

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA PERUANA**

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

Ana Paula Mazuelos Beas

Asesora:

Gloria Margarita Gutiérrez Villa

Lima, 2022

Resumen

En el presente trabajo, se presentan las actividades realizadas en el desempeño pre-profesional correspondientes a las competencias de psicología PUCP. En la competencia Diagnóstica, se desarrolló una evaluación de necesidades para explorar la toma de decisión vocacional y el apoyo recibido de apoderados y docentes en la misma con estudiantes de 5to de secundaria. Para ello, se aplicó una entrevista a una docente y una encuesta cuantitativa y cualitativa para los estudiantes y apoderados. Al respecto, se identificó que los estudiantes tienen dificultad en la toma de decisión vocacional, la cual estaría relacionada a factores como la poca información sobre carreras, inseguridad y presión de sus apoderados.

En cuanto a la competencia Interviene, se diseñó e implementó una intervención con estudiantes de 3ro de secundaria en torno a su motivación a la participación en clases virtuales. Esta intervención tuvo tres sesiones y se trabajaron las fortalezas y oportunidades de mejora, así como el establecimiento de metas SMART. Se obtuvieron resultados positivos al cumplir con el objetivo general. Así, los estudiantes utilizaron estrategias para una participación activa en situaciones ficticias.

Finalmente, dentro de la competencia Evalúa, se diseñó la evaluación de una intervención sobre la toma de decisión vocacional en estudiantes de 5to de secundaria. Para ello, se propuso una evaluación de impacto y un monitoreo. Así, se plantearon objetivos, indicadores de monitoreo e instrumentos de evaluación correspondientes a la intervención y a cada sesión. No obstante, esta actividad no se pudo realizar dadas las limitaciones de tiempo y espacio.

Abstract

In this paper, the activities carried out in the pre-professional performance corresponding to the PUCP psychology competences are presented. In the Diagnostica competence, an assessment of needs was developed to explore vocational decision-making and the support received from parents and teachers on a group of 5th grade high school students. To do this, an interview was conducted with a teacher and a quantitative and qualitative survey for students and parents. It was identified that students have difficulty in making vocational decisions, which would be related to factors such as little information about careers, insecurity and pressure from their parents.

Regarding the Interviene competence an intervention was designed and implemented with students from a 3rd grade high school regarding their motivation to participate in virtual classes. This intervention had three sessions and the strengths and opportunities for improvement were worked on, as well as the establishment of SMART goals. Positive results were obtained by meeting the general objective. Thus, the students used strategies for an active participation in fictitious situations.

Finally, regarding the Evalúa competence, the evaluation of an intervention on vocational decision-making with 5th grade high school students was designed. For this, an ex-post evaluation and monitoring was proposed. Thus, objectives, monitoring indicators and evaluation instruments corresponding to the intervention in general and to each session were proposed. It is important to say that this activity could not be carried out because of the limitations on time and space.

Tabla de contenidos

Presentación General	5
Competencia Diagnostica	6
Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia	6
Reseña teórica	6
Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes	9
Competencia Interviene	13
Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia	13
Reseña teórica	13
Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes	15
Competencia Evalúa	20
Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia	20
Reseña teórica	21
Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes	22
Conclusiones	24
Referencias	26
Apéndices	33
Gráfico 1	33
Gráfico 2	33
Gráfico 3	34

Presentación General

Las actividades del desempeño pre-profesional se llevaron a cabo de manera virtual en una institución educativa (IE) pública, perteneciente al rubro de educación, durante junio del 2021 y febrero del 2022. Esta institución fue fundada en 1947 y tiene su sede en San Miguel, Lima. Asimismo, el colegio fue incluido en el Programa de Renovación de Escuelas Emblemáticas del Ministerio de Educación en el año 2009. Como algunas características relevantes de la institución, es importante considerar que esta es católica, de varones y solo brinda educación secundaria. Además, cuenta con un aproximado de 140 estudiantes en cada uno de los cinco grados de secundaria, los cuales se encuentran divididos en secciones de cerca de 30 estudiantes cada una. Cabe resaltar que, debido al contexto de la pandemia por COVID-19, la institución tenía una modalidad de educación a distancia.

La practicante trabajó dentro del Departamento de Psicología de la institución, estando encargada, junto con otra practicante, de una sección de estudiantes de 5to de secundaria. Esta sección contaba con 31 estudiantes varones de entre 16 y 17 años. Durante los meses de actividad, se realizaron dos funciones principales con los estudiantes. En primer lugar, se llevaron a cabo charlas psicoeducativas semanales con los estudiantes sobre temas de interés. Entre ellos: habilidades sociales, manejo de emociones, adicciones, entre otros. En segundo lugar, se realizaron llamadas individuales de soporte socioemocional. En estas se trabajaron temas específicos de cada estudiante, principalmente, aspectos emocionales, familiares y académicos, en relación a la coyuntura por la pandemia por COVID-19. Adicionalmente, se realizaron actividades con docentes, madres, padres y apoderados de los estudiantes como talleres, charlas y evaluaciones.

De esta manera, los objetivos del Plan Específico de Aprendizaje fueron los siguientes:

- a) Función asistencial: Para realizar entrevistas a padres y alumnos, aplicar, calificar e interpretar pruebas psicológicas y elaborar informes psicológicos.
- b) Función académica: Para investigar sobre temas psicológicos de consejería y asistir a las reuniones de seguimiento del Departamento de psicología.
- c) Función administrativa: Para elaborar un informe de las entrevistas semanales y apoyar en diversas tareas del propio puesto.
- d) Función preventiva: Para brindar charlas, implementar talleres, programas de intervención psicológica a adolescentes y adultos.

Competencia Diagnostica

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

Para demostrar que se ha alcanzado la competencia Diagnostica, se ha elegido la actividad *Diagnóstico para la intervención "Decidiendo mi futuro"* elaborado de manera virtual en la IE donde se ejercieron las prácticas pre-profesionales. Esta actividad tuvo el objetivo general de explorar en la toma de decisión vocacional y el apoyo recibido de madres, padres y docentes en dicha toma de decisión del grupo de estudiantes de 5to de secundaria, para el posterior planteamiento de una intervención. Como participantes del diagnóstico se tuvo en cuenta a 20 estudiantes, ocho madres, padres y apoderados y una docente. Asimismo, se utilizó un instrumento para cada agente, siendo tres en total. Cabe resaltar que el tema en cuestión se determinó ya que durante el trabajo en la institución se observó que los estudiantes contaban con pocas herramientas para esta toma de decisión.

El primer instrumento, dirigido a los estudiantes, fue una encuesta cuantitativa y cualitativa a través de un cuestionario de *Google Forms*. El segundo instrumento, para madres, padres y apoderados, fue una encuesta cualitativa en la misma plataforma. Finalmente, el instrumento utilizado para la docente fue una guía de entrevista de elaboración propia que fue aplicada mediante una llamada telefónica. En cuanto a la aplicación, primero se emplearon los instrumentos con los apoderados y con la docente para, a partir de las respuestas obtenidas, realizar ajustes al instrumento dirigido a los estudiantes. Para analizar la información obtenida, se utilizó un procesamiento manual y cualitativo con inclusión de análisis de frecuencias y porcentajes.

Reseña teórica

En base a la revisión teórica, la evaluación de necesidades debe ser la primera fase de un proceso de intervención socioeducativa, ya que permite conocer las necesidades existentes y confirmar que la posterior intervención sea útil. Además, con este proceso se obtiene información sobre el problema o situación que se desea modificar. En ese sentido, un diagnóstico permite determinar las posibilidades de intervención y conocer las características de la situación y de las personas involucradas (Álvarez Rojo et al., 2002; Rossi et al., 2004).

Adicionalmente, Álvarez Rojo et al. (2002) mencionan que existen tres requisitos para llevar a cabo un diagnóstico de evaluación de necesidades. En primer lugar, la *legitimidad* permite garantizar que se respeten los derechos de las personas con las que se trata. En segundo lugar, la *utilidad* consiste en considerar el beneficio social o la mejora de una situación. En

tercer lugar, la *viabilidad* considera que sea posible llevar a cabo el recojo de información teniendo en cuenta los recursos disponibles. Al respecto, Rossi et al. (2004) agregan que para definir las necesidades a intervenir se deben analizar cinco aspectos de la situación. Estos serían 1) identificar a los usuarios, 2) describir a la población beneficiaria y sus características, 3) identificar las necesidades y sus posibles soluciones, 4) evaluar las necesidades identificadas, y 5) comunicar lo analizado a los actores pertinentes para que se tomen acciones respectivas.

Cabe resaltar que se tomó en cuenta a diferentes actores en el diagnóstico, ya que ello permite comprender el fenómeno de manera holística y realizar la triangulación de la información recolectada. De esta manera, se puede obtener una mayor certeza de la situación de los estudiantes (Hernández et al., 2014). Adicionalmente, se ha evidenciado que la familia y la IE son agentes claves en el proceso de orientación vocacional, por lo que se consideró incluirlos en el diagnóstico (Figueredo, 2016; Guzmán, 2012).

Por otro lado, la toma de decisión vocacional hace referencia a un proceso de búsqueda e introspección en el cual una persona tiene el objetivo de encontrar una ocupación acorde a sus motivaciones y su proyecto de vida (López Bonelli, 2004; Pucci, 2018). Al respecto, es importante mencionar que esto no solo implica seleccionar una carrera u ocupación, sino que es un proceso profundo relacionado al sentido de vida y expectativas de cada persona (Aguilar, 2012). Es así que, este debe ser un proceso gradual en el que intervienen factores internos y externos de cada estudiante, como sus habilidades, motivaciones e intereses, así como el conocimiento de sí mismos, de lo que quieren ser y de la carrera a elegir (Figueredo, 2016; López Bonelli, 2004; Pucci, 2018). Por tanto, se debe ofrecer a los estudiantes herramientas que les permitan conocerse a sí mismos y al espacio laboral, para que puedan determinar la mejor alternativa de ocupación (Figueredo, 2016).

En esa misma línea, la elección vocacional genera en la persona una serie de emociones que influirán en dicha elección (Uribe & Henao, 2015). En adición a ello, esta toma de decisiones viene acompañada de expectativas, creencias e intereses tanto propios como ajenos (Ambrosio et al., 2021). Por ello, es importante considerar que también intervienen otros agentes como las madres, padres o familiares de los estudiantes. De esta manera, estos agentes pueden tener expectativas que transmiten a sus menores de manera explícita o implícita, generando en estos últimos una mayor presión en torno a la elección que deben hacer (Fernández et al., 2016).

Este tema es relevante sobre todo ya que la toma de decisión vocacional se suele dar en los últimos años del colegio, cuando los estudiantes tienen entre 15 y 17 años. Esta etapa corresponde a la adolescencia, caracterizada por generar cambios en diferentes ámbitos de la

vida (Pease et al., 2012; Steinberg, 2017). Específicamente, en este grupo etario se desarrolla la búsqueda de identidad, motivada por la interacción entre pares. Al respecto, Erikson (1982) señala que se debe superar la crisis de Identidad vs. Difusión de la identidad, la cual se resuelve a través de la interacción social. Es así que las relaciones interpersonales con pares cobran relevancia en estos años, impactando en el desarrollo de la autoestima y la empatía (Erikson 1982; Pease et al., 2012; Piaget, 1932, como se citó en Palacios & Oliva, 1999).

En esa línea, trabajar el tema de toma de decisión vocacional en escolares peruanos es importante, pues al revisar las cifras de la primera Encuesta de la Juventud en el Perú (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2012), se observa que el 58% de jóvenes ha estudiado “algo”, mientras que un 42% no estudió nada luego de terminar su educación básica. Además, sólo un 22.6% de los que estudian “algo”, trabaja en una ocupación relacionada a aquello que estudió y aún hay un 16.9% de jóvenes que no estudia ni trabaja.

Adicionalmente, se observa que existe la posibilidad de que los estudiantes no seleccionen la carrera adecuada a sus intereses o preferencias. Al respecto, el 23.8% de las y los jóvenes considera importante que la carrera elegida sea bien remunerada y el 22.2% prioriza la demanda laboral de la misma. Estas cifras podrían indicar que hay un grupo de estudiantes que toma esta decisión priorizando aspectos que no incluyen sus intereses personales. En esa línea, un estudio realizado en Venezuela por Figueredo (2016) concluye que en muchos casos los estudiantes no tienen suficiente información para tomar la elección de carrera, de manera que uno de cada cinco estudiantes cambia su elección original. Así, se señala que la toma de decisión en la elección vocacional permite al estudiante aprender y tener seguridad en sus intereses, habilidades y capacidades, lo cual los lleva a tomar una decisión más adecuada (Figueredo, 2016). En ese sentido, eso conlleva a que experimenten una mayor eficacia en el trabajo profesional y una mejor calidad de vida (Figueredo, 2016), así como también, impactos positivos en la motivación, el rendimiento académico, satisfacción académica y la permanencia en la carrera (Angulo, 2008; Bernal et al., 2016; Prieto et al., 2011).

En esa línea, se observan algunas intervenciones previas sobre la orientación vocacional (Ascenzo, 2019; Calvillo, 2013; Carbonero, 1996; Evans, 2020; Giraldo & Jaimes, 2007). Estas suelen darse en el contexto de una IE y principalmente en estudiantes de secundaria, siendo más común a partir de 3ro de secundaria. Asimismo, en estas intervenciones previas también se reconoce la importancia de trabajar con diferentes actores que se relacionan con los estudiantes, como serían los docentes, tutores y familiares cercanos.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

El diagnóstico realizado tuvo los objetivos de 1) Explorar la toma de decisión vocacional de los estudiantes de 5to de secundaria y 2) Explorar el apoyo recibido por parte de madres, padres y apoderados de los estudiantes de 5to de secundaria, los cuales se pudieron cumplir. A continuación, se detallarán los principales resultados hallados.

En cuanto a la toma de decisión vocacional, el 100% de madres, padres o apoderados señaló que sus hijos ya han decidido lo que desean hacer al terminar el colegio. No obstante, la docente entrevistada comentó que varios de los estudiantes tienen dudas respecto a ello como se observa en el fragmento: “La mayoría sabe que quiere entrar a la universidad, pero no saben qué estudiar ahí” (Mónica, docente, 57 años). Además, algunos de los estudiantes (15%) señalaron que aún no saben qué van a hacer al salir del colegio, pero tienen el deseo de ser profesionales. Al respecto, las y los apoderados y estudiantes comentaron que, para tomar esta decisión, buscaron información y tuvieron apoyo de docentes y familiares. Asimismo, ambos actores consideran que esta elección fue basada en el interés propio y gusto de cada estudiante.

Adicionalmente, a partir de la entrevista con la docente se identifican algunas dificultades como la desconfianza de los padres y madres por las elecciones que tomen sus hijos, así como también, el dilema de los estudiantes entre querer satisfacer a sus padres y seguir sus intereses personales. Esto se refleja en los siguientes fragmentos de la docente: “Lo que quieren es satisfacer a sus papás, pero también hacer lo que les gusta. Muchos tienen miedo de decirle a sus papás” y “Los papás suelen apoyar a los chicos, pero siempre hay ese temor de los papás de que los hijos no saben escoger” (Mónica, docente, 57 años).

Además, los estudiantes señalan presentar inseguridades e indecisiones al tener miedo de que no les guste la carrera que seleccionen. Al respecto, algunos estudiantes comentan como dificultades “la ansiedad y el tiempo, por mi edad” (P9, 16 años) e “inseguridades al meterme en una carrera y que con el paso del tiempo no me guste” (P17, 17 años). Sobre ello, los estudiantes perciben cierta presión de sus padres por no poder equivocarse o cambiar de decisión. Al preguntarles cómo respondieron sus padres cuando ellos les contaron su decisión mencionan: “Me dijeron que está bien mi decisión y que no debo ser indeciso” (P4, 16 años) y “Ellos están de acuerdo y solo esperan que esté firme en mi decisión” (P9, 16 años).

En esa misma línea, la docente entrevistada también menciona que las madres, padres y apoderados desean y esperan que sus hijos estudien una carrera universitaria. Al respecto, menciona que algunos de los padres llegan a presionar a sus hijos para ello. Ella comenta: “Un estudiante, por ejemplo, tiene hermanos mayores y el padre le dice que debe seguir el ejemplo con frases como ‘tus hermanos esto, tus hermanos lo otro’” (Mónica, docente, 57 años). Esta

expectativa se corrobora en las respuestas de los apoderados, quienes al ser preguntados por lo que esperan de sus hijos solo uno de ellos mencionó que quisiera que su hijo “estudie lo que le apasiona” (A2, madre, 41 años); mientras que, los demás señalaron expectativas más rígidas como que quisieran que su hijo “estudie lo que tienen acordado” (A3, madre, 43 años) y que “estudie y tenga una profesión” (A6, madre, 40 años).

Por otro lado, en cuanto al apoyo recibido para esta toma de decisión vocacional, la docente menciona que la mayoría de estudiantes suele tener el apoyo de sus padres, lo cual se corrobora con la información recolectada por los demás agentes. De esta manera, los apoderados mencionan que apoyan a sus hijos al dar consejos y mantener un diálogo abierto y los estudiantes agregan que reciben apoyo emocional e información sobre carreras de interés. Asimismo, todos los estudiantes que señalan tener una decisión tomada mencionan que se lo han comentado a sus apoderados. Así, la mayoría indica que al comunicar su decisión recibieron el apoyo de sus padres, aunque no especifican sobre el tipo de apoyo.

En adición a ello, la docente menciona que los apoderados sí apoyan a los estudiantes y se encuentran involucrados en su toma de decisión vocacional. No obstante, señala que cuentan con pocas herramientas para ayudar a los estudiantes y que suelen esperar que otras personas -como instancias del colegio- se encarguen de guiar a los estudiantes. Al respecto, comenta: “Muchos papás dicen “¿qué hace el colegio?”, ellos esperan que otros hagan algo y a veces ellos tampoco saben a dónde acudir” (Mónica, docente, 57 años).

A modo de conclusión, a partir de este diagnóstico se pudo identificar que los estudiantes de la IE cuentan con una necesidad de intervención. Esta sería la dificultad en la toma de decisión vocacional, incluso faltando pocos meses para que se gradúen del colegio (el diagnóstico se realizó en octubre). Esta dificultad está relacionada a diferentes factores como la poca información sobre carreras, inseguridad y presión por la elección de carrera.

Como reflexión, se identifican algunas ventajas y desventajas de la actividad realizada. En cuanto a las ventajas, se considera que se obtuvo una mirada holística de la situación al considerar a diferentes actores involucrados, en este caso, los estudiantes, sus apoderados y una docente cercana. Además, este diagnóstico fue aplicado de manera virtual dada la coyuntura de la pandemia por la COVID-19. Por otro lado, se observa como desventaja la poca participación de las madres, padres y apoderados en la actividad, lo cual limita la información recogida. Asimismo, se podría considerar que, debido a las limitaciones de tiempo y espacios, el recojo de información fue principalmente cuantitativo a través de encuestas. En ese sentido, un recojo de información cualitativa en una entrevista grupal semiestructurada con estudiantes

y apoderados hubiera permitido conocer más sobre la problemática específica y realizar repreguntas para profundizar en ciertos aspectos.

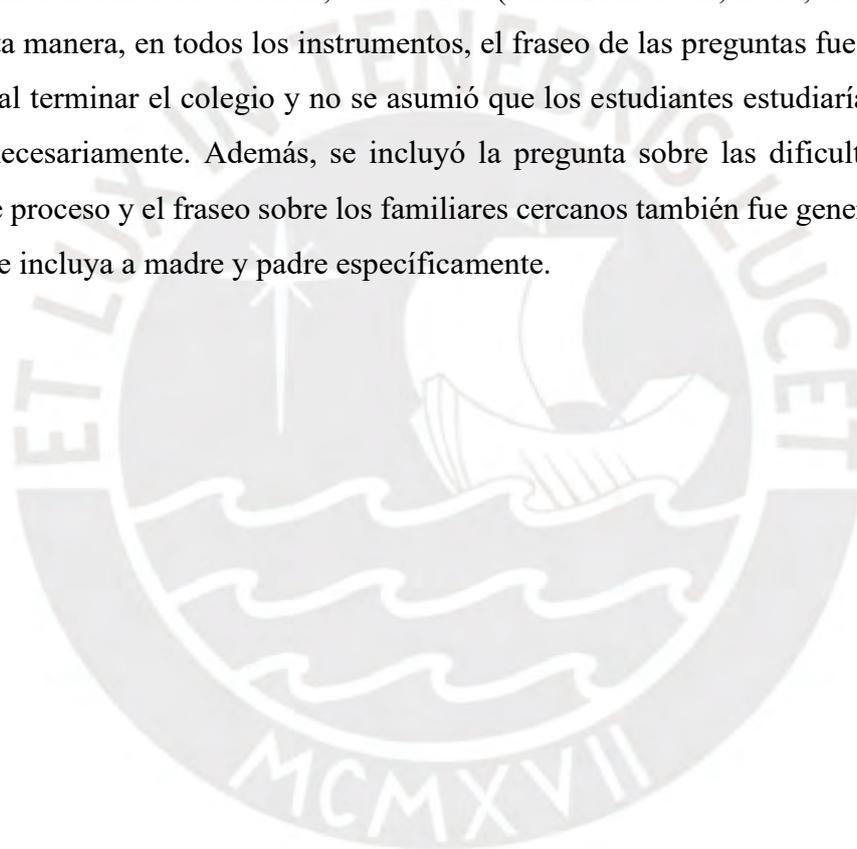
Adicionalmente, esta actividad permitió desarrollar diferentes resultados de aprendizaje correspondientes a la competencia de Diagnóstica. Entre ellos se identifica “Diseña y ejecuta estrategias de entrevista, seleccionando técnicas según el contexto y los propósitos del diagnóstico e investigación, sobre los procesos de vinculación del individuo con el entorno” (DA2), ya que se utilizó la entrevista para recoger información. Esta se aplicó a una docente de la institución de manera individual a través de una llamada telefónica debido a la coyuntura de la pandemia por COVID-19. De esta manera, se utilizaron técnicas específicas para poder realizar las preguntas considerando los aspectos éticos de la confidencialidad de la información y la sensibilidad necesaria al tener en cuenta las situaciones que han surgido por el contexto de la pandemia, bajo el principio de Beneficencia y no Maleficencia (American Psychological Association [APA], 2017). Esto fue relevante al trabajar en una IE, ya que hay varios actores involucrados y, al mismo tiempo, ya que se trabaja con estudiantes menores de edad.

En segundo lugar, se identifica el desarrollo del resultado de aprendizaje “Sistematiza e integra la información evolutiva asociada al fenómeno estudiado, y propone recomendaciones” (DA6) a partir de la actividad realizada. Ello a través de la integración de las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los diferentes actores para el diseño del diagnóstico. En este caso, los estudiantes se encuentran en la adolescencia; mientras que, sus apoderados y la docente, en la adultez media. De esta manera, el formulario utilizado con los estudiantes fue breve y con preguntas mayormente cerradas o abiertas para un desarrollo corto. En contraste, el cuestionario elaborado para los apoderados contaba con más preguntas abiertas para desarrollar. Además, para el análisis de los resultados también se tomó en cuenta que los estudiantes se encuentran en la adolescencia, por lo que están desarrollando su identidad y suelen estar pendientes de la percepción que tienen las otras personas sobre ellos (Erikson, 1982; Palacios & Oliva, 1999).

En tercer lugar, con esta actividad se logró el resultado “Identifica indicadores del proceso del desarrollo cognitivo-afectivo con fines diagnósticos y para la investigación” (DI7), ya que para el diseño y aplicación del diagnóstico también fue necesario tener en cuenta los procesos cognitivos y afectivos de los actores involucrados. De esta manera, se consideró que era posible que los actores, en especial los estudiantes y sus familiares, presenten emociones asociadas al proceso de toma de decisión vocacional, como miedo, tristeza u otros (Uribe & Henao, 2015). Por ello, se procuró plantear las preguntas de manera empática y sensible.

Asimismo, se presentaron algunas preguntas abiertas para que puedan expresar dichas emociones en caso lo requieran.

Finalmente, a partir de la actividad presentada se logró el resultado “Sistematiza e integra la información de las condiciones sociales y los procesos de interacción entre el individuo y el entorno, asociado al fenómeno estudiado” (DA11) al tener en cuenta en la elaboración de las preguntas las oportunidades de los estudiantes en torno a su futuro dado su nivel socioeconómico, la coyuntura de la pandemia por COVID-19 y las dificultades económicas asociadas a ello (Aguilar, 2020; Defensoría del Pueblo, 2020; UNICEF, 2021). Asimismo, se consideraron las expectativas que sus apoderados podrían tener para ellos y las emociones relacionadas a su elección, entre otros (Fernández et al., 2016; Uribe & Henao, 2015). De esta manera, en todos los instrumentos, el fraseo de las preguntas fue general sobre lo que harán al terminar el colegio y no se asumió que los estudiantes estudiarían una carrera profesional necesariamente. Además, se incluyó la pregunta sobre las dificultades que han tenido en este proceso y el fraseo sobre los familiares cercanos también fue general, de manera que no solo se incluya a madre y padre específicamente.



Competencia Interviene

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

Para demostrar que se ha alcanzado la competencia Interviene, se ha elegido la actividad “*En sus marcas, ¿listas?, ¡a participar!*” desarrollada en el curso “Psicología y Desarrollo Integral” de la Facultad de Psicología, cursado en el ciclo académico 2021-1 de manera virtual. En esta actividad se diseñó e implementó una intervención grupal con estudiantes de 3ro de secundaria de una IE de Lima Metropolitana, específicamente se trató de un taller virtual a través de la plataforma de *Google Meet*. Esta intervención se realizó a partir de un diagnóstico con el grupo de estudiantes y la psicóloga de la institución, en el cual se determinó que la principal necesidad de intervención del grupo de estudiantes era la motivación hacia la participación en clase en el contexto virtual.

De esta manera, el tema principal de la intervención fue la motivación hacia la participación en el contexto de aprendizaje virtual. El objetivo general fue que, al finalizar esta, las y los estudiantes de 3ro de secundaria utilicen estrategias para una participación activa en el análisis de situaciones de clases virtuales. Para lograr ello, se plantearon objetivos específicos de cada sesión. Estos fueron: las y los estudiantes i) identifican las características de una participación activa entre varias alternativas presentadas; ii) explican efectos positivos y negativos de la participación activa en el aprendizaje en clases virtuales; iii) aplican estrategias para participar activamente a través de un caso propuesto.

En esa línea, para el taller se diseñaron tres sesiones de 40 minutos cada una. En la primera sesión se trataron las características de la participación activa en el contexto virtual; en la segunda sesión, los efectos positivos y negativos de la participación en clases virtuales; y en la tercera sesión, las estrategias para una participación activa. Asimismo, en cada sesión se contó con actividades interactivas a través de recursos virtuales variados y didácticos, como *PearDeck*, *Jamboard*, *Canva*, entre otros. El número de participantes varió a lo largo de las diferentes sesiones, teniendo un total de 9 participantes.

Reseña teórica

La intervención fue diseñada a partir del modelo instruccional de Gagné et al. (2005), ya que permite que el diseño y desarrollo de las sesiones sean ordenados y homogéneos. De esta manera, la estructura de cada sesión consistió en una presentación, el desarrollo de los contenidos, pruebas de monitoreo y un cierre. Asimismo, las actividades seleccionadas para cada sesión fueron planteadas para generar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

Asimismo, la intervención estuvo basada en el modelo ADDIE (Bates, 2018). Este modelo propone que las intervenciones deben estar compuestas por cinco momentos, cada uno correspondiente a una letra del nombre: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación.

En relación a la participación en clase, esta se entiende como un proceso complejo que implica formar parte y compartir con un grupo de personas, a través de relaciones y procesos interactivos (Hrastinski, 2009). Además, en el ámbito educativo, esta sería uno de los principales medios para lograr un aprendizaje efectivo y la mejor evidencia de un aprendizaje activo y del compromiso de estudiantes (Herrmann, 2013; Petress, 2006).

Adicionalmente, la participación contiene tres dimensiones: cantidad, calidad y fiabilidad (Petress, 2006). En primer lugar, la *cantidad* se refiere al número de intervenciones que se realizan en clase, de manera que todos los estudiantes perciban y reciban las mismas oportunidades de participar. En segundo lugar, la *calidad* consiste en que las intervenciones realizadas favorezcan el aprendizaje y vayan acorde al clima del aula, por lo que es importante que las/os docentes comuniquen sus expectativas de comportamiento. Finalmente, la *fiabilidad* se refiere a los grados de confianza entre docentes y estudiantes. En otras palabras, el grupo de estudiantes debe percibir a las demás personas de la clase como personas de confianza para participar de manera relevante y respetuosa (Petress, 2006).

Además de ello, el rango de edades de las estudiantes fue entre 12 y 15 años, correspondiente a la etapa de la adolescencia caracterizada por producir una serie de cambios a nivel cerebral, cognitivo, emocional y social (Pease et al., 2012; Steinberg, 2017). Al respecto, Piaget (1972) refiere que este grupo etario se distingue por la aparición y preponderancia de operaciones relacionadas a la inteligencia como el pensamiento abstracto y el pensamiento formal. Cabe resaltar que los cambios que ocurren en esta etapa dependen de la estimulación del entorno social y las condiciones del ambiente (Elkind, 1976; Pease et al., 2012). Al respecto, Erikson (1982) propone que en esta etapa se da la búsqueda de identidad, cobrando relevancia la interacción entre pares. En esa línea, el grupo social del adolescente promoverá el desarrollo de su identidad y de sus habilidades sociales (Pease et al., 2012).

Es importante mencionar que esta intervención se diseñó y realizó durante la pandemia por COVID-19 por lo que las clases escolares eran dictadas de forma virtual. A partir de dicho contexto, se observaron algunas dificultades para mantener lazos afectivos, limitaciones en la interacción social e implicancias en el compromiso y motivación en tareas académicas (Anggriyashati & Najmudin, 2020; Martínez, 2017; Rodríguez, 2013). Adicionalmente, se observaron mayores grados de estrés, ansiedad y frustración en estudiantes durante esta

coyuntura (Cifuentes-Faura, 2020; Collado, 2020). Esto último también tendría un impacto negativo en la motivación de los jóvenes para las clases (Gutiérrez, 2019; Saldaña, 2020).

Adicionalmente, se revisaron algunos estudios empíricos centrados en la coyuntura de la pandemia por COVID-19. Al respecto, Yates et al. (2020) identificaron que lo más difícil de aprender en casa era motivarse para los compromisos académicos. Además, pocos estudiantes mencionaron experimentar mejores interacciones con pares y docentes en el aprendizaje virtual que en el presencial. Asimismo, Flores (2015) en su estudio sobre la importancia brindada por profesores y estudiantes a la participación durante clases, identificó que estos actores valoran positivamente la interacción en el aula. Sin embargo, no asumen la responsabilidad de propiciar dicha participación. Al respecto, se observa que el cuerpo docente espera que los estudiantes participen en el aula, pero no plantean formas concretas para ello. Por otro lado, los estudiantes se perciben como actores pasivos, esperando recibir la información de los docentes.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

La intervención *“En sus marcas, ¿listas?, ¡A participar!”* se planteó con el objetivo de que al finalizar la misma, las y los estudiantes de 3ro de secundaria de esta IE utilicen estrategias para una participación activa en el análisis de situaciones de clases virtuales. Además, se tuvieron tres objetivos específicos correspondientes a cada sesión. Así, para cada objetivo se elaboró un indicador de logro y criterios de evaluación específicos.

Respecto a los resultados de la intervención, se concluye que se cumplió mayormente con los indicadores de los objetivos, logrando el objetivo general y los objetivos específicos 1 y 3. A continuación, se detalla el cumplimiento de cada uno. En cuanto al primer objetivo específico, este planteó que, al finalizar la primera sesión, las y los estudiantes identifiquen las características de una participación activa entre varias alternativas presentadas. Para medir el logro de este se contó con el indicador de que más del 50% de estudiantes identifiquen en un listado de opciones al menos 2 de las 4 características de una participación activa desarrolladas en la sesión. De esta manera, en los resultados del monitoreo de la primera sesión, correspondiente al objetivo específico mencionado, se obtuvo que el **100%** de estudiantes identificó correctamente al menos 2 de las 4 características de la participación activa. Por tanto, se concluye que se logró el primer objetivo específico de la intervención.

En cuanto al tercer objetivo específico, este refirió que, al finalizar la sesión, las y los estudiantes aplican estrategias para participar activamente a través de un caso propuesto. Para medirlo, el indicador fue que más del 50% de estudiantes aplican en un caso por lo menos 2 de las 4 estrategias desarrolladas en la sesión. Así, en los resultados del monitoreo de la sesión, se

obtuvo que el 55.6% de estudiantes aplicó al menos 2 las estrategias para participar activamente en el caso presentado. Por ello, se afirma que el tercer objetivo específico también se logró.

De manera contraria, no se cumplió con el segundo objetivo específico. Este planteó que, al finalizar la sesión, las y los estudiantes explican efectos positivos y negativos de la participación activa en el aprendizaje bajo el contexto de la virtualidad. Para verificar el logro de este, se esperó que *más* del 50% de estudiantes explican al menos 2 de los 3 efectos positivos y 2 de los 3 efectos negativos de una participación activa en el aprendizaje a través de un cuestionario. De esta manera, se obtuvo que el 50% de estudiantes explicaron correctamente 2 de los efectos positivos en el aprendizaje de la participación activa, y 2 efectos negativos de no participar activamente. El detalle de las respuestas se puede observar en los Gráficos 1 y 2. Al respecto, se observó que algunas de las respuestas brindadas por los estudiantes no correspondieron a todos los criterios de validación considerados para el indicador. De esta manera, en algunos casos sí lograron explicar correctamente los efectos positivos pero no los negativos.

Finalmente, para el objetivo general se estableció como indicador de logro que más del 50% de estudiantes utilizan 2 de las 4 estrategias aprendidas para una participación activa en una situación de clases virtuales. De acuerdo con los resultados del pretest, el 75% del grupo de estudiantes utiliza estrategias de participación activa en el caso propuesto. Luego, al finalizar la tercera sesión de intervención, se administró la evaluación post-test con un caso similar al de la prueba de entrada, en donde el porcentaje de estudiantes que utiliza estrategias de participación activa disminuyó a 62.5%, como se observa en el Gráfico 3. De esta manera, si bien el porcentaje de respuestas acertadas disminuyó, se cumplió con el objetivo planteado. Cabe resaltar que, esta diferencia porcentual corresponde a un solo estudiante. Además, esta disminución se podría explicar debido a que, por una confusión del equipo, el pre-test fue aplicado luego de la actividad de saberes previos en la sesión 1, por lo que los estudiantes contaron con más insumos para desarrollar el caso presentado en el pre-test.

Cabe mencionar, que se realizaron algunos cambios al diseño inicial de la intervención. Estos ocurrieron principalmente en la tercera sesión en base a la experiencia con las primeras dos sesiones. De esta manera, en un primer momento, se había planteado para la tercera sesión utilizar un caso ficticio utilizado previamente en la etapa de diagnóstico y en la primera sesión de la intervención. No obstante, se decidió cambiar ello por un caso de una adolescente que utiliza la red social *Tik Tok*. Esto se realizó debido a que este último caso consistía en un estímulo nuevo y diferente que no se desarrolla en un contexto de clases virtuales, por lo que se consideró más favorable para el grupo de estudiantes.

Asimismo, en la misma sesión, se había planteado utilizar la plataforma *Jamboard* para desarrollar la actividad; sin embargo, esta luego fue reemplazada por *PearDeck*. Esto se consideró debido a que este último recurso se utilizó en la segunda sesión y tuvo una respuesta bastante positiva por parte del grupo de estudiantes. De esta manera, los asistentes tuvieron una participación activa a lo largo de las sesiones, facilitada por los recursos utilizados.

Como reflexión de la actividad realizada, se identifican algunas ventajas y desventajas de la misma. En cuanto a las ventajas, se puede observar que esta intervención fue diseñada e implementada de manera virtual, lo que brinda la facilidad para ser aplicada a más personas. Asimismo, se adapta al contexto de la virtualidad dado el contexto de la pandemia por COVID-19. En esa misma línea, trabajar sobre la participación en clase en un contexto de educación virtual resulta bastante relevante dada la coyuntura, ya que los estudiantes y docentes se han tenido que adaptar a esta nueva modalidad, así como también las metodologías utilizadas para las clases. Además, al trabajar sobre la participación en clase se favorece la interacción social entre pares en los estudiantes, la cual también se vio disminuida a partir del distanciamiento social por la pandemia. De igual manera, se rescata el uso de recursos interactivos y dinámicos que llaman la atención de los adolescentes, sobre todo al estar trabajando en la motivación a la participación, luego de identificar que esta era baja. En ese sentido, se procuró que los estudiantes se sientan motivados a participar de las actividades presentadas en las sesiones.

Por otro lado, en relación a las desventajas de la actividad realizada, debido a la disposición de la IE, se utilizó la plataforma *Meet* para la intervención. Esto generó algunas limitaciones al tener menos opciones en la configuración de la plataforma, a comparación de otras como *Zoom*. Además, hubo dificultades al tener un tiempo y cantidad limitadas de sesiones también por las disposiciones de la IE participante. De igual manera, si bien se cumplió con el objetivo general de la intervención, el porcentaje de logro del indicador disminuyó. En esa línea, la confusión para la aplicación del pre-test podría haber alterado los resultados obtenidos.

Finalmente, esta actividad permitió cumplir con varios resultados de aprendizaje de la competencia Interviene. Cabe mencionar que esta actividad no es la misma que se utilizó en el portafolio del curso Desempeño Pre-profesional, ya que en la práctica no se pudo desarrollar todas las competencias de manera óptima. Es por ello que se optó por colocar en este apartado una actividad realizada durante uno de los cursos previos correspondientes al plan de estudios. En cuanto a los resultados de aprendizaje desarrollados, primer lugar, se observa el logro del resultado “Identifica los componentes de los programas y estrategias de intervención psicológica” (ITA1), ya que se tuvo que identificar los componentes de los programas y

estrategias de intervención psicológica para plantear el diseño de la intervención. De esta manera, se llevaron a cabo los diferentes componentes de un programa en base al modelo ADDIE, ya que se realizó un diagnóstico previo para identificar las necesidades de la población, luego se diseñó e implementó la intervención y, finalmente, se evaluó (Bates, 2018). Asimismo, se optó por la estrategia de un taller virtual de tres sesiones para la intervención. Esto al considerar que esta estrategia se ajustaba de mejor manera a las características de la población objetivo y a las disposiciones brindadas por la IE participante.

En segundo lugar, se pudo lograr el resultado “Ejecuta programas de prevención y promoción del bienestar y el desarrollo humano” (ITA3), ya que la intervención presentada tiene un impacto en el bienestar y desarrollo humano del grupo de estudiantes. De esta manera, al favorecer su motivación a la participación en clase podrán desarrollar habilidades como pensamiento crítico y habilidades sociales de escucha y habla; así como también, favorecer el aprendizaje activo de los contenidos de sus clases escolares (Czekanski & Wolf, 2013; Herrmann, 2013). Asimismo, esto es relevante ya que la intervención se realizó en el 2020, por lo que esos estudiantes, continuaron teniendo clases virtuales durante el 2021 debido a la coyuntura de la COVID-19.

En tercer lugar, a partir de la actividad realizada se desarrolló el resultado de aprendizaje “Aplica consideraciones éticas pertinentes a una situación de intervención psicológica de manera autónoma” (ITA9) ya que se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas respectivas al tratar con menores de edad dentro de una IE. De esta manera, se obtuvo el permiso de la institución para poder acceder a los estudiantes y el permiso de las madres, padres y apoderados para que sus hijos participen de la intervención. Además, se utilizó un asentimiento informado con los participantes de la intervención, donde se les brindó toda la información referente a la misma de manera que acepten participar de manera voluntaria. Asimismo, se guardó el anonimato de la información brindada, de manera que se utilizaron seudónimos para hacer referencia a los participantes en el reporte de la intervención. Esto en correspondencia con el principio ético de Respeto por los Derechos y Dignidad de las Personas (APA, 2017).

En cuarto lugar, se trabajó el resultado “Redacta un reporte de intervención de manera autónoma con justificación epistemológica y los expone a juicio de pares y docentes” (ITA10) al redactar un reporte de la intervención y presentarlo a las docentes del curso, lo cual fue un requerimiento de este. De esta manera, se elaboró un trabajo escrito grupal donde se recopiló la información correspondiente a la intervención diseñada. Este incluyó el diagnóstico, diseño de intervención, implementación y evaluación y las principales conclusiones.

En quinto lugar, esta actividad permitió desarrollar el resultado “Propone estrategias de intervención que optimicen el desarrollo integral del ser humano en los contextos de desarrollo familiar, educativo, social y comunitario” (ITA13), ya que para diseñar la intervención se consideraron las posibles estrategias para optimizar el desarrollo de las participantes (Díaz-Barriga & Hernández, 2010). Asimismo, en las recomendaciones finales de la intervención se plantearon estrategias que la IE puede aplicar en relación a las necesidades del grupo de estudiantes. Entre estas se encontró que el cuerpo docente integre a su práctica nuevas herramientas y plataformas que favorezcan el aprendizaje significativo, que el grupo de participantes pueda tener mayores espacios de interacción entre pares, entre otros. Finalmente, se trabajó el resultado de aprendizaje “Ejecuta programas de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica en situaciones simuladas” (ITA16) ya que la intervención presentada es una intervención psicoeducativa al brindar información al grupo de estudiantes sobre las estrategias que pueden utilizar para mantener una mayor participación en clases. Asimismo, se presentaron los efectos de utilizar y no utilizar las estrategias presentadas.

En adición a ello, se rescata que esta actividad fue trabajada en grupo, siendo un total de cuatro integrantes encargados del diagnóstico, diseño, implementación y posterior evaluación de la intervención. Al respecto, se identifica que, en lo personal, se pudo participar activamente en la elaboración del trabajo. De esta manera, se pudo contribuir con ideas, comentarios y críticas constructivas que aporten a la elaboración de la actividad, aportando soluciones viables a las dificultades surgidas. Asimismo, se mostró apertura para considerar las opiniones de los demás miembros, aun cuando eran distintas a las propias. Es así que, este trabajo permitió aprender sobre el diseño instruccional y su aplicación al poner en práctica los conocimientos brindados por las docentes del curso. Además, durante la implementación de la intervención, pude aprender sobre el manejo de un grupo de estudiantes de manera virtual, ya que se tuvo que moderar las sesiones.

Competencia Evalúa

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

Para demostrar que se ha alcanzado la competencia Evalúa, se ha seleccionado la actividad de evaluación del taller virtual “*Decidiendo mi futuro*” diseñada para estudiantes de 5to de secundaria de la IE en donde se ejercieron las prácticas pre-profesionales. Esta actividad consistió en el diseño de una evaluación a una intervención enfocada en la orientación vocacional de los estudiantes, específicamente, el establecimiento de metas SMART en base a las fortalezas y aspectos de mejora de los estudiantes. De esta manera, la intervención mencionada se trató de un taller virtual de 3 sesiones. Cabe señalar que este taller no se logró aplicar, por lo que tampoco se pudo evaluar el mismo.

De esta manera, para evaluar la intervención se realizó una evaluación de línea base y una de término para comparar ambos resultados. Al respecto, se planteó como objetivo general que los estudiantes establezcan una meta SMART en base a sus carreras de interés y a sus fortalezas y aspectos de mejora. Además, el indicador de logro fue que más del 70% de estudiantes coloque metas adecuadas que cumplan con criterios establecidos. De esta manera, para evaluar el indicador mencionado se elaboró un formulario con cuatro preguntas a través de *Google Forms* y como instrumento de evaluación se elaboró una lista de cotejo.

Adicionalmente, se diseñó un monitoreo estableciendo un objetivo y un indicador de logro por cada una de las tres sesiones de la intervención. Para la primera sesión, se planteó que los participantes, en base a lo revisado, identifiquen sus fortalezas y aspectos de mejora en un ejercicio, esperando que más del 70% identifique al menos 2 fortalezas y 2 aspectos de mejora. Para medir ello, se elaboró un cuestionario en *Google Forms* y se realizó una lista de cotejo para evaluar las respuestas obtenidas.

Para la segunda sesión, en la cual se presentará información sobre las carreras y universidades de interés, se propone que los participantes identifiquen en un ejercicio las características de hasta tres carreras de interés y de las universidades e institutos que las ofrecen de las presentadas. Así, se espera que más del 60% responda por lo menos 3 preguntas distinguiendo correctamente las carreras de interés. Para ello, se elaboró un cuestionario a través de la plataforma *Google Forms* que será aplicado al finalizar la sesión en cuestión y se formularon criterios de evaluación para evaluar las respuestas obtenidas.

Finalmente, para la tercera y última sesión, en la que se tratará el tema de las metas SMART, se plantea que se identifiquen las características principales de una meta SMART. Así, se espera que más del 70% identifique correctamente, en el ejercicio práctico presentado,

al menos dos opciones de metas que no son SMART y las características que carecen para serlo. Para ello, se realizó un cuestionario en *Google Forms* y una lista de cotejo.

Reseña teórica

Diversos autores proponen que la evaluación de intervención se dé en diferentes momentos. De esta manera, se optó por la evaluación antes y después de la intervención, así como un monitoreo durante la misma. Al respecto, la evaluación antes de la aplicación de una intervención permite relacionar los resultados finales con la manera en que el programa fue administrado y planificado (Ballart, 1992). De igual manera, la evaluación después de realizada la intervención se puede considerar como una evaluación de término o de eficiencia y eficacia (Matos, 2005). En este caso, se propone realizar una evaluación de impacto para evaluar los cambios de la situación inicial en la población beneficiaria y comprobar los objetivos de la intervención (Ballart, 1992).

Adicionalmente, en cuanto al monitoreo y seguimiento durante la implementación, este consiste en la evaluación en función de los efectos esperados del programa, de manera que permite verificar que las actividades planteadas y su desarrollo cumplan con los objetivos de la intervención (Aguilar & Ander-egg, 1994; Pichardo, 1993). Asimismo, Rossi et al. (2004) mencionan que el monitoreo del proceso de la intervención resulta importante para poder interpretar los resultados de impacto, ya que brindan información sobre lo que sucede durante la intervención. Además, los mismos autores comentan que el monitoreo permite incorporar medidas correctivas en la intervención en caso de que ocurran resultados no deseados o efectos secundarios en la implementación. En adición a ello, la evaluación permite revelar las fallas del programa, como por ejemplo, que la población objetivo del programa no está bien definida o que la intervención en sí misma requiera ser reconceptualizada (Rossi et al., 2004).

Por otro lado, en la intervención a evaluar, se trabajaron las fortalezas y oportunidades de mejora de adolescentes. Al respecto, las fortalezas se definen como las capacidades que tienen las personas que les permiten realizar acciones o tareas de forma correcta. Estas pueden incluir conocimientos, competencias, habilidades y talentos (Metz & Jones, 2013; Ponce, 2007). Por otro lado, las oportunidades de mejora se relacionan con las acciones que generan un mayor trabajo para ser realizadas. Además, estas incluyen conocimientos, competencias y habilidades. Cabe mencionar que estas se denominan “de mejora”, ya que es posible y se fomenta trabajar y mejorar en ellas (Metz & Jones, 2013; Ponce, 2007).

Adicionalmente, la intervención propone trabajar sobre las metas SMART, estas se denominan de esa manera por tener cinco características principales, según sus siglas en inglés

(Latham, 2003; Locke & Latham, 2002). De esta manera, en primer lugar, las metas SMART deben ser *específicas*, es decir, suficientemente detalladas y concretas, dejando en claro qué es lo que se desea lograr. En segundo lugar, deben ser *medibles*, en otras palabras, debe ser posible medirlas para saber si se han logrado o no, siendo preferible colocar metas cuantificables. En tercer lugar, estas deben ser *alcanzables*, de manera que se plantee algo que se pueda lograr si se trabaja en ello. Es así que, al momento de plantear la meta, se debe ser realista con el avance que se desea tener en base a los recursos personales disponibles. En cuarto lugar, es importante que la meta planteada sea *relevante* para la persona, de manera que uno se sienta motivado a trabajar en ella y querer cumplirla. Finalmente, estas deben estar *definidas en el tiempo*, así uno tiene un límite de tiempo en el que se debe cumplir la meta. En este punto, también es importante ser realista para plantear los plazos de tiempo.

En relación a ello, se observan algunos estudios empíricos previos en los que trabajaron con metas SMART. Al respecto, en la intervención realizada por Ballesteros y Tutistar (2014) se identificó que hay una alta relación entre las creencias de autoeficacia y el diseño de metas SMART. De esta manera, al aplicar una intervención pedagógica sobre las metas SMART, estudiantes de entre 11 y 15 años pudieron mejorar su desempeño en las tareas de un curso específico. Además, también se observaron resultados positivos en el estudio de Tofade et al. (2012). En este caso, se aplicó un programa de entrenamiento de desarrollo profesional a estudiantes de farmacia, en el cual se utilizó el establecimiento de metas SMART. Por tanto, se concluyó que al escribir metas SMART los estudiantes fueron capaces de incorporar el contenido del programa de entrenamiento.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

En cuanto a los resultados obtenidos, si bien no se logró aplicar y evaluar la intervención, este diseño permite obtener información acerca del cumplimiento de los objetivos planteados por sesión. De esta manera, se podrá identificar si cada sesión cumplió con su objetivo específico y si con el conjunto de sesiones, se logró cumplir con el objetivo general de la intervención. Por ello, permite un análisis de las actividades planteadas para cada sesión y el orden de las mismas, así como también del contenido revisado en cada una.

A modo de reflexión, se identifican las ventajas y desventajas de la actividad realizada. En cuanto a las ventajas, esta es una evaluación que se puede aplicar de manera virtual por los instrumentos planteados. Por tanto, se puede emplear con una cantidad amplia de personas al poder ser ejecutado a distancia. Por otro lado, en relación a las desventajas del mismo, se considera que, al no haber sido implementada y evaluada la intervención, no se pudo comprobar

que realmente se cumplieran los objetivos mediante las actividades planteadas. En esa línea, se propone como recomendación una mayor organización en conjunto con la IE, de manera que se pueda llevar a cabo la intervención con los estudiantes.

Finalmente, esta actividad permitió cumplir algunos de los resultados de aprendizaje, los cuales se detallarán a continuación. En primer lugar, se logró el resultado “Integra los elementos psicológicos sociodemográficos, geográficos, sociales, económicos, culturales, históricos y políticos, en el diseño de evaluación de programas de intervención” (EVPA1), ya que, para el desarrollo del presente diseño de evaluación, se tuvo que considerar los elementos del contexto de los participantes, como por ejemplo, la coyuntura de la pandemia por COVID-19, características de los estudiantes de la IE, entre otros. De esta manera, las actividades e instrumentos de evaluación se tuvieron que adaptar en relación a dichos factores. Específicamente, se utilizaron plataformas sencillas de usar y familiares para los estudiantes. Asimismo, se consideró que estas se debían aplicar de manera virtual por el contexto de la pandemia y que se pueda contestar desde un dispositivo celular, ya que muchos de los estudiantes de la IE solo cuentan con este dispositivo a disposición (Gagliardi, 2020; Huanca-Arohuanca et al., 2020; Inga, 2020; Lovón & Cisneros, 2020).

En segundo lugar, se desarrolló el resultado “Selecciona los enfoques y modelos de diseño y evaluación de programas” (EVPI2), al tener en cuenta los enfoques y modelos de diseño y evaluación para seleccionar el más adecuado para la evaluación respectiva. De esta manera, se optó por una evaluación de línea base y una de término en conjunto con un monitoreo por sesiones. En ese sentido, se aplicó un cuestionario al inicio y final del taller, así como uno al final de cada sesión (Ballart, 1992; Matos, 2005). En tercer lugar, se trabajó el resultado “Desarrolla, selecciona y aplica adecuadamente técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos pertinentes” (EVPA3), pues se seleccionaron diferentes técnicas e instrumentos para recoger y evaluar la información. En ese sentido, se propuso utilizar cuestionarios de *Google Forms* para recoger la información. Asimismo, para evaluar la información recogida, se desarrollaron listas de cotejo y criterios de evaluación cualitativos (Hernández et al., 2014). Esto se determinó al ser instrumentos que permiten la evaluación medible correspondiente a los objetivos e indicadores planteados. Por último, la actividad presentada permitió desarrollar el resultado de aprendizaje “Diseña una propuesta integral de evaluación de una actividad psicológica” (EVPI4), ya que se logró realizar el plan de evaluación de la intervención a partir de las necesidades de la población y en el contexto de la IE.

Conclusiones

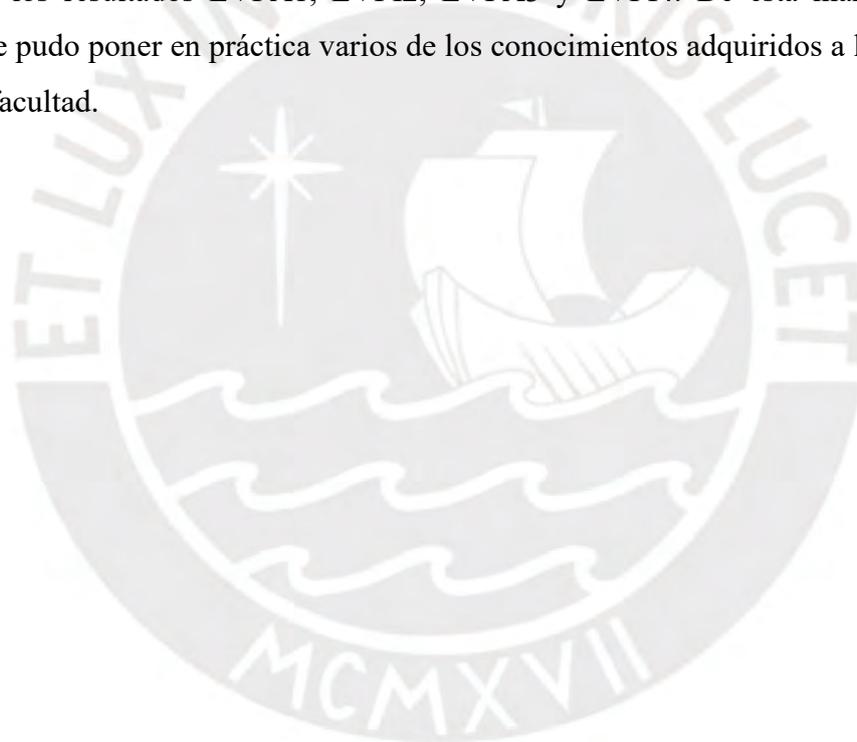
A modo de conclusión, se puede observar que hubo una serie de fortalezas y dificultades en el desarrollo de las actividades presentadas. Al respecto, se considera un punto importante el que las actividades se pudieron adaptar al contexto virtual por la coyuntura de la pandemia por COVID-19. De esta manera, se tuvieron que utilizar plataformas y recursos digitales que puedan suplir el contacto presencial que había previo. Además, el uso de recursos virtuales también resulta una ventaja porque permite que la aplicación de las actividades se pueda realizar a más personas al tener la posibilidad de desarrollarse a distancia. A su vez, estos recursos debían ser pertinentes para la población con la que se utilizarían, en este caso principalmente adolescentes. Así, es importante que la población pueda hacer uso de los recursos adecuadamente y estos les llamen la atención para que se sientan motivados a participar en las actividades desarrolladas.

En esa misma línea, los temas trabajados resultan relevantes en la coyuntura, siendo estos sobre la toma de decisión vocacional y motivación a la participación en clase. De esta manera, ambos temas se han visto afectados debido a la pandemia por COVID-19. Por un lado, la toma de decisión vocacional se ha complicado, dada la limitada interacción social de los adolescentes, la cual es determinante para el desarrollo de su identidad en esta etapa (Anggriyashati & Najmudin, 2020; Cano et al., 2020; De las Morenas, 2020; Erikson, 1982; Verhoeven et al., 2018). Por tanto, podría ser más difícil para los colegiales determinar lo que desean hacer al graduarse. Por otro lado, respecto a la participación en clases, esta se ha visto limitada también, ya que el espacio de clases ha cambiado de un aula presencial a una virtual (Cifuentes-Faura, 2020). Es por ello que la dinámica y metodología de las clases se debe ajustar y se debe considerar la motivación de los estudiantes para ello, de manera que se favorezca su aprendizaje. Esto al considerar que a partir de las clases virtuales los estudiantes han experimentado mayor desmotivación (Anggriyashati & Najmudin, 2020), y sensaciones de estrés, ansiedad y frustración (Cifuentes-Faura, 2020; Collado, 2020).

Por otro lado, por la misma coyuntura mencionada surgen algunas dificultades. Entre ellas se observa una poca participación de los agentes, tanto estudiantes como apoderados y docentes. Esto debido a que, al ser virtual, hay un menor contacto interpersonal y algunas brechas de comunicación, por lo que hay dificultades para llegar a todos los agentes (Ames, 2020; Chauvin & Faiola, 2020; Murillo & Duk, 2020; Organización de Naciones Unidas [ONU], 2020; Ramos, 2020; UNICEF, 2020). Asimismo, se encuentran algunas dificultades para coordinar con las instituciones en las que se realizaban las actividades. De esta manera,

algunas actividades se vieron limitadas por el tiempo y el espacio para desarrollarse. Es así como, en el caso de la actividad correspondiente a la competencia Evalúa, esta no se pudo llevar a cabo. Además, es importante considerar que en la práctica no se pudieron desarrollar todas las competencias adecuadamente, por lo que en el apartado correspondiente a la competencia Interviene del presente trabajo, se optó por colocar una actividad desarrollada en el curso de “Psicología y Desarrollo Integral”, cursado en el 2021-1 de manera virtual.

Adicionalmente, las actividades presentadas permitieron cumplir con varios de los resultados de aprendizaje correspondientes a las competencias de la Facultad de Psicología PUCP. De esta manera, en la competencia Diagnostica se cumplieron los resultados DA2, DA6, DI7 y DA11. Luego, en la competencia Interviene, se lograron los resultados ITA1, ITA3, ITA9, ITA10, ITA13 y ITA16. Finalmente, en relación a la competencia Evalúa se desarrollaron los resultados EVPA1, EVPI2, EVPA3 y EVPI4. De esta manera, en estas actividades se pudo poner en práctica varios de los conocimientos adquiridos a lo largo de los cursos de la facultad.



Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 213-223.
- Aguilar, M. (2012). La información en la orientación académica y profesional. Su importancia en las elecciones juveniles. *Educaweb*.
<https://www.educaweb.com/noticia/2012/02/13/informacion-orientacion-academica-profesional-su-importancia-elecciones-juveniles-5270/>
- Aguilar, M., & Ander-egg, E. (1994). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Editorial Lumen.
- Alvarez Rojo, M., García, E., Gil, J., Martínez, P., Romero, S., & Rodríguez, J. (2002). *Diseño y Evaluación de Programas*. Editorial EOS.
- Ambrosio, L., Cruz, V. L., Nieto, N. E., & Ramos, B. A. (2021). Expectativas, creencias e intereses en la elección de carrera. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 7(13), 25-33. <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/download/129/385>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. American Psychological Association.
<http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Ames, P. (2020). La educación frente a la pandemia en el Perú. Desigualdades e invisibilidad persistentes. *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (II)*, 1(2), 56-63. <https://www.clacso.org/boletin-2-educar-en-la-diversidad/>
- Anggriyashati, R., & Najmudin, O. (2020). Analysis on the Differences in EFL Learners' Demotivating Factors After Covid 19 Pandemic. *Jurnal TA'DIB*, 23(2), 225-236.
<http://ecampus.iainbatusangkar.ac.id/ojs/index.php/takdib/article/view/2373/1830>
- Angulo, J. (2008). *Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2383/Angulo_rj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ascenzo, R. (2019). *Programa de orientación vocacional* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima].
https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8493/Ascenzo_Rouillon_Romina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1-10.

- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Ministerio para las Administraciones Públicas. Serie Administración del Estado.
- Ballesteros, N., & Tutistar, L. (2014). How setting goals enhances learners' self-efficacy beliefs in listening comprehension. *A colombian Journal for Teachers of English*, 21(1), 42-61.
https://www.researchgate.net/publication/291221450_How_Setting_Goals_Enhances_Learners'_Self-Efficacy_Beliefs_in_Listening_Comprehension
- Bates, A. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Creative Commons License.
- Bernal, J., Lauretti, P., & Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-306.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90453464009.pdf>
- Calvillo, Y. Y. (2013). *Orientación vocacional: El proceso de toma de decisiones para realizar un proyecto de vida* [Tesis de licenciatura, Universidad pedagógica Nacional].
<http://200.23.113.51/pdf/29546.pdf>
- Cano, S., Collazos, C., Florez-Aristizabal, L., Moreira, F., & Ramirez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la educación superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59.
- Carbonero, M. A. (1996). Programa de orientación vocacional con alumnos de enseñanzas medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 26, 165-173.
- Chauvin, L. O., & Faiola, A. (16 de octubre del 2020). Remote learning is deepening the divide between rich and poor. *Washington Post*.
<https://www.washingtonpost.com/world/2020/10/16/coronavirus-peru-remote-learning-inequality/?arc404=true&fbclid=IwAR3sRY3XuZhnfrBdVyADhKqBzEw3POQt9s6wMOcNhhqLUeX3yWJwnzW3qI8>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista internacional de Educación para la Justicia social*, 9(3), 1-12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>
- Collado, S. (18 de mayo del 2020). Los efectos de la educación online en los hogares. *Universidad de Chile*. <https://www.uchile.cl/noticias/163485/los-efectos-de-la-educacion-online-en-los-hogares>
- Czekanski, K., & Wolf, Z. (2013). Encouraging and Evaluating Class Participation. *Journal of*

University Teaching & Learning Practice 10(1), 1-10.
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1270&context=jutlp>

De las Morenas, A. (2020). Percepciones de alumnos y docentes de 5to y 6to de educación primaria sobre la modalidad de educación a distancia implantada temporalmente en España por COVID-19. *Enseñanza & Teaching*, 38(2), 157-175.
<https://doi.org/10.14201/et2020382157175>

Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%202027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf>

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Elkind, D. (1976). *Child development and education: A Piagetian perspective*. Oxford University Press.

Erikson, E. (1982). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.

Evans, S. V. (2020). *La orientación vocacional como intervención pedagógica en la escuela secundaria: Condiciones de (im) posibilidad* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Comahue].
<http://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/123456789/16282/Tesis%20Final%20Evan%20Silvina%20Vanesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández, C., García, O., & Rodríguez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14047430006.pdf>

Figueredo, M. (2016). *Toma de decisión en la elección vocacional de los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad de Carabobo].
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/5106/mfigueredo.pdf?sequence=3>

Flores, O. (2015). *La participación de los estudiantes en el aula como factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes* [Tesis de maestría, Universidad Alberto

Hurtado].

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7873/MGDEFloresL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (5 de junio del 2020). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/falta-igualdad-acceso-educacion-distancia-podria-agravar-crisis-aprendizaje>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *COVID-19: Impacto de la caída de los ingresos de los hogares en indicadores de salud y educación de las niñas, niños y adolescentes en el Perú Estimaciones 2020-2021*. <https://www.unicef.org/peru/media/9941/file/Reporte%20t%C3%A9cnico.pdf>

Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Questión*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.24215/16696581e312>

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). *Principles of instructional design*. Thompson & Thompson.

Giraldo, L. K., & Jaimes, D. R. (2007). *Programa de orientación profesional y vocacional "Para una buena decisión un proceso adecuado"*. [Tesis de licenciatura, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2174/131424.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gutiérrez, C. S. (2019). *Adaptación conductual y motivación académica en alumnos de primer y tercer año de secundaria de una institución educativa parroquial de Pachacamac* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7311/Adaptacion_GutiérrezCoronado_Claudia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guzmán, D. C. (2012). *Guía de orientación vocacional para estudiantes del grado undécimo, de las instituciones educativas municipales de Facatativá* [Tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8548/1.PRELIMINARES.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill editors. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results

- from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 175–187. <https://doi.org/10.1177/1469787413498035>
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. [https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.compedu.2008.06.009](https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.compedu.2008.06.009)
- Huanca-Arohuana, J. W., Supo-Condori, F., Sucari, R., & Supo, L. A. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 115-128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Inga, M. G. (23 abril del 2020). *La educación universitaria pública en tiempos de coronavirus*. Vicerrectorado de investigación y posgrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://vrip.unmsm.edu.pe/la-educacion-universitaria-publica-en-tiempos-de-coronavirus/>
- Latham, G. P. (2003). A five-step approach to behavior change. *Organizational dynamics*, 32(3), 309-318. <https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/516062>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- López Bonelli, A. (2004). *La orientación vocacional como proceso*. Bonum. https://www.academia.edu/25666916/La_orientacion_vocacional_como_proceso_Lopez_Bonelli_Angela
- Lovón, M. A., & Cisneros S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y representaciones*, 8, e588. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/588>
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La cuestión universitaria*, 9, 108-116. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3582/3662>
- Matos, R. (2005). Enfoques de evaluación de programas sociales: Análisis comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 360-377.
- Metz, A. J., & Jones, J. (2013). Ability and aptitude assessment in career counseling. En S. D. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 446-476). John Wiley & Sons.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718->

[73782020000100011](https://doi.org/10.1001/73782020000100011)

- Organización de las Naciones Unidas. (27 de agosto del 2020). Uno de cada tres niños en el mundo no puede acceder a clases a distancia si su escuela cierra. *UNICEF*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479572>
- Palacios, J., & Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, *Desarrollo psicológico durante la adolescencia* (pp. 433-517). Alianza Editorial.
- Pease, M. A., Cubas, A., & Ysla, L. (2012). *Mitos y Realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú.
- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40(4), 1-3.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Pichardo, A. (1993). *Evaluación del impacto social. El valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. Editorial HVMANITAS
- Ponce, H. (2007). La matriz FODA: Alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf>
- Prieto, A. T., Mijares, B., Fernández, M., & Martínez, M. (2011). Satisfacción con la carrera elegida para la búsqueda de empleo de los estudiantes del Programa Ingeniería del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. *Revista arbitrada venezolana del Núcleo Luz*, 6(2), 207-227. <https://biblat.unam.mx/hevila/Impactocientifico/2011/vol6/no2/1.pdf>
- Pucci, R. (2018). *Factores que inciden en el proceso de toma de decisión vocacional en jóvenes del interior que migran para continuar sus estudios superiores* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8418/1/factores-proceso-toma-decision-pucci.pdf>
- Ramos, C. (21 de julio del 2020). El reto de la educación virtual. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/peru/historias/covid-reto-de-educacion-virtual-peru>
- Rodríguez, J. R. (2013). Aproximaciones a la educación a distancia en el Perú. En J. Domínguez, & C. Rama. *La educación a distancia en el Perú* (pp. 37-53). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_a_distancia_en_peru.pdf

- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Sage Publications.
- Saldaña, L. M. (2020). *Adaptación conductual a las clases virtuales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana* [Tesis de bachillerato, Universidad San Ignacio de Loyola]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10084/1/2020_Salda%C3%B1a%20Yabar.pdf
- Secretaría Nacional de la Juventud. (2012). *1° Encuesta Nacional de la Juventud (ENAJUV). Resultados finales*. <https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2017/12/Primera-Encuesta-Nacional-de-la-Juventud-2011.pdf>
- Steinberg, L. (2017). Adolescence. En L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 266–304). McGraw Hill Education.
- Tofade, T., Khandoobhai, A., & Leadon, K. (2012). Use of SMART learning objectives to introduce continuing professional development into the pharmacy curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(4), 1-7. <https://www.ajpe.org/content/ajpe/76/4/68.full.pdf>
- Uribe, S. & Henao, N. (2015). *La inteligencia emocional en la toma de decisiones* [Tesis de licenciatura, Universidad EAFIT]. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8693/Sebastian_UribeChinkovsky_Natalia_HenaoCadavid_2015.pdf;jsessionid=DA26C5ED6EEEB5F8DE6A728B29B1100F?sequence=2
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2018). The role of school in adolescents' identity development. A literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 35-63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2020). High School students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, pedagogy and education*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>

Apéndices

Gráfico 1

Resumen de respuestas sobre efectos positivos de la participación activa en clase

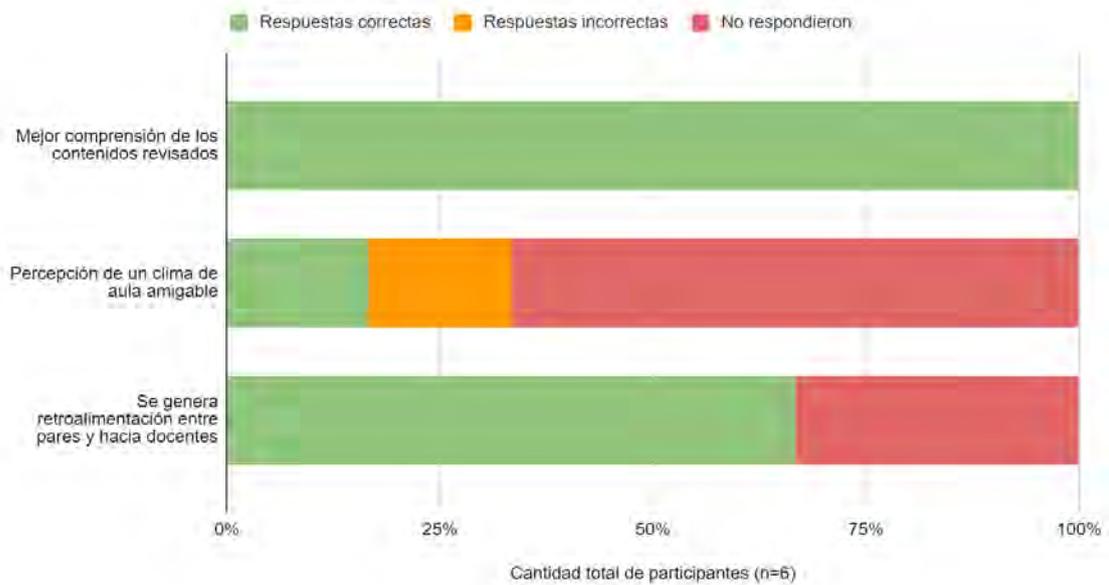


Gráfico 2

Resumen de respuestas sobre efectos negativos de una baja participación activa en clase

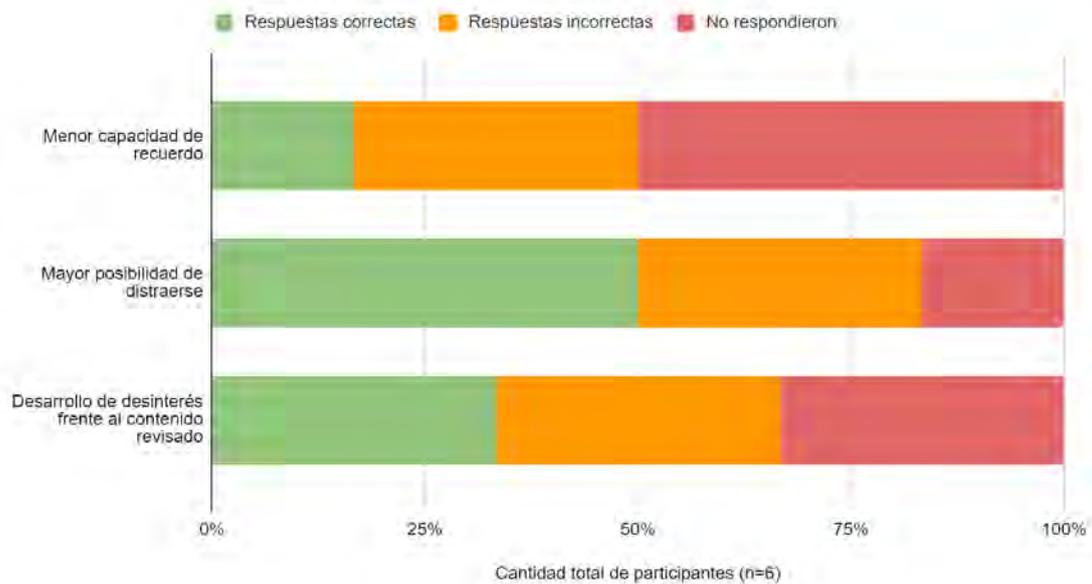


Gráfico 3

Porcentaje de respuestas acertadas en las pruebas de pre-test y post-test

