en que no se pudo asegurar que las personas que sigan la cuenta de Instagram sean únicamente estudiantes de la facultad con la que se trabajó, por lo cual no se pudo saber con certeza si se alcanzó el objetivo planteado en función a la población específica.

En cuanto a los aprendizajes obtenidos en esta competencia, se logró un análisis integrado de información tanto cualitativa como cuantitativas recogidas de las actividades. A pesar de que las metas se establecieron cuantitativamente, fue crucial realizar un análisis cualitativo para verificar si efectivamente, se había alcanzado la meta. En ese sentido, resultó importante no solo saber el número de respuestas entregadas en los post-its, sino evaluar si estas estaban alineadas a la problemática que se abordó y a la información que se proporcionó.

Finalmente, se logró fortalecer habilidades blandas, tales como la toma de decisiones, resiliencia, adaptación a cambios, escucha activa, empatía, entre otras. Estas cualidades resultan relevantes cuando se forma parte de los facilitadores de las dinámicas, pues a pesar que se pueda tener la información y actividades, en el momento de llevarlos a cabo pueden surgir imprevistos o dificultades, por lo que es necesario el trabajo en equipo, resolución de conflictos y empatizar con los participantes para comprender mejor sus necesidades.

## Conclusiones

El informe de Trabajo de suficiencia profesional presentado refleja el dominio de las competencias clave del perfil de egreso de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú: diagnóstica, interviene y evalúa, de las cuales las dos primeras competencias se desarrollaron durante las prácticas pre profesionales en una institución educativa de un colegio nacional de Lima metropolitana en el año 2020 durante el la pandemia por Covid-19. En el caso de la competencia evalúa se consideró la intervención realizada en una Facultad de una universidad privada en Lima Metropolitana, la cual formó parte del curso Psicología y salud en el ciclo académico 2019-2.

Resulta pertinente señalar que se tuvo supervisión profesional, tanto del psicólogo a cargo del Departamento de Psicología de la institución educativa, como de la asesora del curso universitario Prácticas pre profesionales. Durante el desarrollo de las tres competencias se fortaleció el perfil profesional con autonomía, análisis, reflexión y creatividad. Asimismo, se respetaron las consideraciones éticas, tales como la confidencialidad, principio de beneficencia y no maleficencia, respeto por los derechos, la dignidad y la participación voluntaria.

En cuanto a la competencia Diagnóstica, se llevó a cabo un diagnóstico de necesidades de los estudiantes de la institución educativa al finalizar el año escolar, el cual se realizó por un grupo de siete internos de psicología a través de las plataformas digitales, como WhatsApp, Microsoft Teams y llamadas telefónicas. Para ello, se consideró la información brindada por los estudiantes y padres de familia en las llamadas de soporte emocional.

Además, se tomaron en cuenta tanto las entrevistas grupales a los estudiantes como la entrevista a la tutora. A partir de ello, se envió un informe del diagnóstico situacional al Departamento de Psicología de la institución educativa, el cual se agrupó en tres áreas: personal, social y académica para ser tomado en cuenta al planificar las actividades del siguiente año.

Esta actividad permitió un proceso de recolección de información y análisis de necesidades, el cual tenía como objetivo profundizar en la comprensión de la situación por la que atravesaban los miembros del centro educativo: estudiantes, profesores y padres de familia, permitiendo así proponer y comunicar alternativas de solución que favorezcan su bienestar. Esta competencia permitió desarrollar una actitud crítica personal, además de la habilidad para someter el propio trabajo al juicio crítico de otros, lo cual resulta esencial para garantizar la validez y el rigor de las soluciones propuestas.

En cuanto a la competencia Interviene, esta consistió en diseñar y ejecutar 3 sesiones

de un taller con el objetivo general de que puedan reconocer la importancia de las emociones y apliquen estrategias para su regulación. En cuanto a los objetivos específicos, el primero consistió en que los alumnos entendieran qué son las emociones y su relevancia mediante ejemplos presentados durante cada sesión. El segundo se basó en que los alumnos puedan reconocer cómo se manifiestan las emociones en las personas basándose en ejemplos personales. Por último, el tercer objetivo se centró en que los alumnos adquirieran estrategias para la regulación emocional y técnicas de relajación.

Esta competencia permite elaborar y ejecutar un plan de acción adecuado tomando en cuenta los objetivos, procedimientos, técnicas, instrumentos y plan de evaluación para obtener una solución. Además, se incrementó la creatividad al emplear plataformas virtuales como Microsoft Teams, Canva y Power Point para incentivar la participación de los estudiantes para las dinámicas virtuales. Asimismo, se crearon espacios de diálogo libres de juicios en los que los estudiantes compartieron sus opiniones y experiencias, las cuales se integraron al producto final.

Con respecto a la competencia Evalúa, se abordó la problemática de la ansiedad en estudiantes universitarios en la que se buscó promover la concientización y el manejo adecuado de la ansiedad, brindando herramientas para mejorar el bienestar de los estudiantes. Para ello, se llevó a cabo un seguimiento del Instagram del proyecto, en el que se revisó las estadísticas como la interacción de la cuenta los miércoles y domingos durante dos meses. Además, se realizó una evaluación de proceso de las actividades que se realizaron en la feria de salud, la cual se realizó una sola vez.

Asimismo, se tomó en cuenta la evaluación de proceso, en la cual se utilizaron técnicas de observación y registro de las respuestas que los estudiantes brindaron en la feria de salud. Esta actividad permitió implementar un plan para valorar, medir la eficacia, eficiencia y efectividad de la intervención, tomando en cuenta los indicadores de logro tanto durante el proceso como en el producto final con la finalidad de identificar fortalezas y oportunidades de mejora en futuras intervenciones.

Con relación a las limitaciones identificadas en el periodo de prácticas pre profesionales, estuvieron principalmente afectadas por factores externos como la pandemia por Covid-19, los escasos dispositivos electrónicos e inestable conexión a Internet, puesto que dificultó la asistencia de los estudiantes para las actividades planificadas, tales como talleres o entrevistas grupales. Otra limitación que se identificó fue la dificultad de organización al coordinar las actividades por realizar, considerando además, que los escolares pasaban por un proceso de adaptación a la virtualidad y alta demanda académica.

Asimismo, el hecho de que se contara con la supervisión de dos supervisores para aproximadamente 50 internos de psicología se presentó como una dificultad, sobre todo al inicio, pues no se realizaba un seguimiento tan frecuente ni se brindaba una retroalimentación profunda. Sin embargo, esto permitió un aprendizaje más autónomo y trabajar en equipo con otros internos de psicología.

En relación a los alcances, se logró fortalecer tanto conocimientos adquiridos a lo largo de la formación universitaria, como poner en práctica lo aprendido para obtener un impacto positivo con las poblaciones a trabajar tomando en cuenta las consideraciones éticas en cada competencia. Además, se pudo desarrollar habilidades como empatía, comunicación asertiva, creatividad, adaptación al cambio, las cuales son necesarias en el perfil profesional de psicología.

Otro alcance fue que se desarrollaron habilidades como el liderazgo, creatividad, tolerancia a la frustración y manejo de grupos para realizar los talleres a los estudiantes, pues fue un desafío, ya que los estudiantes no solían participar ni brindaban respuestas completas o exhaustivas. Es por ello que se empleó material llamativo, dinámico y de su interés para propiciar un espacio seguro, respetuoso y participativo.

Finalmente, tras haber aprobado los cursos correspondientes de la malla curricular de facultad y haber cumplido satisfactoriamente el periodo de prácticas pre profesionales, se puede concluir que los conocimientos que se adquirieron durante la formación universitaria, junto con su aplicación en el centro de prácticas, han permitido el desarrollo de las competencias de Diagnóstica, Interviene y Evalúa.



## Referencias

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51–74.
- American Psychiatric Association [APA](2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ª ed., texto revisado; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association [APA] (2017). Ethical principles of psychology and code of conduct. APA.
- Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción psicológica*, 5(2), 87-101.
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Virtual*, 4(10), 49-55.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas, Revista Científica Pedagógica*, 3(31), 63-74.
- Baird, S., Hamory, J., Jones, N., Oakley, E., Woldehanna, T., & Yadete, W. (2020). Adolescent realities during Covid-19. Factsheet series. Adolescents' experiences of Covid-19 and the public health response in urban Ethiopia.' *Gender and Adolescence: Global Evidence*.
- Barcía , J., Carvajal, B., Barcía, C., & Sánchez, E. (2017). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: La dinámica de los componentes didácticos en sistemas de clases*. Mar Abierto.
- Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A., & Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, 145(3), 373-379.
- Benavides, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(1), 118-124.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
- Buisán, C. & Marín, M. (2001). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. Alfa Omega.
- Burgo, O., León, J., Cáceres, M., Pérez, M., Coralia, J., & Espinoza, E. (2019). Some thoughts on research and educational intervention. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(1).
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Carli, V., Hoven, C.W., Wasserman, C., Chiesa, F., Guffanti, G., Sarchiapone, M., & Wasserman, D. (2014). A newly identified group of adolescents at “invisible” risk for psychopathology and suicidal behavior: findings from the SEYLE study. *World Psychiatry*, 13(1), 78-86. <https://doi.org/10.1002/wps.20088>
- Carrera, C., & Sanhueza, S. (2015). Concepción de Aprendizaje que subyace a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. *Parvularia: Revista de Estudios*.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267
- Churches, A. (2007). *Educational Origami, Bloom's, and ICT Tools*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Taxonomia%20Bloom%20Digital.pdf>
- Cohen, E., & Franco, R. (2000). *Evaluación de proyectos sociales*. Siglo XXI.
- Crespo, M. (2011). *Guía de Diseño de Proyectos Sociales Comunitarios bajo el enfoque del Marco Lógico*. [www.eumed.net/libros/2009/575](http://www.eumed.net/libros/2009/575)
- Damasio, A. (2004). Emotions and feelings: A neurobiological perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions* (pp. 49-57). Cambridge: Cambridge U.
- De los Reyes, M. (2003). *Algunos aspectos que influyen en la formación de los valores de los preescolares en torno a la postura de J. Habemas* [Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Demirtas, O., Ozdevecioglu, M., & Capar, N. (2015). The relationship between cognitive emotion regulation and job stress: moderating role of social support. *Asian social science*, 11(12), 168-173.

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553.
- Endler, N., & Parker, J. (1990). Ansiedad rasgo y estado, depresión y estilos de afrontamiento. *Revista Australiana de Psicología*, 42 (2), 207-220.
- Fernandes, R., Eulalio, M., & Jiménez, S. (2009). La promoción de la salud y la prevención de enfermedades como actividades propias de la labor de los psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(2), 1-12..
- Fernández, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 85-112
- Fernández, S. (2000). La efectividad de los programas sociales. Enfoques y técnicas de la Evaluación de Procesos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(3), 259-276.
- Fernández-Abascal, E. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Psicología positiva* (27-45). Pirámides.
- Figueiredo, E., & Ferreira, L. (2020). Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e espaços em educação*, 13(32), 85.
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., & Piemontesi, S. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 12, 117-124.
- Gómez, I., & Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de desigualdad en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Gómez, M., Valero, A., & Gutiérrez, H. (2007). Desarrollo e integración de los niños con discapacidad visual a través de unas jornadas lúdico-deportivo-recreativas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (11), 37-42.
- Gómez, P., & Calleja B (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1):96-117.
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 6-15.

- Gordillo, C. (2011). Similitudes y diferencias entre los ámbitos de intervención. Recuperado de <https://uvprintervencioneducativa.blogspot.com/2011/09/similitudes-y-diferencias-entre-los.html>.
- Greene, J., Benjamin, L. & Goodyear, L. (2001). The merits of mixing methods in evaluation. *Evaluation*, 7(1), 25-44.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.
- Gutiérrez, M., & Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7 (3), 569-578.
- Hernández, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). Mc Graw-Hill.
- Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *Journal Genetics Counsel*, (21), 873-883.
- Lancha, C., & Carrasco, M. (2003). Intervención en ansiedad a los exámenes, obsesiones y compulsiones contenidas en un trastorno obsesivo y compulsivo de la personalidad. *Acción psicológica*, 2(2), 173.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja. *Revista costarricense de psicología*.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87- 99.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo*. Editorial Magisterio.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mestre-Navas, J., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.

- Mok, E., & Tam, B. (2001). Stressors and coping methods among chronic haemodialysis patients in Hong Kong. *Journal of Clinical Nursing*, 10(4), 503–511. doi:10.1046/j.1365-2702.2001.00500.x
- Murillo, F., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Ortiz, R., Torres, A., Rodríguez, J., Rodríguez, M., Trujillo, J., & Huerta, P. (2008). Prevalencia de la ansiedad en universitarios. Intraforo UV (2008). *Memorias II Foro Intrauniversitario de Investigación en Salud. Universidad Veracruzana. Xalapa-Veracruz: México.*
- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. REME [Serie en Internet], 2(2-3). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf245161299/texto.html>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Pérez, O., & Bello, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez Rosas, J., & Martínez, M. (2012). Test anxiety and coping styles with academic stress in university students. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 28(1), 89-96.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Ponce, N., & Aguaded, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(18), 1-33.
- Ramos, V., Piqueras, J., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Sánchez, M., Posada, M., & Castañeiras, C. (2008). Vulnerabilidad y salugénesis personal: algunas consideraciones para la salud mental. In *XV Jornadas de*

*Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.*  
Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Sansgiry, S., & Sail, K. (2006). Effect of Students' Perceptions of Course Load on Test Anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (2), 1-6
- Santander, B., Valencia, D., & Hernández, H. (2022). Metodologías para la evaluación de proyectos sociales en las zonas rurales. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(2), 462-472.
- Sarason, S., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 810-817.
- Serrano, J., & Pons, R. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681-712.
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11(1), 379-405.
- Sicilia, M. (2007). Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 26-35.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, G., & Masselier, G. (2002). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Université de Sherbrooke.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339
- Torrecilla, J. (2006). *La entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torrents, R., Ricart, M., Ferreiro, M., López, A., Renedo, L., Lleixa M., & Ferré, C. (2013). Ansiedad en los cuidados: una mirada desde el modelo de Mishel. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 60-64. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100013>
- Troncoso, C., & Daniele, E. (2003). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. *Anuario digital de investigación educativa*, (14).
- UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- UNICEF (2020). *Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>

- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Volkin, S. (2020). The impact of the Covid-19 pandemic on adolescents. Johns Hopkins Center for Adolescent Health. <https://hub.jhu.edu/2020/05/11/covid-19-and-adolescents/>
- Wahl, A., Hanestad, B., Wiklund, I., & Poum, T. (1999). Coping and Quality of Life in Patients with Psoriasis. *Quality of life Research*, 8, 427-433.





## Apéndices

### Apéndice 1. Guía de preguntas de diagnóstico

#### Entrevista grupal Alumnos

##### Personal

###### Regulación de emociones

- ¿Cómo describirían este año?
- ¿Qué emociones creen que tuvieron más durante este año?
- ¿Qué hiciste cuando te sentías así?

###### Estrés

- Durante todo este año, ¿en qué situaciones sintieron que se estresaron más?
- ¿Qué hacen cuando se sienten así?

##### Social

- ¿A quién sueles acudir cuando necesitas apoyo?

###### Pares

- ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
- Nos han contado que no han podido pasar mucho tiempo con sus amigos, ¿qué tipos de espacios esperarían que haya para que tengan más tiempo juntos?

###### Familia

- ¿Cómo describirías tu convivencia familiar durante este año?
- ¿Qué es lo que más les ha gustado de pasar tiempo con sus familias durante la pandemia?

##### Académico

###### Motivación

- ¿Qué te han parecido las clases virtuales?
- ¿Te has sentido motivado por las clases virtuales?

###### Aprendizaje

- ¿Cómo valorarías tu desempeño en este año escolar? ¿Por qué?
- ¿Consideras que has aprendido con las clases virtuales?

###### Organización de tiempo

- ¿Consideras que tienes tiempo suficiente para realizar tus actividades académicas?
- ¿Consideras que es importante tener tiempo libre?

## **Apéndice 2. Consentimiento informado para docentes, asentimiento informado y ficha informativa para padres de familia/apoderados**

### **Consentimiento Informado**

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los docentes una clara explicación de los objetivos del diagnóstico y su rol en ella.

La presente investigación tiene como objetivo determinar las principales necesidades psicológicas de los estudiantes en la coyuntura de la pandemia.

Este trabajo está a cargo de los estudiantes Alexandra García, Alexis Bernabe, Carla Huapaya, Fiorella Cueva, Julianna Cerrón, Grecia Galbani y Karla Hilario bajo la supervisión de los psicólogos José Luis García y Nicole Flores.

La participación es estrictamente voluntaria y se garantiza la confidencialidad, además, no se usará para ningún otro propósito.

Si los docentes tienen alguna duda, pueden hacer preguntas en cualquier momento de su participación. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tienen el derecho de hacérselo saber a las personas que dirigen la entrevista o abstenerse de participar en ellas.

De tener algunas preguntas sobre su participación en esta entrevista, puede contactarse a los siguientes correos: [joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe](mailto:joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe) / [nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe](mailto:nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe)

De estar conforme con su participación, por favor responder el siguiente mensaje con su nombre completo, número de DNI y conformidad.

Desde ya le agradecemos su participación.

### **Asentimiento informado**

El objetivo de este asentimiento informado es brindarle una explicación clara de la entrevista, así como el rol que tiene en ella. Su participación es totalmente voluntaria, ya que puede retirarse en el momento en el que considere necesario. La información que se recoja será estrictamente anónima, confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro objetivo que no esté contemplado en esta entrevista.

Si tuviera alguna duda con relación a la entrevista, no dude en hacer las preguntas que considere necesarias. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento si se siente incómodo. Asimismo, ante cualquier duda o consulta puede comunicarse con su tutor o los psicólogos encargados a través de los siguientes correos: [joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe](mailto:joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe) / [nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe](mailto:nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe)

Muchas gracias por su participación.

Dado que usted es menor de edad y como parte del Protocolo de Asentimiento informado, se adjunta una ficha informativa para su padre/madre o apoderado. Por favor informarle sobre esta entrevista si usted decide continuar, así como la posibilidad de contactarse con los tutores o psicólogos para cualquier duda.

### **Ficha informativa**

Señor padre de familia, se le informa que su menor hijo ha sido invitado a participar de una entrevista que tiene como finalidad conocer las principales necesidades psicológicas de los estudiantes en la coyuntura de la pandemia. Estas entrevistas son dirigidas por los estudiantes Alexandra García, Alexis Bernabe, Carla Huapaya, Fiorella Cueva, Giulianna Cerrón, Grecia Galbani y Karla Hilario bajo la supervisión de los psicólogos José Luis García y Nicole Flores.

La presente entrevista no conlleva ningún riesgo personal y es libre de formular las preguntas que considere convenientes a los estudiantes encargados, tutores y psicólogos encargados a través de los siguientes correos: [joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe](mailto:joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe) / [nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe](mailto:nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe)

### Apéndice 3. Matriz de monitoreo

Código	Actividad 1	Metas	Responsables	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	Periodicidad de la evaluación	Presupuesto
1	Feria saludable	Dar a conocer sobre los síntomas y las consecuencias de la ansiedad.	Todos los integrantes del grupo	L M X J V S D	El día de la feria	
		Los estudiantes que asisten a la feria identifican al menos 2 consecuencias de la ansiedad.		X		

#### Tareas de la actividad 1

1.1	Realizar los casos	L y G			0
1.2	Hacer sobres	L y G			4.8
1.3	Realizar el título de la feria	V			4
1.4	Imprimir y cortar stickers	Todos los integrantes			10
1.5	Realizar título de la actividad	V			0
1.6	Dibujar silueta de persona	B			2
1.7	Hacer íconos y viñetas para que los estudiantes escriban	L y G			9
1.8	Comprar chupetines	U			7
1.9	Conseguir dado y campanas	B			0
1.1	Imprimir castor jedi	U			3
1.11	Comprar y traer cartulinas	V			2
1.12	Post-its y lapiceros	V, L y G			0
1.13	Imprimir información sobre las páginas virtuales	U			2

Código	Actividad 2	Metas	Responsables	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	Periodicidad de la evaluación	Presupuesto
2		Publicar dos veces por semana sobre las características de la ansiedad y sus mitos.	Todos los integrantes del grupo	L M X J V S D	Semanalmente	
		El 30% de los estudiantes identifican 3 manifestaciones de la ansiedad.		X X		

#### Tareas de la actividad 2

2.1	Coalición con el grupo de estrés y malestares físicos	Todos los integrantes			0
2.2	Crear la página de Facebook e Instagram	Todos los integrantes			0
2.3	Invitar a estudiantes de la Facultad a unirse a las páginas	Todos los integrantes			0
2.4	Compartir las páginas mediante redes sociales	Todos los integrantes			0
2.5	Compartir las páginas a los contactos de la Facultad	Todos los integrantes			0
2.6	Buscar información sobre la ansiedad y sus mitos	G y U			0
2.7	Diseñar el contenido a publicar en las páginas	B y V			0
2.8	Publicar 2 veces a la semana en ambas páginas	L y G			0