

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Psicología



**Informe de Experiencia de Prácticas Pre-Profesionales en un colegio
bilingüe de Lima Metropolitana**

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

Indira Fralisa Icochea Espinoza

Asesora:

Sheyla Blumen Cohen

Lima, 2023

INFORME DE SIMILITUD

Yo, SHEYLA BLUMEN COHEN

docente de la Facultad de PSICOLOGÍA de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado


INFORME DE EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN UN COLEGIO BILINGÜE DE LIMA METROPOLITANA

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) INDIRA FRALISA ICOCHEA ESPINOZA

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **23%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01/02/2023.
- 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, 1/02/2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>BLUMEN COHEN SHEYLA</u>	
DNI: 10225905	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9960-7413	



Dedicatoria

A todos aquellos niños que me dejaron ser parte de su mundo de dinosaurios, risas y columpios alegrándome, sin saberlo, aquellos días grises color panza de burro.



Agradecimientos

Gracias a todos los que me acompañaron, ayudaron y sostuvieron a lo largo de la gran aventura que fue mi carrera universitaria, tanto amigos como familia.

A mamá, ¡gracias por acompañarme en todas mis aventuras!

A Sheyla, mi tutora académica, por su guía y apoyo.

Al equipo del Área de Apoyo al Alumno, por recibirme con los brazos abiertos y compartir conmigo sus experiencias y conocimientos.



Resumen

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional [TSP] reseña las principales evidencias de aprendizaje de mi periodo de prácticas pre-profesionales en el Área de Apoyo al Alumno de un colegio bilingüe de Lima Metropolitana. Las necesidades y los problemas descritos fueron identificados en estudiantes donde se percibían indicios de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo [NEAE] previas al diagnóstico realizado por un especialista o ya identificadas y categorizadas por uno. Es así que, desde una perspectiva basada en la psicología del desarrollo, del aprendizaje y la psicopedagogía, se reflexiona sobre los conceptos teóricos y los métodos aplicados en las actividades realizadas. Además, se muestran los resultados obtenidos en las diversas competencias y se precisan algunas mejoras a futuro. El TSP muestra que he logrado llevar a cabo la detección de las necesidades de los diversos alumnos, detallando su perfil y actualizando aquellas adaptaciones curriculares presentes en los planes de apoyo. Asimismo, cree fichas informativas para los profesores y para el Área que incluían recomendaciones y ejemplos para trabajar la memoria de trabajo, el componente fonético-fonológico del lenguaje y las historias sociales. También, apoyé en la planificación de clases de tutoría y logré crear y brindar talleres de refuerzo que abordaban las NEAE presentes en los estudiantes, así como reporté los objetivos y resultados alcanzados, a las familias. Es así que, puedo concluir que, a partir de las actividades realizadas en el Área de Apoyo al Alumno, se han consolidado y logrado las competencias esperadas para la obtención de la Licenciatura en Psicología

Palabras clave: Área de Apoyo al Alumno, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, intervenciones psicopedagógicas, memoria de trabajo, atención, planes de apoyo, aprendizaje

Abstract

This Professional Sufficiency Work [PSW] reviews my main learning evidences during my pre-professional practice at the Area of Student Support of a bilingual school in Lima City. The needs and problems described were of students with Specific Educational Support Needs [SESN] prior a diagnosis done by a specialist or after one was presented. From a perspective based on the developmental and learning psychology and the psycho-pedagogy, I reflect on the theoretical concepts and methods that I applied during the different activities. In addition, the results obtained in the various competencies are shown and some improvements to be made in the future are specified. The PSW shows that I have been able to detect the different necessities of the students by detailing their profiles and updating those strategies or curricular adaptations that were already in their curricular support plans. Also, I developed fact sheets for the teachers and the Area that included recommendations and examples of how to improve the working memory, the phonetic-phonological component of the language and how to do social stories. I had also the opportunity to support on the planification of tutoring lessons for the first grade of primary school and I designed and gave workshops for children with SESN that included a family report about the objectives and goals that have been reached. Finally, it is concluded that, based on the activities carried during my pre-professional practice period, I have consolidated and achieved the expected competencies for obtaining the Degree in Psychology.

Keywords: Area of Student Support, Specific Educational Support Needs, psycho-pedagogical interventions, working memory, attention, curricular support plans, learning

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación General	1
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	1
Competencia Diagnostica	2
Situación a mejorar	2
Reseña teórica	4
Solución planteada	6
Principales resultados de aprendizaje	8
Competencia Interviene	10
Situación a mejorar	10
Reseña teórica	11
Solución planteada	12
Principales resultados de aprendizaje	15
Competencia Evalúa	17
Situación a mejorar	17
Reseña teórica	18
Solución planteada	20
Principales resultados de aprendizaje	23
Conclusiones	25
Referencias	28
Apéndices	30
Apéndice 1	32
Apéndice 2	33
Apéndice 3	34

Presentación General

Durante el 2020 pude realizar mis prácticas pre-profesionales en el área de “Apoyo al Alumno” de un colegio particular, laico, mixto y bilingüe de Lima Metropolitana. Como algunas de las características relevantes de esta institución es importante considerar que cuenta con los grados de inicial, primaria, secundaria y bachillerato, y propone brindar una educación interdisciplinaria y orientada al alumno. El área en la que desarrollé mis labores busca apoyar a los alumnos y alumnas de los distintos grados, en diversas situaciones de su vida escolar. Dentro de sus objetivos se encuentra el optimizar las estrategias de aprendizaje de aquellos alumnos que no están logrando mostrar su potencial real, ya sea por dificultades académicas u otro tipo de interferencias. Para ello, los alumnos reciben el apoyo del equipo que trabaja en conjunto con los tutores, profesores, padres de familia, especialistas externos (en el caso de que sea necesario) y el mismo alumno.

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

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 (OEI, 1990) la UNESCO promueve la idea de una educación inclusiva y de calidad, en la cual los diversos países alrededor del mundo debían tomar la responsabilidad de brindar una igualdad de acceso, a su población, a una educación formal (independientemente de su condición socioeconómica, física, psicológica o intelectual). De este modo se buscaba que todas las personas alrededor del mundo obtengan las mismas aptitudes significativas y oportunidades de progreso y prosperidad con vistas a mejorar su calidad de vida (Echeita y Ainscow, 2011).

De esta manera, resulta esencial, en la actualidad, que las escuelas estén preparadas para brindar una educación de calidad, tal y como lo señala el artículo 16 de la Constitución Política del Perú (Congreso Constituyente Democrático, 1993). Es así que el área de “Apoyo al Alumno” responde tanto al marco normativo nacional (Reglamento de la Ley General de Educación, Ley n° 28044 (MINEDU, 2012) y Normas y Orientaciones para el desarrollo del año escolar (MINEDU, 2019)) e internacional, de educación inclusiva (Informe de Warnock (Warnock, 1978) y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (OEI, 1990)), al buscar obtener mejores niveles de logros de aprendizaje de los/las estudiantes por medio de una atención adecuada de sus diversas necesidades individuales y específicas de apoyo educativo (implementación de procesos pedagógicos inclusivos que comprendan las actividades y experiencias dentro y fuera del aula, desarrollo de un clima y una cultura

institucional a favor de la inclusión y sensibilización a la comunidad educativa en el enfoque inclusivo) (MINEDU, 2011).

Es así que, dentro de las funciones que realicé en mi centro de prácticas pre-profesionales, se encontró el brindar apoyo en la actualización de los planes de apoyo de alumnos de un salón de 1ero de primaria, realizar hojas informativas y presentaciones de Powerpoint sobre la memoria de trabajo, el componente fonético-fonológico del lenguaje y las historias sociales, apoyar en la planificación de clases de tutoría sobre las emociones, planificar y brindar un taller para reforzar las habilidades matemáticas y realizar un refuerzo en temas de atención, memoria, uso del lenguaje y comprensión a un alumno de 1er grado de primaria y a un alumno de Kindergarten 2.

Es por ello que, el presente Trabajo de Suficiencia Profesional [TSP] recopila diversas evidencias de mi adquisición de tres competencias claves del perfil de egreso (diagnóstico, intervención y evaluación), las cuales pude adquirir durante mi periodo de prácticas pre-profesionales. A continuación, por cada una de estas competencias, se realiza una breve descripción de las actividades realizadas, y se explicitan aspectos como: (1) situación a mejorar, (2) reseña teórica, (3) solución planteada y (4) principales resultados de aprendizaje. Todos los productos elaborados pueden ser revisados a través del enlace a mi portafolio digital (ver Apéndice 4).

Competencia Diagnostica

En cuanto a la competencia diagnostica, una de mis labores en el centro de prácticas fue el apoyar en la elaboración de clases de tutoría para alumnos de 1er grado de primaria. Bajo el contexto del aislamiento y distanciamiento social que se dieron por el COVID-19, el área de “Apoyo al Alumno” requería ayudar a los profesores en el diálogo, guía y procesamiento adecuado de las emociones sentidas por los estudiantes de 1er grado de primaria debido al cambio, por un tiempo indeterminado, de clases presenciales a virtuales, así como a la inestabilidad económica y social que la pandemia ocasionaba.

Situación a mejorar

Luego de ocho días de clases presenciales, el 11 de marzo del 2020 se declaró emergencia sanitaria a nivel nacional por el COVID-19 seguida de medidas de aislamiento y distanciamiento social, así como de la suspensión de clases (Andina, 2020). Durante las semanas siguientes, los profesores de 1er grado de primaria manifestaron en diversas reuniones de nivel, dificultades para elaborar las planificaciones de las clases de tutoría a distancia ya que

no estaban seguros sobre la temática que deberían abordar, así como el material que podrían utilizar. Debido a ello, los tutores pidieron ayuda al área de “Apoyo al Alumno” para elegir una temática y diseñar las clases de tutoría virtuales de los alumnos de 1er grado de primaria.

Es así que el área organizó una reunión donde se recolectaron sus diversas preocupaciones. Los tutores reportaron que habían notado cambios en el estado anímico (decaimiento, irritabilidad, inflexibilidad) y en el comportamiento de sus alumnos (falta de motivación, desregulación emocional, dificultades para mantener rutinas, falta de concentración), un incremento en sus niveles de frustración y una manifestación constante de sus ansiedades sobre la incertidumbre política, económica y sanitaria que los rodeaban. Del mismo modo, diversas sociedades alrededor del mundo experimentaron una ruptura en la percepción de seguridad (Hamouche, 2020), un incremento en la ansiedad y un quiebre emocional debido al aumento de las noticias sobre el desarrollo de la pandemia (Rubin y Wessely, 2020). Asimismo, la población escolar no sólo se enfrentó al postergamiento del inicio de clases o a la interrupción del dictado de las mismas, sino que tuvieron que acostumbrarse al dictado de clases virtuales, a la variación de la situación económica familiar y a la incertidumbre (MINEDU, 2020; Andina, 2020). A este panorama se sumó el aislamiento social obligatorio y la inmovilización social obligatoria por los cuales se vieron limitadas las posibilidades de actividades que ayudaran a afrontar las diversas preocupaciones, lograr una estabilidad emocional e incluso socializar (Dixit, Marthoenis, Yasir, Sharma y Kumar, 2020).

Es por ello que, al categorizar los reportes obtenidos por el área, se llegó a la conclusión que se le debía brindar al alumno, a través de las clases de tutoría, un espacio donde se le permita explorar y entender sus emociones, sentimientos y afecciones, así como las de las personas a su alrededor y donde se le otorgue el sostén necesario para procesar aquello que veía, pensaba y sentía. El fomento de una educación emocional y promoción de emociones en la escuela mejoran el reconocimiento y la comprensión de las emociones, de los problemas sociales, la capacidad de generar soluciones alternativas a los problemas, la flexibilidad cognitiva y el rendimiento académico de los alumnos (Oros, Manucci y Richaud de Minzi, 2011). De igual manera, el Programa Curricular de Educación Primaria que forma parte del Currículo Nacional de Educación Básica (2016) menciona, como uno de los desempeños a lograr por los alumnos de primer grado de primaria, el ser capaces de señalar las emociones que sienten y poder manifestarlas y regularlas en su interacción con sus compañeros y el docente. Es así que mediante el diseño de clases de tutoría centradas en las emociones, el área de “Apoyo al Alumno” podría ayudar a los estudiantes no solo a mejorar su capacidad de insight a través de la identificación, reconocimiento y expresión de sus propias emociones

básicas (sorpresa, asco, enojo, miedo, tristeza y alegría) por medio de actividades tanto grupales como individuales, sino también a procesar aquellas emociones experimentadas durante los primeros meses del estado de emergencia sanitaria. Asimismo, se puede lograr una mejora tanto en el desarrollo socioafectivo como cognitivo de los alumnos ya que el estado de ánimo afecta la predisposición que tienen las personas al realizar una tarea e influye en sus procesamientos de la información (Newton, 2013), además de su percepción de la dificultad de las tareas y su sentido de la seguridad al afrontarlas.

Reseña teórica

Las clases de tutoría sobre las emociones tuvieron como objetivo tanto el ayudar a los profesores en la elaboración y diseño de las clases de tutoría virtuales como el apoyarlos en el diálogo, guía y procesamiento adecuado de las emociones sentidas por sus alumnos de 1er grado de primaria bajo un contexto de aislamiento y distanciamiento social debido al COVID-19.

La educación emocional (descrita como el proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (Trianes Torres y García Correa, 2002)) y la promoción de emociones en la escuela, mejoran no sólo el reconocimiento y la comprensión de las emociones y reacciones emocionales sino también, fomentan el pensamiento reflexivo y divergente en el proceso de afrontamiento y resoluciones alternativas a los problemas. Asimismo, ayudan a aumentar la flexibilidad cognitiva, la participación social, la empatía y el rendimiento académico (Montoya et al., 2016; Oros, Manucci y Richaud de Minzi, 2011). Estos procesos tienen, además, una estrecha relación con el desarrollo de las competencias de inteligencia emocional y de conceptos como: la autoconsciencia, la consciencia social, el autogobierno y la organización; y la gestión (Bernal, González-Torres y Naval, 2015).

La escuela puede convertirse, entonces, en una promotora de interacciones saludables. Esto impacta de manera directa en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes y de la sociedad en general ya que, como afirman Bernal, González-Torres y Naval (2015), las metas vitales de cualquier niño (bienestar y felicidad, ajuste social, amigos, ocio saludable, rendimiento escolar, etc.) son más asequibles si tiene oportunidad de acceder a una educación que abarque a todas sus capacidades. Precisamente, el dominio de las emociones es parte normal del desarrollo psicosocial del niño, sobre todo en los siete primeros años de vida. Los niños que no aprenden los límites de una conducta aceptable, pueden desarrollar problemas

emocionales moderados o graves, entre ellos comportamientos anormales y trastornos de personalidad (Craig, 2009).

Es por ello que, para lograr un mejor trabajo sobre las emociones durante las clases de tutoría virtuales, el diseño se basó en dos modelos; la estructura de Montoya et al. (2016) sobre los contenidos que se pueden abordar a través de la educación emocional y el TAE. Por un lado, Montoya et al. (2016) formula cuatro bloques de contenidos que pueden abordarse a través de la educación emocional (conocimiento y gestión de las emociones, autorregulación de las emociones y autonomía personal, habilidades de comunicación: inteligencia emocional y contextual y habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social). Por otro lado, el modelo TAE (Terapia de Artes Expresivas) busca la curación del sufrimiento de la experiencia fragmentada. Levine (1997) indicaba que, para activar este poder, debemos estar dispuestos a experimentar la fragmentación que trae el sufrimiento a través del cuerpo mediante la danza, canto, música, pintura, escultura, actuación y poesía. Es así que el arte se convierte en un gesto que transforma tanto al sí mismo (self) como al mundo ya que, al hacernos cargo de nuestro cuerpo en sus diversas modalidades sensoriales y capacidades motoras, podemos revelar en términos expresivos el significado más profundo de nuestra situación y darle una nueva significación (Levine, 1997). Las clases de tutoría virtuales sobre las emociones bajo el contexto del COVID-29 encuentran, entonces, en el TAE una base que permite al alumno el explorar y entender sus emociones, sentimientos y afecciones, así como la de las personas a su alrededor, además de otorgarle al alumno un espacio para resignificarlas mediante la pintura, actuación y la escritura.

Igualmente, se elige realizar el taller a través del uso de diapositivas en Power Point, ya que este recurso suele ser recomendado por permitir reportar la información de manera versátil, personalizada e ilustrativa al poder presentar datos concretos de algún estudio en particular complementando la presentación con elementos estadísticos, imágenes y gráficos acordes (Sammons, 1997). Es por ello que esta herramienta se suele utilizar como apoyo en contextos educativos ya que ayuda a generar espacios de discusión e intercambio sobre los datos más relevantes, al facilitar el atrapar y mantener la atención del público durante la exposición (Marín, 2008). Esto se da debido a que se presentan los hechos a manera de resumen, con un lenguaje audiovisual preciso y teniendo en cuenta a la audiencia a la que están dirigidos.

Solución planteada

Las clases de tutoría sobre las emociones estuvieron divididas en 9 sesiones y se encontraron divididas en dos partes; la mejora de la capacidad del insight de los estudiantes a través de identificación de sus propias emociones y el trabajo tanto en la mejora del insight como en el desarrollo de un producto creativo por parte de los estudiantes basado en cada una de las 6 emociones básicas (sorpresa, asco, enojo, miedo, tristeza y alegría).

La primera parte estuvo constituida por la primera sesión, la cual tuvo como objetivo el mejorar la capacidad de insight de los estudiantes a partir de la identificación de sus propias emociones. Con este fin se realizó una elaboración conjunta de la definición de qué es una emoción a través de la identificación de las mismas en una serie de dibujos y un ejercicio de descubrimiento de los niveles e intensidad de nuestras emociones entonando la canción “Pin, Pin, San Agustín” en diversas tonalidades. Finalmente se llevó a cabo un cierre grupal sobre las emociones experimentadas durante la sesión a través del planteamiento de diversas situaciones y la recreación gestual de las reacciones que los alumnos podrían tener.

Las siguientes 8 sesiones se encontraron divididas por emoción básica, es así que, la sorpresa tuvo una sesión, el asco, el enojo y el miedo tuvieron dos sesiones mientras que la tristeza y la alegría fueron trabajadas conjuntamente en una sola sesión. La sesión 2 corresponde a la emoción “sorpresa”. En esta los alumnos mejoran su capacidad de insight al conocer la emoción de la sorpresa, identificarla y expresarla, lo cual se logró mediante la identificación de esta emoción en la historia del perro y el gato (“El perro Fido y la gata Tomasa viven juntos en una casa. De pronto, les tocan a la puerta.... ¿Quién o qué será? ¿Lo dibujamos?”) y el posterior diálogo grupal respecto a lo dibujado. Esta última parte trabajaba también la capacidad de expresar sus apreciaciones sobre el producto artístico de sus compañeros.

Las sesiones 3 y 4 corresponden a la emoción del “asco”. En la sesión 3 los alumnos mejoraron su capacidad de insight a través de la identificación y expresión de la emoción del asco mediante la familiarización con la misma a través de su identificación en una serie de imágenes, el diálogo conjunto sobre sus reacciones, la elaboración de una definición conjunta del asco y sus posibles usos en las personas, así como la identificación de situaciones donde se la puede encontrar. Finalmente se leyó el cuento “Ranita rana” para que los alumnos tuvieran un ejemplo sobre las situaciones en las cuáles experimentamos asco, así como pudieran trabajar, a través del diálogo en su empatía hacia otros como en el modo correcto de expresar sus emociones (“¿Por qué no le hablaban los animales a la Ranita Rana?, ¿Cómo se sentía la

Ranita Rana? y ¿Qué has aprendido de este cuento?”). La sesión 4 se planteó para que los alumnos conozcan la emoción del asco y una manera eficiente de expresarla mediante la elaboración de un producto creativo que la ejemplifique. Para ello se les pidió que visualicen o piensen sobre una situación donde la hayan experimentado (“¡El gato Tom Tom quisiera saber en qué momentos ustedes han sentido asco!”) y que la dibujen y compartan con sus compañeros. Además, podrían complementar, a través de un dibujo, alguna de las situaciones de asco que sus compañeros hubieran mencionado. Finalmente se presentaron los trabajos realizados y se recapituló sobre lo visto durante la sesión.

El “enojo” fue la emoción a tratarse en las sesiones 5 y 6. En la primera se mejoró la capacidad de insight de los alumnos a través de la identificación y expresión de la emoción del enojo mediante una familiarización con la misma. Esta actividad se realizará a través de la lectura o escucha del cuento “Cuando estoy enfadado”. Luego, con la finalidad de encontrar una definición conjunta para esta emoción se les pidió que compartan situaciones donde se hubieran sentido enojados durante la cuarentena. Los alumnos debían responder a preguntas como: ¿qué es el enojo o el enfado?, ¿cómo me siento cuando estoy enojado?, ¿qué suelo hacer cuando estoy enfadado? y ¿está bien enfadarse? Finalmente, se culminó la sesión recordando que siempre es necesario mantener la calma, ya que, a veces, el enfado puede traer consecuencias. En la sesión 6 los alumnos conocieron e identificaron las maneras eficientes de expresar el enojo al ser capaces de crear un producto creativo a la vez que reflexionaron sobre cómo expresar esta emoción de manera más eficiente. Es así que los alumnos crearon un monstruo que represente su enojo y respondieron a la pregunta; ¿qué hace tu monstruo cuando está enfadado? Finalmente, y a manera de cierre de la sesión y emoción, se elaboró de manera conjunta un “recetario contra el enojo” para sus monstruos. De esta manera, los alumnos crearon un listado de actividades que pueden hacer para dejar de estar enfadado o controlar su enojo (respirar hondo, ir a caminar un rato, mirar un cuento, pensar en algo que me gusta mucho, correr, saltar etc.)

Las sesiones 7 y 8 tratan sobre la emoción del “miedo”. En la sesión 7 los alumnos mejoran su capacidad de insight a través de la identificación y expresión del miedo por medio de la familiarización con esta emoción. Para ello los estudiantes vieron un cortometraje (“Piper”) y dialogaron sobre cómo se sentía el personaje principal y cómo podía dejar de sentirlo. A continuación, grupalmente, se elaboraba una definición conjunta del miedo. Para finalizar la sesión, los niños expresaron, mediante un dibujo y el diálogo, aquello que les daba miedo para luego regalarle sus miedos a “Fantasmin” para que se los comiera y, finalmente,

intentar ofrecer conjuntamente posibles soluciones a sus miedos. En la siguiente sesión los alumnos fueron capaces de identificar métodos de protección y apoyo mediante la realización de un producto creativo, en este caso un árbol, donde pudieran plasmar quiénes son sus apoyos y qué características de ellos mismos les ayudan a superar sus miedos. Para finalizar la sesión, los alumnos dialogaron también sobre aquellas emociones sentidas durante la realización del árbol, así como de las estrategias encontradas.

La “tristeza” y la “alegría” fueron las emociones a tratar en la sesión 9. Esta propuso mejorar la capacidad de insight de los estudiantes a través de la identificación y expresión de la emoción "alegría" lo cual se dio mediante una familiarización con la emoción a través del compartir de situaciones donde se haya experimentado tristeza y posterior alegría. Luego, los alumnos conocieron más acerca de las emociones de la tristeza y alegría al identificar métodos de protección y apoyo mediante la creación de un producto creativo a través del reconocimiento de redes de soporte ante la emoción tristeza. Es así que primero se realizó la lectura de un cuento y un posterior diálogo sobre qué era para cada uno la alegría y la tristeza, así como un dibujo sobre aquello que podríamos hacer para ayudar a nuestra familia a estar más feliz.

Debido a que los profesores solo pidieron apoyo al área de “Apoyo al Alumno” en la delimitación y diseño de estas clases de tutoría más en la facilitación de las mismas, no se reportan resultados. Sin embargo, sí es de mi conocimiento tanto que los alumnos subieron algunos de sus trabajos sobre las emociones a sus campus virtuales como que los profesores manifestaron estar satisfechos con las actividades propuestas.

Principales resultados de aprendizaje

Desde mi punto de vista, la elaboración de clases de tutoría sobre las emociones se trató de una herramienta muy útil y dinámica que permitía el establecer un espacio seguro para los estudiantes para expresar aquellas emociones, frustraciones y miedos que sentían durante los primeros meses de la cuarentena obligatoria por COVID-19. Igualmente funcionó como una guía para los profesores sobre cómo tratar el tema del procesamiento de las emociones en los alumnos y cómo estas pueden llegar a afectar su desempeño escolar sobre todo bajo un contexto tan nuevo y cambiante como era el del COVID-19. De este modo, la elaboración de estas clases de tutoría implicó un nuevo reto ya que había que encontrar una manera tanto dinámica como efectiva de tratar el tema de las emociones mediante herramientas virtuales que también proporcionaran un cierre al final de cada sesión. Asimismo, y debido a que los profesores se encontraban bajo una situación inesperada con mucha carga tanto emocional como de estrés,

se pudo observar cómo ellos lograron encontrar, también, un espacio para tanto expresar como trabajar aquellas emociones que ellos sentían.

De este modo, estas clases proporcionaban un espacio donde se trabajó la importancia del rol docente en la promoción del aprendizaje de los alumnos a través de su desarrollo socioemocional mediante el estudio tanto del estado socioemocional de los alumnos como de los docentes. Sería importante, sin embargo, que también se hubiera proporcionado un espacio luego de estas sesiones de tutoría para que los profesores pudieran dialogar sobre lo expresado por sus alumnos. Es así que hubiera sido importante el realizar un acta de seguimiento de los estados emocionales de aquellas estudiantes que expresaran estar teniendo mayores dificultades emocionales para lidiar con esta situación con la finalidad de proporcionarles una ayuda más personalizada. Igualmente, se podría haber implementado un espacio donde los profesores pudiesen expresar de manera tanto colectiva como personal aquellas emociones que estaban experimentando durante los primeros meses del aislamiento y distanciamiento social obligatorio por el COVID-19, además del cambio del dictado de clases presenciales a virtuales.

Adicionalmente, esta actividad permitió desarrollar diferentes resultados de aprendizaje correspondientes a la competencia de Diagnóstica. Entre ellos se identifica “Recoge información válida y de rigor sobre el fenómeno de acuerdo al proceso de diagnóstico diseñado” (DA1 al DA4) ya que fue mediante la recolección y categorización de la información obtenida en la reunión del área con los tutores de primaria que se pudo identificar y reconocer las preocupaciones de estos y contrastarlas junto con la información obtenida por otras investigaciones sobre el desarrollo socioafectivo durante el aislamiento y distanciamiento obligatorio por el COVID-19. Asimismo, se lograron tanto los resultados “Identifica indicadores del proceso del desarrollo cognitivo-afectivo con fines diagnósticos y para la investigación” (DI7) y “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) ya que, es mediante la clasificación de la información brindada por los profesores que se logra identificar que la problemática radicaba en las dificultades que se estaban teniendo para garantizar un adecuado desarrollo psicosocial de los estudiantes. Esto, a su vez, permitió que se ayudara a los profesores en la elaboración y diseño de las clases de tutoría virtuales para alumnos de 1er grado de primaria mediante la estructura de Montoya et al. (2016) sobre los contenidos que se pueden abordar a través de la educación emocional y los principios del TAE. Es así que este diseño les proporcionó un apoyo en el diálogo, guía y procesamiento adecuado de las emociones sentidas por sus estudiantes bajo un contexto de aislamiento y distanciamiento social debido al COVID-19.

Competencia Interviene

Respecto a la competencia interviene, pude elaborar y ejecutar talleres grupales para alumnos con dificultades de aprendizaje de 2do grado de primaria. En estos, tres estudiantes realizaron un refuerzo de aquellas habilidades matemáticas que eran necesarias para alcanzar los objetivos planteados por la malla curricular de la materia con la finalidad de que puedan superar sus dificultades y logren nivelarse. Los talleres fueron realizados contando con la autorización de la institución y de los padres de familia. Ambas fueron gestionadas por el Área de Apoyo al Alumno. Asimismo, para salvaguardar el anonimato de los alumnos, se ha procedido a utilizar seudónimos al narrar los casos,

Situación a mejorar

El taller de “Reforzando las Habilidades Matemáticas” tuvo como objetivo el elaborar y ejecutar talleres grupales de reforzamiento de las habilidades matemáticas de tres alumnos de un salón de 2do de primaria con la finalidad de que estos superen sus dificultades y se nivelaran. En primer lugar, se realizó una entrevista con la tutora y profesora de matemáticas de los alumnos (Anna, Ulises y Agatha) para obtener la información necesaria sobre las dificultades que tenían estos durante las clases de matemáticas. Se reportó que Anna tenía dificultades en la comprensión y habla del alemán lo cual le obstaculizaba el realizar cálculos mentales, además, se había notado que le era difícil el reconocimiento de algunas formas y la resolución de problemas. Por su parte, las dificultades de Ulises se centraban más en el rubro de mantener la atención y concentración durante las clases de matemáticas. Agatha mostraba inconvenientes en la comprensión de problemas y la realización de sumas y restas. La profesora recomendó además que se lleve a cabo un trabajo enfocado en el concepto de doble y mitad, el tablero posicional y la realización de problemas con dibujos.

Es por ello que se decidió que la base del taller fuera el trabajo tanto en los procesos cognitivos de atención (sostenida y selectiva lo cual permite al alumno mejorar su eficacia en el trabajo), memoria (recordar conocimientos previos, pasos para resolver ciertas operaciones aritméticas e incluso reproducir los grafismos de cada número y el reconocimiento de los mismos mediante el reforzamiento de las memoria de trabajo y de largo plazo), lenguaje (repaso de los números en alemán así como del vocabulario base para entender el planteamiento de problemas) y las habilidades visoespaciales (discriminación y orientación espacial, las cuales impactan en la memorización de números y cantidades de forma ordenada el poder ordenar números de mayor a menor, el comprender el valor de posición de un número, el

reproducir figuras geométricas y el alinear los números para operar) como en la realización de operaciones aritméticas (adición y sustracción) a través de la resolución de problemas de combinación, cambio y comparación (Maza, 1989).

Reseña teórica

El aprendizaje de las matemáticas constituye un saber muy complejo que implica no solo conocimientos numéricos, sino el manejo de conceptos de espacio, tiempo y cantidad. Incluye, además, la utilización de una serie de procesos cognitivos básicos importantes como la atención, la memoria y el lenguaje. Asimismo, se requiere de la interacción de procesos mentales más complejos como la flexibilidad cognitiva, la comparación, el análisis, la organización de las ideas y la capacidad de razonamiento (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015; Rivière, 1990)

Durante el primer y segundo grado de primaria, aparecerán habilidades en los alumnos como la noción de clase (el niño puede darse cuenta de lo que es más general y de cómo contiene dentro de sí lo más especial o concreto), la reversibilidad (capacidad para entender que los objetos pueden regresar a estado inicial antes de ser sometidos a la acción) y la conservación (el niño reconoce que las sustancias físicas conservan su volumen, aunque se las mueva de sitio, se las divida o cambie de aspecto en cualquier otro sentido) (Piaget, 1971). Es por ello que, a partir de los 6 a 7 años, los estudiantes podrán empezar a realizar no solo operaciones abstractas sino también de aritmética y geometría, ya que se dan cuenta que la cantidad permanece constante a pesar de las transformaciones que esta pueda percibir. Gracias al desarrollo de estas habilidades las personas pueden responder en forma más rápida y flexible a diferentes situaciones de la vida cotidiana (Ortiz, 2013).

Dado que la matemática es básica en el proceso educativo de los estudiantes a lo largo de la etapa escolar ya que permite desarrollar habilidades fundamentales para el desarrollo personal y profesional del individuo, es importante el poder identificar tempranamente aquellas dificultades que los alumnos puedan tener en esta área. El alto grado de plasticidad que presentan los niños permite que se puedan aplicar una serie de entrenamientos con las estrategias y metodología adecuadas para compensar o revertir aquellas dificultades que presenten durante su proceso de aprendizaje de las matemáticas (Radford y André, 2009).

Es por ello que, el organizar talleres grupales para reforzar las habilidades matemáticas según los requerimientos educativos individuales de los alumnos de segundo de primaria, implica el apoyar activamente y desde el inicio de su formación educativa a los estudiantes que presenten alguna dificultad del aprendizaje. Esto les permite obtener mejores niveles de logros

de aprendizaje por medio de una atención adecuada de sus diversas necesidades individuales (implementación de procesos pedagógicos inclusivos que comprendan las actividades y experiencias dentro y fuera del aula, desarrollo de un clima y una cultura institucional a favor de la inclusión y sensibilización a la comunidad educativa en el enfoque inclusivo así como un diagnóstico temprano de las áreas donde se producen dificultades) (MINEDU, 2011).

Solución planteada

El taller “Reforzando las Habilidades Matemáticas” estuvo estructurado en 10 sesiones. Debido a encontrarse en un contexto de enseñanza virtual por el COVID-19, se eligió realizar el taller a través del uso de diapositivas en Power Point. Este recurso suele ser recomendado ya que permite reportar la información de manera versátil, personalizada e ilustrativa al poder presentar datos concretos de algún estudio en particular complementando la presentación con elementos estadísticos, imágenes y gráficos acordes (Sammons, 1997). Es por ello que se suele utilizar esta herramienta como apoyo en contextos educativos ya que ayuda a generar espacios de discusión e intercambio sobre los datos más relevantes, al facilitar el atrapar y mantener la atención del público durante la exposición (Marín, 2008). Esto se da debido a que se presentan los hechos a manera de resumen, con un lenguaje audiovisual preciso y teniendo en cuenta a la audiencia a la que están dirigidos.

Igualmente, se usaron juegos educativos basados en diversos conceptos matemáticos que se encontraron en alemán en la página de “Digipuzzle” y “Kleine Schule”. Es así que el uso de juegos para reforzar las habilidades matemáticas fue clasificado en tres objetivos de la enseñanza de las matemáticas (reforzar y practicar habilidades, adquirir conceptos y desarrollar estrategias de solución de problemas) y un cuarto; el motivar a los estudiantes a través de los juegos (esto se lograría ya que estos juegos permiten dejar de lado la monotonía de la práctica y darle variedad a la enseñanza así que los alumnos logran sumergirse en las actividades y, después de un tiempo, mejoran sus actitudes en torno a la materia) (Ernest, 1986). Igualmente, el MINEDU (2013) en el fascículo Rutas de Aprendizaje subraya tres características beneficiosas de los juegos matemáticos, el facilitar el desarrollo de conceptos o estructuras conceptuales matemáticas, el proporcionar ejercicios tanto para la práctica de algoritmos como para fomentar la experimentación y el desarrollar habilidades de percepción y razonamiento.

Se procedió entonces a dividir las 10 sesiones del taller en tres partes; el repasar los conocimientos que los alumnos tenían sobre los números en alemán (que se realizó de manera

transversal a todas las sesiones del taller), el reforzar sus conocimientos sobre los campos numéricos y el reforzar los conceptos de multiplicación.

La primera parte, a pesar de ser realizada de manera transversal durante todo el taller, tuvo un enfoque específico en la primera, segunda, tercera y cuarta sesión, las cuales tuvieron como objetivo la presentación e identificación de los números en alemán, así como el trabajo en la continuidad de los números. Primero se realizó una ronda de presentación tanto de la facilitadora como de los estudiantes y el mapeo de los gustos de ambas partes. Se pasó, entonces, a preguntar cuáles eran las dificultades que ellos mismos sentían que tenían en el área de las matemáticas. Luego se realizaron ejercicios de repaso de los números en alemán a través de la presentación de una diapositiva de Power Point donde se les pidió a los alumnos que nombraran, en alemán, los números que ahí se encontraban además de circular aquellos números que se les mencionara. Se pasó entonces a realizar con ellos un juego virtual de seriación de números y un dictado. Finalmente se realizó un juego virtual de sumas y restas hasta el 20 utilizando un elemento concreto (un autobús), luego se pasó a realizar el mismo ejercicio, pero en una hoja de word de una forma abstracta para finalizar con ejercicios de cálculo mental a través de un rompecabezas virtual.

La siguiente sesión inició con el trabajo en sumas y restas a través de un juego virtual de dobles y mitades y uno de los números enamorados (aquellos números que sumados dan 10 o 20). Luego se pasó a realizar ejercicios en Power Point de sumas y restas (primero de decenas y unidades y luego de decenas y decenas). Finalmente, se realizaron ejercicios de cálculo mental a través del dictado, en alemán, de las operaciones a realizar (se les dio a los alumnos la posibilidad de apuntar los números en un papel antes de resolver la operación) y dos juegos virtuales de sumas y restas con números hasta el cien.

Las sesiones 3 y 4 corresponden al trabajo en cálculos mentales y simetría. De esta manera, la sesión 3 inició con ejercicios de cálculo mental de sumas y restas de decenas y unidades y decenas y decenas. Esta vez, los alumnos no podían anotar los números dictados en un papel antes de iniciar con las operaciones. Luego se pasaron a realizar cuatro juegos virtuales donde los alumnos debían armar rompecabezas mientras realizaban sumas y restas. Finalmente se trabajó la simetría a través de un juego virtual donde los estudiantes debían completar la imagen. Con este mismo ejercicio se inició la sesión 4 para luego continuar con un juego virtual de dobles y mitades y otros de sumas y restas hasta el 100.

La sesión 5 constituyó de ejercicios para repasar los números y el cálculo mental además de reforzar el conocimiento de los alumnos de los campos numéricos. Para ello,

primero se inició la sesión con un ejercicio virtual para reforzar la atención a través del encontrar ciertos objetos en una figura, para luego realizar un dictado de números en alemán a través de unas frases, así como ejercitar el cálculo mental a través de sumas y restas. Finalmente, se realizaron ejercicios sobre los campos numéricos en un Power Point y dos juegos virtuales de atención donde los alumnos debían encontrar el objeto que no tenía pareja en una imagen, así como el recordar cierto número de objetos que se les presentaban.

La última sesión constó tanto de ejercicios para la identificación de números en alemán a través de dos juegos virtuales que incluían el uso de audios para poder reconocer los números y de un rompecabezas. Finalmente se practicó la resolución de problemas, el trabajo de campos numéricos y se usaron tres juegos virtuales para reforzar la atención.

Con el fin de lograr evaluar los resultados, se realizaron reportes del desempeño de Anna, Ulises y Agatha a través de la entrega de mini-informes luego de cada sesión. En estos se describen la puntualidad, actitud y la performance. Al finalizar el taller, se presentó, además, un resumen final de las dificultades encontradas durante el transcurso del mismo, los avances logrados y los aprendizajes que aún faltaban reforzar.

En cuanto al taller en general podemos notar cómo se lograron realizar solo 4 de las 10 sesiones originalmente planeadas. Esto se debió a problemas en la participación de los alumnos debido al horario de taller (a pesar de que este fue elegido conjuntamente con la tutora del salón igual se registró un cruce con recuperaciones de clases) y problemas de internet.

Es importante mencionar, que, con el fin de lograr evaluar los resultados, se utilizarán los siguientes postulados: "No logrado", "Parcialmente logrado" y "logrado". En cuanto a la primera sesión (3 de 3 participantes), los alumnos ingresaron, en su mayoría, puntualmente. La primera dinámica propuesta se cumplió con facilidad ya que dos de los alumnos participaron activamente de la ronda de preguntas y presentaciones personales, aunque una de las alumnas expresó que no deseaba participar. Para este apartado, se considera que el indicador fue "logrado" ya que se observó que la mayoría de los participantes sí llegaron a cumplir con las metas propuestas.

Siguiendo la misma línea, se complementa esta actividad con los resultados obtenidos en la segunda dinámica. En esta se llegó a notar las diferencias entre cada uno de los participantes, donde dos mostraron ciertas dificultades en la identificación de los números en alemán al confundir el 15 con el 50 o el 19 con el 90. Es por ello que esta se considera como "parcialmente logrado" al menos en el caso de Anna y Ulises, ya que, en el caso de Agatha, se pudo observar mayores dificultades tanto en el dictado de números como en la realización de

sumas. Es por ello que, en el caso específico de ella, el objetivo se da por “no logrado”. Asimismo, cabe indicar que en el caso del uso del alemán para comunicarse, se pudo notar mayores dificultades en el caso de Ulises quién sólo respondía en castellano, igualmente, se pudo notar que Ulises solía desconcentrarse con mayor facilidad.

En lo que respecta a la segunda sesión (2 de 3 participantes), se considera que los indicadores fueron "parcialmente logrados". Esto se debe a que Agatha mostró varias dificultades para realizar sumas y restas a pesar de contar con un elemento concreto. Por otra parte, Anna si logró cumplir los objetivos. Si bien muestra algunas dificultades en las sumas y restas sin material concreto, estos son corregidos inmediatamente al momento de realizar las mismas operaciones usando el método de la descomposición.

En el caso de la tercera sesión (2 de 3 participantes), se considera que los objetivos fueron “logrados” en el caso de Anna donde, si bien había dificultades para la realización de restas llevando cifras. En el caso de Ulises, los objetivos se consideran “parcialmente logrados” ya que tuvo dificultades para realizar el cálculo mental debido a que no podía identificar los números serle estos dictados en alemán. Es por ello que, con él, se realizó un ejercicio escalonado donde se le daba tiempo para escribir los números que él creía que eran y luego se pasaba a corregirlos antes de decirlos en castellano.

Por último, para la cuarta sesión (1 de 3 participantes), si bien no se contó con la participación de la mayoría, el desempeño mostrado por Anna podría considerarse como "parcialmente logrado" ya que, si bien mostró algunos errores de sumas y restas, estos eran corregidos luego de explicarle.

Principales resultados de aprendizaje

Desde mi punto de vista, la elaboración y la ejecución de un taller de reforzamiento de habilidades matemáticas se trata de una herramienta muy útil para identificar, apoyar, nivelar y mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades en el área de matemáticas. De esta manera, este espacio brinda una atención un tanto más personalizada, de manera que, se pueda identificar con mayor detenimiento en cuál de los procesos se presenta realmente la dificultad además de poder aclararle al alumno, con mayor minuciosidad y a través de diferentes métodos, las dudas que tenga.

Es así que varios de los alumnos logran encontrar en estos talleres un espacio seguro donde no deben tener miedo tanto a fallar como a expresar sus preguntas. Igualmente, suele ser un espacio donde se puede identificar de manera más eficaz la raíz de la dificultad que el alumno muestra. Asimismo, al ser una atención que tiene en cuenta tanto los contenidos

tratados durante las clases como las dificultades específicas que el alumno pueda tener, se suele lograr nivelar de manera más rápida al estudiante.

Sin embargo, es necesaria la participación activa y constante del alumno para poder lograr un buen monitoreo de los progresos o dificultades de su aprendizaje. Es así que, de no presentarse un compromiso de asistencia a las clases por parte de los alumnos o de los padres, el taller, sobre todo si cuenta únicamente con tres participantes, termina siendo un espacio muy parecido al de una clase extra particular. Esto puede ser mal visto por parte de los demás padres de familia además de no ser lo ideal para el tutor y profesor ya que los demás alumnos derivados a este taller también necesitan ser nivelados. Es por ello muy importante lograr encontrar una manera en la cual los padres sean conscientes del compromiso de asistencia y participación de sus hijos en los talleres.

Por otra parte, esta actividad me permitió cumplir con varios resultados de aprendizaje de la competencia Interviene. Es así que, se observa el logro del resultado “Diseña y ejecuta programas de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica según necesidades y/o problemáticas detectadas considerando los principios de desarrollo y aprendizaje” (ITA16), ya que luego de haber realizado una entrevista con la tutora y profesora de matemáticas con el fin de obtener la información necesaria sobre las dificultades que tenían los alumnos durante las clases de matemáticas, se procedió diseñar un programa psicoeducativo que tuviera como base tanto los procesos cognitivos que se encuentran involucrados en el aprendizaje de las matemáticas (atención, memoria, lenguaje y habilidades visoespaciales) de niños de primer grado de primaria así como en aquellos desempeños que los alumnos de esta edad deben llegar a cumplir según el Curriculum Nacional (realización de operaciones aritméticas (adición y sustracción) y la resolución de problemas).

Finalmente, también se consigue “Integrar y redactar los resultados de la intervención como evidencia de los objetivos logrados” (ITA10) lo cual se comprueba mediante la realización de reportes del desempeño de Anna, Ulises y Agatha donde se describen tanto su puntualidad, como actitud y performance. Además, se presentó a los padres de familia un resumen final de las dificultades encontradas durante el transcurso del taller, así como los avances logrados y los aprendizajes que aún faltaban reforzar.

Competencia Evalúa

En cuanto a la competencia evalúa, una de mis labores en el centro de prácticas fue elaborar y ejecutar acompañamientos individuales a alumnos con dificultades de aprendizaje. En estos los estudiantes realizan un refuerzo personalizado y específico de aquellas áreas en las que se muestran inseguros o donde no han alcanzado los objetivos que han sido determinados ya sea para su grado, edad o hito de desarrollo correspondiente.

Los acompañamientos fueron realizados contando con la autorización de la institución y de los padres de familia. Ambas fueron gestionadas por el Área de Apoyo al Alumno. Asimismo, para salvaguardar el anonimato de los alumnos, se ha procedido a utilizar seudónimos al narrar los casos.

Situación a mejorar

Las sesiones de acompañamiento tuvieron como objetivo el elaborar y ejecutar un acompañamiento individual para un alumno de primer grado de primaria con dificultades de atención, memoria, grafo escritura y lectura con la finalidad de que este supere sus dificultades y se nivele.

En primer lugar, se recibió un informe de la historia escolar del alumno por parte tanto de una de las encargadas principales del área de “Apoyo al Alumno” como de la tutora del salón para obtener la información necesaria sobre las dificultades que tenía Luis durante las clases. Se reportó que solía mostrarse inquieto y distraído durante las clases virtuales, además de tener una tendencia a olvidar la información dada durante las lecciones, así como de las tareas y actividades a realizar. La encargada de “Apoyo al Alumno” recomendó que se tomara en cuenta que a Luis le costaría iniciar con los ejercicios de las clases de acompañamiento y que, si bien el horario sería de media hora, podía ser de menos, dependiendo de cómo se percibía la actitud y motivación del alumno. La profesora recomendó, además, que se realicen ejercicios interactivos y se refuerce el conocimiento fonético-fonológico del alumno a través de ejercicios parecidos a aquellos que figuraban en el libro de castellano del colegio.

Es por ello que se decidió que la base del taller fuera el trabajo tanto en los procesos cognitivos de atención (sostenida y selectiva lo cual permite al alumno mejorar su eficacia en el trabajo), memoria (recordar conocimientos previos, así como el reforzamiento de la memoria de trabajo y de largo plazo) y lenguaje (repaso de los fonemas y grafemas aprendidos en las clases virtuales).

Reseña teórica

El aprendizaje constituye un proceso muy complejo que no solo depende de la incidencia del ambiente, el maestro y el empleo de métodos didácticos, sino que se construye desde las actitudes activas que asume el estudiante (Enesco, 2013). La información que se genera en todos los niveles de la mente humana crea cambios en el sistema nervioso que pueden permanecer con el tiempo y crear lo que se llama experiencia. Y en esta conformación muchos son los elementos de la mente humana los que participan, desde procesos más esenciales como la percepción, la atención y la memoria hasta los de mayor complejidad como el pensamiento, la imaginación, el lenguaje, la actividad simbólica, el recuerdo y el razonamiento (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015; Rivière, 1990).

De este modo, podemos ver que son diversos los procesos cognitivos que favorecen la obtención de mejores niveles de logros de aprendizaje por parte de los alumnos (Friso-van den Bos, van der Ven, Kroesbergen y van Luit, 2013, Verhagen y Leseman, 2016). Y es que, las exigencias particulares que puedan surgir, en el salón de clases, en áreas como matemáticas, lenguajes o ciencias pueden traer consigo demandas que, dependiendo del caso, pueden potenciar u obstaculizar el aprendizaje. A este proceso se encuentra estrechamente ligada la memoria (procedimiento bajo el cual el conocimiento es codificado, almacenado, consolidado, y posteriormente recuperado) siendo ésta la expresión de la capacidad de recuperar informaciones adquiridas. Es así que, la memoria y, sobre todo, la memoria de trabajo, permiten en una etapa de aprendizaje el poder organizar, planear y ejecutar adecuadamente conductas y procesos cognitivos (Lezak et al., 2004). La importancia de la identificación y atención temprana de posibles dificultades que el alumno pueda tener en esta función ejecutiva radica en que las demandas de la memoria de trabajo en la educación van desde seguir instrucciones del profesor, enfrentarse con demandas simultáneas de procesamiento y almacenamiento de información, seguir el proceso de tareas complejas y recordar distintos episodios (Gathercole et al., 2006).

Igualmente, la atención se entiende como la capacidad de concentrar selectivamente la conciencia en un fenómeno de la realidad (Gonobolin, 1984). El proceso de aprendizaje necesita utilizar todas las cualidades de la función atencional para poder generar mejores resultados en la adquisición de conocimientos. Es así que una cualidad de la atención es la selectividad; mediante esta nuestra conciencia puede seleccionar el objeto en el cual se concentrará, así como la información del mismo que quedarán fijados a manera de recuerdo; esta cualidad se halla directamente relacionada con la percepción y el interés de la persona por el objeto. La segunda cualidad es la concentración (que se encuentra delimitada por los

intereses, la conciencia de la necesidad, y la dificultad de la tarea realizada) y que se trata de cuando fijamos la conciencia en un objeto determinado. La estabilidad es la tercera cualidad y se refiere a la capacidad de concentrar la atención en un objeto o actividad por un periodo de tiempo, manteniendo el mismo nivel de rendimiento. La cuarta cualidad será la fluctuación que consiste en una serie de variaciones periódicas en el nivel de la concentración de la atención. Finalmente tenemos la conmutación, que implica el pasar de una actividad o un objeto de atención a otro, sin perder el nivel de atención, ni el volumen de trabajo. Este mecanismo previene el cansancio y también aumenta la estabilidad de la atención y la distribución, que se refiere a la capacidad de realizar de manera exitosa dos o más acciones manteniendo el mismo nivel de atención en ambas, proceso que se desarrolla en función de la actividad social del ser humano, y que es totalmente inexistente en los animales (Gonobolin, 1984)

Tanto la memoria como la atención son dos elementos claves en el trabajo con los componentes y procesos del lenguaje. El leer una frase (extraer su significado) implica la movilización de conocimientos léxico-semánticos, sintácticos y pragmáticos para poder transformar estos signos lingüísticos a través de un recorrido que va del lenguaje al pensamiento y que no sólo permiten identificar las palabras escritas, sino comprender la lengua y, de esta manera, el lograr comunicarse (Alegría, 2005; Bruner, 1974; García y Gonzales, 2000). Es por ello que son múltiples las manifestaciones de los problemas con los diversos componentes y procesos del lenguaje que puede poseer el estudiante (dificultades en la exactitud, la velocidad, la expresividad, la fluidez y la comprensión lectora) y que pueden llegar a obstaculizar su aprendizaje en áreas como matemáticas, ciencias o idiomas (Bustos, 1998; Jiménez y Ortiz, 2001; Ortega y Ortega, 2001; Puga, Rodríguez y Toledo, 2016).

Debido a ello, el elaborar y ejecutar sesiones de acompañamiento para estudiantes con dificultades de aprendizaje en el área de escritura y lectura logra la finalidad del programa “Apoyo al Alumno”; una identificación, atención temprana, reforzamiento y apoyo al proceso de aprendizaje del alumno desde sus inicios. De este modo, el estudiante podría obtener mejores niveles de logros de aprendizaje por medio de una atención adecuada de sus diversas necesidades individuales (evaluación e intervención especializada, implementación de procesos pedagógicos inclusivos que comprendan las actividades y experiencias dentro y fuera del aula, desarrollo de un clima y una cultura institucional a favor de la inclusión y sensibilización a la comunidad educativa en el enfoque inclusivo) (MINEDU, 2011).

Solución planteada

Se realizaron 15 sesiones de acompañamiento que se encontraron divididas en tres partes; reforzar la capacidad de atención selectiva, sostenida y la memoria de trabajo, reforzar el proceso léxico y reforzar la capacidad de atención selectiva y sostenida, la memoria de trabajo y el proceso léxico.

La primera sesión inició con una ronda de presentación tanto de la facilitadora como del alumno y el mapeo de los gustos de ambas partes. Se pasó, entonces, a realizar ejercicios de atención selectiva y sostenida a través de juegos de encontrar objetos específicos en una imagen y de recordar un cierto número de objetos que se le presentaban. Luego se realizaron ejercicios de identificación y lectura de una serie de números y consonantes, además de trabajar la memoria fonológica a través de un dictado fonológico e identificación de la figura que se dictaba (mamá, moto, lila, tela, maleta, rata). Finalmente se realizó un juego virtual de conteo de sílabas y de atención auditiva con nombres de animales. La siguiente sesión inició con dos juegos de encontrar las imágenes en una figura y de completar el patrón de unos mosaicos. Luego se pasó a juegos en Power Point con fonemas y sílabas (tomate, maleta, mariposa), ordenar las sílabas y encontrar la palabra y dictado fonológico (mono, mapa y rana). Finalmente, se realizó un juego virtual de atención auditiva.

La sesión 3 empezó con un juego de “memoria” sobre las preposiciones y otro de atención y velocidad de procesamiento con un ejercicio de codificación. Se jugó entonces con los fonemas y sílabas de las palabras sopa y paloma además de ordenar las secuencias de imágenes y formar historias. Luego se procedió a formar frases de forma oral a través de imágenes y del ejercicio del binomio fantástico. Al final, se cerró la sesión con un juego virtual de atención auditiva. La sesión 4 constituyó de ejercicios iniciales sobre la atención a través de identificar la figura diferente y encontrar las diferencias en dos imágenes. A continuación, se procedió a realizar un ejercicio de velocidad de denominación de los objetos presentes en una diapositiva, así como realizar el reconocimiento del fonema inicial que componía a las palabras (ratón, elefante, abeja, taza, payaso, mariposa, niño y sopa). Luego se procedió a ordenar las sílabas y formar las palabras (sopa, ratón, rana, maleta) y a escribir ciertas palabras en la pizarra de la computadora. Finalmente, se realizó un ejercicio de atención auditiva.

La siguiente sesión se inició con un ejercicio de atención auditiva, así como de encontrar las imágenes en una figura. Se procedió entonces a realizar un ejercicio de velocidad de denominación y la identificación de rimas (gato-zapato, mesa-fresa, caca-vaca y botella-estrella) para proceder a identificar las sílabas en que completaban a ciertas palabras (toro,

ramo, perro, loro). Para finalizar se hizo un ejercicio para encontrar las diferencias en una imagen y un juego de “memoria”.

La sesión 6 empezó con dos juegos, uno para encontrar las diferencias y otro de conteo de sílabas. Se continuó con ejercicios de velocidad de denominación de vocales, conteo y búsqueda de palabras que contengan la misma cantidad de sílabas (perro, elefante, rana y martillo) e identificación de palabras que empiecen con la misma sílaba (me y lla). Finalmente, se realizó un ejercicio de atención auditiva y un pacman de palabras. La siguiente sesión inició con tres juegos, un pupiletras, un juego de copia de la imagen y otro de recordar los objetos que se presentaban. Se continuó con la identificación de las vocales presentes en ciertas palabras (silla, castillo, moneda, cocina, vaso y torta). Luego se identificó aquellas palabras que iniciaban con /m/ y con /l/ además de contarle al alumno pequeñas historias con preguntas puntuales. Se finalizó la sesión con un juego de copia de un mosaico y de “memoria”.

En la sesión 8 se realizó un juego de atención auditiva y de encontrar las letras. Luego se realizaron actividades de denominación de vocales e identificación tanto de qué objetos iniciaban con las vocales o-e/ a-i como de las sílabas ma, me, mi, mo y mu, además de contarle historias pequeñas con preguntas puntuales. Finalmente se realizó un juego de “memoria” de sombras de animales y otro de identificación de los patrones. La sesión 9 incluyó un juego de “memoria” de animales pequeños y otro de encontrar las 10 diferencias en una imagen. Se pasó a realizar actividades de denominación de colores, reconocer la sílaba inicial de ciertas imágenes (ratón, mono, pollo, remo, mariposa y sapo). Además de la lectura de oraciones y el responder preguntas de pequeñas historias. Al finalizar se hizo un ejercicio de copiar mosaicos y otro de atención auditiva.

La siguiente sesión inició con tres actividades, un rompecabezas, un ejercicio de atención de lateralidad y uno de armar palabras. Se continuó con la lectura de palabras y sílabas con /m/, además de armar y reconocer palabras con /m/ y responder a las preguntas de pequeñas historias. Finalmente, se realizó un juego de pacman con palabras. En la sesión 11 las actividades iniciales incluyeron un ejercicio de identificación de minúsculas y mayúsculas además de encontrar las letras iguales. Las siguientes actividades incluyeron la lectura de sílabas y palabras, la identificación de palabras que inician con “r”, “l”, “m”, “d” y “p”, la práctica de palabras con la, le, li, lo y lu y el dictado de fonemas, así como la lectura de oraciones. Al finalizar, se hicieron juegos de atención auditiva y un “memoria”.

El inicio de la sesión 12 consistió de 3 juegos, uno de atención dividida, otro de “memoria” y el último de encontrar la imagen correcta. Luego se realizaron actividades de

denominación de objetos y vocales además de reconocimiento de la sílaba inicial, identificación de vocales y la respuesta de preguntas de cuentos cortos. Finalmente se realizó un pacman de palabras. En la sesión 13 se llevaron a cabo tres juegos, uno de recordar los objetos que se presentaban, otro de copia de un mosaico y el último de encontrar la imagen correspondiente. Se continuó con un ejercicio de identificación de la letra inicial (“r”, “s”, “p” y “l”) así como de identificación de la palabra correcta dentro de una serie de palabras erróneas, la lectura de oraciones y la respuesta a preguntas de un cuento. Se finalizó con un pacman de palabras.

La sesión 14 inició con dos juegos virtuales de “memoria” y uno de copia de mosaico. Se continuó con actividades de identificación de palabras que inician con /s/, /d/ y /le/. Luego se realiza una identificación de sílabas para completar palabras y la lectura de oraciones. Finalmente se continúa con un pacman de palabras. En la última sesión se empezó con cuatro los ejercicios iniciales (encontrar las imágenes en una figura, completar un pupiletras, conteo de sílabas y “memoria” de palabras), seguidos de actividades de identificación de sílabas iniciales, conteo e identificación de sílabas y palabras y lectura de oraciones. Se finalizó la sesión con un juego de pacman de palabras.

Con el fin de lograr evaluar los resultados, se realizaron reportes del desempeño de Luis a través de la entrega de mini-informes luego de cada sesión. En estos se describen la puntualidad, actitud y la performance. Al finalizar el taller, se presentó, además, un resumen final de las dificultades encontradas durante el transcurso del mismo, los avances logrados y los aprendizajes que aún faltaban reforzar, así como recomendaciones que se debían tener en cuenta.

En cuanto al taller en general podemos notar cómo se lograron realizar las 15 sesiones originalmente planeadas. Sin embargo, Luis ingresó puntualmente a algunas de las sesiones mientras que a otras no. Sólo en una ocasión esta tardanza tuvo como motivo un problema en casa que afectó la actitud y disposición de Luis durante la sesión.

Es importante mencionar, que, con el fin de lograr evaluar los resultados, se utilizarán los siguientes postulados: "No logrado", "Parcialmente logrado" y "Logrado". A lo largo de las diferentes sesiones se pudo notar que Luis muestra dificultades para mantener la atención sostenida por lo cual se intenta variar cada cierto tiempo los ejercicios que se le presentan con la intención de generar novedad y fomentar una participación activa en él al hacerlos más llamativos e interactivos. Asimismo, se percibe durante la realización de las sesiones, la dificultad y cambios conductuales que se presentan en él, al realizar mosaicos, rompecabezas

y encontrar las diferencias. Es así que se descubre que la poca tolerancia a la frustración forma también una parte de su dificultad para mantener la atención sostenida. Sin embargo, para el final del taller, Luis realiza estos ejercicios con poca guía y mucha motivación, por lo cual se puede considerar este resultado como “Logrado” al notarse una mejora significativa en la atención sostenida y tolerancia a la frustración de Luis.

Con respecto al trabajo en conciencia fonológica y memoria de trabajo, para el final del taller Luis logra dividir una palabra en sílabas correctamente, identificar las sílabas y sonidos iniciales de las palabras y formar oraciones gramaticalmente correctas, oralmente. Sin embargo, se le dificulta y se frustra al tener que armar palabras cuyas sílabas estén mezcladas o al leer oraciones. Estos ejercicios le toman más tiempo y varias veces no sabe por dónde empezar. Se encontraron, además, dificultades repetitivas en la diferenciación de la “a” y la “e” al verlas escritas y tener que leerlas o distinguirlas. Es por ello que este resultado se considera como “Parcialmente logrado” ya que, si bien Luis pareciera haber mejorado en cuanto al desarrollo de su conciencia fonológica, el salto de la oralidad a la lectura le cuesta aún, ya que no ha establecido de manera adecuada la relación entre fonema y grafema

Principales resultados de aprendizaje

Desde mi punto de vista, la elaboración y la ejecución de sesiones de acompañamiento se trata de una herramienta muy útil para identificar, apoyar, nivelar y mejorar el desempeño de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Es así que este espacio brinda una atención un tanto más personalizada, de manera que, se pueda identificar con mayor detenimiento en cuál de los procesos se presenta realmente la dificultad además de poder aclararle al alumno, con mayor minuciosidad y a través de diferentes métodos, las dudas que tenga. Es así que varios de los alumnos logran encontrar en estos talleres un espacio seguro donde no deben tener miedo tanto a fallar como a expresar sus preguntas. Igualmente, suele ser un espacio donde se puede identificar de manera más eficaz la raíz de la dificultad que el alumno muestra. Asimismo, al ser una atención que tiene en cuenta tanto los contenidos tratados durante las clases como las dificultades específicas que el alumno pueda tener, se suele lograr nivelar de manera más rápida al estudiante. Finalmente, al terminar el apoyo, se le brinda a los padres un resumen de las dificultades y logros de su hijo luego del taller así como de las posibles recomendaciones para aplicar en casa.

Sin embargo, en este caso donde las dificultades de Luis le impedían, cada vez más, ser partícipe de las clases regulares, así como de la interacción con sus compañeros se debió de considerar, quizás, tanto el incremento de las sesiones por semana como el envío de tareas de

refuerzo para realizar en casa. Asimismo, era importante que Luis contará con un ambiente lejos de las distracciones del hogar, que aprendiera una rutina de llegada al taller y la mantuviera antes y durante el mismo. Igualmente, y debido al tipo de dificultades por las que pasaba y la focalización de estas, sobre todo, en el área de lenguaje, quizás se debió realizar un diagnóstico previo a través de un logopeda, de manera que los ejercicios que se plantearan durante el taller estuvieran en estrecha correspondencia con las necesidades de Luis y le permitieran mejorar, en la medida de lo posible, de manera más eficaz y rápida.

Finalmente, esta actividad permitió cumplir algunos de los resultados de aprendizaje, los cuales se detallarán a continuación. En primer lugar, se logró el resultado “Diseña una propuesta integral de evaluación de una actividad psicológica en base a los elementos del contexto, conceptuales, metodológicos y éticos pertinentes” (EVPI4), ya que se realizó una evaluación psicopedagógica de un alumno de primer grado de primaria mediante 15 sesiones de acompañamiento individual. Es así que durante el reforzamiento que se realizaba de a través de ejercicios de atención, memoria, grafo escritura y lectura, se pudo también realizar una evaluación de sus capacidades de atención selectiva, sostenida, su memoria de trabajo y su proceso léxico, clasificando los resultados obtenidos en "No logrado", "Parcialmente logrado" y "Logrado". Igualmente, se logró cumplir con el resultado de aprendizaje de “Redacta un reporte de evaluación sugiriendo las necesidades de cambio a partir de la integración de los resultados del análisis de evaluación y propone lineamientos de mejora” (EVA5) a través de la redacción de reportes del desempeño de Luis luego de cada sesión. En estos se describen la puntualidad, actitud y la performance. Al finalizar el taller, se presentó, además, un resumen final de las dificultades encontradas durante el transcurso del mismo, los avances logrados y los aprendizajes que aún faltaban reforzar, así como recomendaciones que se debían tener en cuenta.

Conclusiones

Las actividades realizadas permiten evidenciar que he podido emplear los diferentes recursos logrados a lo largo de mi carrera para desempeñarme de acuerdo con lo que el perfil de egreso plantea como psicóloga. Desde el Área de “Apoyo al Alumno”, departamento que se enfoca en la ayuda a los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje sea por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o por otras interferencias, he podido poner competencias tanto de diagnóstica como de intervención y evaluación.

Por un lado, considero que he podido realizar un diagnóstico adecuado y pertinente de las necesidades educativas del alumnado que se me refirió, mediante el uso de herramientas como las observaciones, los antecedentes escolares, el reporte de los profesores, la lectura de las pruebas diagnósticas realizadas por especialistas y sin olvidar el tener siempre el contexto social, económico y personal en el cuál estos alumnos encontraban. Es así que pude detallar a mayor profundidad no sólo el perfil de cada estudiante sino también tuve la oportunidad de trabajar aquellas necesidades que poseían y que les impedían mejorar su desempeño en el ámbito escolar fueran estas de carácter interno o externo. De este modo, productos como el taller sobre las emociones tenían una organización y fin congruentes tanto con el contexto en el que nos encontrábamos como con los principios de la psicología del desarrollo, emocional y educativa.

De igual manera, pude aprender nuevos conceptos relacionados al aprendizaje y al desarrollo del lenguaje. Es así que pude mejorar mis habilidades para identificar en que parte del proceso era que los alumnos mostraban mayores dificultades y reconocer de manera eficaz como ayudarlos a mejorar. Debido a ello, los talleres de refuerzo se encontraban alineados a las necesidades de cada alumno y se iban modificando sobre la marcha, dependiendo no sólo de la disposición del alumno en cada sesión sino también de los cambios que se iban encontrando a nivel de sus dificultades de aprendizaje. Asimismo, siempre se tenía en cuenta la importancia de brindar un reporte a la familia no sólo sobre el desempeño de su hijo durante el taller sino sobre aquellas áreas que aún faltaban reforzar. Es así que se agregaban, a estos informes, recomendaciones específicas y realistas que se pudieran llevar a cabo dentro del hogar y bajo el contexto del COVID-19.

Cabe resaltar que, en mi centro de prácticas, se suele apoyar al alumno una vez que este ha sido inscrito por el profesor en el sistema (muy parecido al funcionamiento del SENECA en España). Es entonces cuando un miembro del área de “Apoyo al Alumno” va a realizar observaciones al estudiante durante las clases y conversa con los profesores. Sería importante

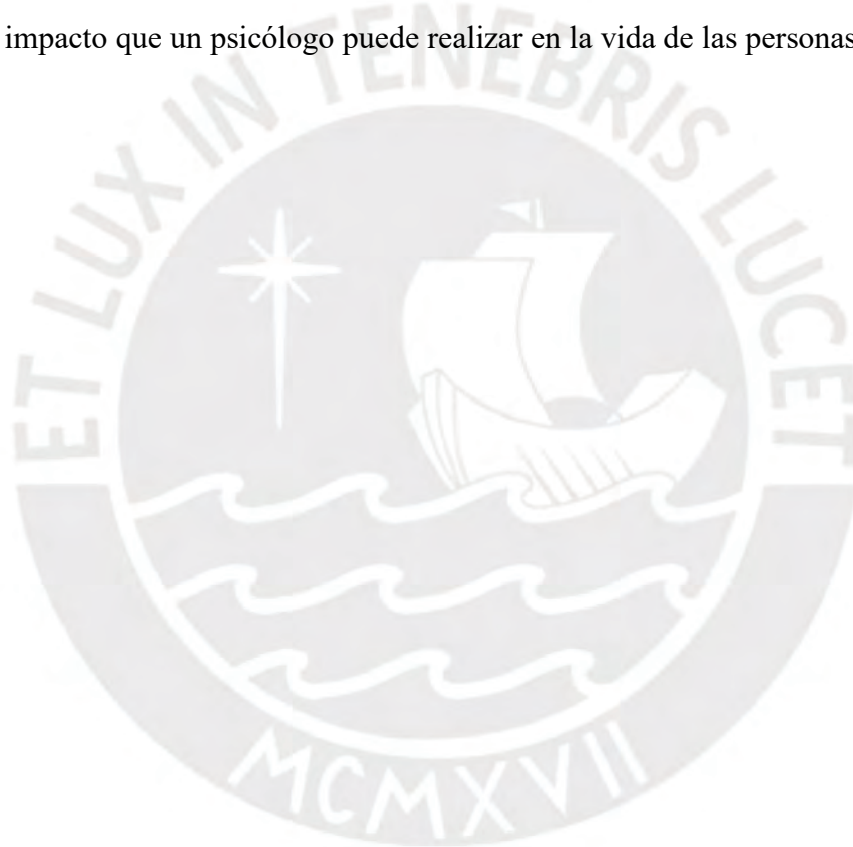
entonces, tener en cuenta también que se debe intervenir desde un nivel de la prevención, desde el inicio de la etapa escolar (infantil) de aquellas problemáticas que siempre suelen surgir en los estudiantes como lo son la conciencia fonológica, el inicio de la escritura, la lateralización y el concepto de número. De esta manera, se podría llegar a identificar incluso de manera mucho más temprana, a aquel alumnado que podría necesitar mayor apoyo. Asimismo, se pudo notar que los profesores muchas veces suelen inscribir a un alumno en el sistema solo si este baja sus notas escolares en varios cursos. Sería entonces, necesario, el realizar talleres donde se les instruya de manera breve y concisa sobre los distintos indicadores que podrían significar que, si bien un alumno no tiene notas bajas o al menos no en todos los cursos, igualmente está mostrando dificultades. Esto serviría en el caso de la primaria y secundaria para identificar de manera más rápida a aquellos alumnos que necesitan de apoyo. De igual manera, dentro del área no se suelen realizar evaluaciones integrales diagnósticas con pruebas psicométricas o medidas proyectivas, sino que se suele esperar que los padres lleven a los niños a un especialista que los realice. En este proceso se puede perder tiempo valioso, que dilata el inicio de la atención pertinente según las necesidades del estudiante. Es por ello que podría ser un buen agregado contar con un especialista dentro del colegio que pueda aplicar estas baterías de pruebas y otras para poder agilizar el proceso.

Para finalizar, considero que, con lo detallado en este trabajo, he podido evidenciar las fortalezas y las dificultades de cada una de las actividades que pude realizar, lo cual incluye, en mayor proporción, la descripción de las competencias trabajadas durante mis prácticas preprofesionales. Por todo lo expuesto anteriormente, considero que los aprendizajes descritos evidencian que cuento con las competencias y las herramientas para desempeñarme de acuerdo con el perfil de psicólogo(a) esperado.

Igualmente, me parece necesario recalcar como el mundo educativo se enfrentó a diversos cambios y demandas debido al COVID-19 que permitieron no sólo fortalecer el rol de la familia como apoyo directo a la educación sino también identificar aquellos fallos que impiden el conseguir una educación inclusiva para todos. Es así que, a pesar de los cambios que presentó la pandemia en nuestra vida diaria y en las estructuras educativas, resalto el apoyo que me brindó mi institución de prácticas quienes se preocuparon no sólo porque tuviera la mejor experiencia posible y porque lograra obtener la formación necesaria, sino que, a pesar de la situación sin precedentes por la que pasábamos me acompañaron a cumplir aquellas metas que me había propuesto tanto personales como académicas y laborales. Debido a ello, estaré eternamente agradecida ya que, fue gracias a este apoyo, que pude, a pesar de las circunstancias, realizar y consolidar los conocimientos necesarios para las áreas de

competencia de diagnóstica, interviene y evalúa que he podido plasmar en este trabajo de suficiencia profesional y que son necesarias para completar el perfil de egreso en el proceso formativo de psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Asimismo, agradezco a la Facultad de Psicología de la PUCP, mi Alma Mater, quienes me brindaron durante todos estos años, no sólo los conocimientos necesarios para mi carrera sino una educación integral y personalizada que fomentó mis habilidades de escucha, observación y pensamiento crítico, así como el desarrollo de mis intereses y habilidades personales. Igualmente, resaltó el punto clave de la educación en Psicología de la PUCP; formar estudiantes que cuenten con una ética profesional íntegra, factor muy importante no sólo hoy en día sino debido tanto a la historia que la psicología ha tenido en la humanidad, así como al gran impacto que un psicólogo puede realizar en la vida de las personas.



Referencias

- Alegría, J., Carillo, M. y Sánchez, E. (2005). La Enseñanza de la Lectura. *Investigación y Ciencia* 340, 6-14.
https://www.researchgate.net/publication/291449044_La_ensenanza_de_la_lectura
- Andina (2020). Cronología del Coronavirus en el Perú. <https://andina.pe/agencia/interactivo-cronologia-del-coronavirus-el-peru-488.aspx>
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La Educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa segunda época*, 4(6), 35-45. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-del-caracter-perspectivas-internacionales/educacion-politica-educativa/20413>.
- Bruner, J. (1974). The organization of early skilled action. En Martin P. M. Richards (Ed), *The integration of a child into a social world*. (pp. 167-184). Cambridge University Press.
- Bustos, M. (1998). *Manual de Logopedia Escolar*. Cepe, S.L.
- Craig, G. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Editorial Pearson.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011) Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias*, 11(1), 79-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Dixit, A., Marthoenis, M., Arafat, Y., Sharma, P. y Kumar, S. (2020) Binge watching behavior during COVID 19 pandemic: A cross-sectional, cross-national online survey, *Psychiatry Research* (2020). doi:10.1016/j.psychres.2020.113089
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). Inclusive education as a right: framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Enesco, I. (2013). *Psicología del Desarrollo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ernest, P. (1986). Games. A rationale for their use in the teaching of mathematics in school. *Mathematics in School*, 15(1), 2-5. <https://www.jstor.org/stable/30216298>
- Friso-van den Bos, I., Van der Ven, S., Kroesbergen, E. y Van Luit, J. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 29-44. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.003.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (2000) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Editorial EOS.

- Gathercole, S., Alloway, T., Willis, C., Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 93(3), 81-265. doi: 10.1016/j.jecp.2005.08.003
- Gonobolin, F.N. (1984). La atención. En A. L. Smirlov, *Psicología* (pp. 177-200). México: Grijalbo.
- Hamouche S (2020) COVID-19 and employees' mental health: stressors, moderators and agenda for organizational actions. *Emerald Open Research*, 2(15). doi:10.35241/emeraldopenres.13550.1
- Hummel, F. y Gerloff, C. (2003) Inhibitory control of acquired motor programmes in the human brain. *Supplement Clinical Neurophysiology*, 56, 170-4. doi: 10.1016/s1567-424x(09)70218-1. PMID: 14677391.
- Jiménez González, J. y Ortiz González, M. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- Levine, S. (1997). Expressive arts therapy: A call for dialogue. *The Arts in Psychotherapy*. 23(5), 431-434. doi:10.1016/S0197-4556(96)00060-3
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., Hannay, H. J., y Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). Oxford University Press.
- Machado S., Portella C., Silva J. Velásquez B., Bastos, V., Cunha, M., Basile, L., Cagy, M. , Piedade, R. y Ribeiro, P. (2008). Aprendizaje y memoria implícita: mecanismos y neuroplasticidad. *Rev Neurol* 2008, 46(9): 543-549. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.4609.2007092>
- Marín, O. (2008). El uso de las presentaciones digitales en la educación superior: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044006.pdf>
- Maza, C. (1989). *Conceptos y numeración en la educación infantil*. Síntesis, España.
- Maza, C. (1989). *Sumar y restar: el proceso de enseñanza/aprendizaje de la suma y de la resta*. Visor, España.
- Montoya-Castilla, I., Prado-Gascó, V., Villanueva-Badenes, L., y González-Barrón, R. (2016). Adaptación en la infancia: influencia del estilo parental y del estado de ánimo. *Acción Psicológica*, 13(2), 15-30. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1578-908X2016000200015
- MINEDU (2011). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*.

- <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- MINEDU (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación*.
<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>
- MINEDU (2013). *Rutas de aprendizaje*. Editorial Navarrete.
- MINEDU (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- MINEDU (2019). *Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6697>
- MINEDU (2020). *Comunicado- en atención al estado de emergencia en todo el país*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/566934/comunicado-16-03-2020.pdf>
- MINEDU (2020). *El año escolar se iniciará a distancia el lunes 6 de abril*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/111671-el-ano-escolar-se-iniciara-a-distancia-el-lunes-6-de-abril>
- Newton, D. P. (2013). Moods, emotions and creative thinking: A framework for teaching. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 34- 44. doi: 10.1016/j.tsc.2012.05.006
- Ortega, J. y Ortega, J. (2001). Matemáticas: ¿Un problema de lenguaje?. *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos ASEPUMA Actas* 9(1), 1-10.
https://www.researchgate.net/publication/26428243_Matematicas_Un_problema_de_lenguaje
- OEI (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Tailandia.
<https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- Oros, L. B., Manucci, V., y Richaud de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de las emociones positivas en la niñez. *Lineamientos para la intervención escolar. Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Ediciones de la U, Bolivia.
- Piaget, J. (1971). The Theory of Stages in Cognitive Development. En D. Green, M. P. Ford, y G. B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 1-11). New York, NY: McGraw-Hill.

- Puga, P., Rodríguez, L., Mauro, J. y Toledo, A. (2016). Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 20, 197-220. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846839009.pdf>
- Radford, L. y André, M. (2009). Cerebro, cognición y aprendizaje. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 12(2), http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1665-24362009000200004
- Rivière, A. (1990). Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva cognitiva. En Marchesi Alvaro, César Coll y Jesús Palacios (eds), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 155-182). Alianza, Madrid. http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Problemas%20y%20dificultades%20en%20el%20aprendizaje%20de%20las%20matem%C3%A1ticas_una%20perspectiva%20cognitiva.PDF
- Rubin, G.J y Wessely, S. (24 de enero 2020). Coronavirus: the psychological effects of quarantining a city. *The BMJ Opinion*. Recuperado el 02/02/2020 de: <https://blogs.bmj.com/bmj/2020/01/24/coronavirus-the-psychological-effects-of-quarantining-a-city/>
- Sammons, Martha. (1997). Using PowerPoint presentations in Writing Classes. *The Michigan Virtual University*. Recuperado el 25 de setiembre del 2007, de <http://ts.mivu.org/default.asp?show=articleid=519>.
- Trianes Torres, M. V. y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189. Recuperado de; <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- Verhagen, J. y Leseman, P. (2016). How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 65-82. doi: [10.1016/j.jecp.2015.06.015](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.06.015)
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Apéndices

Apéndice 1

Certificado de Finalización de Prácticas Pre-Profesionales



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Constancia de Finalización de Práctica Pre Profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Indira Fralisa Icochea Espinoza	Fecha de emisión:	23.12.2020
		Fecha de inicio:	20/02/2020
Número de horas acumuladas	1100	Fecha de fin:	18/12/2020
Calificación (0-20)	18		

Funciones realizadas:

Apoyo en la elaboración de Planes de Apoyo de alumnos con dificultad de aprendizaje – proponer objetivos y medidas.

Acompañamientos grupales e individuales a alumnos con dificultades de aprendizaje, bajo supervisión. Elaboración del material necesario para estos.

Talleres de lenguaje y atención bajo supervisión.

Coordinaciones semanales con el equipo.

Todos los talleres se llevaron a cabo a través de ZOOM.

Apreciación cualitativa del desempeño:

Indira se integró muy bien al equipo y siempre está dispuesta a apoyar. Es una persona positiva, tiene buen trato con los alumnos y padres de familia. Ha demostrado interés en aprender más sobre dificultades de aprendizaje. El acompañamiento grupal e individual a alumnos con dificultades fue llevado a cabo con preparación, interés y dedicación. Logró captar el interés de los alumnos y el feedback de las familias es bueno.

Le falta mejorar expresar claramente las fortalezas y dificultades de los alumnos, le cuesta dar "malas noticias". Al inicio le ha costado enfocarse en lo que se le pidió.

La invitamos a seguir estudiando sobre dificultades de aprendizaje y agradecemos a Indira por su apoyo efectuado durante este año complicado.

Firma del/la supervisor/a del Centro de Prácticas

er
Licenciada en Educación,
Máster en Psicopedagogía

Andrea Krefft
Lic. En Psicología Clínica
C. PS. P. 29118

Rúbricas para la Calificación del Trabajo de Suficiencia Profesional

Es la estudiante de cuenta de su participación en procesos de:

COMPETENCIA DE LA CARRERA	Indicadores de logros o Resultados de Aprendizaje	No Logrado	Logro incipiente/emergente	Logrado	Logro destacado	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN (INFORME FINAL DE PRÁCTICAS)	
DIAGNÓSTICA Diagnóstica, eficiente ética y responsablemente, mediante estrategias para el acceso de información y el análisis de necesidades que motivaron a la construcción de un instrumento de modo que se propague y mantenga las intervenciones de solución que promueve el bienestar de las personas y/o instituciones para orientar la toma de decisiones, implica el desarrollo de una actitud crítica personal y la capacidad de expresar en detalle el juicio crítico de otros.	(I) Diseña el proceso de diagnóstico considerando las bases conceptuales y los factores contextuales pertinentes a la problemática de interés. (DAS al DAS2, DAS3) (*)	El estudiante desconoce o confunde nociones epistemológicas, teóricas y metodológicas, así como bases conceptuales e instrumentales de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos, afectivos y/o sociales durante el proceso de construcción psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante identifica parcialmente los niveles epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e instrumentales de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos, afectivos y/o sociales necesarios para la construcción psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante distingue nociones epistemológicas, teóricas y metodológicas, así como bases conceptuales e instrumentales de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos, afectivos y/o sociales para la construcción psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante integra coherentemente y justifica mediante nociones epistemológicas, teóricas y metodológicas, así como bases conceptuales e instrumentales de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos, afectivos y/o sociales para la construcción psicológica de un determinado fenómeno. Además genera un juicio crítico sobre los niveles y su aplicabilidad, identifica semejanzas/particularidades conceptuales o metodológicas y/o integra información complementaria.		
	(II) Recoge información válida y de rigor sobre el fenómeno de acuerdo al proceso de diagnóstico diseñado. (DAS al DAS4) (*)	El estudiante construye o selecciona un conjunto de ítems, pertinencia y/o no respetar los principios e instrumentos éticos, los instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) con fines de medición, descripción o exploración de fenómenos psicológicos.	El estudiante respalda los principios e instrumentos éticos, selecciona o construye instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) que cubren, describe o explora de manera parcial fenómenos psicológicos.	El estudiante construye o selecciona instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) con fines de medición, descripción o exploración de fenómenos psicológicos, respaldando los principios e instrumentos éticos.	El estudiante logra al construir o seleccionar instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) e ítems, para llegar a una muestra viable probada de los fenómenos psicológicos, respaldando los principios e instrumentos éticos.		
	(III) Integra la información recolectada en un informe de diagnóstico pertinente al objetivo del diagnóstico y las necesidades. (DAS al DAS5) (*)	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico, a partir de la recolección y/o análisis de un fenómeno, con descripciones, conclusiones, recomendaciones y planes de intervención y recomendaciones, según los objetivos.	El estudiante redacta su reporte del proceso diagnóstico, a partir de la recolección y/o análisis de un fenómeno, al cual integra parcialmente la información recogida y planes conclusiones y recomendaciones. Sin embargo, menciona algunos alcances y limitaciones del proceso.	El estudiante redacta su reporte del proceso diagnóstico, a partir de la recolección y/o análisis de un fenómeno, al cual integra la información recogida y planes conclusiones y recomendaciones pertinentes según las necesidades. Además menciona los alcances y limitaciones del proceso.	El estudiante redacta su reporte del proceso diagnóstico, a partir de la recolección y/o análisis de un fenómeno, al cual integra la información recogida y planes conclusiones y recomendaciones pertinentes según las necesidades y/o integra información complementaria. Además menciona los alcances y limitaciones del proceso.		
INTERVENCIONE A partir del diagnóstico de la problemática identificada, interviene, analiza, y propone un plan de acción pertinente (objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos) y un plan de evaluación para la obtención de información rigurosa (DAS al DAS6) para el desarrollo y/o implementación personal, institucional o comunitaria. En la ejecución de intervenciones se aplicará un enfoque de promoción y/o prevención de las dietas, manteniendo, además, un monitoreo de los impactos, procedimientos, análisis y resultados, para que sean responsables. Todo lo anterior, implica el desarrollo de una actitud crítica personal y la capacidad de expresar en detalle el juicio crítico de otros.	ITA 16 No logra diseñar y/o ejecutar un plan de acción pertinente al diagnóstico de la problemática identificada.	Diseña un plan de acción que no cumple con los estándares mínimos, en sus aspectos éticos de formato, contenido y coherencia en sus partes (objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos), al plan de evaluación, al respecto no menciona que el plan atiende a las necesidades e intereses identificados de manera ética y responsable. Hace algunas referencias para planes de acción al plan de acción.	Diseña y ejecuta un plan de acción que cumple estándares mínimos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como un plan de evaluación acorde a la problemática identificada (DAS al DAS6) para el desarrollo y/o implementación personal, institucional o comunitaria. Al ejecutar la intervención, el estudiante es responsable de monitorear el impacto psicológico, social y ambiental, y verifica que estas acciones a las necesidades e intereses identificados, generando mejoras para el diseño y ejecución.	Diseña y ejecuta un plan de acción que cumple estándares mínimos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como un plan de evaluación acorde a la problemática identificada (DAS al DAS6) para el desarrollo y/o implementación personal, institucional o comunitaria. Al ejecutar la intervención, el estudiante es responsable de monitorear el impacto psicológico, social y ambiental, y verifica que estas acciones a las necesidades e intereses identificados, generando mejoras para el diseño y ejecución.	Diseña y ejecuta un plan de acción que cumple estándares mínimos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como un plan de evaluación acorde a la problemática identificada (DAS al DAS6) para el desarrollo y/o implementación personal, institucional o comunitaria. Al ejecutar la intervención, el estudiante es responsable de monitorear el impacto psicológico, social y ambiental, y verifica que estas acciones a las necesidades e intereses identificados, generando mejoras para el diseño y ejecución.		
	ITA 11 No logra establecer los etapas y tareas necesarias para la construcción de un caso de carrera profesional.	No logra identificar ni articular los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional.	Logra identificar los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional, pero no los articula según sus necesidades o con las del centro de práctica. Solo algunos de ellos son viables ambienta a profesional.	Evalúa su proyecto personal de desarrollo profesional a través de las partes necesarias para contactar de manera equilibrada tanto las necesidades propias como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno. Aborda las tareas con suficiente puntualidad.	Evalúa su proyecto personal de desarrollo profesional a través de las partes necesarias para contactar de manera equilibrada tanto las necesidades propias como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno. Aborda las tareas con suficiente puntualidad.	Fundamenta los objetivos de un proyecto profesional y aborda de manera coherente con propósitos acordados, las del centro de práctica y con las demandas del entorno.	
	ITA 11 No logra establecer los etapas y tareas necesarias para la construcción de un caso de carrera profesional.	No logra establecer los etapas y tareas necesarias para la construcción de un caso de carrera profesional.	Logra establecer los etapas y tareas para la construcción de un caso profesional, bajo supervisión.	Identifica los objetivos e instrumentos para la elaboración de un proyecto profesional de manera autónoma, abordando de manera equilibrada tanto las necesidades propias como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.	Identifica los objetivos e instrumentos para la elaboración de un proyecto profesional de manera autónoma, abordando de manera equilibrada tanto las necesidades propias como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.	Clasifica de manera autónoma los etapas y tareas en su carrera profesional, con coherencia con los objetivos establecidos, puntualmente.	
ITA 11 Se logra implementar pero no es rigurosa.	Se logra implementar pero no es rigurosa.	Establece objetivos para establecer (según resultados) en su proyecto profesional, de acuerdo a sus características y necesidades.	Identifica un objetivo y tareas necesarias para la construcción de un caso de carrera profesional de manera autónoma, abordando de manera equilibrada tanto las necesidades propias como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.	Identifica un objetivo y tareas necesarias para la construcción de un caso de carrera profesional de manera autónoma, abordando de manera equilibrada tanto las necesidades propias como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.	El proyecto profesional incorpora ideas y tareas innovadoras, que responden a las demandas del entorno y al centro.		
EVALUACIÓN Evalúa, implementa un plan de evaluación y/o modifica de la eficacia, eficiencia, efectividad y ética de la intervención considerando criterios de medición del logro tanto en sí mismo, como en el producto y el impacto, identifica las fortalezas y debilidades que permitan mejorar. (DAS al DAS7) y (DAS al DAS8)	EVA 4 No logra diseñar y/o ejecutar un plan de evaluación en base a los estándares del contexto, conceptual y metodológico, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados.	Diseña un plan de evaluación que considere los elementos del contexto, conceptual y metodológico, así como los criterios de logro acorde a los objetivos planteados. Redacta un reporte de evaluación, que presenta errores en la integración de los resultados del análisis de evaluación.	Diseña y/o ejecuta un plan de evaluación en base a los elementos del contexto conceptual y metodológico, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados. Redacta un reporte de evaluación a partir de la integración de los resultados del análisis de evaluación.	Diseña y/o ejecuta un plan de evaluación en base a los elementos del contexto conceptual y metodológico, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados. Redacta un reporte de evaluación, respaldando las necesidades de evaluación y propone fundamentos de mejora.	Diseña y/o ejecuta un plan de evaluación en base a los elementos del contexto conceptual y metodológico, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados. Redacta un reporte de evaluación, respaldando las necesidades de evaluación y propone fundamentos de mejora.		

(*) Las ítems (I), (II) y (III) fueron diseñados en una taller con docentes que pertenecen a la competencia Diagnóstica, en coordinación con la Dirección de Estudios y la D.A.A. En el primer taller se propuso diseñar ítems de evaluación más integradores y generales para evaluar la competencia. Se tomó como referencia la opción (II) del DCA.

Apéndice 3

Enlace del Portfolio de Suficiencia Personal

<https://sites.google.com/pucp.pe/psg-224-indira-icochea/car%C3%A1tula>

