

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Psicología



Competencias adquiridas durante la práctica preprofesional en una oficina de evaluación y cursos integradores de formación universitaria

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

Karol Jhazmin Carbajal Bermudo

Asesora:

Rosario Patricia Muñoz Cuadros

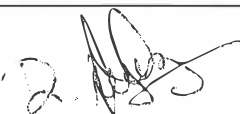
Lima, 2022

INFORME DE SIMILITUD

Yo, **Rosario Patricia Muñoz Cuadros** docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado "*Competencias adquiridas durante la práctica preprofesional en una oficina de evaluación y cursos integradores de formación universitaria*", de la autora **Karol Jhazmin Carbajal Bermudo**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 27 de marzo del 2023

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

Resumen

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional tiene como objetivo reportar el logro de las competencias correspondientes a la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú a través de las prácticas preprofesionales. De esta forma, se detallan las actividades desarrolladas relacionadas a las competencias Diagnostica, Interviene y Evalúa.

Palabras clave: prácticas preprofesionales, intervención, diagnóstico, evaluación.

Abstract

The objective of this Professional Sufficiency Work is to report the achievement of the competencies corresponding to the Degree in Psychology at the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP) through preprofessional practices. Thus, the activities developed related to the Diagnostic, Intervention and Evaluate competencies are detailed.

Key words: preprofessional practices, intervention, diagnostic, evaluation.

Tabla de contenido

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	1
Competencia Diagnostica.....	1
Situación a mejorar	1
Reseña teórica.....	1
Solución planteada.....	5
Principales resultados de aprendizaje.....	6
Competencia Interviene.....	8
Situación a mejorar	8
Reseña teórica.....	9
Solución planteada.....	12
Principales resultados de aprendizaje.....	14
Competencia Evalúa.....	16
Situación a mejorar	16
Reseña teórica.....	17
Solución planteada.....	20
Principales resultados de aprendizaje.....	22
Conclusiones	23
Referencias.....	26
Apéndices	30
Apéndice 1. Datos del Centro de Prácticas Pre-profesional	30
Apéndice 2. Constancia de Finalización de Prácticas Pre-profesionales.....	32
Apéndice 3. Rúbricas para la calificación del Trabajo de Suficiencia Profesional.....	35
Apéndice 4. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional	37

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

El presente texto reporta las actividades que evidencian el logro de las competencias específicas para la licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Algunas corresponden al periodo de prácticas preprofesionales en la oficina de evaluación académica de una universidad privada. En esta, se llevaron a cabo tareas relacionadas a la producción de evidencia para la toma de decisiones informadas por parte de las autoridades académicas y el desarrollo de productos para la evaluación curricular. El resto de actividades corresponden a los cursos integradores Psicología y Violencia, y Psicología y Desarrollo Integral desarrollados en el último semestre de la formación universitaria. A continuación, se detallan estas tareas según las competencias Diagnostica, Interviene y Evalúa.

Competencia Diagnostica

Para evidenciar el logro de la competencia Diagnostica, se presentará una actividad desarrollada en un curso integrador. Como parte del diseño de un plan de intervención en una institución educativa privada, se realizó el diagnóstico sobre las percepciones, conductas y características asociadas a la masculinidad en el nivel primaria de un colegio privado de Lima.

Situación a mejorar

En el marco del curso integrador Psicología y Violencia en la formación universitaria, se diseñó un plan de intervención para una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Así, con el objetivo de analizar las percepciones, conductas y características asociadas a la masculinidad, se llevó a cabo el diagnóstico, el cual constó de una revisión bibliográfica, entrevistas y sesiones de observación. Es importante señalar que la institución educativa participó en el proceso tras la invitación de una de las integrantes del equipo, quien tenía una relación estrecha con la directora. Esta última se mostró muy interesada debido a la relevancia del tema.

Reseña teórica

La escuela como espacio socializador propicia el desarrollo de la identidad que sirve como cimiento para la relación con otros (Redón, 2011). En ese sentido, este espacio sería fundamental en el desarrollo de la masculinidad, pues en la

interacción entre estudiantes y docentes, así como otros integrantes de la comunidad educativa, podrían transmitirse nociones sobre la misma. En efecto, diversos autores¹ mencionan que los colegios suelen difundir un modelo de masculinidad que caracteriza al hombre como ser fuerte, responsable, dominante, racional, exitoso, competitivo, violento y que tiene y ejerce poder (Hardy y Jiménez, 2001; Pérez, 2010; Sabuco, et al., 2013). Así, el modelo de masculinidad se transmite a partir de conductas violentas y de poder que buscarían afirmar la identidad masculina frente a lo femenino (Lomas, 2007). Dichas características responden a la masculinidad hegemónica que tiene diversos efectos negativos como el rechazo a la homosexualidad y expresiones femeninas en hombres, así como ataques por homofobia (Wigdor, 2016; Connell, 1997). Todo ello no sería ajeno a la realidad peruana; por el contrario, en nuestra sociedad, dichos atributos son los más asociados a la masculinidad (Fuller, 2008 citado en Valer y Zapata, 2019).

Si bien los resultados de la revisión bibliográfica revelaron la importancia de desarrollar intervenciones en escuelas sobre la construcción de la masculinidad, no se puede realizar una intervención sin analizar las necesidades previamente (Bausela, 2007). Como explica Pérez (2018), este proceso brinda claridad sobre los aspectos en que se debe intervenir, involucra a todos y permite orientar los esfuerzos hacia las prioridades. Es así que se decidió realizar el diagnóstico en una institución educativa privada de Lima Metropolitana, centrándonos en el nivel primaria, dada la importancia de intervenir tempranamente.

Para lograr dicho objetivo, se caracterizó a la institución educativa a partir de la cantidad de estudiantes, los valores indicados en su visión, la organización de los niveles educativos planteados y horarios. Posteriormente, se realizaron entrevistas no estructuradas con docentes, así como otras semiestructuradas con padres y madres de familia que fueron identificados como actores fundamentales en el desarrollo de la masculinidad, cuya visión y postura sobre el tema era fundamental conocer. Ciertamente, al ser un modelo de referencia, la familia resulta ser un agente esencial en el desarrollo de la identidad (López, 1984). De igual manera, las creencias docentes tienen gran implicancia sobre la enseñanza, por lo que los valores que tenga sobre una materia influirán en sus acciones en el

¹ A lo largo del presente documento, se utiliza de manera inclusiva el masculino para referirse a hombres y mujeres. Ello con el objeto de evitar la saturación gráfica que dificulte la comprensión del texto.

aula (Perafán, 2005; Nespór, 1987). Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a la coordinadora de psicopedagogía, la directora del nivel primario, la psicóloga de quinto grado de primaria y a los psicólogos y tutores de segundo y quinto de secundaria. Quienes, desde sus cargos en la institución, podían brindar información valiosa sobre las acciones que el centro toma respecto al tema.

Otra herramienta que se utilizó para el recojo de la información fue la observación que se llevó a cabo en tres ocasiones durante el recreo de los estudiantes. Se estableció que la unidad de análisis serían las interacciones entre niños y niñas, considerando también las respuestas presentadas por las docentes encargadas de cuidarlos durante los recreos. Todo ello fue anotado en registros anecdóticos. Un aspecto importante que Fernández (2005) señala sobre la observación son las unidades de medida. Al respecto, cabe mencionar que se priorizaron las dimensiones cualitativas, debido a que permiten conocer la manera cómo se presenta la unidad de observación. En lugar de cuantificarla, las dimensiones cualitativas permiten reconocer las particularidades y valoración en un continuo de exceso-defecto comparando con la bibliografía revisada (Fernández, 2005).

Respecto al proceso de recojo de información, cabe mencionar que se tuvieron las consideraciones éticas pertinentes. En cuanto a las entrevistas, se solicitó el consentimiento informado a cada participante. Para ello, se siguió lo establecido en el código de ética APA (2010): se informó a los participantes el propósito de la entrevista y su carácter confidencial, su derecho a rehusarse a participar y retirarse si lo desean, así como los correos electrónicos de contacto de los docentes del curso en caso desearan más información. Adicionalmente, se mencionó que la entrevista sería grabada y se les invitó a preguntar en cualquier momento si tenían alguna duda. Finalmente, se elaboró un protocolo de contención para que los entrevistadores aplicaran en caso surgiera algún inconveniente que requiriera soporte. En el caso de las observaciones, se mantuvo el anonimato de los estudiantes. En ese sentido, las descripciones corresponden a las conductas, mas no son personificadas.

Tras culminar la recogida de información, se procedió al análisis de resultados. Para ello, se comparó la información obtenida de las entrevistas y observación considerando el marco teórico elaborado. Se destacaron tres aspectos:

(1) percepciones sobre la masculinidad; (2) dinámicas en la interacción de niños y niñas e (3) intervenciones que se realizan en la institución asociadas a la construcción de la masculinidad.

Entre los resultados, se encontró que la coordinadora de psicopedagogía, la directora del nivel primaria y los psicólogos entrevistados reconocían la existencia de los roles de género en la sociedad y la importancia de trabajar en pro de la igualdad. No obstante, dado que no percibían problemáticas asociadas al género como parte de la realidad del colegio, no trataban el tema constantemente con los estudiantes. Por el contrario, solo era abordado en sesiones esporádicas o cuando identificaban algún conflicto. Al analizar sus respuestas, concluimos que esta decisión se tomó debido a que los entrevistados priorizaban la prevención terciaria tanto en temas de género como en otros ámbitos.

Otro resultado importante fue la falta de capacitación a autoridades y docentes sobre temas de género. En las entrevistas realizadas, se identificó una postura resistente y evitativa frente a determinados temas de Educación Sexual Integral. Los entrevistados comentaban que el abordaje la orientación sexual e identidad de género no eran apropiados para estudiantes de primaria por su edad. Este tipo de comentarios también se identificó en el discurso de los padres de familia.

En las sesiones de observación, se registró la división de un área del patio en dos partes para que hombres y mujeres tuvieran suficiente espacio para jugar fútbol. Este tipo de iniciativas es importante pues como afirman Ibáñez, Vizcarra y Ugalde (2017), la segregación en función del sexo suele ser muy visible en los patios de recreo, donde los niños ocupan la mayoría del espacio y relegan a los márgenes a las mujeres. Ello suele ocurrir por la práctica de deporte, concretamente el fútbol, el cual sería clave en el proceso de construcción de la masculinidad hegemónica. En ese sentido, si bien la acción que tomó la institución parece mostrar indicios de interés y reflexión sobre el tema, en la práctica, los niños constantemente sobrepasaban el límite que les correspondía sin recibir ninguna corrección. Con base en ello y las respuestas de los entrevistados, se concluyó la necesidad de plantear una intervención que concientice a los distintos actores de la escuela.

Solución planteada

El proceso de diagnóstico descrito tenía como objetivo analizar la información recogida sobre las percepciones, conductas y las características asociadas a la masculinidad en el colegio. Para ello se determinaron 3 objetivos específicos: (1) identificar las percepciones que las autoridades del colegio tienen sobre la construcción de la masculinidad en el ámbito escolar; (2) analizar las diferencias entre niños y niñas respecto a las dinámicas y actividades realizadas en el colegio; (3) reconocer las necesidades específicas presentes en la institución sobre la construcción de la masculinidad en los alumnos e identificar los puntos clave en los que se puede intervenir.

Frente a los resultados encontrados, se planteó una intervención cuyo objetivo era promover la sensibilización y reflexión en docentes, autoridades y personal administrativo sobre la construcción de la masculinidad en niños de primaria. Dada la necesidad de capacitar a los usuarios para evitar la aparición de problemáticas, se decidió trabajar con un enfoque de prevención primaria (OMS, 1998). Sumado a las acciones que ya venían tomando desde la institución, el enfoque elegido podía reforzar la construcción de una masculinidad saludable en los estudiantes.

Si bien solo se tomó en cuenta la prevención primaria, actualmente considero que se podría haber sumado la promoción de la salud. Se sabe que el enfoque de prevención enfatiza en los factores de riesgo; mientras el otro aborda los determinantes de la salud (Vignolo et al, 2011; WHO, 1998; Villar 2011). En ese sentido, se evidencian diferencias, lo cual no implica que se contradigan; por el contrario, son complementarios y enriquecen mutuamente (Quinteros, de la Mella y Gómez, 2017). Tal y como la Organización Mundial de la Salud (2002) explica en una publicación, integrar la prevención y promoción en el campo de la salud mental tiene varias ventajas. Los puntos de coincidencia que tienen ambos enfoques permiten intervenir de manera integral, considerando no solo el abordaje de la enfermedad, sino también los aspectos positivos de la salud mental. En ese sentido, plantear una intervención a nivel preventivo primario y que busque la promoción de la salud habría contribuido con el objetivo del proyecto: promover la sensibilización y reflexión por parte de la IE sobre la construcción de la masculinidad. Esto, centrando el trabajo no solo en el reconocimiento y rechazo

de factores que podrían contribuir al desarrollo de una masculinidad hegemónica, sino también fomentando el aprendizaje sobre modelos saludables respecto al significado de lo masculino y femenino.

En cuanto a los usuarios, se identificó que trabajar con autoridades, docentes y personal administrativo contribuía a la viabilidad del proyecto y su capacidad de rebote en los otros actores. Si bien se resalta la importancia de trabajar con los estudiantes y padres de familia, se esperaba que, al trabajar con los actores seleccionados, estos pudieran replicar lo aprendido con los demás. Igualmente, dada la relevancia de los papás y mamás, en el diseño se les consideró como aliados.

Finalmente, como parte de la responsabilidad que el equipo de trabajo tenía con el colegio, los resultados del diagnóstico y la propuesta de intervención fueron entregados a la institución para que ellos evaluaran su aplicación. No obstante, no se recibió ninguna respuesta. Se presume que no mostraron interés en la intervención por el poco tiempo que tenían dadas sus responsabilidades, pero también porque no reconocían como prioridad abordar temas de género en primaria salvo que ocurriera algún conflicto.

Principales resultados de aprendizaje

La actividad descrita fue seleccionada por la exigencia y responsabilidad que conllevó. En ese sentido, los aprendizajes que se rescatan producto de la experiencia son diversos.

En primer lugar, se reforzaron aprendizajes relacionados a la construcción de instrumentos para el recojo de información que respondieran al propósito del estudio, pero también a las características de los involucrados. Al plantear las guías de entrevista, era necesario considerar los horarios y roles de los participantes en el colegio. Si bien inicialmente, se mostraron interesados, la coordinación de entrevistas fue complicada debido al escaso tiempo del que disponían. En ese sentido, en algunos casos, se tuvieron que plantear preguntas concisas que brindaran la mayor cantidad de información posible. Igualmente, las guías diferían de acuerdo a la persona que se iba a entrevistar, pues cada uno tenía una visión y experiencia distinta del fenómeno estudiado de acuerdo a su rol en la institución. En suma, a partir de esta experiencia, pude comprender que el diseño del diagnóstico no solo

responde al objeto de estudio. Dado que se trabaja con personas, es importante considerar sus características para así lograr conseguir información de calidad.

Un aprendizaje adicional que se resalta es la relevancia de contar con un protocolo de contención. Si bien en un primer momento no se consideró necesario, tras reflexionar en equipo y con la guía de la docente a cargo, se concluyó que el tema podría evocar recuerdos molestos o aflictivos que requerirían soporte por parte de los entrevistadores. Pese a que no se presentaron situaciones que ameritaban su aplicación, considero fundamental analizar con atención y responsabilidad los fenómenos que como psicólogos estudiamos, de manera que cuidemos el bienestar de los participantes.

En segundo lugar, la actividad permitió fortalecer la capacidad de análisis y sistematización. La información que se obtuvo producto de la aplicación de las entrevistas y observación fue abundante. Como equipo, en un primer momento, tuvimos dificultades para realizar la sistematización. En las discusiones de análisis, solíamos centrarnos en las respuestas que llamaban nuestra atención, lo cual no nos permitía revisar la data de manera integral. Entonces, nos dimos cuenta de que estábamos perdiendo una gran cantidad de información, por lo que decidimos replantear las responsabilidades, de manera que todos repasáramos las entrevistas y sesiones de observación. Procuramos que el encargado de la revisión de cada producto fuera distinto al que lo realizó. Es decir, el que llevó a cabo la primera entrevista no se podía encargarse de analizar este mismo elemento.

Finalmente, se resalta la capacidad para organizar la información y plasmarla en un informe. Para lo cual debíamos ejercitar nuestras habilidades de comunicación escrita. Era importante mejorar la redacción de cada integrante, pero también unir los estilos que cada uno tenía, de forma que se transmitiera la información con claridad.

Un aspecto que se podría mejorar del diagnóstico realizado se relaciona con la guía de observación utilizada. Si bien la unidad de medida que se consideró fueron las dimensiones cualitativas, otras de corte cuantitativo habrían aportado al análisis como la ocurrencia y el orden. Consignar la aparición o no de llamadas de atención por parte de las docentes frente a conductas asociadas al modelo de masculinidad hegemónica, así como el orden en que se desarrollaban las interacciones habrían permitido conocer con mayor detalle la conducta analizada.

Competencia Interviene

Para evidenciar el logro de la competencia Interviene, se presentarán dos actividades. La primera se desarrolló en el curso integrador Psicología y Desarrollo Integral, en el que se diseñó una intervención en una institución educativa sobre la conducta agresiva, pasiva y asertiva con estudiantes de 5to grado de primaria. La segunda se llevó a cabo en el centro de prácticas en colaboración con otra practicante. Para esta tarea, modificamos una guía de evaluación para autoridades utilizando el diseño instruccional.

Situación a mejorar

Respecto a la primera actividad, como parte del curso integrador Psicología y Desarrollo Integral en la formación universitaria, se diseñó un plan de intervención para niños de 5to grado de primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Se llevó a cabo el diagnóstico mediante una entrevista semiestructurada con la tutora y una dinámica grupal con los alumnos, donde se indagaron sus capacidades para resolver conflictos y gustos. Cabe mencionar que este último aspecto fue evaluado para crear dinámicas que resulten entretenidas para los niños. Tanto las respuestas concretas de los estudiantes como las conductas observadas fueron tomadas en cuenta para la sistematización y planteamiento del taller.

En la dinámica grupal que se realizó con los alumnos para el diagnóstico, se presentaron dos cuentos. En uno de ellos, se narró el caso de un niño que al ver que sus compañeros golpeaban a otro, decidió retirarse sin hacer nada argumentando que “todos le habían dicho que no debía meterse en problemas”. En el segundo, se relató un evento en el que una niña golpeó a su compañero con la pelota mientras jugaba vóley. En ambos casos se les preguntó qué pensaban sobre el comportamiento de los personajes y qué hubieran hecho ellos. Los alumnos mencionaron que la respuesta de aquellos fue incorrecta y que, en su lugar, hubieran llamado a un adulto como la directora u otra persona confiable para que resuelva el problema o para pedir un consejo sobre qué podrían hacer.

Si bien la búsqueda de ayuda en un adulto es una opción válida, se consideró importante fomentar que los niños reflexionen sobre otras alternativas de solución y justifiquen sus respuestas con argumentos más complejos. Esta decisión se tomó con el objetivo de que los estudiantes desarrollen un mayor

sentido de la autonomía moral y una mejor concepción de la justicia que facilite su paso de la fase preconvencional a la convencional (Kohlberg, 1963; Kohlberg y Hersh, 1977). Para ello, es necesario que se fomenten formas de razonamiento complejas, tarea que compete a la educación (Kohlberg y Hersh, 1977).

Finalmente, cabe señalar que el análisis de los resultados del diagnóstico se realizó a partir de las dimensiones cognitiva, emocional y social de desarrollo, siendo esta última la elegida para intervenir. Los resultados evidenciaron la necesidad de trabajar en las habilidades sociales, específicamente en la conducta asertiva, procurando fortalecer la autonomía de los estudiantes para la resolución de conflictos.

En relación a la segunda actividad, las especialistas del centro de prácticas elaboraron una guía de evaluación dirigida a autoridades de las facultades con el objetivo de brindar lineamientos para la evaluación de los planes de estudio. Tiempo después, esta fue revisada y se identificaron algunos aspectos que se debían mejorar. Es así que me asignaron modificar un capítulo de la guía que buscaba dar a conocer las condiciones básicas para iniciar la evaluación del perfil de egreso.

Reseña teórica

Respecto a la primera actividad que evidencia el desarrollo de la competencia, se decidió trabajar a partir de las habilidades sociales, en particular, la asertividad. Como afirma Funes (2000), esta permite expresar el propio punto de vista sin provocar una actitud defensiva poniendo límite a los conflictos con respeto. En ese sentido, favorecería el desarrollo de un razonamiento moral, en el que la toma de decisiones no se basa solo en los dictámenes de adultos, sino también en la propia reflexión sobre los principios morales y el respeto hacia el otro (Kohlberg, 1963). Específicamente, el constructo que se trabajó fue la conducta asertiva definida como una acción directa, firme y positiva destinada a promover la igualdad en las relaciones teniendo como base nuestros intereses más importantes, la defensa sin ansiedad, el ejercicio de nuestros derechos sin negar el de los demás y la expresión de los sentimientos y necesidades de manera honesta y cómoda (Alberti y Emmons, 1978 citado en Caballo, 1983; Alberti y Emmons, 2017).

Lo expuesto cobra relevancia si se considera la etapa de desarrollo en que se encontraban los participantes de la intervención: estudiantes de 5to grado de primaria. De acuerdo al modelo propuesto por Erikson (1950), se encuentran en una crisis entre la laboriosidad e inferioridad. Por lo que aprenden habilidades culturales que les permiten realizar tareas, cuya finalización o no impacta en su orgullo (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012; Ewen, 2014). De manera similar, respecto al desarrollo moral, en esta etapa, los niños se encuentran en la transición al razonamiento moral convencional, por lo que la internalización de reglas establecidas por las autoridades y el deseo de cumplir las expectativas sociales son cruciales (Kohlberg, 1963). Con todo ello, desarrollar la conducta asertiva respondía tanto a las dificultades identificadas en el diagnóstico, así como a las necesidades que podrían tener a partir de su etapa de desarrollo. Los niños entre los 10 y 12 años necesitan desarrollar habilidades que les permita comportarse de forma adaptativa en una sociedad y ser útiles o productivos (Papalia, Feldman y Martorell, 2012; Ewen, 2014), así como mejorar sus procesos reflexivos desde el respeto al otro para la toma de decisiones.

Para el diseño de la intervención, se consideraron las dimensiones planteadas por Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974), así como el programa “Convivamos felices” de Chávez (2016). Ambos debido a su adecuación con la población intervenida. Los primeros establecen que la conducta asertiva está compuesta por tres dimensiones: asertividad positiva (abarca la expresión de sentimientos de amor, afecto, admiración y aprobación), asertividad negativa (parte de sentimientos justificados de ira, desacuerdo e insatisfacción) y autonegación (implica el disculparse excesivamente, así como la ansiedad interpersonal) (Galassi, Delo, Galassi y Bastien, 1974). De manera similar, en su programa, Chávez (2016) planteó como objetivo determinar los efectos de la intervención en el comportamiento de los estudiantes de 4to grado de primaria de una institución educativa castrense. Para ello, evaluó los patrones de comportamientos agresivos, pasivos y asertivos en los estudiantes mediante la Escala de comportamiento asertivo para niños CABS de Lara y Silva del 2002. La selección de ambas fuentes se basó en la necesidad de contar con bases teóricas y empíricas que justificaran el diseño de la intervención.

Otro aspecto importante que se tomó en cuenta fue la postura de Castanyer (2010) sobre la operacionalización de la conducta asertiva. El autor explica que,

por un lado, en cuanto al comportamiento externo, se observa una expresión fluida, contacto visual directo (no desafiante), así como una postura corporal relajada. Por otro lado, respecto al pensamiento, las personas asertivas conocen y creen que sus derechos también aplican para los demás. Esta definición permitió llevar a la realidad de manera concreta un concepto abstracto.

Ahora bien, tanto en la primera actividad como en la segunda, desarrollada en el centro de prácticas, se utilizó diseño instruccional. Este fue seleccionado tomando en cuenta que permite organizar procesos de instrucción mediante fases y actividades que responden a un objetivo, por lo cual aporta a la generación de productos y experiencias de aprendizaje (Chiappe, 2008; Instructional Design Central, 2021)

Al hacer referencia al diseño instruccional, resulta necesario diferenciar los conceptos instrucción y enseñanza (instruction and teaching). Gagne, Wager, Golas y Keller (2005) explican que la “enseñanza” solo implica que una persona demuestra algo frente a los alumnos, pese a que el rol de un maestro o capacitador incluye tareas adicionales. Por el contrario, la “instrucción”, al ser un término más amplio, enfatiza en la diversidad de tareas que un maestro aplica para involucrar a los estudiantes. En efecto, como mencionan los mismos, la instrucción se define como un conjunto de eventos integrados en actividades que buscan facilitar el aprendizaje.

Específicamente, se siguió el proceso planteado por Gagné de nueve eventos de instrucción (informar los objetivos esperados, estimular el recuerdo, presentar el material de estímulo, guiar el proceso, producir la ejecución, dar feedback, evaluar el desempeño y promover la retención) en el que las condiciones externas e internas son alineadas para apoyar el aprendizaje (Gagne, Wager, Golas y Keller, 2005). Estos eventos son controlados por el instructor y responden a las distintas etapas del procesamiento de la información necesarios para el aprendizaje (Gagne, 1970; Gagne, Wager, Golas y Keller, 2005). Asimismo, aunque los eventos indicados no siguen un orden estricto, Gagne (1970) explica que los primeros cuatro eventos no podrían ocurrir posterior al quinto, pues entre este y el sexto ocurre el aprendizaje crítico.

Un último aspecto relacionado al diseño instruccional que se tuvo en cuenta fue la técnica para la creación de actividades. Como mencionan Gagne, Wager, Golas y Keller (2005), un instructor debe conocer lo que se necesita para

ayudar a los estudiantes a aprender; por ejemplo, cuándo establecer trabajos en grupo y qué habilidades o requisitos previos se requieren para una tarea. Considerando ello, para el caso de la intervención con estudiantes, todas las actividades se realizaron mediante dinámicas de juego y la reflexión. Como se sabe, el juego planificado con reglas claras facilita el aprendizaje y el fortalecimiento de valores (Minerva, 2002). Para la guía de evaluación, también se consideraron secciones con preguntas de reflexión; sin embargo, se priorizó la entrega de información útil y aplicable a sus unidades académicas. Como manifiestan Knowles, Holton y Swanson (2005), conforme las personas maduran, su disposición para aprender se basa en la resolución de tareas o problemas contextualizados en sus vidas u ocupaciones. En vista de ello se concluyó que el diseño instruccional de la guía de evaluación debía entregar información útil y resumida que los lectores pudieran aplicar con facilidad para la evaluación del perfil de egreso. En todo momento, se procuró hacer alusión a sus experiencias como autoridades académicas.

Solución planteada

Respecto a la primera actividad que evidencia el desarrollo de la competencia, considerando tanto la revisión bibliográfica como los resultados del diagnóstico, se procedió a diseñar la intervención. Esta se llevó a cabo con nueve alumnos de 5to grado de primaria de una I.E. pública, de los cuales uno era considerado estudiante con necesidades educativas especiales. Como objetivo general, se planteó que los participantes analicen la conducta agresiva, pasiva y asertiva. Para ello, se esperaba que identificaran estas conductas, las reconocieran y aplicaran en situaciones planteadas de la cotidianidad escolar. Así, la intervención estuvo compuesta por tres sesiones de 45 minutos y cada una respondía a uno de los objetivos específicos.

Siguiendo el modelo de 9 eventos de Gagne, las sesiones comenzaban con un espacio de presentación y explicación de los objetivos, seguido de una dinámica motivadora relacionada con el tema a trabajar. Luego, se desarrollaba la actividad principal con preguntas de reflexión y análisis para la evaluación. Estas permitían el desarrollo del tema y verificación del cumplimiento del objetivo de la sesión, pero también evidenciaban el avance progresivo de los participantes para, de acuerdo a ello, modificar las siguientes sesiones. Finalmente, se aplicaba

una breve encuesta de satisfacción respecto a las dinámicas. Cabe mencionar que siempre se trabajaba recurriendo a los conocimientos previos de los participantes, así como lo abordado en una sesión anterior.

Respecto al plan de evaluación, en cada sesión se realizaron ejercicios que permitían conocer el cumplimiento de los objetivos específicos. Asimismo, se planteó una prueba de entrada y salida a partir de la misma pregunta: “¿qué harías si un amigo/amiga bota toda la comida que tenías en tu lonchera?”. La comparación entre las respuestas brindadas en la primera y tercera sesión permitió conocer si el objetivo general se había cumplido. Los resultados indicaron que se cumplieron todos los objetivos. Incluso en el caso de aquellos estudiantes cuyas respuestas evidenciaban una conducta asertiva desde el inicio, se pudieron identificar mejoras en la calidad de sus argumentos apelando a sus propias necesidades y mostrando interés por el compañero que presentaba la conducta molesta.

Si bien en el informe final entregado para el curso no se mencionó el enfoque de la intervención, analizando los objetivos y los temas desarrollados, se concluye que fue de promoción de la salud. En concordancia a la bibliografía revisada (Vignolo et al, 2011; WHO, 1998), la intervención fortalecía las habilidades de los participantes y controlaba las condiciones externas para mejorar sus relaciones con otros. Para ello, era necesario que expresaran sus emociones e ideas, pero también que mantuvieran una actitud de escucha activa y procuraran plantear estrategias de solución y consenso frente a los conflictos interpersonales (incluso si ellos no eran parte del problema).

En relación a las consideraciones éticas, por un lado, las docentes encargadas del curso y el colegio solicitaron el consentimiento informado a los padres. Como se señala en el código de ética de APA (2010), en el caso de las personas legalmente incapaces de dar su consentimiento informado, como es el caso de los menores de edad, los psicólogos tienen la obligación de obtener el permiso de una persona legalmente autorizada. De igual manera, consideramos necesario pedir el asentimiento de los participantes directamente, por lo que en la primera sesión les explicamos en qué trabajaríamos y los objetivos del taller. Por otro lado, es importante resaltar que si bien éramos estudiantes en formación, como futuras psicólogas teníamos la responsabilidad de tomar todas las medidas necesarias para asegurar que el taller diseñado brinde los conocimientos y

experiencias adecuadas (APA, 2010). Por ello, la revisión bibliográfica y análisis se realizaron con mucha cautela para asegurar los aprendizajes esperados. Asimismo, el acompañamiento de las docentes del curso fue de gran importancia.

En cuanto a la segunda actividad, también se siguió el modelo de Gagne de 9 eventos; sin embargo, se consideraron algunas modificaciones. Dado que la guía era un material escrito, no se podía brindar retroalimentación ni evaluar el desempeño. Ello no implica que no se haya seguido el proceso de manera correcta, pues en realidad estos eventos se realizan en otro momento. La evaluación del perfil de egreso se ejecuta con el acompañamiento de las especialistas, quienes evalúan y dan retroalimentación en el transcurso del trabajo. La guía solo es un recurso complementario que orienta y facilita el proceso a las autoridades de cada unidad.

Al respecto, considero que, si bien la intervención no es una función del centro de prácticas, un taller con la autoridades de las facultades hubiera sido de gran ayuda. La explicación sobre las etapas, responsabilidades y demás información se brindan en las reuniones de coordinación, así como en una sesión de sensibilización con los docentes que participarán del proceso. Durante mi periodo de prácticas, pude notar que suele haber diversas dudas, de las cuales algunas son resueltas en los espacios ya planificados; mientras que otras persisten en el tiempo y ocasionalmente, dificultan la evaluación. Por ejemplo, frecuentemente hay confusión sobre la diferencia entre evaluación de curso, de desempeño docente y del perfil de egreso. Dado que los instrumentos se aplican en una actividad ya programada de los cursos, los docentes suelen creer que los resultados corresponden solo a lo enseñado en el semestre y que, si son negativos, es responsabilidad suya, infiriendo que la evaluación se realiza sobre ellos como profesores. Estos malentendidos podrían ser resueltos por las autoridades competentes de cada unidad si se les brindara un taller. Así, no solo estarían mejor informados, sino que el acompañamiento de las especialistas de evaluación sería más fluido y con menos contratiempos debido a las confusiones. Esta propuesta tendría que ser discutida de acuerdo a la carga laboral.

Principales resultados de aprendizaje

Los aprendizajes que se rescatan de las actividades descritas son diversos. En primer lugar, la importancia de diseñar los objetivos y procedimientos de

acuerdo al tema y población de trabajo. Si bien tanto en la intervención con estudiantes como en la guía de evaluación se siguió el modelo de Gagne, las técnicas fueron distintas. En la primera tarea, se trabajó con los niños a partir de juegos como las escenificaciones. En la segunda, se priorizó la entrega de información útil y aplicable mediante experiencias modelo que clarificaran el tema. Dicha diferencia respondía a las necesidades de aprendizaje propias de las etapas de desarrollo en las que se encontraban los participantes de cada intervención. Para esta tarea, destaco la importancia de los cursos de desarrollo humano de la Facultad de Psicología, pues me permitieron comprender mejor cómo adaptar las técnicas de acuerdo a las personas con que trabajo.

En segundo lugar, ambas actividades me han permitido comprender la implicancia que una intervención tiene en el desarrollo personal, comunitario e institucional. Si bien la primera actividad se restringía a un grupo reducido de estudiantes, los cambios identificados no solo respondían a una modificación de la actitud individual, sino también a la mejora en las relaciones de los participantes. La asertividad se enmarca en el concepto de habilidades sociales, lo cual permite que la interacción entre los niños mejore. En el caso de la guía de evaluación, esta no solo era útil para las autoridades como medio informativo, sino que, al comprender la importancia y el proceso de la evaluación de perfil de egreso, podían desarrollarla mejor. Siguiendo esa premisa, la propuesta de un taller facilitaría el aprendizaje y posterior puesta en práctica de la evaluación. Al ser este un proceso que garantiza la calidad educativa, sus efectos son institucionales.

Finalmente, se resalta el desarrollo y fortalecimiento de habilidades relacionadas directamente con el diseño instruccional. Seguir dicho proceso ha permitido comprender la importancia de plantear actividades y tareas que respondan a las necesidades de los participantes. Asimismo, conocer la diferencia entre la enseñanza e instrucción ha favorecido la reflexión sobre los procesos que facilitan el aprendizaje. En definitiva, el rol del docente no se limita a la demostración de un tema en clase, sino que incluye diversas funciones como la selección de materiales, administración del tiempo, monitoreo de actividades, entre otras que favorecen el aprendizaje. Pese a ello, considero importante continuar mi formación en relación a dicho aspecto, pues hay modelos como ADDIE comúnmente usados. Aprender sobre estos y compararlos con el que he

trabajado hasta el momento (9 eventos de Gagne) me permitiría identificar aquellas situaciones en las que se podría priorizar alguno de manera sustentada.

Competencia Evalúa

Para evidenciar el logro de la competencia Evalúa, se presentarán dos tareas realizadas durante el periodo de prácticas preprofesionales. La primera es la evaluación de dos competencias genéricas (aprendizaje autónomo y trabajo en equipo) en la facultad de una universidad privada de Lima. La segunda tarea es la sistematización de la experiencia del proceso de evaluación de todas las competencias que se tuvo con otra facultad, del cual se resalta la fase transversal a la evaluación: la metaevaluación.

Situación a mejorar

Respecto a la primera tarea que se abordará, esta se realizó en el marco de la evaluación para la mejora continua del programa de estudios. Como parte de su malla curricular, la facultad con la que se trabajó ofrece cursos que aportan al desarrollo de determinadas habilidades y competencias necesarias para formar profesionales integrales. Entre estas, se encuentran las competencias genéricas aprendizaje autónomo y trabajo en equipo. En este contexto, la dirección encargada de dicho proceso en la facultad solicitó a la oficina evaluar dichas competencias en un grupo de estudiantes ingresantes. A partir de ello, se coordinaron los procesos de diseño, medición y análisis propios de la evaluación.

En referencia a la segunda tarea, esta responde a un proceso adicional a las fases de evaluación, pero de suma importancia, pues permite identificar oportunidades de mejora y fortalezas. Los especialistas de la oficina decidieron llevar a cabo la metaevaluación para optimizar y perfeccionar el proceso de evaluación curricular que se llevaba a cabo con una facultad de la universidad durante el mismo y para futuras ocasiones. Es así que, en el marco de la mejora continua y acreditación internacional, se sistematizó la experiencia de evaluación y redactó un informe como producto final. Para ello, se consideró la descripción de las actividades en cada fase de la evaluación y la reflexión de las especialistas a cargo.

Reseña teórica

El programa de estudios de la facultad donde se realizó la evaluación ofrece cursos para el desarrollo de determinadas habilidades y competencias, entre estas, el aprendizaje autónomo y trabajo en equipo. Cabe mencionar que esto se llevó a cabo en el marco del programa de tutoría que tiene la facultad. Considerando todo ello, la evaluación de dichas competencias busca brindar información y contribuir con el proceso de mejora continua. Como afirma Roldán (2005), evaluar un plan de estudios permite identificar los aciertos, fallas y qué aspectos deben actualizarse para asegurar su validez, confiabilidad y mantenerlo vigente.

Dada dicha explicación, resulta importante definir el concepto de evaluación. De acuerdo a Rossi, Lipsey y Freeman (2004), esta es una actividad que recopila, analiza, interpreta y comunica información sobre el funcionamiento y eficacia de los programas sociales. Siguiendo a los mismos autores, la evaluación puede realizarse sobre uno o más dominios de un programa. En el caso de la evaluación de las competencias genéricas, el dominio específico sería la necesidad del programa.

Rossi, Lipsey y Henry (2019) explican que la evaluación de necesidades tiene como objetivo describir y diagnosticar sistemáticamente las necesidades sociales que trata un programa. En ese sentido, manifiestan, el evaluador debe describir cuidadosamente el problema que concierne a las partes interesadas y extraer las implicancias de ese diagnóstico para estructurar un programa eficaz. Con ello, se garantizaría que el programa aborda todas las condiciones esenciales (Rossi, Lipsey y Henry, 2019). Kettner, Moroney y Martin (2008) agregan que para determinar la necesidad es importante evaluar las condiciones existentes en comparación a estándares establecidos.

Lo explicado sobre la evaluación de necesidades se evidencia con claridad en la tarea descrita. Efectivamente, el pedido la facultad buscaba evaluar las necesidades de los estudiantes respecto al desarrollo de las dos competencias genéricas. Así, a partir de sus resultados, se pretendía identificar qué aspectos o condiciones podrían mejorarse en el programa de tutoría y cursos impartidos. Luego de planificar y diseñar la evaluación, la medición se realizó con cuestionarios de autorreporte, cuya sistematización muestra el nivel de logro que

alcanzó cada estudiante en comparación a otros alumnos universitarios de la misma institución. Los estándares de comparación (Kettner, Moroney y Martin, 2008) se construyeron con base en el desempeño de los estudiantes de la misma universidad correspondientes a diversas facultades. Este proceso cobra mayor relevancia si se considera además que la evaluación de competencias es fundamental en la formación de estudiantes, pues permite revisar su calidad y es un indicador de logro académico (Villa y Poblete, 2011; Castro, 2011).

La evaluación tiene cuatro etapas principalmente: diseño, medición, análisis e implementación de mejoras. Específicamente sobre la medición, Yániz y Villardón (2012) explican que una evaluación auténtica de las competencias genéricas requiere actividades de reflexión sobre la experiencia, métodos activos de aprendizaje, simulación, trabajos de fin de grado, entre otros que ofrezcan evidencias sobre el logro de estas. No obstante, como menciona Castro (2011), la metodología para evaluar la calidad psicométrica de estas pruebas es limitada y cuestionable en muchos casos. En este escenario, se pueden considerar otras opciones como pruebas psicométricas, cuya validez y confiabilidad sean aseguradas. Debe tenerse en cuenta, además, que la evaluación se hace con grupos numerosos de personas, por lo que es preferible optar por instrumentos de rápida aplicación y sistematización.

Para el caso de la tarea que se está describiendo, se usaron cuestionarios de autorreporte contruidos por la oficina de evaluación. Sus diseños se llevaron a cabo considerando los marcos teóricos de Zimmerman (2008) y Stevens y Campion (1994) para aprendizaje autónomo y trabajo en equipo, respectivamente. Asimismo, fueron validados considerando evidencias de validez de contenido, estructura interna y confiabilidad. Con lo cual se aseguró la calidad psicométrica de los mismos.

Respecto a la facilidad de aplicación para grupos numerosos de personas, los cuestionarios utilizados permiten identificar los puntajes T de cada estudiante, así como los niveles de logro que alcanzaron, tanto a nivel global como por área o dimensión. Para ello, se usó como referencia la base muestral de la universidad. Igualmente, su sistematización es rápida, pues se realiza en el programa estadístico SPSS. En efecto, brindan una aproximación estandarizada al grado en el que los estudiantes manifiestan las competencias evaluadas rápidamente.

Durante el periodo de prácticas, también se llevó a cabo el proceso de monitoreo de resultados. De acuerdo a Rossi, Lipsey y Henry (2019), este es definido como la medición y reporte regular de indicadores del estado de las personas o condiciones como parte del programa. Si bien esta evaluación es similar al monitoreo de procesos, la diferencia radica en lo que se reporta y mide. Mientras el monitoreo de procesos se enfoca en la evolución del programa, por ejemplo, si la implementación está siguiendo el diseño; el monitoreo de resultados aborda los productos (Rossi, Lipsey y Henry, 2019). Así, en este último caso, se busca responder a la pregunta ¿qué se está logrando en términos de productos y resultados? (Kettner, Moroney y Martin, 2008). Rossi, Lipsey y Henry (2019) muestran como ejemplo el caso de un programa de capacitación laboral, en el que el monitoreo de resultados averiguaría si los participantes están empleados, qué empleos tienen, sus salarios, etc.

En el marco de un programa de estudios, la labor de las especialistas de evaluación consistía en medir el nivel de logro de los estudiantes respecto a las competencias establecidas en el plan de estudios. Así, de manera sistemática, cada dos semestres en promedio se abría un nuevo ciclo de evaluación del perfil de egreso en la línea del monitoreo. El proceso planteado comienza con una etapa de diseño, en la que se planifican las actividades y se diseñan los instrumentos de evaluación. Luego, se procede a la medición, en el que se aplican los instrumentos y sistematizan los resultados. Sigue la etapa de análisis, la cual se realiza en conjunto con los actores involucrados como docentes, estudiantes y otros que se consideren necesarios. Finalmente, la dirección de estudios de la facultad se encarga de implementar las mejoras planteadas durante la etapa anterior. De manera transversal, se desarrolla la metaevaluación que será explicada a continuación.

De acuerdo a Scriven (1981), la metaevaluación es la evaluación de las evaluaciones. En ese sentido, el autor explica que coloca al evaluador principal en una posición similar al del evaluado, pues en ambos casos se analizarán sus desempeños. Diaz (2001) aclara que la diferencia radica en que mientras que la evaluación se ocupa de los resultados del proyecto, la metaevaluación aborda el proceso que se siguió, analiza a los participantes y otros elemento como la metodología. Los resultados que se obtengan, como menciona Scriven (1981), pueden ser usados de manera sumativa o formativa; en ambos escenarios, es

importante elaborar un informe que se transmita al cliente y a otros actores que se consideren necesarios.

Ahora bien, respecto al momento en que se realiza la metaevaluación, Mertens (2010) explica que debe programarse desde la etapa de la planificación de la evaluación. Entonces, debe acordarse cuándo y quién lo realizará. Tomando en cuenta ello, la autora recomienda tres momentos en particular: después de la planificación preliminar, durante la implementación de la evaluación y después de que se completa la evaluación. Igualmente, sobre los responsables de esta, manifiesta que puede realizarlo una persona externa que revise los documentos y los comentarios de las partes interesadas.

Solución planteada

En cuanto a la primera tarea, el pedido de la facultad para evaluar dos competencias genéricas fue abordado como una evaluación de necesidades. Considerando que además de la mejora continua del programa de estudios, la facultad deseaba conocer qué aspectos se podrían modificar o adaptar cada ciclo de acuerdo a las necesidades de los alumnos, se optó por dicho tipo de evaluación.

Así, al iniciar cada ciclo, se planteó aplicar los cuestionarios de autorreporte en estudiantes ingresantes a la facultad, cuyos resultados eran procesados por la oficina con mi apoyo. Para ello, se utilizó el programa IBM SPSS Statistics v.25. El procedimiento que se siguió fue la organización de la base de datos en el programa y cálculo de los puntajes T a nivel global y por cada dimensión o área de la competencia. Con ello, se establecieron los niveles de desempeño y se elaboró un reporte con los resultados individuales en Microsoft Excel. Luego, redacté los informes grupales, para lo cual se calcularon los porcentajes de estudiantes según el nivel de desempeño a nivel global y por dimensión o área. Igualmente, evalué si había diferencias significativas por sexo. Solo en uno de los análisis, se encontraron diferencias, en cuyo caso usé pruebas no paramétricas para contrastar las medianas con la U de Mann Whitney y la r de Rosenthal para el tamaño del efecto. Cabe mencionar que, para ello, previamente, se evaluó la normalidad de la muestra.

Tras realizar los análisis estadísticos, se procedió a examinar los resultados grupales. Ello fue plasmado en dos informes, uno para cada competencia, en los cuales se describían los antecedentes de la evaluación y el método usado.

Asimismo, se presentaron los resultados en gráficos y una breve discusión sobre qué aspectos podrían mejorar los estudiantes para así identificar sus necesidades.

Respecto a las consideraciones éticas de esta actividad, como se mencionó anteriormente, los cuestionarios contaban con evidencias de validez y confiabilidad, aspecto fundamental en la evaluación. Como explica APA (2010), los comentarios que hagan los psicólogos en sus informes deben estar sustentados en información y técnicas adecuadas. De igual manera, como menciona la misma institución, el consentimiento informado debe ser solicitado con una explicación clara de la naturaleza y propósito, incluyendo, además, la oportunidad para que el evaluado formule las preguntas que considere a alguna instancia (APA, 2010). En ese sentido, en el mismo cuestionario programado en Google Forms, se contaba con una sección, donde se explicaba el contexto y objetivo de la evaluación mencionando que esta se realizaba por pedido de la facultad para mejorar su proceso de aprendizaje. Asimismo, se les brindaba el correo de una persona encargado por si deseaban realizar alguna pregunta. Finalmente, se les aclaraba que el uso que se daría a la información obtenida se limitaba a conocer cómo se estaban desarrollando las competencias para plantear mejoras formativas.

En cuanto a la segunda tarea, la metaevaluación se programó desde la fase de diseño. Así, las especialistas de evaluación, con mi apoyo, sistematizaron las experiencias en líneas de tiempo y matrices de resumen. Es importante señalar que dicho proceso supone una reflexión participativa, de reconstrucción y análisis crítico de una experiencia en el marco de un proyecto o programa (Barnechea y Morgan, 2007; Tapella y Rodríguez, 2014). Su importancia radica en el uso de las lecciones aprendidas para mejorar la acción presente y futuras intervenciones (Tapella y Rodríguez, 2014), objetivo que se espera alcanzar con la metaevaluación.

Con la sistematización lista, se procedió a realizar el informe de metaevaluación. En este, se anexaron las líneas de tiempo y matrices de sistematización. Asimismo, se analizó el proceso de evaluación a partir de la experiencia de las especialistas. Con ello, se identificaron los principales logros, los factores que facilitaron y dificultaron el proceso, y algunas recomendaciones. Siguiendo lo establecido por Scriven (1981), este documento fue enviado a la autoridad competente de la facultad, quien en este caso sería el cliente. Al respecto, es importante considerar la relevancia ética que tiene la entrega de este

informe, pues los psicólogos, como parte de sus responsabilidades, deben asegurar que la otra parte obtenga los resultados de la evaluación con una explicación clara que permita comprender los resultados (APA, 2010).

Principales resultados de aprendizaje

Los aprendizajes que se destacan producto de las actividades descritas son diversos. En primer lugar, considero que las tareas me permitieron conocer a detalle las distintas fases de una evaluación, con lo cual ahora tengo una visión completa del proceso. Cada etapa supone un nivel de coordinación, organización y conocimientos técnicos, sobre los cuales he podido aprender. Por ejemplo, en la fase de diseño, es importante considerar el contexto en el que se da la evaluación para conocer las expectativas de los interesados. Asimismo, se requieren conocimientos conceptuales y metodológicos, pues en este momento se plantea cómo se llevará a cabo la medición, con qué instrumentos y el proceso que se seguirá para analizar los resultados. En definitiva, un aprendizaje adicional que resaltaría al respecto es la duración que tiene la evaluación. Al comenzar mis prácticas, suponía que podía realizarse rápidamente. No obstante, he podido comprender que este proceso supone varias etapas y coordinaciones que requieren tiempo.

En segundo lugar, resalto la importancia de estas tareas para aprender sobre la ejecución de una evaluación y el análisis de sus resultados. Además de la claridad conceptual que la experiencia me ha dado, pude participar en la implementación de la evaluación. En el análisis de los resultados, por ejemplo, la decisión de qué pruebas estadísticas utilizar fue un reto al inicio, pero los aprendizajes durante mi formación universitaria me permitieron elegir las adecuadas. Dado que el programa de estudios de Psicología en la PUCP responde a un currículo por competencias, es de suma importancia no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades contextualizadas.

Finalmente, he podido conocer y participar en un proceso transversal a la evaluación que permite identificar sus logros, pero también las lecciones aprendidas para futuros procesos. Antes de esta experiencia, no tenía claridad sobre el procedimiento riguroso que se debe tener para llevar a cabo una buena metaevaluación ni su implicancia. Pensaba que se realizaba de manera rápida al finalizar la evaluación y solo con el objetivo de brindar información a los

participantes para sus futuros desempeños. Actualmente, comprendo que la metaevaluación se lleva a cabo desde el inicio, procurando registrar toda la información posible para analizarla y reflexionar sobre eso. Asimismo, sus fines no se limitan a brindar información al final para futuros procesos, sino que también sirve para mejorar la evaluación que se está realizando.

Al respecto, considero que si bien el trabajo del centro de prácticas procura mantener la calidad, como cualquier proceso puede ser mejorado. La metaevaluación se llevó a cabo con el análisis de las especialistas de evaluación, las cuales podrían contemplar la visión de los participantes de la facultad producto del acompañamiento. No obstante, con el objetivo de conocer sus experiencias de manera directa, sería importante concertar espacios de análisis y reflexión con ellos también.

Conclusiones

El presente informe recopila las actividades realizadas que evidencian el desarrollo de las competencias Diagnóstica, Interviene y Evalúa del perfil de egreso. En ese sentido, en el documento, he podido profundizar sobre cada una desarrollando los conceptos utilizados en las tareas. Asimismo, he mantenido una actitud crítica y reflexiva sobre mi proceso de aprendizaje y puesta en práctica, lo cual se refleja en la identificación de mis logros, dificultades y las propuestas que he ido mencionando para mejorar cada trabajo realizado.

En primer lugar, en cuanto a la competencia Diagnóstica, pude poner en práctica los aprendizajes adquiridos en el curso integrador Psicología y Violencia. Para el diseño del diagnóstico, se consideraron los factores contextuales de los alumnos y de la problemática abordada. Así, teniendo en cuenta la revisión teórica, se decidió qué instrumentos eran pertinentes de aplicar y a quiénes. En ese sentido, uno de los aprendizajes que resalté fue la construcción de guías de entrevista y observación que respondieran no solo al propósito de estudio, sino también a la realidad de los involucrados. Al tratar con personas, debemos considerar sus horarios y roles en su entorno para aprovechar el tiempo que nos brindan y obtener la mayor cantidad de información posible. La visión que cada uno tiene sobre el objeto de estudio variará de acuerdo al papel y función que cumple, lo cual, sin duda, enriquece el análisis. En este proceso, es de suma importancia que, como profesionales de la salud, reflexionemos sobre la posibilidad de contar con un protocolo de contención. Los constructos que estudiamos

como psicólogos pueden desencadenar recuerdos molestos que requerirán nuestra atención rápida para salvaguardar la salud mental de los participantes.

En segundo lugar, respecto a la competencia Interviene, pude poner en práctica lo aprendido en el curso integrador Psicología y Desarrollo Integral y reforzarlo en una actividad como parte de mis prácticas pre profesionales. A partir del proceso de diagnóstico, identificamos la necesidad de que los estudiantes analicen la conducta agresiva, pasiva y asertiva. Para ello, planteamos los objetivos y actividades de cada sesión. Asimismo, elaboramos un plan de evaluación con objetivos sumativos y formativos. Los ejercicios para dicho propósito fueron implementados durante el transcurso de las sesiones, así como al finalizar el taller.

Tanto en el curso integrador como en mis prácticas pre profesionales, pude fortalecer mis conocimientos sobre diseño instruccional, un proceso que considero fundamental para el logro de los aprendizajes. La diferencia entre enseñanza e instrucción nos permite conocer la importancia del rol del instructor y el cuidado que este debe tener para asegurar experiencias de aprendizaje efectivas. Así, al diseñar talleres, no solo debemos preocuparnos por el dictado o presentación del tema, sino también por seleccionar los recursos adecuados acorde a la realidad, etapa de desarrollo y contexto de los estudiantes.

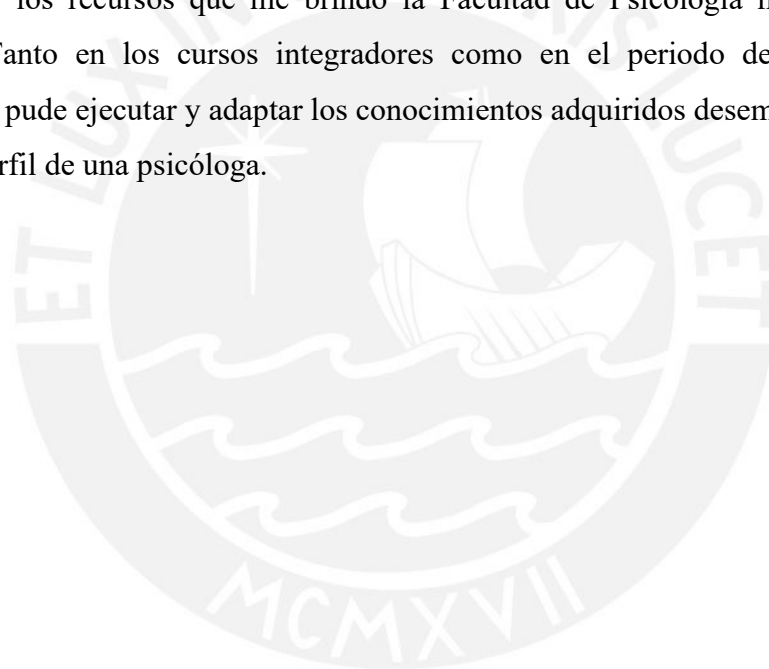
Al analizar la actividad realizada como parte de mis prácticas pre profesionales, pude identificar como mejora la necesidad de implementar talleres con las autoridades de cada facultad. Si bien el trabajo de la oficina de evaluación es acertado y cuidadoso, como cualquier proceso, puede ser mejorado. En ese sentido, las confusiones de los involucrados que suelen dificultar la evaluación del perfil de egreso justifican la propuesta. Esta reflexión evidencia la actitud crítica que he tenido como parte de la elaboración de mi proyecto profesional en concordancia con el perfil de egreso que exige la Facultad de Psicología,

En tercer lugar, en relación a la competencia Evalúa, esta ha sido fortalecida en la evaluación de necesidades y monitoreo de resultados con la metaevaluación como proceso transversal. Ambas actividades fueron desarrolladas durante el periodo de prácticas pre profesionales. Las tareas ejecutadas me han permitido conocer las etapas de la evaluación, así como la organización y tiempo necesario para cada una. Igualmente, al ser un proceso complejo, pude conocer los diferentes tipos de evaluación que existen, incluyendo la metaevaluación que permite mejorar el trabajo en el momento y a futuro.

En todos los casos, las metodologías e instrumentos usados responden a las propuestas prácticas y teóricas revisadas por los especialistas de la oficina.

Un logro que resalté fue el desarrollo de habilidades contextualizadas, pues al haber sido formada con un currículo por competencias, este aspecto es fundamental. En ese sentido, tuve la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes sobre análisis estadísticos. Si bien al inicio fue un reto seleccionar las pruebas adecuadas, los conocimientos adquiridos en cursos de estadística como parte de mi formación universitaria me permitieron superar esta situación.

En suma, de acuerdo a lo explicado, las actividades narradas evidencian el desarrollo de las competencias Diagnóstica, Interviene y Evalúa del perfil de egreso. Todas implicaron retos que me generaron incertidumbre; sin embargo, la preparación profesional y los recursos que me brindó la Facultad de Psicología me permitieron superarlos. Tanto en los cursos integradores como en el periodo de prácticas pre profesionales pude ejecutar y adaptar los conocimientos adquiridos desempeñándome de acuerdo al perfil de una psicóloga.



Referencias

- Alberti, R., y Emmons, M. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (10th edition). New Harbinger Publications.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*, Washington, American psychologist.
- Bausela, E. (2007). Análisis de Necesidades en el Proceso de Diseño de un Programa de Orientación. *Revista electrónica de Educación y Psicología*, 3(5).
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 4(13), 51-62, DOI: 10.1080/02109395.1983.10821343
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao, España: Desclee De Brouwer.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63(1), 109-123.
- Chávez, G. (2017). *Programa “Convivamos felices” para la mejora del comportamiento asertivo en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria del Liceo Naval “Almirante Guise”*. Universidad César Vallejo, Lima.
- Chiappe, Andrés (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11(2), 229-239.
- Connell, W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdéz y Olavarría (Editores), *Masculinidad/es poder y crisis* (pp. 31-49). Santiago, Chile: ISIS Internacional.
- Díaz, L. (2001). La metaevaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(93), 171-192.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. New York: W. W. Norton & Company.
- Ewen, R. (2014). *An introduction to theories of personality*. Psychology Press.
- Fernández, R. (2005). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*, Madrid: Pirámide.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106.

- Gagne, R. (1970). *Conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Gagne, R., Wager, W., Golas, K. y Keller, J. (2004). *Principles of Instructional Design*. Wadsworth Publishing.
- Galassi, J., Delo, J., Galassi, M. & Bastien, S. (1974). The college self expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165-171.
- Hardy, E., & Jiménez, A. (2001). Masculinidad y género. *Revista cubana de salud pública*, 27(2), 77-88.
- Ibáñez B., Vizcarra M. y Ugalde A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. Teoría de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, (2), 185.
- Instructional Design Central (2021). *What is Instructional Design?*. <https://www.instructionaldesigncentral.com/whatisinstructionaldesign>
- Kettner, P., Moroney, R. y Martin, L. (2008). *Designing and managing programs: An effectiveness-based approach* (3° ed.). Sage Publications.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2005). *The Adult Learner*. Elsevier.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6(1), 11-33.
- Kohlberg, L. y Hersh, R. (1977) Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59, DOI: 10.1080/00405847709542675
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, 342(1), 83-101
- López, F. (1984). ¿La adquisición del rol y la identidad sexual? función de la familia. *Infancia y aprendizaje*, 7(26), 65-75.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3° ed.). SAGE Publications.
- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México D.F., México: MacGraw Hill.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: Orígenes y desarrollo. En Perafán, G. y Adúriz, A. (Coomp.),

- Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales* (15-31). Bellaterra, España: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, P. (2018). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea Ediciones.
- Pérez, T. (2010). Desigualdad, mujeres y religión: sesgos de género en las representaciones culturales religiosas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (5), 467-505
- Quintero, E., De de la Mella, S., y Gómez, L. (2017). La promoción de la salud y su vínculo con la prevención primaria. *Medicentro Electrónica*, 21(2), 101-111.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista Latinoamericana*, (30).
- Roldán, L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29(1), 111-123.
- Rossi, P., Lipsey, M. y Freeman, H. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (3° ed.). Sage publications.
- Rossi, P., Lipsey, M. y Henry, G. (2019). *Evaluation: A systematic approach* (8° ed.). Sage publications.
- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R., & Rebollo, M. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 141-157.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (3° ed.). Eric.
- Steven, M. y Champion, M. (1994). The knowledge, skill and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management* 20 (2), 503 – 530.
- Tapella, E., y Rodríguez, P. (2014). Sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (3), 80-116.
- Valer, K. y Zapata, S. (2019). Nuevas masculinidades para erradicar la violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar. Recuperado de <https://observatorioviolencia.pe/nuevas-masculinidades-para-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres-e-integrantes-del-grupo-familiar/>
- Vignolo, J., Vacarezza, M., Álvarez, C., y Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina interna*, 33(1), 7-11.

- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Villar Aguirre, M. (2011). Factores determinantes de la salud: Importancia de la prevención. *Acta médica peruana*, 28(4), 237-241.
- Wigdor, G. (2016). Aferrarse O Soltar Privilegios De Género: Sobre Masculinidades Hegemónicas Y Disidentes. *Península*, 11(2), 101–122. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.pnsla.2016.08.003>
- World Health Organization. Division of Health Promotion, Education, and Communication. (1998). Promoción de la salud: glosario. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67246>
- World Health Organization. (2002). *Prevention and promotion in mental health*. World Health Organization.
- Yaniz, C., y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* Manth, 45(1), 166-183.